

Д. В. Зайцев, Ю. В. Селиванова

УДК 376.1

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ

*Исследование выполнено при финансовой
поддержке РФФИ в рамках научного проекта
№ 18-011-00562А.*

И нклюзивное образование является одним из наиболее важных компонентов инклюзивной культуры, относительно активно формируемой в России в настоящее время. Данная культура предполагает создание благоприятных условий жизнедеятельности для всех членов общества и, прежде всего, представителей маломобильных групп населения, людей с ограниченными возможностями здоровья. С гуманистических позиций актуально конструирование инклюзивных (включающих) пространств, например, образовательных, профессиональных, социокультурных. Это позволит сформировать комфортную среду реализации личностных задатков, повысить статус людей, уровень их образования и профессиональной квалификации, обеспечить эффективное развитие общества.

Анализ зарубежных источников демонстрирует взаимосвязь и взаимообусловленность инклюзивной культуры и инклюзивного образования. Инклюзивная культура образовательного учреждения представляет собой, во-первых, особую философию, проявляющуюся в ценностях, традициях, знаниях, представлениях, ответственности, согласии, что раскрыто в трудах, например, Дж. Вермута, С. Каррингтона, М. Найнда, Дж. Коллинза, Н. Золлерс [19; 23; 26]; во-вторых, микроклимат доверия, способствующий интеракциям семьи и системы образования с целью профилактики конфликтных ситуаций и

личностных деструкций ее акторов (научно обосновано в работах, например, М. Энжелла, С. Кинга, Дж. Стонера, Д. Шелдона) [18; 25]. Инклюзивная культура образования – это циклический процесс, реализующийся на базе традиционно сложившейся в его контексте культуры, представленной совокупностью аксиологических систем, взглядов и убеждений представителей коллективов образовательных учреждений, что потенциально и генерирует различные барьеры, противоречия, конфликтные ситуации (М. Энскью, М. Вест, Д. Хопкинс) [22].

Целью статьи является формирование представления о динамике инклюзивного образования в Саратовском регионе. Актуальность инклюзивного образования, как и семьи, заключается в детерминирующем влиянии на успешность социализации личности. Инклюзивное образование представляет собой совместное обучение, воспитание и развитие разностатусных лиц на основе равенства, организацию их совместного времяпрепровождения (по Д. Зайцеву [8]). При грамотной организации оно способно создавать не только благоприятную основу для социальной интеграции человека с ОВЗ, но и его инклюзии – включения в палитру современных социокультурных отношений. В идеале инклюзивное образование должно характеризоваться непрерывностью, так как именно преемственность инклюзивных образовательных практик содействует поступательному раскрытию личностного интеграционного и инклюзивного потенциалов.

Образовательная инклюзия не должна сводиться только к дидактическим и воспитательным мероприятиям. Возможно, более важной является совместная повседневная деятельность обычных и нетипичных людей вне формального образовательного процесса. Наиболее ценным выступает формирование дружеско-приятельских отношений между ними. Ведь инклюзивное образование – это многогранный процесс, в котором переплетены психолого-педагогические, социальные, культурные, экономико-правовые и иные аспекты. Расширение сегодня инклюзивного образовательного пространства содействует реализации гражданских прав на получение достойного образования многими детьми,

подростками, молодежью и взрослыми с ограниченными возможностями здоровья. Наибольшее значение инклюзивное образование имеет для детей, личность которых, а также психофизиологические системы (функциональные – по П. Анохину) находятся в активной стадии формирования [1].

Инициативы родителей, ученых, чиновников, отдельных представителей педагогического сообщества по продвижению идей инклюзии, поддержанные государством, находят все большее число сторонников. Определенное значение имело принятие решения о ФЦП «Доступная среда» на 2011–2020 годы, а также закрепление в ст. 5 ФЗ № 273 от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» возможности органов государственной власти субъектов РФ создавать региональные и местные модели инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью (далее – ОВЗ) [15].

В итоге в системе общего образования Саратовской области с 2012 года стали развиваться вариативные формы образования детей с ограниченными возможностями: интегрированное, инклюзивное образование, дистанционное. Методическую и консультационную помощь муниципальным школам, работающим в рамках инклюзивного образования, оказывают ресурсные центры, действующие на базе государственных общеобразовательных учреждений, реализующих адаптированные образовательные программы. Подготовка педагогических кадров для инклюзивной системы образования осуществляется на базе ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования» / СОИРО. С 2014 года на базе института был открыт Региональный центр практической психологии и инклюзивного образования. В 2016 году специалистами данного центра разработан интерактивный маршрутизатор – карта доступности образовательных организаций Саратовской области. В области создаются условия для участия социально ориентированных некоммерческих организаций в работе с обучающимися с ОВЗ. По результатам комплекса наших исследований 2016–2018 года, более 20 общественных организаций оказывают активную поддержку в создании условий доступности образовательного пространства Саратовской области, включая общественную

экспертизу, оценку хода и результатов проводимой работы по созданию доступной среды.

В регионе функционирует 913 общеобразовательных организаций, из которых $\frac{2}{3}$ активно занимаются созданием безбарьерной среды, обеспечением архитектурной доступности своих территорий и помещений. В настоящее время в образовательных учреждениях представлены следующие ее маркеры: откидные пандусы (установлены в 13 учреждениях (1,5 %); телескопические пандусы – в 24 организациях (3 %), стационарные пандусы – в 3 (0,4 %); стационарный подъемник размещен на внутренних лестницах пока только одной школы г. Ртищево; мобильные подъемники закуплены 42 школами (5 %); лифтом оборудовано одно общеобразовательное учреждение Саратовской области.

Для лиц с нарушениями слуха в 81 школьном здании (9 %) Саратовской области оборудованы визуальные пиктограммы (в том числе направлений движения); в 13 (1,5 %) организациях входные группы снабжены информационным табло с бегущей строкой, а 49 школ (5 %) разместили их внутри зданий. Для повышения возможностей восприятия речи обучающимися с нарушениями слуха оборудована индукционная панель в холле 3 школ, в актовом зале четырех организаций, в учебных кабинетах 13 школ (1,5 %). Звукоусиливающую аппаратуру установили 55 школ (6 %). В целом более половины образовательных организаций Саратовской области заявляют о возможности беспрепятственного доступа учащихся с ОВЗ на территорию школы, а также передвижения в школьных помещениях. Однако, по нашим данным, при необходимости попасть в помещение, только в четверти школ (24 %) можно беспрепятственно преодолеть тамбур при входе.

Создание специальных образовательных условий предполагает обеспечение специализированным оборудованием, обеспечивающим образовательные потребности обучающихся с ОВЗ. Для этого несколькими школами (4 %) закуплены специальные рабочие места для обучающихся с нарушениями слуха, с нарушениями зрения; 6 % организаций – с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для первой категории обучающихся в 1,5 %

школ приобретены индивидуальные FM-системы, еще в десяти – FM-системы «радиокласс». В тридцати школах (2,5 %) имеются акустические системы свободного звукового поля. Для второй категории нетипичных детей переносные видеоувеличители приобрели 6 % школ, программы экранного доступа и устройства воспроизведения и ввода информации для людей с нарушением зрения – тридцать общеобразовательных организаций (2,5 %). Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в 4 % школ Саратовской области закуплены столы и парты для инвалидов-колясочников. Парты, регулируемые по высоте, приобрела каждая пятая школа (21 %), опоры для сидения – 3 %. Доступ к информационным ресурсам обеспечивается в 6 % школ адаптированными клавиатурами с крупными кнопками, в каждой двадцатой – специализированными компьютерными джойстиком, а в 2 % школ – выносными кнопками.

Эффективная работа коррекционных педагогов в 3 % школ поддерживается техническими средствами рабочего места педагога-дефектолога. Коррекционно-развивающие комплексы с биологической обратной связью (БОС) закуплены 2 % школ. Сенсорные комнаты оборудованы в 3,5 % школ, терапевтические комплекты имеются в единичных учреждениях (0,5 %). Программным содержанием коррекционной направленности обеспечены 4 % школ, дидактическим материалом – каждая десятая, диагностическим – каждая двадцатая. Специальные спортивные тренажеры имеются в 107 школах (13 %).

Данное материально-техническое и инструктивно-методическое обеспечение значительно повышают доступность инклюзивных образовательных практик для разностатусных обучающихся. Доступность качественных социально-образовательных услуг является одним из эффективных средств социальной инклюзии. В связи с этим уместно вспомнить высказывание экс-премьера-министра Великобритании Т. Блэра, рассматривающего образование как инструмент предотвращения социальной эксклюзии: «Лучшая защита от социального исключения – это иметь работу, и лучший путь иметь работу – это получить хорошее образование, иметь хорошие навыки и опыт» [17].

В целом в стране наблюдаются целенаправленные усилия по устранению противоречия между декларируемым социальным равенством людей с ОВЗ и сохраняющимся в реальности неравенстве жизненных шансов, возможностей реализации гражданских прав. В России насчитывается около 2 млн детей с нарушением психофизического развития (почти 8 % детской популяции) [14]. Государственная политика последних лет в отношении детей с ОВЗ трансформируется в сторону деинтернирования, развития семейных форм устройства детей, создания различных инклюзивных сред в их жизненном пространстве. Это выступает цивилизованным ответом на реализуемый долгие годы подход фактической изоляции нетипичных детей в специальных закрытых учреждениях / спецшколах, где, как считалось, возможно создать наиболее благоприятные условия для жизни и развития особого ребенка (например, А. Граборов, Г. Дульнев, Х. Замский).

Однако, как указывал Л. Выготский, такое учреждение замыкает своего воспитанника (например, с нарушениями сенсорной сферы, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) в узком коммуникативном круге, обособленном мире, в котором все приспособлено к его недостатку, фиксирует его внимание на дефекте. Вместо того чтобы включать ребенка в окружающее социокультурное макространство, спецшкола развивает в нем навыки, которые предопределяют еще большую изоляцию, усиливая сепаратизм [6, с. 97]. Латентно реализуется практика маргинализации данной категории детей, что способствует их дифференциации, углублению социального неравенства и никак не согласуется с ценностями цивилизованного гражданского общества.

За рубежом практики специального образования давно считаются порочными: «...нет ничего хуже, чем специальное сегрегатное образование для детей с отклонениями в развитии...; за последние 100 лет специальной образовательной системе не удалось дать детям с инвалидностью ни знаний, ни навыков и умений, чтобы занять достойное место в мире» (Д. Дарт) [21]. Если система специального образования и не исключает детей-инвалидов из учебно-воспитательного процесса, то, по мнению М. Оливера, исключает их из жизни

общества [24]. По мнению Т. Бута, необходимо видеть норму в полиморфизме [16].

Наиболее полно требования к условиям получения образования детьми с ОВЗ (глухими, слабослышащими и позднооглохшими, слепыми, слабовидящими, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, нарушениями интеллекта и иными) отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и в Федеральном государственном образовательном стандарте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

С учетом положений данных документов, рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий, требований соответствующих разделов федерального государственного образовательного стандарта и закона «Об образовании в Российской Федерации» [15] создаются особые условия для конкретных обучающихся с ОВЗ. Комплексное диагностическое обследование и определение специальных условий для получения образования нетипичными детьми на территории Саратовской области обеспечивают центральная и шесть территориальных психолого-медико-педагогических комиссий. Консилиумы в образовательных учреждениях определяет образовательную траекторию учащегося с ОВЗ [10].

Успешное развитие инклюзивного образования во многом обусловлено отношением к нему представителей различных слоев общества, а также непосредственных участников образовательного процесса в дошкольном и школьном, среднем и высшем профессиональных учреждениях.

С целью выявления динамики данного отношения нами проводились серии эмпирических исследований в период с 2002 по 2018 годы – анкетные опросы педагогических работников (N=410), учащихся массовых школ г. Саратова (N=550), их родителей (N=440), студентов вузов (N=110). Исследование и обработка результатов осуществлялась в разные временные периоды творческой

группой в составе О. Григорьевой, Д. Зайцева, П. Романова, Ю. Селивановой, Е. Ярской-Смирновой. Объем выборочной совокупности = 1510 единиц опроса. Выбор трех социальных групп обусловлен включенностью ее представителей в современный образовательный процесс (в том числе инклюзивного типа). Произведенная выборочная совокупность является репрезентативной (отклонение не превышает в среднем 4 %). Эмпирические данные обрабатывались посредством статистического пакета программ для социальных наук SPSS 17.0.

Рассмотрим результаты исследования, характеризующие динамику социального отношения к образовательной инклюзии. Сравнительный анализ данных, демонстрирующих готовность к инклюзивному образованию детей с различными нарушениями развития, показывает значительное увеличение за 15 лет части педагогических работников (суммарно до 45 %) и группы родителей обычных учащихся (суммарно до 38 %), которые позитивно относятся к развитию практик социально-образовательной инклюзии детей с ОВЗ. Среди учащихся, не имеющих нарушений развития, подобная динамика не наблюдается, колебания укладываются в рамки статистической погрешности, позитивное отношение к инклюзии сохраняется, что коррелирует с результатами исследований Н. Большуновой, М. Островской [3, 11].

Фактически, за рассматриваемый темпоральный период, в два раза возросло число педагогов, согласных с возможностью обучения в массовой школе детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением слуха, речи, зрения (в группе родителей прирост составил 6 %). На 8 % больше родителей стало относиться оптимистичнее к инклюзии детей с умственной отсталостью (среди педагогов таких только 2 %). В определенной степени указанные положительные изменения объясняются интенсивным продвижением идей инклюзии в российских масс-медиа, риторикой представителей федеральной, региональной и местной власти. Однако результаты исследований готовности родителей к образовательной инклюзии, проведенные И. Симаевой и В. Хитрюк, свидетельствуют о том, что родители отдают предпочтение

случайному общению своих обычных детей с нетипичными (48 %), а почти каждый десятый будет препятствовать любой подобной коммуникации [13, с. 56].

Это свидетельствует о наличии латентного конфликта, генерируемого инклюзивным подходом к организации общеобразовательного процесса. Причем доля таких родителей значительно увеличивается, если появляются реальные проблемы реализации практик совместного обучения обычных и нетипичных детей [7].

Фиксируемое снижение числа скептически настроенных педагогических работников, возможно, произошло благодаря накоплению ими опыта инклюзии, прохождению курсов повышения квалификации, стажировок (в том числе в зарубежных инклюзивных центрах). Тем не менее каждый четвертый педагог пессимистично оценивает перспективы инклюзии, опасаясь усложнения профессиональной деятельности, увеличения объема психолого-педагогической отчетности, ответственности за жизнь и здоровье «включенных детей», снижения уровня успеваемости в классе, затруднения карьерного роста, творческого самовыражения (кумулятивно – более 70 % респондентов). Получается, что на первое место педагоги ставят не интересы, потребности детей, а свои личные. Это подтверждают исследования Е. Бабич в московских образовательных учреждениях школьного типа [2, с. 34]. В качестве главного негативного последствия реализации практик инклюзивного образования фактически 25 % информантов разных групп в 2002 году указывали на неспособность нетипичных детей, особенно с инвалидностью, справиться с общеобразовательной программой. К 2018 году число таких респондентов изменилось незначительно (снижение на 5 %). При объяснении своей позиции информанты стали выше оценивать возможности образовательной инклюзии, прежде всего, для личностного развития, расширения коммуникации детей с ОВЗ.

Несмотря на значительный темпоральный период исследования, сохранилась полярность позиций родителей и педагогических работников

относительно инклюзивного образования детей с разными онтогенетическими отклонениями. С одной стороны, участники опроса демонстрируют лояльность, поддержку инклюзивно-образовательных практик детей с нарушением сенсорной и двигательной сфер, с другой – высказываются против обучения в массовой школе детей с незначительным нарушением интеллекта (умственной отсталостью) при том, что социально-коммуникативный длительный прогноз по данной группе положителен. Также остались в числе приоритетных проблемы недостаточности финансового обеспечения образовательного инклюзивного процесса, методической, технологической ограниченности реализующих его образовательных учреждений, непроработанности механизмов эффективного включения детей с ОВЗ, их сопровождения, дальнейшего жизнеустройства.

В целом, как отмечают Л. Кобрина, М. Никитина, М. Утопова, развитие процессов социально-образовательной интеграции и инклюзии актуализирует существенное совершенствование многих существующих социально-педагогических систем, задействованных в инклюзивном образовательном процессе [9, с. 20]. При этом повышение уровня профессионализма представителей психологического и педагогического сообществ, компетентности кадров в области коррекционной педагогики и специальной психологии является одной из первостепенных задач на пути эффективной реализации программ, технологий социально-образовательной инклюзии детей с ОВЗ.

До настоящего времени отсутствует уровневая и разноформатная онлайн-оффлайновая система подготовки психолого-педагогических работников для инклюзивного образования. Большинство образовательных учреждений не соответствует в полной мере требованиям оптимальной инклюзии детей с различными особенностями психофизического развития. Основными проблемами выступает несовершенство материально-технической базы, инфраструктуры учреждений (в том числе транспортной доступности), кадрового обеспечения, комплексного сопровождения инклюзивного процесса. Это генерирует в ряде случаев негативный опыт совместного обучения разностатусных детей, что дискредитирует саму идею «включения» и, главное, –

деструктивно влияет на социализацию обычных и нетипичных учащихся (М. Хаггерти, М. Кайэнс, К. Фритейг; Н. Сигал) [12; 20, с. 158].

Конфликтогенность инклюзивного образования проявляется на всех ступенях его реализации, как указывает Л. Вакорина [4, с. 78]. Показательны результаты исследований высшего инклюзивного образования, проведенные Л. Волосниковой, Г. Ефимовой, О. Огородновой, которые опросили 2 181 преподавателей из 9 вузов Тюменской области и Ханты-Мансийского автономного округа. В среднем, треть информантов (33 %) отмечают рискогенность совместного обучения студентов с нарушениями развития и без них. Например, к основным рискам отнесены агрессия и негатив – по 8 %; интолерантность – 3 %; стрессы, насмешки, трудности социальной адаптации студентов с ОВЗ – по 2 %; их унижение, недопонимание, обоюдное раздражение – по 1 % [5, с. 100].

Таким образом, инклюзивная парадигма российского образования фактически сформировалась, что подтверждается соответствующими структурными и содержательными изменениями. Появились новые организационные формы, разработана методология, реализуются специфический педагогический процесс и система комплексного сопровождения обучающихся с нарушениями онтогенетического развития и без них. Региональные особенности конструирования инклюзивного образовательного пространства, прежде всего, связаны с созданием доступной среды общеобразовательных учреждений. Это необходимый и важный шаг, но не определяющий эффективность учебно-воспитательного процесса без высококвалифицированных психолого-педагогических кадров. За период с начала развития инклюзивной культуры в России (2002 г.) до настоящего времени большинство работников общеобразовательных учреждений так и относятся отрицательно к инклюзивным процессам в образовании, указывая на увеличение нагрузки, ответственности, а главное – недостаточную компетентность. При этом серьезная система повышения «инклюзивной» квалификации так и не выстроена. Также не изменилось существенно мнение иных участников образовательной инклюзии, отмечающих,

с одной стороны, право людей с ОВЗ на общее образование, с другой – право обычных людей на выбор: учиться в инклюзивном классе, группе или нет.

В целом инклюзивное образование становится не только пространством возможностей, ресурсов, но и риска, конфликта. Соответственно, важно осуществление профилактики данных эффектов, продвижение в обществе принципов инклюзии, формирования инклюзивной культуры.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу развития инклюзивного образования, инклюзивной культуры в региональном контексте. Представлены результаты эмпирического исследования мониторингового типа о динамике отношения к образовательной инклюзии ее непосредственных участников. Проанализированы аспекты модернизации региональных общеобразовательных учреждений в контексте их готовности к реализации совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Обосновано развитие инклюзивного образования не только как ресурсного, но и рискогенного.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, инклюзивность, региональная специфика, инклюзивное образовательное пространство.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of the development of inclusive education, inclusive culture in the regional context. The results of an empirical study of the monitoring type on the dynamics of the attitude to educational inclusion of its immediate participants are presented. The aspects of modernization of regional general educational institutions in the context of their readiness to implement joint education of ordinary children and children with disabilities are analyzed. The development of inclusive education is justified not only as resource, but also as risky.

Key words: inclusive education, inclusive culture, inclusiveness, regional specificity, inclusive educational space.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
2. Бабич Е. Г. Проблемы инклюзивного образования в современной школе // Социальная политика и социология. – 2012. – № 3. – Т. 2. – С. 32–36.
3. Большунова Н. Я. Нормализация отношения молодежи к проблеме инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: <https://lib.nspu.ru/umk.html> (дата обращения: 29.03.2018).
4. Вакорина Л. Ю. Инклюзивное образование глазами российской общественности: проблемы, мнения, экспертные оценки // [Актуальные вопросы социологической науки: теория, методология, практика](#): материалы научной конференции РУДН / под ред. Н. П. Нарбута, Т. И. Лариной. – М.: РУДН, 2017. – С. 76–82.
5. Волосникова Л. М., Ефимова Г. З., Огороднова О. В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 98–105.
6. Выготский Л. С. Основы дефектологии: собр. соч.: в 6 т. / под ред. С. Бэйн. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 97.
7. Учиться невозможно [Электронный ресурс] // Наш репортер. – 2015. – URL: <http://old.nashreporter.com/readnews.php?read=4541> (дата обращения: 23.04.2018).
8. Зайцев Д. В. Социально-образовательная инклюзия детей с ограниченными возможностями: региональный аспект [Электронный ресурс] // Социология и общество: материалы IV Всероссийского социологического конгресса. 23-25 октября 2012 г. // РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ. – М.: РОС, 2012. – 1 CD ROM.
9. Кобрин Л., Никитина М., Утоплова М. Интеграция в образовании как одно из направлений развития социально-педагогической системы региона // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 3. – С. 15–29.

10. Михайлина М. Ю., Сайфулина Л. Р., Серякина А. В., Остоухова Л. Н. Инклюзивное образование. Школа для всех. Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений, педагогов и родителей. – Саратов: ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2011. – 130 с.
11. Островская М. Социум [Электронный ресурс]. – URL: <http://polit.pro> (дата обращения: 26.03.2018).
12. Сигал Н. Г. Инклюзия сегодня: за и против: монография. – Казань: Отечество, 2017. – 200 с.
13. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 11. – С. 54–62.
14. Федеральная служба государственной статистики: Показатели здоровья матери и ребенка, деятельности службы охраны детства и родовспоможения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/rosstat_statistics/population/healthcare (дата обращения: 22.03.2018).
15. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273 // Российская газета. – № 5976 от 31.12.2012.
16. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion, Developing Learning and Participation in Schools. – Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE, May, 2011. – 391 p.
17. Bridging the Gap: New Opportunities for 16-18 Year Olds not in Education, Employment or Training [Electronic resource] // Social Exclusion Unit. – 1999. – URL: <http://www.dfee.gov.uk>.
18. King C. Examining Middle School Inclusion Classrooms Through the Lens of Learner-Centered Principles // Theory Into Practice. – 2006. – Vol. 42. – P. 151–158.
19. Carrington S. Inclusion Needs a Different School Culture // International Journal of Inclusive Education. – 1999. – Vol. 3 (3). – P. 257–268.
20. Cianca M., Freytag C. Duets and Dialogues [Electronic resource]. – 2008. – URL: <http://www.inclusionny.org/files/Duets-and-Dialogue.pdf>.

21. Dart D. *Social Work with Disabled Child.* – N.-Y., 2009. – 273 p.
22. Hopkins D., Ainscow M., West M. *School Improvement in an Era of Change.* – London: Cassel, 1994. – 405 p.
23. Nind M., Wearmouth J., Collins J., Hall K., Rix J., Sheehy K. A. *Systematic Review of Pedagogical Approaches that Can Effectively Include Children with Special Educational Needs in Mainstream Classrooms with a Particular Focus on Peer Group Interactive Approaches // Research Evidence in Education Library.* – London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004. – P. 273–310.
24. Oliver M. *Social Work with Disabled People.* – London, 1983. – 382 p.
25. Shelden D., Angell M., Stoner J., Roseland B. *School Principals' Influence on Trust: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities // The Journal of Educational Research.* – 2010. – Vol. 103. – P. 159–170.
26. Zollers N., Ramanathan A. *The Relationship Between School Culture and Inclusion: How an Inclusive Culture Supports Inclusive Education // International Journal of Qualities Studies in Education.* – 1999. – Vol. 12 (2). – P. 157–174.