

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL

РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Эргашев Жахонгир Маманазрович преподаватель университет Ташкентского
прикладных наук

Аннотация. В исследовании предложены психологические критерии оценки эффективности инклюзивного образовательного процесса. Результаты исследования могут быть использованы для организации психологического сопровождения развития младших школьников в условиях инклюзивного образования, при консультировании педагогов и тьюторов. Комплекс методик может применяться для диагностики характеристик межличностной ситуации развития младших школьников.

Ключевые слова. Теоретическая, практическая, значимость, развития младших школьников, обучающихся в инклюзивном образовании

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN
 Ergashev Jakhongir Mamanazrovich, Lecturer, Tashkent University of Applied Sciences

Abstract. The study proposes psychological criteria for assessing the effectiveness of the inclusive educational process. The results can be used to organize psychological support for the development of primary school students in inclusive education settings, as well as in consulting with teachers and tutors. This set of methods can be used to assess the characteristics of the interpersonal development of primary school students.

Key words: Theoretical, practical, and developmental significance of primary school students studying in inclusive education.

BOSHLANG'ICH SINIF O'QUVCHILARI UCHUN INKLYUZIV TA'LIMNI RIVOJLANTIRISH

Ergashev Jaxongir Mamanazrovich, O'qituvchi, Toshkent Amaliy Fanlar Universiteti

Аннотасија. Ушбу тадқиқот инкlyузив та'лим жараёнининг самарадорлигини баҳолаш учун психологик меzonларни таклиф қилади. Natijalardan инкlyузив та'лим шарoitida бoshlang'ich sinif o'quvchilarining rivojlanishini психологик qo'llab-quvvatlashni tashkil qilish, o'qituvchilar va repetitorlar bilan maslahatlashishda foydalanish mumkin. Boshlang'ich sinif o'quvchilarining shaxslararo rivojlanishining xususiyatlarini баҳолаш учун bir qator usullardan foydalanish mumkin.

Калит so'zlar: Инкlyузив та'limda tahsil olayotgan бoshlang'ich sinif o'quvchilarining rivojlanishining nazariy va amaliy ahamiyati.

В постановление Президента Республики Узбекистан от 13.10.2020 №ПП-4860 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями» подчеркнуть общеобразовательным школам, в которых для детей с особыми образовательными потребностями внедрена система инклюзивного

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL

образования и открыты базовые коррекционные классы, выделяются штатные единицы специальных педагогов за счет поэтапной оптимизации штатов специализированных образовательных учреждений[1];

-в целях развития потенциала детей с особыми образовательными потребностями, общеобразовательными школами, в которых внедрена система инклюзивного образования, для данных учащихся с участием их самих и их родителей (законных представителей) могут разрабатываться индивидуальные образовательные программы[1];

-специальными педагогами и тьюторами (вспомогательными педагогическими работниками) оказывается непосредственная помощь детям с особыми образовательными потребностями в освоении индивидуальных образовательных программ;

-в общеобразовательные учреждения, в которых внедрена система инклюзивного образования в качестве тьюторов (вспомогательных педагогических работников) на добровольной основе привлекаются волонтеры, имеющие соответствующую квалификацию, а также студенты старших курсов высших образовательных учреждений педагогического направления в период прохождения педагогической практики;

-в состав Наблюдательного совета общеобразовательных школ, в которых внедрена система инклюзивного образования и открыты базовые коррекционные классы, включается один из родителей (законных представителей) детей с особыми образовательными потребностями[1].

Сегодня инклюзивное образование рассматривается как средство для создания социальных условий в сообществе, принимающим различия между людьми. Концепция инклюзии базируется на понимании культурной и социальной гетерогенности и разнообразия как источников благополучия и социальноэкономического развития (Ebersold, 2017). Кроме того, она связана со способностью образовательной системы работать со всеми обучающимися, уважая их разнообразные нужды, способности и особенности и сокращая все формы дискриминации в образовательной среде (UNESCO, 2017). Одна из ключевых идей данного подхода заключается в том, чтобы обеспечить школьное обучение в общеобразовательной школе, ближайшей к месту жительства, для всех детей.

Как правило, образовательные системы используют одну из трех стратегий по отношению к обучающимся с особыми потребностями: эксклюзия, сегрегация или инклюзия. Эксклюзия (или исключение) означает помещение ребенка с инвалидностью в закрытое медицинское или социальное учреждение без доступа к образованию. Обучение детей с специализированной образовательной системе (например, в коррекционных школах) называют сегрегацией. Процесс инклюзии означает устранение барьеров, которые запрещают или ограничивают социальное участие детей с особыми образовательными потребностями, а также необходимость изменения в культуре и практике общеобразовательных школ для того, чтобы давать возможность для реализации особых образовательных потребностей всех учеников, включая детей с инвалидностью (ЮНЕСКО, 2003).

Понятие «особые образовательные потребности» было введено в Великобритании в конце 1970-х годов, для того чтобы сместить акцент с неспособности обучающихся на их

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL

потребности (Madouche, 2006). К особым образовательным потребностям исследователи относят широкий спектр проблем, которые могут возникать у обучающихся: поведенческие проблемы и нехватка социальных навыков, включая навыки саморегуляции, трудности в коммуникации и освоении рецептивной и экспрессивной речи, трудности в концентрации внимания, включая гиперактивность, трудности в понимании планировании и организации учебной деятельности, слуховые и зрительные нарушения, трудности в чтении, письме и произношении, включая дислексию и дисграфию, физические и неврологические нарушения, психические расстройства, включая депрессию и тревожность (OCDE, 2008) [7].

В связи с тем, что понятие «особые образовательные потребности» включает широкий спектр трудностей в обучении и получает различные определения в национальных законодательствах и образовательных системах разных стран, эксперты международной Организации по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР), занимающиеся межстрановыми сравнительными исследованиями, предложили классификацию особых образовательных потребностей. Данная классификация, по мнению этих экспертов, позволит избежать путаницы понятий, возникающих из-за разных определений особых образовательных потребностей, что особенно важно при проведении сравнительных международных и кросс-культурных исследований[6]. В обозначенной классификации выделяются три категории особых потребностей обучающихся:

1) категория А «Инвалидность» (Disability) – данная категория особых потребностей касается обучающихся, которые с медицинской точки зрения имеют проблемы органического происхождения (например, сюда относятся обучающиеся, которые имеют сенсорные, неврологические расстройства, нарушения в работе опорно-двигательного аппарата и т.д.);

2) категория В «Трудности» (Difficulties) – данная категория особых потребностей относится к обучающимся, имеющим поведенческие или эмоциональные проблемы, а также трудности в понимании; образовательные потребности таких учеников являются результатом проблем во взаимодействии между ребенком и образовательной средой, в которой он учится;

3) категория С «Невыгодное положение» (Disadvantages) – данная категория особых потребностей касается всех обучающихся, находящихся в невыгодном положении из-за социально-экономических, культурных и / или лингвистических причин (например, дети-выходцы из семей мигранты и дети-беженцы и вынужденные переселенцы); особые потребности таких детей состоят в необходимости компенсации трудностей, связанных с таким невыгодным социальным, экономическим и культурным положением (OCDE, 2008).

В ряде сравнительных межстрановых исследований показана тенденция развития инклюзивного образования в европейских странах. Исследователи выделяют три подхода в инклюзивной политике:

1. Страны, использующие единственную траекторию, такие как Швеция, Норвегия, Италия, Испания, Португалия и Греция. В этих странах инклюзивная политика состоит в обучении большинства детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, в специальные школы детей направляют в исключительных случаях. В Швеции, Норвегии и Италии специализированные школы были заменены национальными ресурсными центрами.

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” **XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL**

2. Страны, которые имеют две отдельных образовательных системы: обычную и специальную. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями посещают специальные школы или специальные классы в соответствии с инвалидностью. Некоторые из них обучаются в общеобразовательных школах совместно с детьми, не имеющими инвалидности. К таким странам относятся Россия, Германия, Нидерланды, Бельгия и Швейцария.

3. Страны, в которых для обучения детей с особыми потребностями используется смешанный подход, такие как Финляндия, Великобритания, Австрия, Франция, Дания, Польша. В этих странах выстраиваются гибкие образовательные траектории детей с инвалидностью, предполагающие возможность перехода между образовательными организациями. Помимо государственного сектора, задачи инклюзивного образования обеспечиваются частными некоммерческими организациями и ассоциациями[8].

Одной из базовых идей в концепции инклюзивного образования является социальная модель. Основные идеи социальной модели инвалидности разрабатывались активистами и исследователями с 1960-х годов, когда в США и Великобритании возникло движение по защите гражданских прав лиц с инвалидностью. Термин «социальная модель» был предложен М. Оливером (Oliver, 1983). Ключевой идеей этого подхода стало разделение между нарушениями, которые являются телесной дисфункцией, и инвалидностью, которая относится к социальной организации (Barnes, 1991). Это разделение двух понятий позволило авторам социальной модели перенести акцент на критику общественного устройства: дискриминацию и социальное исключение лиц с инвалидностью. Как утверждает М. Оливер, люди с инвалидностью не нуждаются в исправлении, необходимо, чтобы общество изменилось и стало способным принять людей, имеющих нарушения (Oliver, 1990).

Основные тезисы социальной модели инвалидности можно сформулировать следующим образом (Oliver, 1990; Finkelstein, 1980; Barnes, 1991):

1. Инвалидность представляет собой результат не патологии организма, а определенных социально-экономических структур.

2. Социально-экономические структуры ограничивают людей с инвалидностью, исключая их из полноценного участия в экономической деятельности. Как выразился М. Оливер, теоретик социальной модели, имеющий инвалидность, лица с инвалидностью были выведены из строя не из-за своих нарушений, а из-за инвалидизирующих барьеров, с которыми они сталкивались в обществе (Oliver M., 2013, с. 1024).

3. Люди с ограниченными возможностями составляют угнетенную социальную группу из-за экономической структуры капитализма, который требует повышения производительности, что в итоге ведет к исключению людей с нарушениями из активной социальной жизни.

4. Инвалидность не должна восприниматься как личная трагедия (Oliver M., 1990). Люди с ограниченными возможностями не нуждаются в «исправлении», общество должно трансформироваться так, чтобы адаптировать людей с ограниченными возможностями.

6. Целью общественного движения за права инвалидов должно стать устранение средовых барьеров, борьба с дискриминацией и предрассудками, а также изменение социальных

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL

установок в рамках политики признания (Oliver, 1990; Barnes, 1991).

В качестве достоинств и сильных сторон социальной модели инвалидности, исследователи отмечают несколько важных аспектов. Во-первых, речь идет о выдвигании на первый план автономии и социального участия лиц с физическими и сенсорными нарушениями, что наблюдается впервые в истории, и возможно, является самым значительным достижением социальной модели (Shakespeare, 2013). Во-вторых, авторы социальной модели рассматривали ее в первую очередь как практический инструмент для проведения социальных и культурных изменений, способствующих повышению качества жизни лиц с инвалидностью и ОВЗ, содействующих юридической защите основных прав и свобод этой категории населения, а также развитию политики инклюзии (Anastasiou, Kaufmann, 2012). В-третьих, она позволила активизировать социальное движение за права лиц с инвалидностью, основанное на коллективной позитивной идентичности, расширении прав и возможностей[10].

В-четвертых, исследователи отмечают положительные психологические эффекты социальной модели, которая способствует улучшению субъективного благополучия лиц с инвалидностью: повышению самооценки, улучшению самоотношения и развитию самоуважения у многих людей с ограниченными возможностями (Shakespeare, 2013). В-пятых, социальная модель оказала заметное влияние в академических кругах (например, способствовала проведению исследований для изучения инвалидности), повлияла на отражение данной темы в средствах массовой информации, на развитие национальных правовых систем в ряде стран и на разработку данной проблематики в международном праве, на культурные представления и на жизнь людей с ограниченными возможностями, особенно лиц с физическими и сенсорными нарушениями (Oliver, 2013).

Кроме достоинств исследователи выделяют и слабые стороны социальной модели инвалидности и подвергают их критике. Прежде всего, сомнения вызывает ключевая дихотомия между нарушениями и инвалидностью, лежащая в основе данной модели (Anastasiou and Kauffman, 2013). Кроме того, игнорирование нарушений может привести к ограничению в понимании всего разнообразного спектра проблем и потребностей лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью. Наконец, отмечается, что в радикальном варианте дискурса социальной модели все лица, не являющиеся инвалидами, включая специалистов, профессионально занимающихся оказанием помощи таким людям (в том числе врачей, педагогов, логопедов, психологов), изображаются как соучастники этого социального угнетения и дискриминации в отношении лиц с ограниченными возможностями (Shakespeare, 2013, с. 216).

Несмотря на то, что ключевая идея разделения инвалидности и нарушений, лежащая в основе социальной модели, подвергается критике за то, что она в своей радикальной форме отрицает биологические предпосылки и психологические особенности развития лиц с инвалидностью и ОВЗ (Anastasiou, Kaufmann, 2012), социальная модель нашла отражение в ряде международных законодательных актов, в частности в Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) (далее – Конвенция). Конвенция рассматривает инвалидность как результат взаимодействия между людьми с их физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями и различными барьерами социальной среды, которые препятствуют

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL

их полноценному участию в жизни общества на основе равенства с другими (Blatman M., 2016).

Конвенция ООН о правах инвалидов является первой международной конвенцией по правам человека, в которой прямо говорится, что непредоставление разумных приспособлений равносильно акту дискриминации. По мнению некоторых исследователей, включение обязанности по разумным приспособлениям представляет одну из ключевых особенностей Конвенции, поскольку она предоставляет правовой инструмент для помощи в обеспечении соблюдения положений о равенстве как в государственной, так и в частной сфере. Более того, обязанность приспособливаться находится в статьях общего применения КПИ, таким образом гарантируя, что обязанность обеспечивать разумные приспособления прямо связана с реализацией всех прав человека, включая и право на образование (The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law. С. 169).

Согласно положениям Конвенции ООН о правах инвалидов, право на инклюзивное образование подлежит постепенной реализации. В статье 4 предусматривается, что «каждое государство-участник обязуется принимать меры в максимальных пределах имеющихся у него ресурсов [...] с целью постепенного достижения полной реализации» социальных, экономических и культурных прав. Эти меры необходимо нацелить на построение системы инклюзивного образования, которая включает доступность, оказание поддержки, педагогическое образование и повышение осведомленности. Государства-участники Конвенции должны принять стратегию, которая не только пересматривает бюджетные ассигнования, но также предусматривает планирование достижения инклюзивного образования и мониторинг прогресса в направлении полной реализации права на инклюзивное образование (Там же, с. 190). Инклюзивная модель образования отличается от традиционной тем, что предполагает адаптацию системы образования к индивидуальным потребностям и возможностям ребенка, а не только нормативные требования к уровню развития ребенка для определения его готовности к обучению в общеобразовательной системе. Этот принцип заявлен в Саламанкской декларации (Саламанкская декларация, 1994, с. 21, п. 28) [4].

В основе социальной модели инклюзии лежит методология социального конструкционизма, которая критикует систему понятий, порождающих социальное разделение и дискриминацию. В совместной монографии «Воспроизведение, элементы теории системы образования» (Bourdieu P., Passeron J., 1970) французские социологи анализируют три типа воспроизводства в системе образования.

Согласно методологии социального конструкционизма, любая социальная система в первую очередь предполагает обеспечение тех групп, которые хотели бы доминировать над остальными (Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., 2017. С. 49). В то же время критики данного подхода показывают, что медицинские характеристики лиц с ОВЗ и инвалидностью и психологические характеристики их межличностных отношений происходят не в результате дискриминации, а показывают особые потребности данной категории населения (Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., 2017. С. 49) [5].

В условиях специального образования дети объединены в классы по принципу общей нозологии. В ряде исследований психологических особенностей развития детей с ОВЗ и

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL

инвалидностью, обучающихся в коррекционных школах, показаны специфические проблемы социальной адаптации обучающихся с ОВЗ вследствие ограничения социальных контактов (В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, Л.М. Шипицына и др.). Данные выводы исследователей соотносятся с положением культурно-исторической психологии о том, что всякий дефект есть понятие социальное.

Согласно современным представлениям, личностное развитие детей и взрослых с ОВЗ и инвалидностью представляет собой как вариацию нормативного развития в «затрудненных условиях», определяемых как «неоптимальное состояние» существующих предпосылок и условий развития, которые предъявляют к личности более высокие требования и создают дополнительные трудности (Д.А. Леонтьев, 2011. С. 69). Исследователи отмечают, что в такой ситуации активная жизненная позиция, стремление к саморазвитию и собственные усилия личности становятся необходимым условием как для полноценного развития, так и для субъективного благополучия личности. Кроме того, необходима целостная система социальной поддержки и психологического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ.

В основе перехода к инклюзивной модели лежит необходимость изменения социальных отношений в системе образования. Британские исследователи (А. Dyson, Р. Farrell, F. Polat и др.) показали, что образование в инклюзивных школах должно строиться в соответствии с «экологией инклюзии» как ключевой категорией, различающей инклюзивное и специальное образование. Это понятие показывает, что фокус внимания должен быть перемещен с диагноза обучающихся с ОВЗ на контроль за групповой динамикой межличностных отношений в классе.

Концепция инклюзии реализует принцип адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям и возможностям всех обучающихся, а не только обучающихся, имеющих статус ОВЗ или инвалидность. С.В. Алехина показывает, что воплощение этого принципа в образовательной практике предполагает трансформацию ценностных основ российского образования. Инклюзивное образование смещает акцент с академических результатов и достижений обучающихся на качество взаимоотношений в школах и поддержку индивидуальных интересов и потребностей обучающихся (Психолого-педагогические основы инклюзивного образования).

Говоря об особенностях отечественной модели инклюзивного процесса, С.В. Алехина выделяет четыре уровня необходимых трансформаций. Первый уровень (системный), на котором создаются базовые «институциональные условия», связан с изменениями в государственной политике. На втором уровне (организационном) изменения происходят в конкретной образовательной организации. Речь идет о создании специальных образовательных условий, развитии инклюзивной культуры, повышении квалификации педагогов и управленцев. Третий уровень (групповой или социально-психологический) проявляется в принятии детей с особыми потребностями в малой группе и отражается в межличностных отношениях и взаимодействии участников образовательного процесса. Наконец, четвертый (индивидуальный) уровень связан с личной позицией каждого обучающегося, его субъектностью и степенью участия в учебном сообществе (Алехина С.В., 2016. С. 137–138). Данное диссертационное

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL

исследование посвящено анализу группового и индивидуального уровней инклюзивного образования.

На основе анализа индивидуальных случаев сделан вывод о том, что эмоциональному и социальному принятию одноклассниками обучающихся с ОВЗ способствуют: тьюторское сопровождение и коррекционно-развивающая помощь; система ожиданий, норм и требований со стороны взрослых, соответствующих индивидуальным возможностям детей с ОВЗ; включение в совместную деятельность на уроках и во внеучебные виды совместной деятельности (игровую и рекреационную). Определены направления психологического сопровождения включения младших школьников с ОВЗ в сообщество инклюзивных классов. Составлен перечень и предложена типология профессиональных действий педагогов на уроках по включению обучающихся с ОВЗ в совместную деятельность.

Полученные результаты исследования подтверждают необходимость психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в начальной школе и могут служить основанием для создания научно обоснованных программ и требований к организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования младших школьников. Они также позволяют дать методические рекомендации по диагностике межличностной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Важным результатом исследования, определяющим его новизну и оригинальность, является комплексное описание социальной ситуации развития, позволившее показать возрастные особенности и динамику субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития как нормативно развивающихся школьников, так и младших школьников с ОВЗ при совместном обучении в условиях инклюзивного образования.

Показано несовпадение между объективным и субъективным аспектами социальной ситуации развития обучающихся с ОВЗ, которых одноклассники принимают эмоционально, но отвергают социально. Дальнейшее исследование психологических и социокультурных причин найденного несовпадения между эмоциональным принятием и социальным отвержением младшими школьниками одноклассников с ОВЗ представляется интересным направлением разработки темы образовательной и социальной инклюзии.

Литература

1. Постановление Президента Республики Узбекистан, от 13.10.2020 г. № ПП-4860. О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. <https://lex.uz/ru/docs/5044745>
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1. С. 4–7.
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
4. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

“ZAMONAVIY TA’LIMDA SUN’IY INTELLEKTNI QO‘LLASHNING ISTIQBOLLARI VA MUAMMOLARI” XALQARO ILMIY-AMALIY ANJUMAN 22-23-MAY 2026-YIL

5.Борисова Е.Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 81–91. DOI: 10.17759/pse.2019240407

6.Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Методологические аспекты инклюзивного образования // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции (21–23 июня 2017 г.). Москва : МГППУ, 2017. С. 44–54.

7. Сачкова М.Е. Психология среднестатусного учащегося : монография. Москва : Юрайт, 2020. 202 с.

8.Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Инклюзивное образование за рубежом: методологический дискурс // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 4. С. 131– 144.

9. Хитрюк В.В., Сергеева М.Г. Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к инклюзивному образованию: целевые ориентиры, векторы, задачи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 203-206.

10. Хуснутдинова М.Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 1. С. 62–75. DOI: 10.17759/psyedu.2016080106