

УДК 159.922.76:616.89

*Алехина Светлана Владимировна*

*Кандидат психологических наук, директор Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета, svetlana\_slim@mail.ru, Москва*

*Вачков Игорь Викторович*

*Доктор психологических наук, профессор кафедры дифференциальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, igorvachkov@mail.ru, Москва*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАНИИ\*

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме развития инклюзивного процесса в современном образовании. Авторы утверждают, что одним из основополагающих компонентов инклюзивного образования и основным фактором его успешной реализации является психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса. Целью статьи является анализ методологических подходов к психолого-педагогическому сопровождению образования в условиях развития инклюзивного процесса, обзор основных теоретико-методологических положений и понятий. Делаются попытки методологического осмысления процесса сопровождения инклюзии в образовании с позиций культурно-исторической концепции. Рассматриваются положения полисубъектного подхода к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды. Авторы ставят вопрос о качестве процесса инклюзии в общем образовании, утверждая, что разработка методологии сопровождения инклюзии в образовании является отдельной научной задачей и крайне необходима для выработки технологических решений по различным аспектам реализации инклюзивного процесса в современном образовании.

*Ключевые слова:* культурно-историческая концепция, психолого-педагогическое сопровождение, методологические основы, базовые принципы, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивный процесс, особые образовательные потребности, современное образование, полисубъектность, полисубъектное взаимодействие, инклюзивная образовательная среда, развитие.

---

*Alekhina Svetlana Vladimirovna*

*Candidate of Psychological Sciences, Director of the Institute of Inclusive Education at Moscow City University of Psychology and Education (MGPPU), svetlana\_slim@mail.ru, Moscow*

*Vachkov Igor Viktorovich*

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of Differential Psychology Moscow City University of Psychology and Education (MGPPU), igorvachkov@mail.ru, Moscow*

## METHODOLOGICAL APPROACHES TO PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF INCLUSIVE PROCESSES IN EDUCATION\*\*

*Abstract.* The article is devoted to the problem of development of an inclusive process in contemporary education. The authors contend that one of the basic components of inclusive education

---

\* Статья опубликована при финансовой поддержке РФНФ, проект 14-16-77004 «Методологические основы психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании города Москвы»

\*\* The article was published with the financial support of Russian Foundation for Humanities, project 14-16-77004 "Methodological foundations of psychological-pedagogical support in inclusive education of the city of Moscow"

and the main factor for its successful implementation is a psychological and educational support of an inclusive process. The aim of the article is to analyze the methodological approaches to psychopedagogical support of education in the development of an inclusive process, a review of the main theoretical and methodological terms and concepts. Attempts are being made accompany the process of methodological comprehension of inclusion in education from the standpoint of cultural-historical theory. The provisions in polysubject approach to interaction of subjects inclusive educational environment. The authors raise questions about the quality of the process of inclusion in general education, arguing that the development of methodology support of inclusion in education is a separate scientific task and is essential for the development of technological solutions for various aspects of the implementation of an inclusive process in contemporary education.

*Keywords:* cultural-historical concept, psychological and educational support, methodological foundations, basic principles, students with disabilities, inclusive process, special educational needs, modern education, polysubject, polysubject interaction, inclusive educational environment and development.

В настоящее время в России интенсивно развивается практика инклюзивного образования, которая изменяет образовательные условия и образовательную среду в учреждениях общего образования так, чтобы любой ребенок с любыми отличиями в здоровье или развитии смог обучаться вместе с другими детьми. Практика инклюзии вызывает много дискуссий и острых споров в педагогических и научных кругах.

Одной из причин, вызывающих различное понимание и неоднозначные интерпретации самого процесса инклюзии, его содержания и результативности в системе общего образования, является неразработанность методологических основ самого инклюзивного процесса и отсутствие необходимых видов обеспечения его развития. Неподготовленность системы общего образования к внедрению инклюзивной практики обучения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, ведет к формализации инклюзивного процесса, порождает много страхов и недоверие к самой идее инклюзии.

Все страны, развивающие инклюзию в образовании, так или иначе обращались к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания. Одной из существенных проблем в проведении зарубежных исследований по инклюзии также является недостаток информации по методологии, лежащей в основе каждого проведенного исследования (Allan and Slee 2008; Farrell 2000; Lindsay 2007). Некоторые специалисты, такие как Odom (2005), Schwartz (1995), Stoneman (2007), заявляют, что методологические и этические проблемы в об-

ласти инклюзивного образования требуют гибкого и междисциплинарного подхода как к методам проведения исследования, так и к определению самого феномена инклюзии [Приводится по: 10].

В зарубежной психологии есть два направления методологии инклюзии, но оба они едины во мнении о необходимости работать с общественными смыслами и представлениями о людях с инвалидностью. Один из подходов пересматривает понятие успешности в системе образования и предлагает альтернативное понимание адаптивности ребенка не как обладателя высокого интеллекта, а как способного налаживать социальные отношения и максимально использовать возможности социума (концепция нормализации) [B. Nirje, E. Goffman: 19, 17]. Другой подход работает с построением пространства и условий обучения в целях обеспечения «особых потребностей» и отслеживания индивидуального прогресса ребенка, обучающегося в инклюзивном классе [A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow, C.C. Stoxen, J.W. Whitworth: 20, 21]. На наш взгляд, продуктивным было бы соединение зарубежных и отечественных наработок в области образования детей с особыми потребностями и сопровождения самого процесса включения таких детей в сообщество.

Нужно заметить, что в настоящий момент в отечественной науке не так много работ, которые бы проясняли теоретико-методологические основания инклюзивного образования [7; 12]. В том числе полностью отсутствуют научное обоснование и методологические основы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса. В современной ситуации разви-

тия процесса инклюзии в образовании и накопления практического опыта неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических оснований психолого-педагогического сопровождения инклюзии, моделей и технологий реализации, что в свою очередь потребует научного анализа практики, оформления базовых принципов и процессов, происходящих внутри него.

На современном этапе развития инклюзивного процесса в российском образовании важным аспектом в определении методологических основ построения инклюзивного образовательного процесса и сопровождения его различными специалистами является понимание инклюзии и ее преимуществ, по сравнению с другими формами образования детей с особыми потребностями. Для адекватного восприятия инклюзивного образования важно знание и понимание его отличий от других моделей обучения таких детей – специального образования в условиях отдельного учреждения (сегрегация), обучения в отдельном классе или группе (интеграция). Ключевое отличие инклюзивной модели от сложившихся ранее сегрегационной и интеграционной моделей состоит в том, что впервые не только ребенок должен отвечать требованиям системы образования, но и система образования должна быть адаптирована к потребностям и возможностям каждого ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Инклюзивная концепция отличается от общепринятой практики образования, для которой существенна успешность ученика по строго определенным параметрам. В статье L.V. Claibornea (2009) с соавторами утверждается наличие противоречия между «успешностью» как условием традиционного образования и принятием особенностей всех детей в инклюзивном классе [16]. С этим связано понимание основной методологической категории инклюзивного образования – «особые образовательные потребности». Государственная политика в области образования сформировала актуальный запрос на обеспечение психолого-педагогических условий инклюзивного образования, опираясь на понятие «особые образовательные потребности». Будучи изначально соотносено с нарушениями развития и инвалидностью, в дальнейшем понятие «особые

потребности» обсуждалось в мировой практике в более широком значении и позволило отойти от исчерпавшей себя медицинской модели инвалидности, понятия, на котором долгое время строились концепции определения нормы и отклонений от нее.

С точки зрения социального конструктивизма любые категоризации, в том числе и описания нарушений, опасны возможностью их использования для дискриминации человека с ограниченными возможностями, в том числе через такое оказание ему помощи, которое предполагает наличие активной позиции только у помогающего [S. Keil, O. Miller, R. Cobb: 18]. Социальный подход к человеку с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями рассматривает в качестве инвалидизирующего фактора не сам диагноз, а социальные отношения между таким человеком и обществом, таким образом представляя ограниченные возможности индивидуума порождением общества и его проблемой [14]. В этом ключе на первый план выходит принцип субъектности, подхода, основы которого в психологии были заложены С.Л. Рубинштейном [11]. Применение подходов к обучению, основанных на индивидуальных образовательных потребностях детей, основано на максимально раннем выявлении таких потребностей и предоставлении широкого спектра возможностей для обеспечения обучения каждого «особенного» ребенка в общеобразовательной школе.

При определении методологических подходов к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса важно подчеркнуть, что сопровождение необходимо не только детям с ОВЗ и инвалидностью, но и всем субъектам инклюзивного образования. С этой точки зрения вопросы психолого-педагогического сопровождения, его теоретико-методологические основы и практическую реализацию следует рассматривать как один из важнейших моментов гуманизации и индивидуализации образовательного процесса. Это определяет научную значимость разрешения проблемы создания методологических основ психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования как выходящую за рамки образования исключительно детей с инвалидностью или ограниченными возможностями

здоровья, но предельно актуальную для всего образования в целом.

В методологическом аспекте проблема, которой посвящена данная статья, определяется наличием противоречий между высоким уровнем разработанности методологии сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальных условиях и отсутствием методологии психолого-педагогического сопровождения включения этих детей в систему общего образования, в практику массовых образовательных учреждений. Методология психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовании недостаточна для обеспечения процесса включения таких детей в условия обычной школы и требует научной разработки. В технологическом аспекте основным противоречием является «разрыв» между направленностью инклюзивной практики на индивидуализацию образовательного процесса, создание оптимальных условий развития для каждого учащегося и доминирующей практикой общего образования, ориентированной на реализацию типовых программ и создание стандартных условий обучения.

Безусловно, основные проблемы инклюзивного образования лежат в поле исследований разных научных дисциплин: психологии, педагогики, философии, социологии, культурологии и др. Отсюда и разнообразие теоретико-методологических подходов к их разрешению. Каждый подход освещает определенный аспект, позволяет отразить емкость и метапредметность исследуемых объектов и может выступать в качестве методологического фундамента инклюзивного образования.

Объектом нашего научного анализа является методология психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса, которое является одним из основополагающих компонентов инклюзивного образования, основным фактором его успешности. В зарубежной практике инклюзивного образования разработана система поддержки или сопровождения процесса включения «особого» ребенка в обычный класс является одной из ключевых задач. Наши финские коллеги понимают инклюзивное образование как

целостную и последовательную систему, которая пронизывает все образование, включая как теоретический, так и практический уровень. Стратегия развития инклюзивного образования в Финляндии содержит трехступенчатую модель, включающую общую поддержку для всех обучающихся, структурированную и регулярную усиленную поддержку и интенсивную особую поддержку. [С. Хякиннен: 13]. В зарубежной традиции наибольшее значение имеет технология поддержки, деятельность «поддерживающих специалистов». «С помощью создания поддерживающего окружения, вместе с заботой и доступностью, эти сотрудники в состоянии поддерживать позитивные отношения с учениками и их родителями» [D. Burton, R. Goodman: 15, с. 133–149].

В нашей стране понятия «сопровождение» (Е. И. Казакова, М. Р. Битянова) и «поддержка» (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Т. Г. Гордон, О. С. Газман, В. К. Зарецкий, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик и др.) сосуществуют и практически дополняют друг друга. Термин «сопровождение» ориентирован на динамические показатели процесса включения, рассматривается нами как системный процесс, имеющий свою технологичность и содержание. Остановимся на кратком анализе данной научной категории и рассмотрим ее методологическую ценность для инклюзивного образования.

Концепция сопровождения как образовательная технология в нашей стране разработана Е. И. Казаковой (1995–2001 гг.) [5]. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентированный подход. По мнению разработчиков метода сопровождения, в теории психолого-педагогического сопровождения важным положением выступает утверждение, что «носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение» [9, с. 12]. Это позволяет рассматривать само понятие «психолого-педагогическое сопровождение» не только в отношении ребенка, но и в отношении других субъектов образования.

Г. А. Берулава рассматривает сопровождение с позиции субъектной парадигмы развития личности и определяет цель со-

проведения как создание необходимых условий для наиболее эффективного становления и развития личности. Эта позиция поддерживает идею построения социально-психологических условий развития субъектности и включенности ребенка, заложенную в модель инклюзии [1].

Наиболее интересной для поиска концептуальных оснований психолого-педагогического сопровождения является научная позиция М.Р. Битяновой, которая рассматривает сопровождение как проектирование образовательной среды, направленной на максимальное раскрытие возможностей и максимальную реализацию потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития и основных новообразований возраста.

Целью психологического сопровождения в ее концепции является организация такого сотрудничества с ребенком, которое было бы направлено на его самопознание, а также на поиск возможностей и способов самоуправления внутренним миром и системой отношений. Но, добавляет автор, гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. «Для того чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, она вынуждена предъявлять некоторые требования к ребенку и в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, и в плане учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний» [2, с. 19]. Это утверждение еще раз ставит вопрос об ограничениях инклюзии, о пределах адаптивности среды под особые потребности «особых» детей.

Предельно важным для анализа методологии сопровождения является утверждение А. А. Майера (2004) о том, что «сущностной характеристикой сопровождения в психологическом плане является создание условий для перехода личности к самопомощи». Автор считает, что в отличие от коррекции технология сопровождения предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов индивида и его окружения, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с социумом [6, с. 81].

Научные представления о самом понятии «сопровождение» в отечественной науке приводят нас к пониманию того, что

содержание и освоение в образовательной практике данного термина не противоречат принципам инклюзии и могут получить свое развитие в процессе их реализации.

Поскольку становление самого инклюзивного процесса в системе образования представляет собой сложную комплексную научно-практическую задачу, результатом решения которой должно стать создание процесса образования как инклюзивного, то исходными для разработки методологических основ психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзии являются методологические средства системного подхода. Разработка системного подхода в методологии психолого-педагогического сопровождения позволит учесть современные социокультурные факторы и тенденции, которые лежат в основе идеи инклюзии, осуществить рефлексию современной инклюзивной образовательной практики, создать культурный фундамент для интеграции различных подходов и осуществления инновационной деятельности по созданию условий для образования и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Решение задачи создания методологических основ психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования как обеспечивающего оптимальные условия развития для всех субъектов образовательного процесса осуществляется в опоре на идеи отечественной психологической науки. В качестве основополагающих положений, нуждающихся в дальнейшей методологической разработке с этих позиций, выступает принцип развития и укрепления субъектности ребенка, получивший операциональную разработку с позиций *культурно-исторической психологии*. Главной методологической ценностью идей культурно-исторической теории для осмысления инклюзивных ценностей в образовании можно считать идею компенсации органического недостатка, при которой выполнение нарушенных функций берет на себя другая, культурно обусловленная, психологическая структура. Л. С. Выготский писал, что *личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними условиями индивидуальной жизни* [3].

Важной в контексте инклюзивного образования является идея Л. С. Выготского о



том, что *ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок. Вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления* [4]. Таким стимулом для «особого» ребенка может быть общение со сверстниками, участие в сообществе, что хорошо согласуется с принципами инклюзивного образования. Л. С. Выготский полагал, что *глубоко антипедагогично правило, согласно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций*. Поэтому, заключает он, *чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми* [4]. Этот методологический наказ лежит в самом «сердце» инклюзии, технологий ее реализации и сопровождения. Остается задачей, как это коллективное сотрудничество реализовать в образовательной практике.

Положения *полисубъектного подхода*, на наш взгляд, могут быть продуктивно использованы в решении этой задачи инклюзивного образования. Представляется, что с позиций данного подхода могут быть раскрыты новые возможности разработки особых педагогических технологий, в которых нуждается инклюзивное образование.

«Полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом». Полисубъект – это развивающаяся общность, в которой развитие каждого субъекта опосредствовано совместной творческой деятельностью и общением с другими субъектами и включено в единый целостный процесс. Развитие каждого конкретного полисубъекта происходит, безусловно, специфическим образом. У разных полисубъектов могут быть

разными и направление движения, и темп, и достижения на тех или иных этапах, и протекание кризисов развития. «Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Сущность полисубъекта проявляется в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями». «Построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления инклюзивного образования, поскольку именно такой образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися и именно педагогическая профессия предполагает стремление к постоянному саморазвитию в единстве с развитием учащихся» [8, с. 90–91].

Уверенность в значительных потенциалах концепции полисубъектности в приложении к инклюзивному образованию связана со следующими моментами.

Во-первых, одной из основных задач инклюзивного образования выступает сопровождение обучающихся в становлении их как полноценных субъектов саморазвития. Полисубъектный подход рассматривает данную задачу как центральную. Решение этой задачи требует разработки конкретных эффективных психолого-педагогических технологий.

Во-вторых, идея о слитности, единстве процессов развития отдельных субъектов образовательной среды уже сейчас находит свое воплощение в ряде особых систем, методов и технологий, нацеленных на личностное развитие обучающихся. Многие исследователи говорят о возникающем *новом типе взаимодействия* между педагогом и школьниками, который особенно ярко проявляется в инклюзивном образовании. Полисубъектный подход нацелен на раскрытие условий, принципов, закономерностей и психологических механизмов такого взаимодействия.

В-третьих, именно в инклюзивной образовательной среде обостряется проблема реализации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Следует заметить, что даже в профессиональной области «человек-человек» далеко не всегда такой уровень взаимодействия оказывается нужным. Но успешность педагогического труда определяется возможностью перехода на такой уровень, который способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Полисубъектный подход стремится объяснить, каким образом это происходит.

В-четвертых, традиционно в педагогической и социальной психологии исследователи изучают особенности групп обучающихся и межличностное взаимодействие в этих группах, а также стадии развития классных коллективов. В рамках этих исследований учитель выступает только как внешний фактор, *воздействующий* на социальную систему «извне». Однако в реальности все происходит в единстве, все процессы обоюдны. Вместе с тем очевидно, что противопоставление учителей и обучающихся в анализе, отказ от рассмотрения их *совместности* в деятельности в значительной степени сужают возможности адекватного понимания инклюзивного образовательного процесса. При использовании полисубъектного подхода общность «учитель – обучающиеся» рассматривается как единая развивающаяся система и выявляются закономерности и специфика развития этой системы.

В целом, полисубъектный подход нацелен на помощь учащимся в становлении их как субъектов саморазвития, он рассматривает новый тип взаимодействия между участниками образовательного процесса (учителем и учениками, между ними и школьным психологом, а также между учащимися), описывает создание таких отношений между учителем и учащимися, которые способствуют развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Важно, что полисубъектный подход акцентирует внимание не только на развитии учащихся, но и на профессиональном и личностном развитии учителей.

Осмысляя методологические подходы к построению практики психолого-педагогического сопровождения инклюзивного

процесса, должны заметить, что данная научная задача ставится и решается в контексте реальной практической задачи, которую решает каждое образовательное учреждение, осуществляющее переход из статуса «обычного» общеобразовательного в статус инклюзивного образовательного учреждения. Психолого-педагогическое сопровождение в этом аспекте есть сопровождение этого перехода, результатом которого должно быть создание оптимальных условий развития для каждого субъекта образовательного процесса, с учетом индивидуальных особенностей и ограничений, присущих детям с особыми образовательными потребностями. Сами условия, ориентированные на каждого субъекта образования, в каждом конкретном случае, представляют собой уникальную совокупность и воплощаются в практике по-разному.

При этом целостная задача разработки методологических основ психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании является отдельной научной задачей и крайне необходима для выработки технологических решений по различным аспектам реализации инклюзивного процесса в современном образовании.

#### Библиографический список

1. *Берулава Г. А.* Методологические основы практической психологии: учебное пособие. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 192 с.
2. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Изд-во «Совершенство», 1997. – 298 с.
3. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – М., 1982. – 504 с.
4. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
5. *Казакова Е. П.* Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб.: Питер, 1995. – 129 с.
6. *Майер А. А.* Управление инновационными процессами в ДОУ: учебно-метод. пособие. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
7. *Назарова Н.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – 83–92 с.
8. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

9. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – Москва: Владос, 2003. – 528 с.
10. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. – М.: Форум, 2012. – 208 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
12. *Сунцова А. С.* О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. – № 1. – С. 26–32.
13. *Хяккинен С.* Инклюзивное образование и педагогическая практика в Финляндии // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – М. ООО «Буки Веди», 2013. – 712 с.
14. *Шеманов А. Ю.* Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. – № 1 (7). URL: [http://www.sg-journal.ru/rus/journals/112.html&j\\_id=9](http://www.sg-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9) (дата обращения: 19. 08. 2014).
15. *Burton D., Goodman R.* Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*. Vol. 29, No. 2, 2011. P. 133–149. Availableat: URL: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed: 19.08.2014).
16. *Claibornea L. B.* White a Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection / L.B. Claibornea, S. Cornforth, S.A. Davies, E.J. Milligan // *Gender and Education*. 2009.
17. *Goffman E.* Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N.Y.: Prentice Hall, 1963.
18. *Keil S., Miller O., Cobb R.* Special educational needs and disability // *British Journal of Special Education*, 2006. Vol. 33. № 4. P. 68–72.
19. *Nirje B.* The normalization principle and its human management implications // *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* / R. Kugel, W. Wolfensberger (Eds.). Washington, DC: President's Commission on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.
20. *Renzaglia A.* Promoting a Lifetime of Inclusion / A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow and C.C. Stoxen // *Autism and Other Developmental Disabilities*. 2003. Vol. 18, Iss. 3. P. 140–149.
21. *Whitworth J. W.* A Model for Inclusive Teacher Preparation // *Electronic Journal for Inclusive Education*, Vol. 1. No. 2. Retrieved. October 31. 2002.