

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ВІД САЛАМАНКИ ДО УКРАЇНИ

С. П. МИРОНОВА

Вагомого значення для України, як і для інших держав, набула Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята в червні 1994 р. учасниками Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в іспанському місті Саламанка (проводилась за підтримки ЮНЕСКО) [5]. У документах наголошується на актуальності цієї проблеми для всього світу і недоцільності розгляду ізольованої освіти осіб з особливими потребами; підкреслюється, що інклюзивна освіта має стати частиною педагогічної стратегії та нової соціальної й економічної політики.

Пріоритетність завдання запровадження інклюзивної освіти в галузі вітчизняної освітньої політики підтверджується цілою низкою законодавчих актів, суттєвим зростанням кількості наукових досліджень, суспільними процесами. Проте, аналіз практики інклюзивної освіти в Україні, суспільні дискусії свідчать про ряд протиріч у її реалізації. Спробуємо окреслити основні здобутки та „провали” вітчизняної інклюзії.

Визначальним фактором забезпечення соціальних та освітніх послуг особам з психофізичними порушення є ставлення до них суспільства, адже запровадження інклюзивної освіти в неінклюзивній громаді є безперспективним завданням. Попри те, що процеси суспільної інтеграції розпочалися в Україні ще після Саламанки, суспільні стереотипи щодо осіб з психофізичними порушеннями залишаються досить стійкими, наявна виражена упередженість щодо їх спільного навчання з дітьми з типовим розвитком [1]. Вивчення уявлень різних категорій населення про осіб з психофізичними порушеннями та ставлення педагогічної громади до інклюзивного навчання свідчить, що найбільш поширеними є такі стереотипи щодо інклюзивної освіти: діти з психофізичними порушеннями повинні навчатись у спеціальних закладах, тому що там їм буде краще; над дітьми з психофізичними порушеннями будуть кепкувати однокласники; в інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для дітей з типовим розвитком, ці учні не одержать достатньо уваги від вчителя; діти з психофізичними порушеннями не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок; на інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту; діти з порушеннями розвитку є агресивними, будуть ображати інших; порушення можуть наслідувати діти з типовим розвитком; інклюзивна освіта є єдиною сучасною формою освіти, а спеціальні інтернати треба закрити, оскільки вони шкодять дітям.

Жоден з цих стереотипів не відповідає дійсності. Практикою інклюзивною освіти доведено, що при дотриманні умов, визначених законодавчою базою, учні інклюзивних класів товаришують, виявляють взаємодопомогу. Якщо в таких класах і виникають конфлікти, то не більше, ніж в типовому середовищі однолітків. Користь чи шкода дітям залежить не від типу закладу, а від адекватності вибору форми навчання, забезпеченості спеціалістами, правильності здійснення психолого-педагогічного супроводу, участі сім'ї. Всі учні одержують той рівень освіти, який відповідає їхнім можливостям. Адже, на відміну від стихійної інклюзії, організована передбачає меншу наповнюваність класів, додаткових спеціалістів для роботи з дітьми.

Отже, нагальною суспільною проблемою є формування готовності громади до різних освітніх форм; взаємодії на різних рівнях із особами, що мають особливі потреби. Розв'язання цієї проблеми можливе через реалізацію таких шляхів: створення на державному рівні системної програми розвитку суспільних поглядів щодо таких осіб; розробка філософії диференційованої освіти; просвітницька робота фахівців з питань підтримки дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі й у мережі Інтернет.

Підґрунтям інклюзивної освіти є раннє виявлення порушень розвитку і започаткування корекційної роботи з дитиною, організація та доступність інклюзивної дошкільної освіти, її наступність із шкільною інклюзією. Аналіз досвіду різних країн свідчить, що інтеграція дитини з особливостями психофізичного розвитку (далі – дитини ОПФР) в типове середовище з раннього та дошкільного віку проходить більш природно, а рання корекційна допомога активізує компенсаторні процеси, покращує емоційно-вольовий розвиток, сприяє полегшенню структури порушення. І хоча в теорії корекційної педагогіки доведена значущість проблеми ранньої корекції (Л. Аксьонова, Л. Виготський, Д. Ісаєв, О. Мастюкова, Ю. Разенкова, К. Стребелева, та ін.), дошкільної інклюзії (І. Кузава, О. Лемех, С. Миронова, О. Смотровта та ін.), на практиці цей процес

лише розпочався. Якщо масова шкільна інклюзія фактично запроваджується в Україні з 2011 р. (за винятком пілотних проектів та експериментальних майданчиків), то дошкільна – з 2015 р., про що свідчить нормативна база МОН. Завдання ж ранньої допомоги поки що залишається практично не реалізованим, хоча воно й визначене державою як пріоритетне. Відповідно діти потрапляють в інклюзивну школу з певною суспільною неготовністю, проблемами розвитку, які могли би бути скоригованими в ранньому та/або дошкільному віці, та й колектив однолітків не готовий до взаємодії з однокласником з ОПФР. Причинами нерозв'язання цієї проблеми є відсутність закладів і служб, де могла б одержати допомогу родина, що виховує дитину з ОПФР, відсутність/недостатність інклюзивних дошкільних груп; нерозуміння батьками значущості раннього та дошкільного корекційного впливу при порушеннях розвитку; відсутність відповідальності членів родини за вибір місця перебування дитини. Отже, усунення цих причин є актуальним державним та педагогічним завданням.

Визначення типу закладу та форми навчання залежить від правильного психолого-педагогічного вивчення особистості дитини з виявленням не лише порушень чи особливостей в розвитку, а й збережених сторін особистості, урахуванням її можливостей, адже інклюзивна освіта спрямовується на забезпечення саме потреб і можливостей дитини та її родини. Задля реалізації цієї умови інклюзії в Положенні про ПМПК завдання діагностики змінене на комплексне психолого-педагогічне вивчення дитини, що є не просто грою слів, а реальною зміною методології вивчення її особистості. Втім, заборона слова «діагностика» і популістський у цьому випадку принцип гуманності призвів до деякої понятійної неточності та ускладнення корекційної роботи з дітьми. Пояснимо: у протоколах і висновках ПМПК рекомендовано не вживати назв порушень у дитини, її клінічних діагнозів, а описувати їх. Наявність якісної характеристики особистості дитини, безсумнівно, є правильним рішенням (хоча це висвітлювалось у історії розвитку дитини й раніше). Проте, в теорії всіх галузей корекційної педагогіки і спеціальної психології використовуються клінічні діагнози як узагальнюючі міжпредметні поняття, що дозволяє спеціалістам за одним-двома словами розуміти, про які проблеми дитини йдеться і якої допомоги вона потребує. Такий підхід у наданні допомоги та створенні умов для розвитку є більш точним. Вважаємо, що для фахового спілкування, уникнення помилок у визначенні стратегій індивідуального підходу до дітей з ОПФР слід залишити можливість у висновках ПМПК використовувати категорії, що позначають види порушень і клінічні діагнози. Проте обов'язковою умовою має все ж лишатись достеменно вивчення можливостей дитини, визначення умов, які потрібні для її розвитку. Важливо, щоб таке ж виявлення потреб і можливостей дитини з ОПФР продовжувалось за принципом наступності й у закладі та родині.

Міфи про інклюзію говорять, що до неї передусім не готові дитячі та батьківські колективи. Почасти це так. Проте первинною умовою є формування психологічної готовності дитини з ОПФР та її батьків до навчання спільно з однолітками з типовим розвитком. Практика свідчить про те, що ставлення до інклюзивних закладів залежить від стратегій батьківського виховання, розуміння родиною своєї участі в інклюзивному навчанні дитини. Є частина батьків, які попри все наполягають на інклюзивній освіті, не враховуючи складності проблем дитини, не аналізуючи складу команди супроводу в закладі, шантажуючи дирекцію нормативною базою, яка закріпила право вибору навчальної установи за батьками. Інша частина, навпаки, вважає, що навіть фахівці не зможуть забезпечити той комфорт, який створює родина, і наполягають на індивідуальному навчанні навіть тоді, коли дитина легко могла б інтегруватись в середовище однолітків з типовим розвитком.

На жаль, сьогодні саме недостатнє розуміння батьками сутності інклюзивної освіти призводить до багатьох помилок, за які розплачуються діти. Наприклад, батьки сприймають явище інклюзії винятково через призму соціалізації, не враховуючи, що інклюзивна школа насамперед організовує навчання, забезпечує засвоєння дитиною певної навчальної програми. Задля розвитку можливостей дитини, її культурних вподобань існує позашкільна освіта, яка також має бути інклюзивною.

Великою проблемою є відсутність системи соціальної реабілітації, якої потребують діти з порушеннями інтелекту, складними порушеннями опорно-рухового апарату, комплексними порушеннями психофізичного розвитку та ін. Власне дефіцит соціально-реабілітаційних закладів на разі призводить до змішування й підміни понять інклюзії й соціалізації. Тому політика інтеграції має передбачати інформування батьків про різницю в цих процесах, завдання, що реалізуються в різних типах закладів. І, якщо держава надає вирішальне право вибору закладу родині дитини з ОПФР, то водночас мають бути прийняті на законодавчому рівні шляхи й механізми відповідальності батьків за те рішення, яке повністю суперечить рекомендаціям фахівців і може нашкодити дитині (за аналогією медицини: якщо батьки відмовляються від госпіталізації хворої дитини, то надають письмову відмову і можуть понести покарання, якщо стан дитини погіршиться).

Слід готувати родину до вибору освітнього маршруту; формувати не лише психологічну готовність до навчання в інклюзивному закладі дитини з ОПФР та і її батьків, а й готовність родини

до повноцінного співробітництва з інклюзивним закладом загалом і окремими спеціалістами у процесі корекційно-розвиткової роботи, розуміння її важливості й необхідності

Вагомою умовою неформальної інклюзії є й реальна участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу, володіння ними мінімумом знань про психофізичні особливості розвитку дитини, особливості методів її виховання, прийоми корекційної роботи. Розвиток дитини, ефективність її навчання багато в чому залежать від продуктивності використання батьками рекомендацій, наданих вчителем-дефектологом, логопедом, соціальним педагогом, психологом, вчителями, асистентом вчителя, вихователями, лікарем. Батькам варто бути в курсі справ дитини, її навчання, щоб вчасно надати допомогу вдома або звернутись до спеціалістів. Для дитини підтримка рідних, їхнє схвалення її дій та успіхів є надзвичайно важливими.

Окремі члени родини самі потребують психологічної підтримки, яку частково може надати шкільний психолог. Проте фахову психологічну допомогу батьки мають одержати у психолога в соціальних/психологічних центрах або приватно, оскільки до функцій психолога інклюзивного закладу вона не включена. Сьогодні для багатьох родин це також проблемно: 1) тому що в нашій ментальності візит до психолога є чимось грішним; 2) переважна більшість служб для дорослих є платними; 3) в маленьких містах і селищах таких фахівців для дорослих не існує.

Окрім допомоги від спеціалістів батьки повинні й самі оволодіти певними методами виховання своєї дитини. Звичайно, правильним шляхом є самоосвіта; проте за порадою в літературі для цього варто звернутись до корекційного педагога й спеціального психолога, які знають дитину і розуміють її потреби. На жаль, багато сучасних батьків обирають пошук стандартизованих варіантів виховання через Інтернет. Однак цей шлях є досить сумнівним, адже кожна дитина є унікальною і рекомендації для її виховання мають розроблятися фахівцями з урахуванням індивідуальних особливостей її розвитку.

Отже, без співпраці з родинами, їхньої активної участі у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини в інклюзивному закладі інклюзія є неефективною, а процес соціалізації дитини – штучним.

В теорії та практиці інклюзивної освіти доведено, що найвагомішою умовою ефективності інклюзії є психолого-педагогічний супровід учнів з особливостями психофізичного розвитку командою фахівців: вчителі загальноосвітньої підготовки, асистенти вчителів, корекційні педагоги (за нозологіями), медичний персонал, соціальні педагоги, психологи, батьки дитини. Якість інклюзивної освіти залежить від психологічної, когнітивної та методичної компетентності всіх членів команди щодо здійснення фахового психолого-педагогічного супроводу дітей з ОПФР.

Важливість кадрового забезпечення підкреслюється й у багатьох державних документах. Зокрема, в одному з останніх листів МОН України „Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році” наголошується, що „виважена кадрова політика з постійним підвищенням кваліфікації педагогічних працівників сприятиме впровадженню у навчально-реабілітаційний процес інноваційних технологій, зростанню показників освіченості, вихованості, соціалізації дітей з особливими потребами” [4, с. 7].

Згідно з законодавчою базою вітчизняної інклюзії вчителі початкових класів, вчителі, що викладають загальноосвітні предмети, є членами команди інклюзивного закладу, оскільки вони проводять уроки в інклюзивних класах. І саме в цьому сьогодні криється головна небезпека інклюзії. Кількарічне дослідження цієї проблеми дозволяє зробити такий висновок: попри те, що 60% педагогів позитивно ставляться до ідеї інклюзивної освіти, розуміють гуманність спільного навчання дітей з типовим та порушеним розвитком, практично вони не є готовими до роботи в інклюзивних закладах [3]. Більшість вчителів психологічно не налаштовані на роботу з дітьми з ОПФР; вони не знають психофізичних особливостей цих дітей і методики роботи з ними; не володіють навичками адаптації та модифікації навчальних програм; вважають, що навчати дітей все ж мають фахівці-дефектологи; не розуміють і не хочуть прийняти той факт, що в інклюзивних закладах вони як члени команди мають здійснювати й корекційно-розвиткову роботу. У багатьох інклюзивних закладах відсутні або сильно ускладнені механізми співпраці членів мультидисциплінарної команди супроводу дитини; особливо важко на узгодження своїх дій з іншими членами команди йдуть вчителі, які в умовах масової освіти звикли працювати відносно незалежно.

В команді супроводу дитини в інклюзивному закладі спеціалісти виконують різні функції. Відповідно до законодавчої бази інклюзивної освіти в Україні уроки в інклюзивних класах проводять вчителі загальноосвітньої підготовки; за формування колективу, роботу з батьками відповідає класний керівник разом із соціальним педагогом і психологом; корекційні педагоги і спеціальний психолог проводять корекційно-розвиткові заняття; асистент вчителя допомагає йому в організації навчально-корекційного і виховного процесу. Однією з вагомих особливостей інклюзивної освіти є її корекційний компонент, за реалізацію якого згідно з документами МОН відповідають всі члени команди, а передусім – вчителі, які мають на уроках досягнути корекційних цілей, передбачених спеціальними освітніми стандартами.

З огляду на це, необґрунтованим є наказ МОН щодо включення в навчальні плани дисципліни „Основи інклюзивної освіти” однакової за змістом для майбутніх вихователів ДНЗ, вчителів початкових класів, соціальних педагогів. Водночас для майбутніх вчителів-предметників, які проводять уроки в інклюзивних класах, ніякої підготовки не передбачається зовсім. Виняток складають курси підвищення кваліфікації, при проходженні яких всі фахівці освітньої галузі повинні здобути певну інклюзивну компетентність. На жаль, не передбачена і фахова підготовка психологів до роботи в інклюзивних закладах, хоча функціональні обов'язки для психологів як членів команди визначені.

Отже, аналіз навчальних планів і освітніх програм свідчить про відсутність системного формування професійної компетентності вихователів, вчителів, психологів в галузі інклюзивної освіти. Як мінімум, така підготовка має містити дисципліни „Педагогіка інклюзивної освіти”, „Основи спеціальної психології”, „Основи корекційної педагогіки”, „Основи спеціальної методики навчання дітей з особливими освітніми потребами” (ця дисципліна має бути диференційованою за змістом залежно від спеціалізації фахівця. Наприклад, для математиків викладатимуться особливості методики математики для дітей різних нозологій, а для географів – географії).

На разі, коли в Україні створюються нові освітньо-професійні програми є сенс передбачити для майбутніх вчителів формування інклюзивної компетентності через такі компетенції, як, наприклад, „вміння забезпечувати індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні; вміння корекційно спрямовувати методи навчання”. Формування компетентності педагогів в галузі інклюзії мають здійснювати фахівці галузі „Спеціальна освіта” (до 2016 року – 13.00.03 – „Корекційна педагогіка”).

На відміну від підготовки до інклюзії педагогів загальноосвітніх напрямків фахова освіта корекційних педагогів для цієї форми освіти є практично розв'язаною. Вища школа, яка готує таких спеціалістів, досить швидко відреагувала на потреби часу, запровадивши у навчальні плани спеціальні дисципліни та спецкурси; випускникам бакалаврату надається кваліфікація „асистент вчителя інклюзивних закладів”. Водночас оптимізація підготовки вчителів-дефектологів може відбуватись через удосконалення компетенцій при вивченні вибіркового дисциплін, наприклад: „Менеджмент інклюзивної освіти”, „Командний підхід до забезпечення інклюзивної освіти” тощо.

Відповідно до нормативної бази передбаченим є й підвищення фахової компетентності працюючих педагогів. Обов'язковою дисципліною навчальних планів курсів підвищення кваліфікації є „Основи інклюзивної освіти”. Проте обсяг цієї дисципліни не вичерпує всіх аспектів підготовки до виконання тих обов'язків, які покладаються на вихователів і вчителів, а забезпечує лише загальними уявленнями та цінностями щодо інклюзії. Практичне дослідження проблеми дозволяє зробити висновок, що необхідною є дисципліна „Основи спеціальної методики навчання дітей з особливими освітніми потребами” або „Індивідуальний підхід у навчанні дітей з особливими освітніми потребами”, оскільки саме таких компетенцій бракує педагогам у фаховій діяльності в умовах інклюзивного закладу. Основним шляхом формування інклюзивної компетентності для працюючих спеціалістів є методична робота та повсякденна самоосвіта. При цьому доволі вагомим є співробітництво з корекційними педагогами мультидисциплінарної команди, адже саме вони в інклюзивному закладі є найбільш компетентними в питаннях навчання, виховання й корекційної роботи з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, можуть консультувати та організовувати методичну діяльність колег.

Вагомою проблемою сучасної інклюзії є призначення на посаду асистентів вчителя інклюзивного класу осіб без спеціальної освіти. Таке явище обумовлене передусім неточністю формулювання в документах, які регламентують наявність фахової освіти в асистента вчителя без уточнення поняття фаховості. Цілком очевидно, що фаховою для асистента слід вважати корекційну освіту, з огляду на його обов'язки, якими передбачено глибоке знання психофізичних особливостей вихованців з порушенням розвитку, прийомів індивідуального підходу до таких дітей, методики їхнього навчання і виховання. Спеціальна освіта є доцільною й тому, що асистент допомагає виконувати навчальну діяльність вчителю загальноосвітнього навчання. Викликають сумнів пояснення деяких керівників про недостатність таких фахівців в Україні. Всі ВНЗ нашої країни, які забезпечують підготовку з „Корекційної освіти” (з 2016 року – „Спеціальна освіта”), не лише готують фахівців до навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в різних типах закладів, а й надають випускникам ступеня бакалавра кваліфікацію „асистент вчителя інклюзивних закладів”. То ж цілком можливо в рамках державного замовлення забезпечити інклюзивні заклади професійно компетентними спеціалістами.

Ще однією проблемою є відсутність в закладах вчителів-дефектологів та асистентів вчителів, через що дитина з ОПФР не одержує необхідного психолого-педагогічного супроводу, повноцінного корекційно-розвиткового впливу. У таких випадках інклюзія набуває стихійності й шкодить дитині, а сама ідея інклюзивної освіти паплюжиться. Наше дослідження виявило в окремих регіонах тенденцію непризначення корекційно-розвиткових занять дітям з поясненням такого рішення відсутністю посад дефектологів. У багатьох інклюзивних закладах відкривають

лише посаду вчителя-логопеда. Проте, такий підхід є нормативним порушенням, адже законодавча база інклюзії чітко зазначає, що корекційно-розвиткові заняття проводяться фахівцями відповідно до категорії порушення дитини, а задля цього в державі готують не лише логопедів, а й тифло-, сурдо-, орто-, олігофренопедагогів [2]. Теорією і практикою освіти дітей з психофізичними порушеннями доведено, що спеціальне навчання і корекційно-розвиткова робота є ефективними лише за умови, що їх забезпечують спеціально підготовлені фахівці.

Отже, наголосимо, що ефективність інклюзивної освіти залежить від професійної компетентності кадрів, які її забезпечують.

Ще однією передумовою ефективності інклюзії є створення спеціальних умов в класі, школі (необхідне обладнання, навчально-методичне забезпечення, охоронний режим тощо). Проте сьогодні більшість закладів такі умови забезпечити не можуть. Навіть не аналізуємо архітектурну недоступність шкіл, бо вона є очевидною. Інклюзивне навчання на разі ускладнюється відсутністю в інклюзивних школах підручників для дітей з порушеннями інтелекту, ЗПР, ТПМ та ін., які навчаються з інакшими навчальними програмами. Тому навіть адаптуючи чи модифікуючи програму, вчитель не завжди може орієнтувати учня на підручник, оскільки такі книги є лише у спеціальних школах. Українські інклюзивні заклади не мають і спеціального обладнання, наприклад, аудіокниг та збільшувальних пристроїв для дітей з порушеннями зору; звукопосилючої апаратури для дітей з порушеннями слуху тощо; не передбачене спеціальне облаштування робочих місць з урахуванням потреб і можливостей учнів. Звичайно така ситуація сильно ускладнює навчальний процес.

Адаптація дітей з ОПФР в інклюзивному закладі є складною й через невідповідність шкільного режиму та санітарно-гігієнічних умов навчання психофізичним особливостям дітей з ОПФР, особливо таким категоріям, як: діти з розладами спектру аутизму, ЗПР, розумовою відсталістю. З огляду на це, великою помилкою з погляду корекційної психопедагогіки є прийняття МОН рішення про категоричну заборону направлення дітей із ЗПР в спеціальні школи. Це рішення, по-перше, суперечить праву батьків обирати навчальний заклад; а, по-друге, має спочатку підтверджуватись реальним, а не декларативним, створенням умов для навчання цієї категорії учнів в інклюзивних школах.

Вагомою умовою ефективності інклюзії є підготовка учнів з типовим розвитком до взаємодії з однолітками, що мають особливості психофізичного розвитку, формування психологічної готовності батьків дітей з типовим розвитком. Забезпечення такої підготовки визначено у посадових обов'язках соціального педагога, психолога, класного керівника інклюзивного закладу. Ця умова на разі реалізується через створення позитивного соціального середовища в освітніх закладах засобами тренінгів з дітьми, батьками, персоналом шкіл; організацією виховних заходів; спеціально підготовленими батьківськими зборами, консультаціями; організацією спільного культурного дозвілля дітей з ОПФР та типовим розвитком у позашкільних установах, іншими заходами.

Підведемо підсумки аналізу стану інклюзивної освіти в Україні. Інклюзивне навчання все ж завойовує освітній простір; воно є успішним для дітей з непорушеним інтелектуальним розвитком, невиразними вадами розвитку за умови командного психолого-педагогічного супроводу і неформальної участі родини. Інклюзивна освіта має бути диференційованою з огляду на можливості й потреби дитини, її сім'ї; вона не може бути альтернативою спеціальним закладам, оскільки є такі категорії дітей, які не підлягають інклюзії в нинішніх умовах законодавчої бази інклюзії. Актуальною проблемою є розробка вітчизняної моделі інклюзивної освіти, яка б ґрунтувалась на українському та закордонному досвіді й не суперечила б системі спеціальної освіти, а враховувала її багаторічний вагомий позитивний досвід. Освітня інклюзія є першим кроком до реальної інтеграції суспільства, його культурного і морального вдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Миронова С. П. Діалог про інклюзивне навчання / С. П. Миронова // Заступник директора школи. – 2016. – № 6. – С. 4-13.
2. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.
3. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями / С. П. Миронова // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова: збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – №32. – Частина 2. – С. 5-10. – (Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія).
4. Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5749->
5. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf