

УДК 37(73)(09):376.01

DOI: 10.31499/2307-4906.1.2021.228834

ІСТОРИЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИК У США

Шумаєва Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0003-2706-447X

E-mail: svetlana.shumaeva75@ukr.net

Коваленко Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

ORCID: 0000-0001-5981-9203

E-mail: sveta_kovalenko@ukr.net

У статті розглянуто етапи становлення інклюзивної освіти у США, проаналізовано різні підходи до визначення поняття «особливі освітні потреби», «неповносправні діти», «інклюзивне середовище», «інклюзія», зроблено ретроспективу державних актів, законів, пов'язаних із проблемою особливих освітніх потреб у системі загальної освіти США.

Ключові слова: особливі освітні потреби, неповносправні діти, інклюзивне середовище, інклюзія, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, державні акти, система загальної освіти США.

HISTORY OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN THE USA

Shumaieva Svitlana, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0003-2706-447X

E-mail: svetlana.shumaeva75@ukr.net

Kovalenko Svitlana, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English and Methodology Department, Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University.

ORCID: 0000-0001-5981-9203

E-mail: sveta_kovalenko@ukr.net

The article analyzes the historical stages of inclusive education in the United States: the first – 1960 – the stage of segregation and marginalization of people with special educational needs, the second (from 1968 to 1975) – the stage of normalization, the idea of involving disabled students in the educational environment, the third stage – educational mainstreaming (1975–1983), the fourth stage – (1983–2004) – inclusive education characterized by joint training of people with special needs with peers using typical development, the fifth – mixed educational system – a comprehensive inclusive education system starting in 2004 and until now in the United States.

It was determined that the definition of “special educational needs” (learning disability), means developmental delay, disorder of one or more processes related to speaking, reading, pronunciation, writing or arithmetic abilities as a result of possible cerebral dysfunction, but not in the result of mental disorders, loss of sensitivity, cultural, educational or upbringing factors. It has been found that disorder or disability is not one specific concept, but often a mixture of disorders grouped under one broad term, and inclusive education is seen as “the process of addressing and responding to the diverse needs of students by ensuring their participation in learning, cultural activities and community life and reducing

exclusion in education and the learning process". Now intellectual level is determined by using standard intelligence tests, mostly Stanford-Binet, that allows to use individualized curricula as a basis for teaching children with disabilities in inclusive settings. But it is still clear that even in such circumstances, the problems of inclusive education remain to be complex and ambiguous.

Keywords: *special educational needs, children with disabilities, inclusive environment, inclusion, child with special educational needs, inclusive education, state acts, US general education system.*

Школа будь-якої країни – це місце, де відбувається залучення людини в суспільство. Вона має якнайкраще відповідати вимогам та освітнім потребам усіх категорій дітей, включно з тими, які мають особливості розвитку. Надати інклюзивну освіту разом з відповідною медичною допомогою означає повністю розкрити потенціал дитини і забезпечити їй можливості для самореалізації. Проте, щоб досягти такого рівня усвідомлення, кожна країна має пройти власний шлях розвитку освіти.

Тематика впровадження освіти, що дозволяла б людям з особливими освітніми потребами навчатися без обмежень поряд з однолітками, які розвиваються звичайно, останнім часом усе частіше стає предметом наукових досліджень фахівців різних країн. Задля уникнення помилок на шляху до інклюзії, доцільно звертатися до практики країн, що мають багаторічний успішний досвід роботи з такими дітьми в загальноосвітніх навчальних закладах. Саме тому у статті звертаємося до передового досвіду роботи з дітьми з особливими потребами у США.

Питання інклюзивних тенденцій в освіті вивчали такі науковці, як К. Бос (C. Bos), А. Гартнер (A. Gartner), Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), М. Ейнскоу (M. Ainscow), Х. Зінн (H. Zinn), Д. Ліпські (D. Lipsky), Дж. Шумм (J. Schumm) Т. Скртік (T. Skrtic) та ін. Ідея забезпечення рівного доступу до освіти була предметом пошуку таких науковців, як Д. Верстеген (D. Verstegen), Е. Мошер (E. K. Mosher), А. Хастінгс (A. H. Hastings), Дж. Вагонер (J. L. Wagoner) та ін.; різні аспекти підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досліджували Т. Галадет (T. Gallaudet), Дж. Кларк (J. Clarke), А. Д. Белл (A. G. Bell), Л. Айдол (L. Idol), Дж. Саленд (J. S. Salend), С. А. Кірк (S. A. Kirk), Дж. Галахер (J. J. Gallagher); у роботах В. Любовського висвітлено психологічний аспект діагностики дітей з аномальним розвитком тощо.

Мета статті – охарактеризувати етапи становлення інклюзивної освіти у США, уточнити тлумачення американськими вченими термінів, пов'язаних із проблемою особливих освітніх потреб, проаналізувати ретроспективу державних актів, законів, що дали поштовх до форсування вирішення проблеми особливих освітніх потреб у системі загальної освіти США.

Процес становлення інклюзивної освіти у США історично пройшов декілька етапів, для кожного з яких характерна низка економічних, соціальних, освітніх, політичних та інших викликів. Хоч перші школи для осіб з особливими освітніми потребами (для учнів з вадами слуху і зору) виникли у США ще на початку XIX століття, проте навіть із внесенням поправок до законодавств вони були виключені з системи загальної шкільної освіти. *1960-ті роки* вважаються роками *сегрегації* (лат. *segregatio* – відокремлення) – різновиду дискримінації, що полягає у фактичному чи юридичному відокремленні в межах одного суспільства тих суспільних груп, які вирізняються за расовими, гендерними, соціальними, релігійними, мовними чи іншими ознаками, та в подальшому законодавчому обмеженні їхніх прав і *маргіналізації осіб з*

особливими освітніми потребами [1]. Саме після 60-х років у країні починається рух за громадянські права, наслідком активного втручання якого стає надання спеціальних умов дітям, які мали труднощі в навчанні. Хоч у рапорті Конгресу, що набув чинності 1966 року, зазначено, що лише третина американських дітей з особливими потребами отримувала належні спеціальні освітні умови [2]. Цей факт змусив батьків дітей з особливими потребами зорганізуватися і вимагати покращення умов для своїх дітей [3].

1962 року психолог С. А. Кірк увів у науковий обіг поняття «особливі освітні потреби» (learning disability) [4]. Використання запропонованого терміна оголило проблему нехтування потребами людей з вадами в освітній галузі. Спершу С. А. Кірк використовував термін для пояснення багатьох діагнозів, що вражають мову, слух, комунікацію. Він дефінував його як затримку розвитку, розлад одного чи більше процесів, пов'язаних із говорінням, мовленням, читанням, вимовою, письмом чи арифметичними здібностями в результаті можливої церебральної дисфункції, але не в результаті психічних розладів, втрати чутливості, культурних чи освітніх або виховних факторів. Відповідно, С. А. Кірк установив, що розлад – це не одне конкретне поняття, а часто сукупність розладів, згрупованих під одним широким терміном. Протягом 60–70 років ХХ століття педагогічна спільнота сприйняла термін, оскільки він задовольняв і батьків, і вчителів [4].

Наступний етап умовно можна назвати *нормалізацією*, і припадає він на період з 1968 року по 1975 рік минулого століття, коли з'явилася необхідність виокремлювати учнів з некритичними розладами слуху, зору або емоційно нестабільних, які також були позбавлені належних умов у системі тогочасної освіти. Очевидно, через відсутність ґрунтовних досліджень у цій галузі школи не могли задовольнити потреби учнів з вадами [5, с. 580]. Через це групи батьків та захисників добивалися підтримки спеціальних освітніх умов і нарешті отримали їх в Акті про особливі освітні потреби 1969 року. Проте до набуття чинності Акту про освіту людей з фізичними або розумовими вадами (the Education of the Handicapped Act of 1970), ухваленого 1970 року і який зазвичай називають Публічним законом 91-230 (Public Law 91-230), федеральний закон не надавав підтримки учням з особливими освітніми потребами. Тому 70-ті роки ХХ ст. ознаменувалися кількома гучними судовими позовами, у яких обстоювалося право на освіту людей з обмеженими можливостями здоров'я в системі загальної освіти. Ці позови спровокували необхідність прийняття відповідних законодавчих кроків. Як результат, 1975 року було ухвалено Державний Закон (Individuals with Disabilities Education Act), відомий як Акт 94-142. До моменту оприлюднення акт уже обговорили на Конгресі США на рівні федерального закону і норм фінансового впровадження. Цей документ містив вказівки до визначення особливих навчальних потреб (specific learning disability (SLD)), зокрема визначав їх як розлади одного чи більше базових психічних процесів, пов'язаних з розумінням чи використанням мови, мовленням чи письмом, що може проявити себе в ускладненні слухати, говорити, читати, думати, писати, промовляти чи робити математичні розрахунки, включно з такими наслідками, як нездатність відчувати, травма мозку, мінімальні мозкові дисфункції, дислексія або втрата мови (Code of Federal Regulations § 300.7 (c) (10)). Відповідно до цього Акту «неповносправними дітьми вважаються ті, яких визнали розумово відсталими, глухими, які недочувають, які мають порушення мови, порушення зору, емоційно-вольові проблеми, ортопедичні вади, інші проблеми зі

здоров'ям, сліпоглухі, які мають численні комплексні дефекти або специфічні порушення здатності до навчуваності і які через ці порушення потребують спеціальної освіти та відповідних послуг» [6, с. 260]. За даними американських учених К. Поллоуей, Л. Колберг (K. Followay, L. Kolberg), складні когнітивні порушення діагностовано майже в 1 % дітей [7, с. 263]. Після ухвалення цього закону, що надавав неповносправним дітям основні гарантії на здобуття освіти в «середовищі з мінімальними обмеженнями», безкоштовні та адекватні освітні послуги, правове забезпечення навчання, справедливе оцінювання та навчання за індивідуальним навчальним планом, у країні почали активно впроваджувати систему інтегрованого та інклюзивного навчання. Цей новий етап характеризується пошуком відповідей на питання: як найкраще організувати навчальний процес, щоб він максимально задовольняв потреби учнів з відхиленням у навчанні? Дехто з педагогів вважав, що такі учні краще почувалися б в окремих навчальних середовищах, тоді як Федеральний уряд наполягав на тому, що учні з особливими освітніми потребами мають перебувати в *найменш обмежувальному середовищі* (the Least Restrictive Environment (LRE)). Цей термін означає, що учні з особливими освітніми потребами повинні навчатися в настільки інклюзивному середовищі, наскільки це можливо для задоволення їхніх потреб. Принцип побудови інклюзивних умов для учнів, отже, мав базуватися на бажанні створити школи, які б відповідали всім потребам цих учнів: утворити класи для учнів з та без відхилень у навчанні, які здобуватимуть освіту разом. На той час спеціальні навчальні курси розробляли незалежно від основних, вони мали на меті виокремлювати особливих учнів навіть фізично, у межах школи. Навіть нині багато парафіяльних шкіл пропонують спеціальні навчальні курси, які проводять у трейлерах за межами території шкіл, щоб відповідати регуляторній політиці федеральних резервів [8]. 1968 року Дюн (Dunn) у статті «Special education for the mildly retarded: Is much of it justified?» закликав змінити ставлення до відокремлення класів [9, с. 5–22]. Він стверджував, що створення окремих класів для дітей з особливими потребами було ідеєю вчителів, які бажали відокремити некерованих, проблемних учнів. Пізніше дослідники Мак Мілан, Семсі і Гербер (Mac Millan, Semmes & Gerber) зазначили, що висловлення Дюна стали іскровим розрядом в ідеології спеціальної освіти і дали потужний поштовх до змін у цій галузі [10, с. 472].

Дебати про інклюзію особливих дітей закінчилися з ухваленням Акту про навчання дітей з особливими освітніми потребами (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]), у якому зазначено, що діти з особливими потребами мають навчатися в найменш обмежувальному середовищі (the least restrictive environment, LRE), тобто діти з особливими потребами в максимально можливий спосіб мають навчатися разом зі своїми однолітками, у яких немає труднощів у навчанні.

Ідеєю залучення неповносправних учнів до освітнього середовища пронизаний наступний етап, що отримав назву *освітній мейнстрімінг* (1975–1983 pp.). Протягом 70–80-х років минулого століття ця умова стала загальноприйнятною для всіх американських шкіл. Вона поширювалася навіть на тих учителів, які до цього не мали подібної практики. Хоч до ухвалення Акту деякі школи і намагалися не відокремлювати учнів з особливими потребами від їхніх однолітків під час проведення фізичної культури та інших занять гуманітарного циклу, як свідчать дослідження, більшість особливих дітей майже повний день знаходилися в ізоляції. Перед учителями

та адміністрацією постала низка питань, на які потрібно були знайти конструктивні відповіді. По-перше, необхідно було з'ясувати, як правильно вводити ключові терміни в дію, оскільки вони були доступні в ужитку лише теоретично і не мали чітких директив, як і коли діти з особливими потребами мають почати навчатися у звичайних класах. Закон дозволяв навчатися дітям з особливими потребами окремо тільки тоді, коли вони не могли отримати необхідної підтримки і сервісу у звичайних класах. Наступна проблема була пов'язана з інтерпретацією та запровадженням у практику терміна «інклюзія». Малося на увазі, чи не є термін «найменш обмежувальне середовище» дуже розмитим з точки зору закону, щоб дозволити округам на свій розсуд вирішувати, чи є той чи той клас придатним для учня, оскільки запропонований термін носив радше рекомендаційний характер (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2010). Проблему ускладнювало й те, що в деяких випадках спостерігалася тенденція до визнання шкільними округами наявності в дитини певних труднощів у навчанні з метою зменшення платні за навчання чи її транспортування до приватних чи спеціалізованих шкіл [11, с. 221], за рахунок чого, відповідно до федерального мандату, могли бути зменшені видатки на навчання загалом.

Наступний етап – (1983–2004 рр.) отримав назву *інклюзивне навчання* і характеризувався спільним навчанням осіб з особливими потребами з однолітками зі звичайним розвитком. Інклюзивна форма навчання – спосіб організації навчальної діяльності, що передбачає роботу вчителя з учнями різного рівня психофізичного розвитку в умовах аудиторного і позааудиторного навчання. Учитель працює окремо з учнем з особливими потребами і водночас може навчати групу учнів зі звичайним розвитком, застосовуючи інклюзивні моделі навчання [12, с. 161–176]. Ухвалений 1990 року Федеральний Закон про освіту осіб з ООП (IDEA), де вперше поняття «дитина з інвалідністю» було замінено на «дитина з особливими освітніми потребами», та затверджений 1995 року Акт про навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали нормативно-правовою основою для реформування системи освіти неповносправних і впровадження інклюзивного навчання в масових школах США. Ці документи законодавчо визначають шість принципів надання інклюзивних послуг, до яких належать: безоплатне здобуття освіти відповідного рівня; належне оцінювання можливостей і досягнень дитини; розробка індивідуального навчального плану; створення сприятливого освітнього середовища; участь батьків в ухваленні рішень; процесуальні гарантії.

Рух за інклюзивну освіту посилювався після проведення конференції у Джомтєні (Таїланд). У результаті обговорень доповідей конференції було встановлено, що суть інклюзивної освіти полягає в наданні всім дітям можливості реалізувати своє право на освіту [13]. Всесвітня організація ЮНЕСКО визначає інклюзивну освіту як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [14].

Починаючи з 2004 року і дотепер, у США діє *змішана система навчання* – комплексна інклюзивна освітня система. Саме ця сучасна теорія стала філософією інклюзивного навчання, оскільки визнає та враховує відмінності між людьми за будь-якою ознакою і зорієнтована на задоволення потреб, що мають різне підґрунтя та виникли за різних обставин. Інтелектуальні можливості навчання визначаються із

застосуванням стандартних тестів інтелекту, найчастіше це тести Стенфорда-Біне, де показник IQ, який дорівнює 70, є межею між нормою та недостатністю. Система проведення національного тестування як основної форми визначення навчальних досягнень учнів дає змогу використовувати індивідуалізовані програмні плани як основу при навчанні дітей з особливостями розвитку в інклюзивних умовах, компетентно вирішувати питання здобуття освіти особами з особливостями розвитку. Утім навіть за таких умов проблеми інклюзивного навчання залишаються складними та неоднозначними.

Отже, історично становлення інклюзивної освіти у США пройшло етапи сегрегації та маргіналізації, нормалізації, освітнього мейнстримінгу, інклюзивного навчання, комплексної інклюзивної освітньої системи. Поняття «особливі освітні потреби» (learning disability) означає затримку розвитку, розлад одного чи більше процесів, пов'язаних із говорінням, мовленням, читанням, вимовою, письмом чи арифметичними здібностями в результаті можливої церебральної дисфункції, але не в результаті психічних розладів, втрати чутливості, культурних чи освітніх або виховних факторів. Розлад, або вада, не одне конкретне поняття, а сукупність розладів, згрупованих під одним широким терміном. Інклюзивна освіта – «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі».

Проаналізований матеріал може стати в пригоді вчителям, які працюють в умовах інклюзії в освітній сфері, або бути врахованим при підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Проведене дослідження не претендує на вичерпність, а навпаки – є стимулом до подальших розвідок, пов'язаних із формуванням рівня адаптації учнів з особливими освітніми потребами при вивченні окремих предметів, з мотивацією учнів з особливими освітніми потребами до вивчення окремих шкільних дисциплін, з методами включення до загальноосвітніх класів дітей з особливими освітніми потребами, з можливим негативним досвідом упровадження інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Основні підходи до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. URL: http://inkluzivnaosvita.blogspot.com/p/blog-page_4.html Vikipediya (дата звернення: 26.03.2021).
2. Verstegen D. Fiscal provisions of the individuals with disabilities education act: Historical overview. Palo Alto, CA: American Institutes for Research, Center for Special Education Finance, 1994.
3. Mosher, E. K., Hastings, A. H., & Wagoner, J. L. Pursuing equal opportunity: School politics and the new activists. New York, NY: ERIC Clearing house on Urban Education, Teachers College, Columbia University, 1979.
4. Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A. & Olson, R. Rethinking learning disabilities. In Rethinking special education for a new century. C. E. Finn, A. J. Rotherham & C. R. Hokanson (Eds.) Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute, 2001.
5. Harr, J. J., Parrish, T., & Chambers, J. 32: Special Education. *Handbook of research in education finance and policy*. H. F. Ladd and E. B. Fiske (Eds.). New York, NY: Routledge, 2008. P. 573–591.
6. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Москва: Педагогика, 1989. 256 с.
7. Lepofsky, M. D. A report card on the Charter's Guarantee of Equality to Personswith Disabilities After 10 Year – What Progress? What prospects? *National Journal of Constitutional Law*. 1998. Vol. 7. Pp. 263–431.

8. Russo, C., Massucci, J., Osborne, A., & Cattaro, G. Catholic schools and special education: A reference guide. Washington, DC: National Catholic Educational Association, 2002.
9. Dunn, L. M. Special education for the mildly retarded: Is much of it justified? 1968. 35 p.
10. MacMillan, D. L., Semmel, M. L., & Gerber, M. M. The social context of Dunn: The nandnow. *The Journal of Special Education*. 1994. Pp. 466–480.
11. Kolbe, T., McLaughlin, M. J., & Mason, L. M. Special education funding in New Jersey: A policy analysis. Retrieved from Education Law Center, 2007. P. 221.
12. Reed, D., & Stansfield, C. Using the modern language aptitude test to identify a foreign language learning disability: Is it ethical? *Language Assessment Quarterly*, 2004. Vol. 1. Pp. 161–176.
13. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. URL: <http://ussf.kiev.ua/iearticles/73/> (дата звернення: 11.04.2020).
14. Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Вип. 66. С. 108–116. URL: http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/global/expert/Inclusive_Practices.pdf (дата звернення: 11.04.2020).

REFERENCES

1. Osnovni pidhody do nadannia osvity ditiam z obmezhenymy mozhlostiamy zdorovia. URL: http://inkluzivnaosvita.blogspot.com/p/blog-page_4.html Vikipediya [in Ukrainian].
2. Verstegen, D. (1994). Fiscal provisions of the individuals with disabilities education act: Historical overview. Palo Alto: American Institutes for Research, Center for Special Education Finance [in USA].
3. Mosher, E. K., Hastings, A. H., & Wagner, J. L. (1979). Pursuing equal opportunity: School politics and the new activists. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education, Teachers College, Columbia University [in USA].
4. Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. *Rethinking special education for a new century*. C. E. Finn, A. J. Rotherham & C. R. Hokanson (Eds.). Washington: Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute, 259–287 [in USA].
5. Harr, J. J., Parrish, T., & Chambers, J. (2008). 32: Special Education. *Handbook of research in education finance and policy*. H. F. Laddand, E. B. Fiske (Eds.). New York: Routledge, 573–591 [in USA].
6. Lubovskiy, V. Y. (1989). Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomalno go razvitiya detey. Moskva: Pedagogika [in Russian].
7. Lepofsky, M. D. (1998). A report card on the Charter's Guarantee of Equality to Persons with Disabilities After 10 Year – What Progress? What prospects? *National Journal of Constitutional Law*, 7, 263–431 [in USA].
8. Russo, C., Massucci, J., Osborne, A., & Cattaro, G. (2002). Catholic schools and special education: A reference guide. Washington: National Catholic Educational Association [in USA].
9. Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justified ? *Except. Child*, 35, 5–22 [in USA].
10. MacMillan, D. L., Semmel, M. L., & Gerber, M. M. (1994). The social context of Dunn: Then and now. *The Journal of Special Education*, 27, 466–480 [in USA].
11. Kolbe, T., McLaughlin, M. J., & Mason, L. M. (2007). Special education funding in New Jersey: A policy analysis. Retrieved from Education Law Center, 221 [in USA].
12. Reed, D., & Stansfield, C. (2004). Using the modern language aptitude test to identify a foreign language learning disability: Is it ethical? *Language Assessment Quarterly*, 1, 161–176 [in USA].
13. Sofii, N. Z., & Naida, Yu. M. (н.д). Konceptualni aspekty inkluzyvnoi osvity. URL: <http://ussf.kiev.ua/iearticles/73/> [in Ukrainian].
14. Kaidalova, H. P. (2015). Dosvid zarubizhnykh krain u zaprovadzhenni inkluzyvnoho navchannia v Ukraini. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovaciini tekhnolohii* 6, 108–116. URL: http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/global/expert/Inclusive_Practices.pdf [in Ukrainian].