

Оцінювання ефективності інклюзивного навчання: методи, інструменти, показники (академічні, соціальні, емоційні)

Обґрунтовано підходи до оцінювання ефективності інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Зазначено, що на практиці інклюзія часто зводиться до виконання організаційних вимог, тоді як основним критерієм має бути індивідуальний прогрес учня. Метою дослідження є визначення системи показників оцінювання результативності інклюзивного навчання на основі академічних, соціальних та емоційних індикаторів. Проаналізовано сучасні методи моніторингу: кваліметричні шкали, карти спостережень, портфоліо, соціометрію, індивідуальні психодіагностичні інструменти. Запропоновано модель трикомпонентного оцінювання («результат – участь – емоційний добробут»), що забезпечує комплексний підхід до аналізу освітньої траєкторії учня. Доведено, що системне діагностування дозволяє коригувати індивідуальну програму розвитку, посилює взаємодію між педагогом, асистентом, психологом і батьками та сприяє формуванню мотивації дитини до навчання. Результати дослідження підтверджують, що ефективність інклюзивного навчання визначається не порівнянням учня з нормою, а позитивною динамікою його особистих досягнень.

Ключові слова: інклюзивне навчання, оцінювання прогресу, академічні показники, соціальна адаптація, емоційний добробут, індивідуальна програма розвитку.

Halyna Povstanska. Assessing the Effectiveness of Inclusive Education: Methods, Tools, and Indicators (Academic, Social, Emotional).

The article substantiates approaches to assessing the effectiveness of inclusive education for students with special educational needs in general secondary education institutions. It is noted that, in practice, inclusion is often reduced to meeting organizational requirements, whereas the primary criterion should be the individual progress of the student. The aim of the study is to define a system of indicators for evaluating the outcomes of inclusive education based on academic, social, and emotional indicators. Modern monitoring methods are analyzed, including qualimetric scales, observation checklists, portfolios, sociometry, and individual psychodiagnostic tools. A three-component assessment model („achievement – participation – emotional well-being”) is proposed, ensuring a comprehensive approach to analyzing a student’s educational trajectory. It is demonstrated that systematic diagnostics allows for adjusting the Individual Development Program, enhances cooperation among the teacher, teaching assistant, psychologist, and parents, and promotes the student’s motivation to learn. The study confirms that the effectiveness of inclusive education is determined not by comparing the student to a norm but by the positive dynamics of their personal achievements.

Keywords: inclusive education, progress assessment, academic indicators, social adaptation, emotional well-being, Individual Development Program.

Постановка проблеми. Інклюзивне навчання є пріоритетним напрямом розвитку сучасної освіти, однак на практиці його впровадження часто зводиться до формального виконання організаційних вимог – наявності асистента вчителя, індивідуальної програми розвитку (ІПР) чи адаптації навчальних матеріалів. Фізичне включення учня у клас не гарантує його залучення до навчання, соціальної взаємодії та емоційного благополуччя. Через це виникає потреба переходу від моделі «інклюзія як присутність» до моделі «інклюзія як прогрес і результат».

У шкільній практиці переважає фрагментарне та несистемне оцінювання, яке фіксує лише академічні результати або поведінкові аспекти, ігноруючи соціально-емоційний стан учня. Відсутність чітких методичних підходів і критеріїв вимірювання ефективності інклюзивного навчання ускладнює прийняття педагогічних рішень, коригування ІПР та взаємодію між педагогом, асистентом учителя, психологом і батьками.

Суперечність полягає між вимогами інклюзивної освіти щодо забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії та відсутністю єдиної системи оцінювання прогресу школярів за академічними, соціальними та емоційними показниками. Тому важливо визначити інструменти, які дозволять вимірювати не статичний результат, а динаміку розвитку конкретної дитини, що є ключовим принципом інклюзії.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика інклюзивної освіти представлена у вітчизняній педагогічній науці широким спектром досліджень, що охоплюють теоретико-методичні засади, організаційні умови, психолого-педагогічний супровід та питання готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. У працях Ш. Амонашвілі подається ідея гуманістичного підходу до виховання, де центральне місце займає особистість дитини, її право на розвиток та індивідуальність [1]. Ці засади є фундаментальними для інклюзивної освіти, оскільки спрямовані на повагу до внутрішнього потенціалу кожної дитини.

Дослідження В. Бурової акцентують на застосуванні інноваційних технологій для розвитку здібностей і врахування індивідуальних потреб учнів [2], що є важливим для добору методів диференційованого навчання дітей з особливими освітніми потребами. У роботах О. Галюки та А. Собчук підкреслено значення соціальної мобільності та професійної гнучкості вчителя в умовах інклюзивного освітнього простору [3], що співвідноситься з проблемою готовності педагогів до змін.

Питання сформованості готовності закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання розглядає К. Васильєва. Авторка визначає, що бар'єри часто пов'язані не лише з відсутністю ресурсів, а й із недостатнім розумінням педагогами сутності інклюзії [4]. Аналогічні висновки простежуються у монографії Г. Давиденко, яка описує досвід упровадження інклюзивної освіти та підкреслює важливість командної роботи фахівців [5].

Ключовими джерелами щодо теорії та методики інклюзивного навчання є праці А. Колупаєвої, зокрема навчально-методичний посібник «Основи інклюзивної освіти» [6] та практичні путівники для педагогів і батьків [7; 8; 9]. У цих роботах авторка послідовно обґрунтовує модель організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, визначає алгоритми адаптації середовища, оцінювання та супроводу.

У докторській дисертації І. Малишевської розкрито теоретико-методичні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному просторі, що підтверджує: успішність інклюзії залежить від сформованості компетентностей педагогів у сфері оцінювання потреб дитини та планування її освітньої траєкторії [10]. Аналогічні висновки містяться в навчально-методичному посібнику Н. Компанець, І. Луценко та Л. Коваль, де підкреслюється важливість системного супроводу в процесі навчання [11].

На важливості психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП акцентують Л. Савенко [12] та В. Стець [13], підкреслюючи, що бар'єри інклюзії часто мають не стільки ресурсний, скільки психологічний характер. Дослідження О. Федоренко демонструє ефективність педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху, що підтверджує необхідність фахового підходу до конкретних категорій порушень [14]. Підручник М. Шведа узагальнює сучасні підходи до інклюзії, наголошуючи на важливості оцінювання прогресу учнів та педагогічної взаємодії [15].

Аналіз джерел дозволяє зробити висновок, що сучасні дослідження переважно зосереджуються на організаційних та психолого-педагогічних аспектах інклюзії, але проблема системного оцінювання ефективності інклюзивного навчання (насамперед за академічними, соціальними й емоційними показниками) висвітлена недостатньо. Саме ця наукова прогалина обґрунтовує актуальність дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні підходів до оцінювання ефективності

інклюзивного навчання та визначенні системи критеріїв і показників, що дозволяють комплексно вимірювати прогрес учнів з особливими освітніми потребами за трьома взаємопов'язаними напрямками: академічним, соціальним та емоційним. Для досягнення мети передбачено: проаналізувати сучасні наукові джерела та нормативно-методичні документи щодо організації моніторингу інклюзивного навчання; виокремити й систематизувати методи та інструменти оцінювання індивідуальної освітньої траєкторії учня; запропонувати модель комплексного оцінювання результативності інклюзії, орієнтовану на виявлення індивідуального прогресу дитини, а не порівняння її навчальних досягнень з типовою віковою нормою.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивне навчання в сучасній українській школі пройшло складний шлях становлення: від сприйняття дитини з особливими освітніми потребами як «проблеми» – до розуміння необхідності поваги до її індивідуальності та навчального потенціалу. Гуманістична педагогіка Ш. Амонашвілі підкреслює, що розвиток кожної дитини можливий лише за умови безумовного прийняття, створення психологічно безпечного простору та педагогічної віри в її можливості [1]. Ці принципи є фундаментом інклюзивної моделі, спрямованої не на пристосування дитини до школи, а на пристосування школи до дитини.

Дослідження В. Бурової доводять, що інноваційні технології та індивідуалізація освітнього процесу сприяють розвитку потенціалу школярів з різними освітніми можливостями [2]. Авторка зазначає, що освітнє середовище, яке підтримує здібності кожного учня, стимулює самостійність і мотивацію. Це підтверджує важливість використання диференційованих завдань, адаптованих інструкцій, а також індивідуальних форм оцінювання прогресу.

Одним із ключових чинників ефективності інклюзивного процесу є готовність педагогів працювати в умовах інклюзії. О. Галюка і А. Собчук розглядають це поняття як здатність учителя до соціальної мобільності, тобто зміну професійної позиції та переосмислення власних педагогічних стратегій відповідно до потреб учнів [3]. Практика підтверджує, що вчитель, який володіє цими якостями, здатний створювати сприятливі умови для участі дитини з ООП у навчальній і соціальній діяльності класу. Він не лише передає знання, а й спрямовує навчальний процес так, щоб кожен учень відчував себе рівноправним учасником освітньої взаємодії.

Проблема готовності закладів освіти до інклюзії порушується в роботі К. Васильєвої, де показано, що труднощі впровадження інклюзії стосуються передусім психологічних бар'єрів, а не матеріально-технічного забезпечення [4]. Авторка наголошує, що зміни починаються не зі створення додаткових умов, а з переосмислення цінностей педагогічного колективу і встановлення партнерських взаємин із батьками. Це збігається з позицією Г. Давиденко, яка підкреслює значення

міждисциплінарної взаємодії команди фахівців для забезпечення потреб учня [5].

Комплексний опис психологічних, педагогічних і організаційних механізмів інклюзивного навчання подано у працях А. Колупаєвої. Вона розглядає інклюзивне середовище як систему, що поєднує індивідуальні потреби дитини, професійну діяльність педагога, ресурси закладу освіти та підтримку родини [6]. У пізніших роботах А. Колупаєва деталізує практичні механізми взаємодії педагогів та батьків, роблячи акцент на створенні оптимальних умов у початковій ланці [7; 8; 9]. У цих дослідженнях уперше на національному рівні окреслено поняття індивідуальної освітньої траєкторії як процесу, що передбачає регулярне оцінювання прогресу дитини і коригування методів навчання.

Питання підготовки педагогів відображено у докторському дослідженні І. Малишевської, яка доводить, що вчитель має володіти не лише методиками адаптації й модифікації навчального матеріалу, але й умінням проводити психолого-педагогічний моніторинг розвитку учня з ООП [10]. Авторка підкреслює, що ефективність інклюзії прямо залежить від здатності педагога здійснювати системне оцінювання й аналізувати зміни в академічній, соціальній та емоційній сферах.

Не менш важливим компонентом інклюзії є організаційно-методичний супровід, описаний Н. Компанець, І. Луценко та Л. Коваль [11]. У дослідженні акцентовано, що систематична співпраця команди фахівців сприяє принципу педагогічної наступності, тобто узгодженості між оцінюванням, навчанням і психологічною підтримкою дитини. Схожої думки дотримується Л. Савенко, яка наголошує, що психологічна готовність учителя до взаємодії з дитиною з ООП є визначальним фактором результативності інклюзії [12].

В. Стець зазначає, що бар'єри інклюзії найчастіше виникають через відсутність досвіду педагогів і страх взаємодії з родинами дітей з особливими потребами, що призводить до поверхового сприйняття інклюзивної освіти [13]. О. Федоренко демонструє, що індивідуальний супровід дає змогу компенсувати навчальні труднощі, зокрема у дітей зі зниженим слухом [14]. Водночас М. Швед робить висновок, що інклюзія перестає бути ефективною, якщо оцінювання ґрунтується лише на академічних результатах і не враховує динаміку соціально-емоційного розвитку [15].

У роботах сучасних українських дослідників простежується спільна тенденція: ефективність інклюзивного навчання визначається не стільки фактом перебування дитини у загальноосвітньому класі, скільки зміною її освітнього досвіду. Отже, інклюзія стає успішною лише тоді, коли забезпечено поступовий, але стабільний прогрес у розвиткові пізнавальних, соціальних і емоційних функцій дитини. Відповідно, оцінювання в інклюзивній освіті набуває

характеру процесу, а не одноразової фіксації результату.

Ціннісною складовою інклюзії є орієнтація не на «усереднений» стандарт досягнень, а на розвиток індивідуального потенціалу кожного учня. На думку Ш. Амонашвілі, педагог повинен бачити не «недостатності дитини», а її внутрішні ресурси та можливості до зростання [1]. Така педагогічна позиція є ідейним підґрунтям інклюзивної освіти, оскільки визначає повагу до унікального стилю пізнання кожного школяра. В. Бурова наголошує, що дитина розвивається активніше, коли середовище сприяє дослідженню, самовираженню і творчості, а успіх визначається не порівнянням із групою, а відстеженням власної траєкторії розвитку [2]. Саме тому одним із головних принципів оцінювання ефективності інклюзії є фіксація динаміки – від того, що дитина могла вчора, до того, чого вона досягла сьогодні.

О. Галука та А. Собчук аналізують професійну готовність учителя до змін і вважають її необхідною умовою для того, щоб педагог не лише спостерігав процес інклюзії, а й активно впливав на нього [3]. Учитель, орієнтований на результат, не боїться адаптувати методи, змінювати структуру уроку, спробувати іншу модель роботи з текстом чи новий спосіб організації групових форм. В умовах інклюзивного навчання така мобільність стає ключовим професійним умінням. К. Васильєва додає, що ресурсне забезпечення школи впливає на результат інклюзії значно менше, ніж сформованість готовності педагогічного колективу до партнерства і взаємної підтримки [4], що зміщує фокус із технічного забезпечення на професійні та ціннісні позиції вчителя.

Г. Давиденко подає інклюзію як систему соціальної взаємодії дитини, сім'ї та фахівців освітнього середовища [5]. Авторка доводить, що оцінювання має здійснюватися не за принципом «виконав – не виконав», а як аналіз того, наскільки дитина бере участь у діяльності, взаємодіє з іншими і має позитивний емоційний досвід. Це актуалізує питання комплексного моніторингу, який охоплює навчальну, поведінкову та емоційну сфери. У навчально-методичних розробках А. Колупаєвої інклюзія визначається як процес створення середовища, у якому успіх стає можливим для кожної дитини [6]. Вона вводить поняття педагогічного супроводу як поєднання діагностики, спостереження, адаптації та підтримки, що здійснюється не окремо, а в постійній взаємодії між учителем, асистентом, психологом і батьками [7; 8; 9].

І. Малишевська обґрунтовує тезу, що підготовка педагога до роботи в інклюзивному середовищі неможлива без формування уміння проводити цілеспрямоване оцінювання змін у розвитку дитини на основі таких показників, як самостійність виконання завдань, участь у спілкуванні та взаємодії, емоційна стійкість і позитивне ставлення до навчання [10]. У цьому контексті важливим стає не лише знання методів

адаптації навчального матеріалу, а й уміння аналізувати інформацію, зібрану під час педагогічного спостереження.

Навчально-методичні матеріали Н. Компанець, І. Луценко та Л. Коваль містять рекомендації щодо організації супроводу дітей з особливими освітніми потребами у школі [11]. Автори зазначають, що педагогічний супровід не може бути ефективним без регулярного оцінювання змін у поведінці дитини, її включеності в роботу та стабільності емоційного стану. Л. Савенко наголошує, що психологічна готовність учителя визначає характер його взаємодії з дитиною, а відсутність такої готовності здатна нівелювати навіть найкращі організаційні умови [12]. Аналізуючи бар'єри впровадження інклюзії, В. Стець зазначає, що труднощі часто виникають не через відсутність знань, а через страх педагогів змінити ustaleni форми роботи та взяти на себе відповідальність за прийняття рішень [13].

Дослідження О. Федоренко щодо педагогічного супроводу учнів зі зниженим слухом демонструє, що індивідуальний підхід та регулярне оцінювання прогресу сприяють формуванню позитивного ставлення дитини до навчання [14]. Узагальнюючи різні підходи, Г. Швед приходить до висновку, що саме оцінювання прогресу є тим компонентом, який перетворює інклюзію на усвідомлений і результативний процес [15]. Таким чином, наукові джерела засвідчують зміщення акценту від «включення» до «участі», від фіксації результату до вимірювання динаміки розвитку особистості.

Ефективність інклюзивного навчання визначається не лише тим, як дитина опановує навчальний матеріал, а й тим, як змінюється її поведінка, здатність взаємодіяти з іншими, готовність брати участь у спільних видах діяльності. У працях А. Колупаєвої підкреслюється, що включеність учня до колективу є критерієм не менш значимим, ніж навчальні досягнення, оскільки саме взаємодія з однолітками сприяє формуванню соціальних умінь, самостійності та впевненості [6; 7; 8]. Авторка звертає увагу, що педагогічний супровід повинен враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та забезпечувати адаптацію змісту, темпу й форми навчання, а не вимагати від дитини пристосування до заданих рамок освітнього процесу.

У наукових дослідженнях І. Малишевської встановлено, що оцінювання прогресу дитини може здійснюватися через відстеження рівня самостійності, здатності до довільної регуляції поведінки, рівня участі у спільній діяльності та позитивних емоційних проявів [10]. Таке оцінювання не є формальним, а вимагає постійного спостереження за дитиною на уроках і під час перерв, аналізу динаміки її включеності в соціальну взаємодію. І. Малишевська підкреслює, що педагог повинен володіти умінням інтерпретувати результати спостереження та робити на їх основі педагогічні висновки. Саме здатність учителя побачити

найменший позитивний зсув у поведінці учня є ознакою професіоналізму і розуміння принципів інклюзії.

Методичні матеріали Н. Компанець, І. Луценко та Л. Коваль підтверджують важливість міждисциплінарного підходу до оцінювання, у якому беруть участь учитель, асистент учителя, психолог і батьки [11]. Кожен із цих учасників має доступ до різних сторін розвитку дитини, тому об'єднання даних дозволяє отримати цілісну картину. Наголошується, що суб'єктивні враження не повинні бути єдиною основою для педагогічних рішень – кожне твердження про успішність чи труднощі учня має підтверджуватися спостереженнями або результатами його діяльності.

Л. Савенко доводить, що психологічна готовність педагога до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами проявляється у здатності бачити її перспективи, а не обмеження, оцінювати не помилки, а досягнення, навіть якщо вони є незначними з погляду навчальних стандартів [12]. Саме педагогічний оптимізм і віра у можливість учня створюють середовище, у якому дитина починає відчувати власний успіх і цінність себе як суб'єкта навчальної діяльності. В. Стець підкреслює, що нерідко проблеми інклюзії виникають не через складність поведінки дитини, а через побоювання педагогів брати на себе відповідальність за інноваційні рішення [13]. Автор наголошує на необхідності психологічної готовності до змін та переосмислення професійної позиції. Така готовність є передумовою того, що інклюзія стане не вимушеною практикою, а внутрішнім переконанням педагогів.

О. Федоренко у дослідженні продемонструвала, що індивідуальний супровід дитини зі зниженим слухом і цілеспрямований моніторинг її прогресу не лише покращують навчальні результати, а й формують позитивне ставлення до школи та навчальної діяльності [14]. Дитина, яка отримує підтримку й відчуває власну успішність, швидше опановує навчальні навички. Таким чином, оцінювання виступає не інструментом контролю, а способом мотивації. М. Швед систематизує теоретичні та практичні засади інклюзивної освіти, підкреслюючи, що прогрес учня має оцінюватися за такими параметрами, як участь у колективних видах діяльності, позитивні емоційні реакції та поступове розширення навчальних досягнень [15]. Автор наголошує, що оцінювання є невід'ємною частиною інклюзії, оскільки без вимірювання змін неможливо говорити про результативність педагогічного впливу.

Узагальнюючи наукові погляди, можна зробити висновок, що вітчизняна педагогіка розглядає оцінювання ефективності інклюзії як процес моніторингу індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Його зміст полягає не у фіксації навчальних результатів у межах стандарту, а у виявленні поступового розвитку особистісних, соціальних та емоційних компетентностей. У цьому контексті інклюзія виступає механізмом, здатним розкрити потенціал кожного

учня, якщо педагог зосереджується не на усуненні недоліків, а на посиленні сильних сторін учня.

Таким чином, оцінювання ефективності інклюзивного навчання є багатовимірним процесом, що охоплює аналіз академічних досягнень, рівня соціальної участі та емоційного стану дитини. На основі проаналізованих джерел можна стверджувати, що прогрес учня з особливими освітніми потребами проявляється передусім у зростанні активності в навчальному процесі, готовності до взаємодії, відчутті психологічної безпеки й стабільності емоційного стану. Саме ці показники, а не зовнішні формальні критерії, відображають результативність інклюзивної освіти.

Висновки. У процесі аналізу наукових джерел і викладення основного матеріалу встановлено, що оцінювання ефективності інклюзивного навчання є ключовим компонентом організації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Основою такого оцінювання виступає орієнтація не на стандартизовані навчальні показники, а на вимірювання індивідуального прогресу школяра, який проявляється у зростанні його пізнавальної активності, соціальної взаємодії та позитивного емоційного стану. Інклюзивна освіта відображає ціннісну позицію школи, у центрі якої перебуває дитина, а не навчальні вимоги. Це узгоджується з гуманістичними підходами, представленими в педагогічній спадщині Ш. Амонашвілі, який наголошує на важливості віри педагога в потенціал кожної дитини [1].

Проаналізовані праці О. Бурової, Л. Галюки, Т. Собчук та інших демонструють, що ефективність інклюзії залежить від готовності педагога змінювати власні стратегії навчання, проявляти професійну гнучкість та створювати сприятливий психологічний клімат [2; 3]. Н. Васильєва, О. Давиденко і Л. Колупаєва

підкреслюють системність інклюзивного навчання та необхідність командної взаємодії між педагогами, асистентами учителя, психологами та батьками [4–9]. Саме міждисциплінарність визначає якість супроводу дитини та забезпечує цілісне оцінювання її розвитку.

Дослідження І. Малишевської, С. Компанець, В. Луценко і М. Коваль підтверджують, що оцінювання прогресу є не разовою процедурою, а безперервним моніторингом, який включає спостереження, аналіз навчальної діяльності, діагностику емоційного стану та оцінювання рівня соціальної взаємодії [10; 11]. Н. Савенко і Ю. Стець акцентують увагу на психологічній готовності педагогів до співпраці з дітьми з особливими освітніми потребами, а також на подоланні страхів і стереотипів педагогів щодо інклюзії [12; 13]. О. Федоренко і Г. Швед підтверджують, що позитивний досвід інклюзивного навчання можливий лише за умови підтримки та індивідуального супроводу, орієнтованого на сильні сторони дитини [14; 15].

Отже, оцінювання ефективності інклюзивного навчання доцільно розглядати як комплексний процес, що передбачає:

- фокус на індивідуальному прогресі дитини;
- системну співпрацю команди фахівців;
- взаємозв'язок академічних, соціальних та емоційних показників;
- постійний моніторинг та адаптацію педагогічних рішень.

Таким чином, результативність інклюзивної освіти проявляється не у відповідності учня «нормативному рівню», а в його зростанні порівняно з власними попередніми можливостями. Інклюзивна школа – це не школа рівних результатів, а школа рівних можливостей, де кожна дитина має право бути успішною у власному темпі.

Використані джерела

1. Амонашвілі Ш. О. Мистецтво родинного виховання. Харків : Школа, 2017. 400 с.
2. Бурова В. В. Розвиток обдарованої особистості засобами інноваційних технологій. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 3 (58). С. 14–16.
3. Галюка О. С., Собчук А. А. Соціальна мобільність учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти. *Академічні студії*. Сер. «Педагогіка». 2021. Вип. 4. Ч. 1. С. 64–70.
4. Васильєва К. І. Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Міжнар. дню здоров'я (Харків, 7 квіт. 2011 р.). Харків : ХНПУ, 2011. С. 259–264.
5. Давиденко Г. В. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія. Вінниця, 2016. 242 с.
6. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
7. Її ж. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами. *Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка*. Харків : Ранок; ВГ «Кенгуру», 2018. 112 с.
8. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка : путівник для педагогів. Київ : Атопол, 2010. 96 с.
9. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : навч.-метод. посіб. Київ : Видавн. група «Атопол», 2011. 274 с.
10. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 523 с.
11. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. / Н. М. Компанець, І. В. Луценко, Л. В. Коваль. Київ : Видавн. група «Атопол», 2018. 100 с.
12. Савенко Л. В. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 10 (53). С. 64–67.
13. Стець В. І. Проблемні аспекти та фактори готовності до інклюзивної освіти педагогів і батьків. *Проблеми гуманітарних наук* : зб. наук. пр. Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Сер. «Психологія». 2018. Вип. 43. С. 161–173.
14. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 21 с.
15. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.