УДК 316.614.032; 376.1

ББК 60.55

DOI: 10.35211 / 2500-2635-2019-3-39-42–51

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ СОПРЯЖЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

SOCIAL CONTINGENCY OF INCLUSIVE EDUCATION

ВАСИЛЕНКО Инна Викторовна

Волгоградский государственный университет,
Волгоград, Россия

E-mail: inna.asilenko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены перспективы развития инклюзивного образования на фоне тенденции роста численности детей-инвалидов, и создания для них на этой основе равной с обычными школьниками образовательной и социокультурной среды. Обосновывается понятие «социальное сопряжение инклюзивного образования», рассматривается структура и виды сопряжений, разрабатывается типовая модель социального сопряже-

VASILENKO Inna V.

Volgograd State University,
Volgograd, Russia

E-mail: inna.asilenko@yandex.ru

Abstract. The article considers the prospects for the development of inclusive education against the background of the growth trend in the number of children with disabilities, and the creation for them on this basis, equal to ordinary schoolchildren educational and socio-cultural environment. The concept of "social conjugation of inclusive education" is substantiated, the structure and types of conjugations are considered, the model of so-

© Василенко И. В., 2019

* Статья написана при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект РФФИ № 18-413-342004) «Технологии СО НКО в условиях формирования доступной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья в Волгоградском регионе».

ния инклюзивного образования, представляются потенциальные результаты реализации этой модели. В исследовании используются следующие методы: гипотетико-индуктивный, идиографический, социологический в виде формализованного интервью. Обсуждаются некоторые итоги анализа эмпирического социологического исследования учителей средних школ г. Волгограда, выполненного под руководством автора, направленного на изучение готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования. Сделан вывод о наличии некоторого потенциала профессионалов в этой области и актуальности его дальнейшего развития. Доказывается необходимость создания единого социокультурного поля образовательного учреждения, основанного на коллективных ценностях социальной ответственности и ориентации на другого. Предлагается уточненная модель социокультурного сопряжения инклюзивного образования. Делается вывод о необходимости создания единого ценностно-смыслового и мотивационного поля педагогов и организационного поля администрации школы как факторов успешной социальной сопряженности инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная сопряженность, равенство и доступность образования, дети-инвалиды, социокультурное поле образовательного учреждения, этические ценности, ориентация на другого, комплекс компетенций.

cial conjugation of inclusive education is developed, the potential results of this model implementation are presented. The study uses the following methods: hypothetical-inductive, idiographic, sociological in the form of a formalized interview. Some results of the analysis of empirical sociological research of teachers of secondary schools of Volgograd, carried out under the guidance of the author, aimed at studying the readiness of teachers to work in the system of inclusive education are discussed. It is concluded that there is some potential of professionals in this field and the relevance of its further development. The necessity of creating a single socio-cultural field of an educational institution based on the collective values of social responsibility and orientation to the other is proved. A refined model of socio-cultural interface of inclusive education is proposed. It is concluded that it is necessary to create a single value-semantic and motivational field of teachers and the organizational field of school administration as factors of successful social cohesion of inclusive education.

Keywords: inclusive education, social cohesion, equality and accessibility of education, children with disabilities, socio-cultural field of educational institutions, ethical values, orientation to the other, a set of competencies.

Введение

Одной из центральных проблем современного образования является его доступность для разных социальных групп, в том числе находящихся в зоне риска: пожилых людей, инвалидов, детей с ОВЗ. Эту проблему обозначает в своей работе Ярская-Смирнова (2003). В информационном обществе продолжают существовать неравные условия в получении образования для детей с инвалидностью. В связи с этим появилась потребность во внедрении особой конфигурации образования – инклюзивной. Эта форма образования является примером совместного обучения детей-инвалидов и обычных детей в классах общеобразовательных школ и предполагает социальную кооперацию детей, совместную социализацию, адаптацию, независимо от возраста, уровня интеллекта и других факторов (Алехина 2010).

Параллельно с решением задач организации получения знаний и социальной кооперации синтез обычного и инклюзивного образования призван исключить любые формы дискриминации детей-инвалидов. Иными словами, должны быть учтены потребности детей с инвалидностью в необходимых для нормальной жизни знаниях и умениях и обеспечены условия создания комфортной социальной среды, с которой ребенок-инвалид будет себя идентифицировать, и где будет ощущать равенство в отношениях с другими детьми. Вместе с тем успешное формирование инклюзивной формы образования обусловлено, прежде всего, изменением взгляда общества на людей с инвалидностью. В данном случае имеется в виду изменение отношения обычных детей, учителей, родителей здоровых детей к обучающимся вместе с ними детям-инвалидам.

Сейчас в России проживает более 670 тыс. детей с инвалидностью. При этом прослеживается тенденция к постоянному их увеличению. Так, за пять лет численность детей-инвалидов возросла на 90 тыс. чел.

По данным официальной статистики, в 2016 году 72,2 % детей-инвалидов в возрасте от 9 до 16 лет посещали общеобразовательные учреждения. (Федеральная ... 2017). Однако большинство детей-инвалидов обучается в специализированных школах-интернатах, что ограничивает их социализацию и адаптацию к реальному социальному миру.

Система образования России постепенно стала ориентироваться на повышение числа школ с инклюзивным обучением. Инклюзивным обучением, организованным совместно с другими школьниками, в Волгоградском регионе за период 2017-2018 годы было охвачено более четырех тысяч человек. Обучение происходило в 297 инклюзивных общеобразовательных учреждениях (Комитет образования ... web).

Параллельно формируется практика специальной подготовки учителей для преподавания в системе инклюзивного образования. Так, педагоги Волгоградской области повышают квалификацию на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета (Волгоградская ... web).

В то же время первостепенной проблемой инклюзивного обучения остается непринятие концепции данного вида образования учителями, родителями и их детьми. Результаты многочисленных исследований показывают, что многие учителя негативно отзываются о перспективе перехода на систему инклюзии в школьном образовании и в целом не готовы принять новые условия. Если установки школьных сотрудников по отношению к новой системе образования негативны, то остальные участники института образования (дети, их родители) также подвергаются негативному воздействию авторитетного мнения профессиональных педагогов. Известный словацкий ученый и педагог Л. Пожар обращал внимание на важность позиции общества к детям-инвалидам, поскольку следствием этого является проблема формирования личности ребенка-инвалида, его интеграции в школьную и общественную жизнь (1996: 101).

Усиливающееся неравенство в доступности качественного образования для детей-инвалидов создает особые риски для социокультурного совершенствования общества, развития учебного заведения, которое включает в себя эту специфическую форму образования, и самой системы инклюзивного образования. Следствием являются противоречия как институционального развития, так и социального и культурного воспитания детей с разными возможностями в нашей стране.

Несмотря на рост внимания к инклюзивной форме образования традиционная общеобразовательная система во многом не учитывает специфику его внедрения в свою среду. В результате происходит деформация образовательного пространства школы. Для того чтобы адаптировать систему образования к инклюзивной форме, необходимо решить проблему создания новых моделей социальной сопряженности этих двух подсистем в единое целое, способных учитывать и связывать социокультурные поля школьного и инклюзивного образования, индивидуально-личностные поля обычных школьников и детей-инвалидов.

В связи с вышеизложенными соображениями были сформулированы цели данной статьи: разработка нескольких вариантов модели социального со-

пряжения инклюзивного и обычного школьного образовательного пространства; анализ подготовленности сознания учителей к работе в такой системе.

Методология и методы

Необходимость рассмотрения проблемы социальной сопряженности инклюзивного образования продиктована сложностью этого вида образования и его связанностью с системой обычного школьного образования, с проблемой взаимодействия обычных детей и детей-инвалидов при совместном обучении. Кроме того, неблагоприятным является и социокультурный контекст, в рамках которого должно происходить сопряжение. С одной стороны, система образования призвана аккумулировать и транслировать ценности общества, социализировать и воспитывать человека, а с другой стороны, в последнее время в общеобразовательной школе акцент делается в большей степени на оказании услуг по получению знаний, а не создании комфортной социокультурной среды.

Вопрос сопряженности образовательной среды ставится не впервые, но первый раз принцип сопряженности рассматривается в случае соединения общеобразовательного и инклюзивного пространства.

Образовательная система определяется Н. В. Кузьминой как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей (2002). Она обозначает эти компоненты: цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагогов и учащихся. Для достижения поставленной автором статьи цели этого недостаточно. Современные методы педагогической коммуникации в инклюзивном образовании включают не только интерактивные формы взаимосвязи педагога и ученика, но и педагога с учеником-инвалидом, взаимодействие между здоровыми учениками и учениками-инвалидами, родителями и педагогом, родителями, имеющими детей-инвалидов, с педагогом, между собой, и родителями, имеющими здоровых детей. Кроме этого важным является сопряженность педагога, работающего с ситуацией включенности инклюзивного образования, с медиками, психологами, социальными работниками, тренерами, волонтерами, поскольку им приходится иметь дело с детьми-инвалидами. Иными словами, образовательная система преобразуется в среду, в основе которой лежит социальное поле взаимодействий участников образовательного процесса друг с другом по поводу получения образовательной информации (знаний). В пространстве среднего образования, если ориентироваться на теорию П. Бурдье, действует система сил, влияющих на всех агентов, находящихся в этом пространстве. Это влияние осуществляется различно, в зависимости от статуса и включенности агента в образовательное пространство, а также времени пребывания в этом пространстве (Василенко, Конева 2014:37). Следовательно, сопряженность в такой среде в случае инклюзии рассматривается как взаимная связь, неразрывность структурных, функциональных и социокультурных компонентов школьной и инклюзивной подсистем, обеспечивающая независимость ребенка, без учета его статуса и роли.

В толковом словаре С. И. Ожегова слово «сопряженный» значит «взаимосвязанный» (2019). При этом важно, чтобы взаимодействующие самостоятельные образовательные подсистемы общеобразовательной и инклюзивной форм при сопряжении не утрачивали свою идентичность, в то время как их общие возможности для создания уникального образовательного пространства значительно расширились.

Параллельные процессы должны происходить и на уровне культуры, так как в основе всех социальных взаимодействий лежат ценности, на которые данный субъект ориентируется. По мнению М. М. Бахтина, при диалоге двух культур (в данном случае, общеобразовательной и инклюзивной) каждая сохраняет свое единство и целостность, но при этом открыта для взаимного проникновения (1979:335). Таким образом, взаимодействие различных образовательных систем не должно приводить к нивелированию их специфики, но обогащать социокультурный потенциал образовательного пространства в целом, усиливать жизнеспособность их компонентов и увеличивать возможность создания особой образовательной среды.

На рис. 1 представлена модель такой социально сопряженной образовательной системы.

Сопряженные образовательные системы состоят из двух частей, каждая из которых является самостоятельной системой, но активно взаимодействующей с другой. Подсистема А – это общеобразовательная школа, в которой учатся здоровые дети, подсистема Б – это школа инклюзивного образования. Эти две части взаимодействуют в социальном и культурном аспектах:

Первое сопряжение – общая ориентация на цель системы – совместное получение образовательной информации, формирование знаний и умений.

Рис. 1. Модель социально сопряженной инклюзивной образовательной системы Б

Второе сопряжение составляют процессы получения соответствующих комплексов учебной информации и их усвоение.

Третье сопряжение происходит в процессе конструирования культурного поля общечеловеческих ценностей, норм, правил, основанных на уважении прав и свобод любого человека, в том числе и инвалида. Результатом этого сопряжения является совместная социализация здоровых детей и детей-инвалидов, более успешная интеграция в образовательное пространство, улучшение восприятия учебной информации и совместного ее усвоения. Социокультурное поле создается: во-первых, при взаимодействии здоровых учеников с детьми-инвалидами в процессе общения во время занятий и в перерывах между ними; во-вторых, при коммуникации педагогов с учениками как здоровыми, так и инвалидами на уроках и в перерывах между занятиями; в-третьих, при взаимодействии педагога с родителями здоровых детей и детей-инвалидов, объединяя их усилия и стремления для достижения наиболее заметных совместных результатов.

Четвертое сопряжение касается создания интегрированного социального поля групповых статусов и ролей, в которых на равных условиях будут включаться дети с инвалидностью. Для формирования этого вида сопряжения необходимо привлекать к работе учеников старших классов как наставников и волонтеров, а также психологов и социальных работников.

Пятое сопряжение включает результативные процессы аккумуляции знаний и умений по каждому предмету и в целом по школьной программе.

Кроме четырех перечисленных видов социальных сопряжений имеет смысл рассмотреть контекст, который включает: единую предметно-пространственную среду и готовность сознания педагогического состава общеобразовательного пространства принять инклюзивное образование в свою среду. Следовательно, обе подсистемы должны помещаться в едином образовательном пространстве (в одном здании школы, в помещении класса, на одной территории) и образовывать целостную педагогическую систему с обширной сетью наставничества и волонтерства со стороны учеников старших классов.

Для построения модели возможного социального сопряжения инклюзивного образования использовались гипотетико-дедуктивный и идеографический методы.

Гипотетико-индуктивный метод позволил создать гипотетическую теоретическую модель изучаемого объекта (идеальный объект), истинность которой должна быть установлена и прояснена в процессе социологических исследований и социальной практики (Российская ... 1999:264).

Идеографический метод использовался для изучения уникальных событий, субъектов, в данном случае инклюзивного образования и случая его сопряжения с системой общеобразовательной школы (Аберкромби 1999:100).

Результаты и обобщения

Развитие инклюзивного образования и его сопряженность с системой общеобразовательных школ зависит от подготовленности субъектов образовательного процесса к этому сопряжению. Для исследования ориентации

сознания педагогов к работе в этой системе был проведен социологический опрос на тему: «Преподаватели общеобразовательных школ г. Волгограда о своей жизни и проблемах образования». Метод сбора социальной информации – формализованного интервью (n=100). Выборка – «метод снежного кома». Даты проведения исследования: 15.10–8.11.2018 г.

Один из вопросов, на который должны были ответить респонденты, позволял, хотя и субъективно, оценить уровень знаний педагогов об особенностях обучения детей-инвалидов.

В результате были получены следующие данные. Около половины опрошенных (45,3 %) оценили свой уровень знаний, как «низкий», 26,3 % отметили «удовлетворительный» уровень своих знаний, 13,7 % чувствуют себя уверенно в работе с детьми-инвалидами, 5,6 % имеют отличные знания. 9,1 % затруднились ответить на данный вопрос. Таким образом, 19,0 % опрошенных учителей, по их мнению, имеют достаточные знания для работы в образовательной системе с инклюзивным образованием.

Еще одна задача касалась выявления готовности учителей обучать детей-инвалидов. Ответы распределились следующим образом: 11,7 % уверенно ответили – «готов»; 34,0 % опрошенных выбрали позицию «скорее готовы»; 23,0 % ответили – «скорее не готов», 14,3 % отметили, что однозначно не готовы, а 17,0 % затруднились ответить на данный вопрос. Результаты внушают больший оптимизм по сравнению с предыдущим: свою готовность к взаимодействию с детьми-инвалидами выразили около половины респондентов, что, на взгляд автора статьи, является неплохим потенциалом для дальнейшей работы с такими педагогами по подготовке к работе в инклюзивной среде.

Интерес представляла для исследователей тема об информированности педагогов об особенности взаимодействия с детьми-инвалидами, имеющими разные виды заболеваемости (слабое зрение, плохой слух, аутизм и т. д.). Четверть опрошенных педагогов обладает знаниями о нюансах общения с детьми-инвалидами с учетом нозологий, что говорит о наличии, хоть и в небольшом количестве, профессионалов в области инклюзии. 71,6 % педагогов отнесли себя к числу неосведомленных в области коммуникаций и образования детей с инвалидностью; 3,7 % затруднились ответить на поставленный вопрос.

Итак, результаты исследования позволяют выявить контекст, в рамках которого будет происходить сопряжение инклюзивного образования в направлении взаимодействия учителей и детей-инвалидов. Результат можно оценить как удовлетворительный, но имеющий перспективы развития.

Следует проанализировать потенциальный контекст сопряженности инклюзивного образования по линии взаимодействия школьников с детьми-инвалидами, в том числе и по поводу защищенности ребенка-инвалида от нападок здоровых сверстников.

Практически большинство учителей ответили, что ребенок с инвалидностью не защищен в школе от избиения и оскорбления сверстников (89,0 %). Данные ответы респонденты обосновывают следующим образом: в современной школе даже здоровый ребенок не защищен от нападок сверстников

(56,7 %); не сформирована культура отношения к детям-инвалидам (38,5 %); отсутствует действенный механизм поддержания порядка во многих школах (24,8 %).

Таким образом, опрашиваемые педагоги определяют контекст социального сопряжения для детей-инвалидов как неблагоприятный как в отношении готовности педагогов к взаимодействию с детьми-инвалидами, так и социокультурной среды школ к взаимодействию между здоровыми учениками и инвалидами.

Несмотря на массу проблем, создание сопряженной системы общеобразовательного и инклюзивного пространства позволяет за счет пересечения и взаимосвязанности структурных элементов каждой подсистемы (целевого, структурно-функционального и статусно-ролевого) обеспечить высокую степень взаимной доступности и обмена ресурсами подсистем и дает следующие социокультурные эффекты:

- расширение доступности образования для детей-инвалидов при условии массового внедрения инклюзивного образования в практику;

- облегчение коллективной социализации обычных детей и детей-инвалидов;

- повышение качества обучения и развития за счет использования потенциала подсистем;

- обогащение потенциала общеобразовательной и инклюзивной форм обучения;

- совершенствование методов и инструментов педагогики в процессе совершенствования системы общего и инклюзивного образования.

Какой выход из создавшегося положения может быть использован? Ответ на этот вопрос находится в одной из работ, касающихся проблем сопряженности общеобразовательной школы и высшей школы. Автор пишет: «Отличительная черта сопряженной образовательной системы – это сквозная педагогизация отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанты на другого (а не себя) – главный признак педагогизированных образовательных систем» (Ткач 2013). Этот вывод вполне совпадает с тем, к которому мы пришли, хотя и сделали это в рамках другой науки. Социальное сопряжение общеобразовательного и инклюзивного пространств возможно только за счет соединения двух социокультурных полей, характеризующихся различными средствами, культурными программами, языком и границами поля (Ильин 2006:33). Эти подсистемы должны базироваться на системе общечеловеческих ценностей социальной ответственности и ориентации на другого. Следовательно, социальное сопряжение двух образовательных подсистем должно базироваться на ценностном основании заботы о другом человеке и помощи ему. В связи с этим уточнением, в дальнейшем будет говориться о социокультурном сопряжении.

В условиях сопряженного образования границы социокультурных полей должны стать проницаемыми для того, чтобы появилась возможность обмениваться ресурсами, направлять общее образовательное поле на одни ценности и нормы, создать условия для самой широкой социально-личностной коммуникации.

Рис. 2. Социокультурная сопряженная система инклюзивного образования

Социокультурная модель сопряженности инклюзивного процесса базируется на организации совместных творческих кружков, коллективного мировоззрения, этических ценностей, которые являются результатом коллективной деятельности участников сопряженности инклюзивного процесса и способствуют социальной кооперации, интеграции и социализации учеников (рис. 2).

Конструирование социокультурной среды общеобразовательного учреждения создает контекст реализации сопряжения инклюзивного образования с общеобразовательным. Однако это необходимое, но недостаточное условие. Выше уже упоминалось о том, что наиболее активные участники этого процесса должны работать сообща. Речь идет об учителях, волонтерах, а также медиках, тренерах и т. д. В связи с этим требуется качественная организация и кооперация всех задействованных сил. Важнейшим субъектом в этой деятельности являются педагоги, непосредственно работающие в контакте с детьми-инвалидами. Фактором успеха их деятельности можно считать наличие устойчивой мотивации на участие в сопряженной системе среднего образования.

Заключение

Залогом успешного социального сопряжения инклюзивного и общеобразовательного пространства является:

- создание единого ценностно-смыслового и мотивационного поля развития педагогической компетентности учителей, включенных в систему инклюзивного образования;
- накапливание знаний и умений у учеников, как здоровых, так и с инвалидностью;
- формирование коммуникативной компетентности учеников и педагогов;

– разрушение границ социокультурных полей обычных учеников и детей с ОВЗ и инвалидов и их взаимное обогащение; создание общего организационного поля для обеспечения сопряженности инклюзивного образования с пространством общеобразовательной школы;

– конструирование единого социокультурного поля, основанного на этических ценностях социальной ответственности и ориентации на другого.

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. Аберкромби, Н. и др. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер; пер. с англ.; под ред. С. А. Ерофеева. – М.: ООО «Изд-во «Экономика», 1999. – 428 с.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1. – 272 с.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 421 с.
4. Василенко, И. В. Социальное поле образования: эвристический потенциал теории П. Бурдьё. / И. В. Василенко, Н. Д. Конева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия, социология и социальные технологии. – 2014. – № 6 (26). – С. 36–44.
5. Ильин, С. Драматургия качественного полевого исследования / С. Ильин. – СПб.: Интерсоцис, 2006. – 256 с.
6. Королева, Ю. А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций / Ю. А. Королева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 77–80.
7. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – М.: Народное образование, 2002. – С. 7–52.
8. Ткач, Д. С. Сопряженная образовательная система профессионального педагогического образования / Д. С. Ткач // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1(28). – С. 200–204.
9. Пожар, Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология / Л. Пожар. – М.: Институт практической психологии; Воронеж, МОДЭК, 1996. – 128 с.
10. Российская социологическая энциклопедия / под общей ред. Г. В. Осипова. – М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА–М, 1999. – 672 с.
11. Ярская-Смирнова, Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100–107.
12. Волгоградская область. В Волгоградской области растет качество инклюзивного образования [Электрон. текстовые дан.]. – Режим доступа: <https://www.volgograd.ru/news/161031/> (дата обращения: 3.07.2019). – Загл. с экрана.
13. Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области. Информационная справка. «Инклюзивное и специальное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» 2017–2018 учебный год. – [Электрон. текстовые дан.]. – Режим доступа: <https://minobr34.ru/informatsionnaya-spravka/> (дата обращения: 2.07.2019). – Загл. с экрана.
14. Толковый словарь С. И. Ожегова. [Электрон. текстовые дан.] – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%81%D0%BE%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%B6%D1%91%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9/> (дата обращения: 2.07.2019). – Загл. с экрана.
15. Федеральная служба государственной статистики. Официальная статистика. Население. Положение инвалидов. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет по субъектам Российской Федерации (2017). [Электрон. текстовые дан.]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#/ (дата обращения: 2.07.2019). – Загл. с экрана.
16. Федеральная служба государственной статистики. Официальная статистика. Население. Положение инвалидов. Посещение общеобразовательных организаций детьми в возрасте от 9 до 15 лет в 2016 году (по данным комплексного наблюдения условий жизни населения, в % 2017). [Электрон. текстовые дан.]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#/ (дата обращения: 2.07.2019). – Загл. с экрана.