

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

На правах рукописи



КУРЫШЕВА Екатерина Сергеевна
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ
США В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПОЛИТИКИ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Бессарабова Инна Станиславовна

Волгоград – 2021

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики.....	24
1.1. Исторические этапы процесса становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики.....	24
1.2. Сущностные характеристики инклюзивного образования в США, основанные на принципе поликультурности.....	61
Выводы по первой главе.....	108
Глава 2. Процесс становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики.....	114
2.1. Проблемные области в образовании школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной школьной среде.....	114
2.2. Цели, задачи и принципы организации инклюзивного образования в США с учетом поликультурной направленности образовательной политики.....	152
Выводы по второй главе.....	196
Заключение.....	208
Библиография.....	212

Введение

Актуальность исследования. Поликультурный характер современного мира выдвигает в число приоритетных задачу воспитания подрастающего поколения, способного руководствоваться в своих поступках общечеловеческими ценностями, уважать разные национальные, религиозные, социальные, профессиональные общности и группы; соблюдать этические нормы и принципы культурного релятивизма, отвергающие этноцентризм, ксенофобию и дискриминацию в обществе. Современному обществу необходимы граждане, способные обеспечивать адекватные социальные и профессиональные контакты, а также участвовать в межкультурном диалоге на общие и специальные темы благодаря развитым навыкам межкультурной коммуникации.

В силу возросшей мобильности населения большинство стран современного мира стали поликультурными сообществами, в которых различные сегрегационные социокультурные группы добились равноправия в разных сферах жизнедеятельности, включая сферу образования. Право на получение образования относится к жизненно важным субъектным правам человека. Данное право – это неотъемлемый элемент не только всей системы прав человека, но и жизнеспособности любого общества, т.к. оно способствует доступу к достижениям цивилизации, приобщению к культуре, уважению общечеловеческих ценностей, формированию национальной культуры, ускорению социального прогресса. Именно поэтому каждый гражданин общества должен иметь право на образование и возможности для его реализации вне зависимости от своей идентичности (национальной, социальной, гендерной, религиозной, возрастной, физической и т.д.).

В российском обществе, как и в любой другой стране мира, есть люди с иным (или альтернативным) физическим или умственным развитием, отличающиеся от своих сограждан не только внешними характеристиками, но и образовательными потребностями и возможностями. Реализация права на образование этими гражданами во многом определяет их успешную социализацию, обеспечивает полноценное участие в жизнедеятельности общества и способствует самореализации в личной и профессиональной жизни.

Сегодня *инклюзивное образование* по праву признано одним из приоритетных не только в России, но и во всем мире, поскольку оно способствует включению детей и взрослых в практику взаимной помощи, преодолению стереотипов в обществе в отношении граждан с альтернативным развитием, а, следовательно, повышению уровня сплоченности и гражданственности в обществе. Данная организация учебно-воспитательного процесса подразумевает обучение детей с особыми образовательными потребностями в обычной школе, исключая любые дискриминирующие действия по отношению к учащимся и адаптируя внешние условия к образовательным возможностям учащихся. Выступая в качестве принципа социальной ценности и образовательной политики государства, инклюзия показывает, в какой мере учебный процесс в отечественных школах соответствует мировому уровню или отстает от него.

Переход к инклюзивному образованию выдвигает перед педагогической наукой и практикой новые проблемы, которые возникают в результате объединения в одном классе учеников с традиционным и альтернативным развитием. Главной задачей учителя в этой ситуации является воспитание у всех учеников не только толерантного отношения друг к другу, но и стремления налаживать отношения межкультурного сотрудничества, взаимоподдержки и взаимопомощи со сверстниками и взрослыми, что принесет одинаковую пользу обычным и особенным детям (как представителям разных культурных групп), развивая субъектные начала детей, благоприятствуя формированию общечеловеческих качеств, социализации школьников.

Сегодня в России статус инклюзивного образования как социальной и образовательной политики страны закреплен законодательством¹.

¹ Конституция РФ ст.9 (с изменениями и дополнениями); Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации» (с изменениями и дополнениям; Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями); Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309 «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи»; Приказ Минобрнауки России от 02.12.2015 № 1399 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования»; Письмо Минобрнауки России от 12 февраля 2016 года № ВК-270/07 «Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования»; Письмо Министерства образования и науки РФ от 21 мая 2015 года № АК-1335/05 «Об обучении инвалидов»; Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении порядка применения организация-

В нашей стране, несмотря на наличие основных законодательных условий для претворения в жизнь программ по инклюзивному образованию, исследователями отмечаются недостаточный уровень доступности данных программ для особенных детей (Д.В. Зайцев, Е.Ю. Шинкарева), низкая успеваемость и отсутствие мотивации к получению высшего образования (А.А. Любимов, И.В. Сергиенко), слабый уровень подготовленности педагогических кадров для работы в инклюзивном классе (О.С. Кузьмина). В целом, в России есть опыт успешной реализации некоторых проектов в данной области, но, они пока не имеют постоянной тенденции и носят стихийно-фрагментарный характер². Первые инициативы по интеграции особенных детей в обычные школы были реализованы в 1990-е гг. при поддержке грантов. Родители детей, участвующих в проекте, выступали против их изоляции в специальные коррекционные заведения, поэтому приветствовали подобный опыт по включению детей в учебный процесс обычной школы (проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», 1992). С 1992 г. ФЗ «Об образовании» закрепил право родителей принимать решение о выборе учебного заведения для ребенка, что способствовало появлению в некоторых общеобразовательных школах страны детей с особенностями в развитии.

Следовательно, несмотря на прочную законодательную базу, позволяющую отечественной образовательной системе быть готовой к реализации программ инклюзивного образования, в нашей стране до сих пор имеется ряд институциональных ограничений.

ми, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ; Постановление РФ от 15 апреля 2014 года №295 об утверждении государственной программы РФ "Развитие образования" на 2013-2020 гг.; Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 №363 "Об утверждении государственной программы РФ "Доступная среда" на 2011-2025 гг."; «Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса», утв. 08.04.2014 № АК-44/05вн.

² Муниципальная опорная площадка на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». «Реализация коррекционно — педагогической поддержки обучающихся с особенностями развития на втором уровне получения образования в условиях технологии интегрированного обучения». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://maou73.ru/муниципальная-опорная-площадка/>; Инклюзивное образование: В согласии с законом. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://autismchallenge.ru/inclusionandlaw/>; Инклюзивный Наблюдатель. Сервис по организационному и поведенческому сопровождению инклюзивных образовательных площадок. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://autismchallenge.ru/>

Принципиальным отличием концепции данного исследования является выбор контекста для рассмотрения вопросов инклюзивного образования, которым послужила *поликультурная образовательная политика*, а не коррекционная педагогика. Данные области тесно связаны с вопросами инклюзивного образования, но по-разному характеризуют особенных детей. В коррекционной педагогике доминирует медицинский подход при выборе наиболее подходящей формы обучения для ребенка. Поликультурное образование придерживается социального подхода в решении вопросов обучения и воспитания особенных детей, актуализируя, прежде всего, формирование социальных умений и навыков особенного ребенка, которые позволят ему укрепить уверенность в своих силах, повысить самооценку и самореализоваться в личной и профессиональной жизни. Школы в этом случае призваны создавать необходимые условия для обеспечения включенности всех детей и взрослых в учебный процесс, чтобы каждый ребенок ощутил себя частью школьного сообщества, где его уважают и принимают со всеми его особенностями в развитии, которые выступают неотъемлемыми чертами личности, а не барьерами к общению с окружающими. Данный контекст для рассмотрения вопросов обучения и воспитания в США и России предложен И.С. Бессарабовой (2009) и применен О.А. Семисотновой (2016) при изучении проблемы гражданского воспитания в США [41; 156].

Выбор данного контекста для изучения вопросов инклюзивного образования обусловлен тем, что ведущее понятие рассматриваемой области, которым является «альтернативное развитие», получает более широкое значение, означая любое явное отличие ребенка от большинства детей (не обязательно связанное с медицинским диагнозом), что может послужить барьером для его принятия сверстниками, и, как следствие, причиной психологической травмы для самого ребенка. Данный контекст также придает новое звучание понятию «толерантность», означая не простую «терпимость», а «проявление интереса к иному» (Г.Д. Дмитриев), «принятие и уважение любых отличий» (И.М. Эванс), «адекватное отношение к иной идентичности» (Н.Л. Иванова), «стремление к диалогу с другой культурой» (Р.Р. Валитова), «признание ценности культурного многообра-

зия» (А.Г. Асмолов), «позитивное восприятие различий между людьми», «уважение любых внешних различий между людьми как естественное проявление человеческой природы» (Г.У. Солдатова).

Инклюзивное образование является проблемой международного масштаба, в решение которой включены ведущие ученые и практики высокоразвитых стран мира. Среди международных правовых актов, закрепляющих право каждого человека на получение образования независимо от его идентичности, следует назвать Всеобщую декларацию прав человека (1948), Декларацию прав ребенка (1959), Всемирную программу действий в отношении инвалидов (1982), Конвенцию о правах ребенка (1989), Всемирную декларацию об образовании для всех (1990), Всемирную декларацию об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990), Стандартные правила по созданию равных возможностей для инвалидов (1993), Саламанкскую декларацию об инклюзивном образовании (1994), Дакарские рамки действий (2000), Конвенцию ООН о правах инвалидов (2006).

История становления и развития поликультурного направления в образовании, зародившегося в США, и ставшего ведущим принципом работы американской школы со второй половины XX века, имеющего главной целью обеспечение равного права на качественные образовательные услуги всем гражданам и условий для его реализации, подтверждает, что инклюзивное образование во многом способствует достижению этой цели.

Сегодня в большинстве стран мира наблюдается стремление школ к введению инклюзивного образования, к созданию условий для принятия детей, имеющих различный психофизический и социокультурный статус. Как было единогласно отмечено участниками Всемирного форума по образованию (Дакар, 2000), каждый ребенок с особенностями в развитии имеет право на обучение в обычной школе по месту проживания с предоставлением ему образовательных услуг и условий для обучения, адаптированных к его потребностям и возможностям [16].

По утверждению современных отечественных ученых (И.С. Бессарабова, Р.А. Валеева, П.В. Васильева, Д.И. Вафина, Ю.В. Мельник и др.), США сегодня названа страной, которая отличается не только совершенной законодательной ба-

зой относительно рассматриваемого вопроса, но и длительным опытом по реализации практики инклюзивного образования. Обращение к американскому педагогическому опыту в данной области обусловлено также тем, что эта страна стала первой экспериментальной площадкой в мире по апробации практики поликультурного образования, что привело к глобальным образовательным реформам в стране, одним из главных достижений которых стало равноправие всех без исключения граждан в сфере образования.

Состояние изученности проблемы. Сегодня российские ученые и практики проявляют большой интерес к вопросу о совместном обучении обычных и особенных детей, о чем свидетельствуют исследования разных аспектов данной проблемы: теоретических и методологических основ инклюзивного образования (С.В. Алехина, Д.З. Ахметова, Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.); становления и развития инклюзивного образования в России (Н.П. Артющенко, Л.Н. Давыдова, Т.Н. Симонова, Ю.В. Мельник и др.); профессиональной подготовки педагогов к работе в сфере инклюзивного образования (Н.А. Медова, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская и др.); основ поликультурного образования (Ю.В. Арутюнян, А.Г. Асмолов, В.П. Борисенков, Г.Н. Волков, А.Я. Данилюк, А.Н. Джурицкий, Н.М. Лебедева, В.В. Макаев и др.); истории развития поликультурного образования (В.Ф. Афанасьев, И.С. Бессарабова, Е.В. Данилова и др.).

Таким образом, в современном российском обществе одной из главных задач обновления системы образования является адаптация учебной среды для ее соответствия образовательным потребностям и возможностям разных учащихся с целью обеспечения всех обучающихся качественными образовательными услугами не ниже мирового уровня. Решению данной задачи может во многом способствовать глубокое изучение зарубежного опыта с целью выявления его наиболее ценных элементов и идей, и их адаптации к социокультурным условиям нашей страны. Считаем, что педагогический опыт американских коллег, который прошел длительную апробацию и зарекомендовал себя на мировом уровне, будет полезным для российской школы и поможет найти решение ряда насущных проблем

в рассматриваемой области (И.С. Бессарабова, Р.А. Валеева, П.В. Васильева, Д.И. Вафина, Ю.В. Мельник, А.А. Толмачева и др.).

Несмотря на изучение отдельных вопросов инклюзивного образования в США (организация инклюзивного образования в странах Запада (Ю.В. Мельник); современное состояние и тенденции развития альтернативного образования в США (Д.И. Вафина); диагностика и организации образовательного процесса особенных учащихся в США (Н.Н. Сельдинская); информатизация и гуманизация в образовании «исключительных детей» в США (А.А. Толмачева) целостное представление проблемы инклюзивного образования в США, взятое в совокупности исторического, целевого и содержательного аспектов, остается за рамками внимания ученых, что актуализирует дополнительное исследование.

Полагаем, что формированию целостного видения данной проблемы будет способствовать единый контекст ее изучения, которым в данном исследовании будет служить поликультурная образовательная политика, ставшая ведущим направлением в вопросах образования в США. В этой связи необходимо представить взаимосвязь инклюзивного образования и поликультурной образовательной политики, которая позволила принципу инклюзии стать одним из ведущих в работе американской школы.

Анализ современного состояния проблемы инклюзивного образования свидетельствует о том, что ее актуальность вызвана **противоречиями** между:

- востребованностью инклюзивного образования для современного поликультурного социума как одного из приоритетов государственной образовательной политики России и недостаточной изученностью педагогического опыта высокоразвитых стран мира по данному вопросу;

- вниманием российских ученых к отдельным аспектам инклюзивного и поликультурного образования в США и отсутствием исследований, представляющих целостное видение проблемы становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики;

- изучением отечественными учеными особенностей процесса обучения в американской школе и отсутствием исследований, акцентирующих основные

проблемные области в организации процесса инклюзивного образования в современной школе США;

– наличием в отечественной педагогической науке исследований по вопросам инклюзивного и поликультурного образования в США и отсутствием системных теоретических исследований, способствующих выявлению наиболее ценных идей американских ученых и характеризующих особенности целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США в контексте поликультурной направленности образовательной политики.

Таким образом, необходимо исследовать особенности организации процесса образования в современной американской школе, основанном на принципе инклюзии, в контексте поликультурной образовательной политики; проследить эволюцию идеи инклюзивного образования в США в условиях реализации поликультурной образовательной политики; определить основные трудности при достижении целей, решении задач и реализации принципов организации инклюзивного образования в США.

В этой связи **проблема исследования** состоит в ответе на вопрос: каковы теоретические основы и особенности процесса становления и развития инклюзивного образования в современной американской школе в контексте поликультурной образовательной политики?

Научные и практические потребности и выявленные противоречия обусловили выбор **темы исследования** - «**Становление и развитие инклюзивного образования в современной школе США в контексте поликультурной образовательной политики**».

Объект исследования – инклюзивное образование в современной школе США.

Предмет исследования – теоретические основы и особенности процесса становления и развития инклюзивного образования в современной американской школе в контексте поликультурной образовательной политики.

Цель исследования – выявить теоретические основы и охарактеризовать особенности процесса становления и развития инклюзивного образования в со-

временной школе США в контексте поликультурной образовательной политики с определением основных исторических этапов данного процесса, сущностных характеристик, проблемных областей и отличительных признаков его организации.

В соответствии с проблемой и целью были поставлены следующие **задачи исследования:**

1) выделить основные исторические этапы процесса становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики;

2) определить сущностные характеристики инклюзивного образования в США, основанные на принципе поликультурности;

3) выявить основные проблемные области в образовании школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной школьной среде;

4) раскрыть особенности целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США с учетом поликультурной направленности образовательной политики.

Источниковую базу исследования составили: мировые и российские нормативно-правовые акты, регламентирующие инклюзивное образование и раскрывающие содержание государственной общеобразовательной политики в отношении инклюзивного образования, а также труды зарубежных и отечественных исследователей по:

– теории и практике инклюзивного образования (С.В. Алехина, Д.З. Ахметова, Г. Банч, Л.С. Выготский, Е.В. Данилова, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мельник, Е.Н. Моргачева, А.Ю. Пасторова, Дж. Л. Портер, Т.В. Сафонова, Ю.В. Сенько, В.Ц. Цыренов, А.Я. Чигрина, А.Ю. Шеманов, Н.Д. Шматко, Н.Н. Яковлева, и др.);

– билингвальному обучению (Т.В. Ахутина, Л.М. Бака, Д. Баккер, А.А. Залевская, Т.А.Фотекова, и др.);

– обучению альтернативных детей (Д.С. Армстронг, О.И. Кукушкина, Д.М. Паттон, С.Д. Смит, Р. Турнбулл и др.);

– концептуальным основам поликультурного образования (А.Д. Абакумов, О.В. Аракелян, А.Г. Асмолов, И.С. Бессарабова, О.Я. Воробьева, Г.Д. Дмитриев,

А.Н. Джурицкий, Г.В. Палаткина, К.В. Султанов, Л.Л. Супрунова, Л.М. Сухорукова, Н.П. Цыбанев и др.);

– правовым аспектам регулирования инклюзивного образования (Н.В. Борисова, О.М. Ильина, Т.Н. Матюшева, Е.Ю. Шинкарева и др.);

– психологическим аспектам инклюзивного образования (Т.В. Ахутина, Н.В. Бабкина, В.К. Кочисов, Н.А. Плаксина, Л.А. Солдатова, В.А. Черников и др.);

– духовно-нравственному воспитанию в рамках инклюзивного образования (Н.М. Борытко, Л.Н. Давыдова, А.В. Демчук, Е.Ю. Клепцова, М.В. Колокольцева, И.А. Соловцова и др.);

– различным аспектам интегрированного обучения (А.А. Дмитриев, Д.В. Зайцев, Н.Н. Малофеев и др.).

В ходе исследования мы также опирались на труды американских исследователей по:

– основополагающим аспектам поликультурного образования (Дж. Бэнкс (J.A. Banks), Донна М. Голлник (Donna M. Gollnick), П. Горски (P. Gorski), К. Грант (C. Grant), С. Ньето (S. Nieto), К. Слитер (C. Sleeter), В.С. Хадсон (W.S.Hudson) и др.);

– инклюзивному образованию (Б.Х. Баскен (B.H. Basken), Т. Браун (T. Brown), Б.Д. Бут (B.D. Booth), Х. Гарднер (H.Gardner), Дж.У. Лернер (J.W.Lerner), Дж.М. Паттон (J.M. Patton), С. Хелпер (S. Helper), А.С. Хилтон (A.S. Hilton) и др.).

Методологической основой исследования являются:

– работы по методологии педагогических исследований, позволившие определить логику проведения научного поиска по вопросам инклюзивного образования (В.В. Краевский, М.А. Лукацкий, В.М. Монахов, А.М. Новиков, В.М. Полонский, Т.С. Просветова и др.);

– историко-педагогический подход (С.В. Бобрышов, А.Н. Джурицкий и др.), позволивший осуществить систематизацию научных трудов, в которых содержатся достижения духовной и материальной культуры страны, отразившиеся в

содержании школьного образования, с целью определения поэтапного развития идеи инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики;

– культурно-исторический (цивилизационный) подход (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов и др.), который способствовал выделению значимых историко-политических событий в США, повлиявших на становление и развитие теории и практики инклюзивного образования под влиянием поликультурной образовательной политики;

– аксиологический подход (Н.Д. Никандров, З.И. Равкин и др.), позволивший выявить сущностные характеристики инклюзивного образования, рассматривая его как подход к организации учебного процесса, основанный на общечеловеческих идеалах, гуманистической направленности и демократической сущности национальных образовательных ценностей, выступающих главными условиями его эффективного функционирования;

– целостный подход (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.), позволивший дополнить сущностные характеристики инклюзивного образования, рассматривая его как высшую степень организации учебного процесса в общеобразовательной школе США, которой присущи единство и гармония всех компонентов; как целостную систему с определенной структурой, в которой каждый компонент наделен конкретной функцией для решения той или иной задачи, и действия каждого компонента подчинены законам действия системы;

– системный подход (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, З.И. Равкин и др.), спецификой которого в диссертациях по зарубежной и сравнительной педагогике является поиск взаимосвязанных признаков исследуемых историко-педагогических явлений, т.е. рассмотрение вопросов обучения и воспитания в историческом, культурном и социальном контексте, что позволило изучить проблему инклюзивного образования во взаимосвязи с развитием американского общества с акцентом на основных проблемных областях в

обучении школьников с альтернативным развитием в поликультурной школьной среде;

– работы по методологии сравнительной педагогики (И.С. Бессарабова, Н.Е. Воробьев, Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, И.А. Тагунова, И.Т. Хайруллин и др.), которые освещают проблемы развития образования в мире и предписывают рекомендации к сопоставительному исследованию международного опыта развития образовательной теории и практики, что позволило выделить особенные характеристики целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США.

Этапы исследования:

Первый этап (2017–2018 гг.) был посвящен определению замысла и разработке плана исследования; поиску, переводу на русский язык англоязычных источников, критическому анализу и систематизации научных трудов американских и российских ученых по проблемам инклюзивного и поликультурного образования для формулирования теоретических и методологических основ исследования.

Второй этап (2018–2019 гг.) был сосредоточен на изучении научной литературы по теме с целью осмысления ведущих категорий исследования; выявлении определяющей роли поликультурной образовательной политики в эволюционном развитии инклюзивного образования в США; определении поликультурной основы инклюзивного образования; характеристике основных проблемных областей в обучении школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной школьной среде; раскрытию специфики целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США с учетом поликультурной направленности образовательной политики; апробировании и внедрении предварительных результатов исследовательской работы.

Третий этап (2019–2020 гг.) предусматривал апробацию результатов исследования; их систематизацию и обобщение; формулирование основных положений и выводов по научным задачам исследования; определение перспектив дальнейшей работы над проблемой; редактирование и окончательное оформление текста диссертации и автореферата.

Методы исследования:

Для решения поставленных задач на каждом этапе работы применялся комплекс взаимодополняющих друг друга методов исследования.

На *первом этапе* ведущими методами исследования явились: исторический и логический анализ, ретроспективный анализ проблемы инклюзивного и поликультурного образования в США; проблемно-хронологический метод, позволивший изучать исторические, культурные и политические события в жизни американского общества, повлиявшие на реформы в сфере образования, во временном порядке; исследовать проблему инклюзивного образования в США в ее последовательном развитии, выделив основные исторические этапы процесса ее становления и развития в контексте поликультурной образовательной политики; контент-анализ нормативно-правовых актов в сфере образования в США, источниковой базы по исследуемой проблеме с целью обоснования актуальности темы, разработки логики исследования, представления его теоретического и методологического основания.

На *втором этапе* использовались сравнительно-исторический метод, позволивший сравнивать особенности организации процесса образования в американской школе в разные исторические периоды эволюционного развития идеи инклюзии с акцентом на различиях и общих закономерностях данного процесса; теоретический и сравнительный анализ подходов американских ученых и педагогов-практиков к организации процесса инклюзивного образования в общеобразовательной школе США с целью определения сущностных характеристик инклюзивного образования, основанных на принципе поликультурности, а также выявления проблемных областей в образовании школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной учебной среде; методы обобщения, систематизации и классификации, позволившие раскрыть особенности целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США с учетом поликультурной направленности образовательной политики.

На *третьем этапе* в основном проводилась работа с использованием методов обобщения и систематизации результатов исследования с целью конкретиза-

ции их научной, теоретической и практической значимости, а также уточнения защищаемых положений.

Хронологические рамки исследования.

В исследовании представлен период с середины 1970-х гг. по настоящее время. В США вторая половина XX в. связана с трансформацией межкультурного направления в образовательной политике страны в поликультурное и закреплением данного статуса на законодательном уровне. Поликультурная политика страны в области образования открыла доступ к обучению в обычной школе всем детям с особенностями в развитии, выдвинув проблему инклюзивного подхода к образованию на государственный уровень. В работе прослеживается эволюция идеи инклюзивного образования в указанный временной период, напрямую связанная с вопросами поликультурного образования, послужившего теоретико-практической основой для пересмотра целей, задач и принципов обучения лиц с альтернативным развитием.

Положения, выносимые на защиту:

1. На становление системы образования школьников с альтернативным развитием в США оказали влияние активные социально-политические выступления за права и свободу человека с участием цветного населения и исторически угнетаемых групп граждан страны во второй половине XX века. Процесс становления и развития инклюзивного образования в США происходил под влиянием поликультурной образовательной политики, акцентирующей предоставление и реализацию права на обучение всем гражданам страны.

Ретроспективный анализ становления и развития системы образования школьников с альтернативным развитием в США позволил выявить эволюционную природу данной системы, которая характеризуется постепенным переходом от *сегрегативного периода* с изолированным обучением детей в специальных учреждениях (до 1970-х гг.) к *интегративному периоду*, обеспечившему доступ альтернативным учащимся в обычные школы, но сохранившему различные внешние барьеры к овладению знаниями (середина 1970-х - конец 1980-х гг.) и далее к *инклюзивному периоду*, предусматривающему совместное обучение детей с аль-

тернативным и традиционным развитием в условиях инклюзивной образовательной среды (конец 1980-х гг. по настоящее время). Интегративный период смягчил резкий переход школьной системы от сегрегации к инклюзии, что облегчило адаптацию учащихся, родителей и педагогов к новым условиям.

2. Сущностные характеристики инклюзивного образования в США, основанные на принципе поликультурности, сводятся к следующим: высокий индекс инклюзии учебной среды; обучение особенных детей в обычной школе по месту жительства; принятие особенных детей такими, какие они есть, всеми членами школьного сообщества; недопущение любой формы дискриминации в учебной среде; постоянное участие всех детей в урочных и внеурочных видах работы; проявление справедливости, а не снисходительности к учащимся со стороны учителя; постоянное внимание учителя к выявлению и развитию индивидуальных способностей, сильных сторон личности детей, формированию их социальных и гражданских знаний, умений и навыков; ориентация каждого урока на учащихся, а не на требования программы; оценка способностей учеников с целью определения зоны ближайшего развития для конкретного ребенка; изменение способа подачи материала учителем в соответствии со стилем его усвоения учащимся; непрерывное сотрудничество всех субъектов процесса инклюзивного образования. Суть принципа поликультурности заключается в освобождающей природе образования, которая способствует становлению как альтернативных, так и обычных детей независимыми и активными субъектами, способными к адекватному восприятию культурного многообразия в мире, плодотворному взаимодействию с разными культурами, принятию самостоятельных и ответственных решений в жизни. При организации учебно-познавательной деятельности учащихся инклюзивного класса педагог должен учитывать этнокультурные и этнопсихологические особенности учащихся, оказывать внимание в процессе обучения всем детям своего класса; проявлять гибкость в принятии решений по вопросам преподавания и проводить регулярный мониторинг этих вопросов; обучать детей по общей учебной программе, осуществляя при необходимости адаптацию деталей программы

для альтернативных учащихся; осуществлять поиск новых методов и приемов в работе с детьми, координировать взаимодействие учащихся в классе.

3. Основные проблемные области в образовании школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной школьной среде, требующие внимания исследователей, включают: многообразие терминов в научной и правовой литературе, обозначающих детей с особенностями в развитии, которое вызывает трудности при конкретизации образовательного статуса детей и построении индивидуального учебного маршрута ребенка; наличие барьеров внешнего (связаны с окружающей средой) и индивидуального (связаны с самим учащимся) характера, препятствующих полноценному развитию учащегося (социальному, эмоциональному, физическому); дефицит педагогических кадров, владеющих поликультурными знаниями, умениями и навыками, способными работать в инклюзивной школьной среде; неподготовленность родителей и ближайшего окружения ребенка к непрерывному участию в процессе инклюзивного образования.

4. Особенности целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США с учетом поликультурной направленности образовательной политики, выявленные при сравнении с подходами российских ученых, проявляются в:

- дополнении целей инклюзивного образования формированием гражданских и патриотических качеств личности учащихся, повышением поликультурной и правовой грамотности граждан, которые должны занимать собственную активную гражданскую позицию и уметь противостоять любой форме дискриминации в обществе;

- поликультурной направленности задач инклюзивного образования, предусматривающих активное участие особенного ребенка в улучшении жизни общества, что будет способствовать воспитанию ребенка более зрелым и самостоятельным в социальном и политическом отношении гражданином;

- поликультурной основе принципов инклюзивного образования, базирующихся на положениях об антидискриминационной, всеохватывающей, динамичной, освобождающей, транзитивной, транзактивной, трансформативной природе поликультурного образования.

Научная новизна результатов исследования. Впервые целостно изучен и представлен процесс становления и развития системы образования школьников с альтернативным развитием в США в контексте поликультурной образовательной политики, характеризующийся эволюционным переходом от сегрегированного обучения к интегрированному и инклюзивному.

Выявлена тесная взаимосвязь вопросов инклюзивного образования и поликультурного образования, подтверждающая поликультурную природу инклюзивного образования.

Уточнена периодизация развития идеи инклюзивного образования с указанием главных исторических и политических событий в жизни американского общества, повлиявших на цели, задачи и содержание инклюзивного образования.

Предложено авторское многокомпонентное определение инклюзивного образования, включающего ценностный, межкультурный и реформаторский компоненты. Конкретизировано и дополнено содержание понятий «альтернативный ребенок» и «альтернативность», которая может проявляться в любых формах внешних различий между детьми, и служить причиной исключения особенного ребенка из группы сверстников.

Раскрыты характеристики инклюзивного образования в США, основанные на принципе поликультурности.

Систематизированы многочисленные концепции инклюзивного образования в американской научной литературе на основе ведущих идей авторов, позволившие объединить концепции в следующие группы: концепции о ведущей роли учителя при взаимодействии всех участников инклюзивной среды; концепции демократизации инклюзивной образовательной среды; концепции активного участия ребенка в выборе образовательных услуг; концепции тьюторского сопровождения ребенка в процессе обучения.

Выявлены основные проблемные области в образовании школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной школьной среде и систематизированы практические рекомендации американских ученых по преодолению различных барьеров в процессе инклюзивного образования.

На основе сопоставления подходов американских и российских ученых к определению целей, задач и принципов организации инклюзивного образования выявлены особенности данных аспектов инклюзивного образования в США с учетом поликультурной направленности образовательной политики.

Теоретическая значимость результатов исследования. Разработка целостного представления о развитии инклюзивного образования в контексте поликультурной образовательной политики в США на основе характеристики теоретических основ и особенностей организации учебного процесса в современной американской школе могут служить вкладом в теорию обучения, зарубежную и сравнительную педагогику, расширяя проблемные области теоретических исследований по вопросам инклюзивного и поликультурного образования.

Выводы, полученные в ходе решения исследовательских задач, расширяют трактовку инклюзивного образования и контекст его рассмотрения в педагогической науке, позволяя учитывать не только физические, умственные и психические, но и социальные, экономические, политические, религиозные, языковые, гендерные, возрастные различия между учащимися при составлении образовательных маршрутов.

Доказанная взаимосвязь инклюзивного и поликультурного образования способствует глубокому пониманию новой роли инклюзивного образования в обществе, заключающейся в переосмыслении философии образования, основанной на идеях свободы, равенства и справедливости.

Выдвинутое и обоснованное новое назначение инклюзивного образования для человека и общества может стимулировать разработку новых методов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, а также способов включения в учебно-воспитательный процесс членов семьи и ближайшего окружения каждого ребенка.

Предлагаемое авторское определение инклюзивного образования конкретизирует и дополняет его трактовку в современной педагогической науке с акцентом многоаспектного характера и поликультурной природы данного подхода к организации учебного процесса.

Систематизированные концепции инклюзивного образования американских ученых, выявленные барьеры к обучению и обоснованные способы их преодоления в процессе инклюзивного образования, выделенные особенности целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США актуализируют вопросы совместного обучения детей с альтернативным и традиционным развитием, расширяя проблематику последующих сравнительно-педагогических поисков.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостным подходом к исследованию вопросов инклюзивного образования в контексте поликультурной образовательной политики, основанном на адекватном применении теоретических и методологических научных трудов американских и российских ученых; сравнительно-сопоставительным подходом к изучению целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США и России; корректным применением научных методов, не противоречащих объекту, предмету, цели и этапам исследования; сравнением результатов автора с имеющимися в педагогической науке достижениями по этой проблеме для доказательства новизны представленных в данной работе результатов.

Практическая ценность результатов исследования заключается в их возможном использовании в качестве основы для дополнения и корректировки организации процесса инклюзивного образования в современной общеобразовательной школе.

Практически полезными для педагогов являются следующие результаты исследования, которые способствуют созданию в учебном заведении инклюзивной образовательной среды: доказанная поликультурная природа инклюзивного образования, проявляющаяся в особенностях целей, задач и принципов организации учебного процесса; выявленные индикаторы высокого уровня индекса инклюзии, являющегося показателем готовности инклюзивной учебной среды к принятию особенного ребенка; выявленные и охарактеризованные барьеры к обучению, снижающие уровень доступности школы и уменьшающие объем причастности детей с особенностями в развитии к школьному сообществу; практические рекомендации по преодолению пагубного воздействия этих барьеров на интеллекту-

альный и физический рост ребенка, являющиеся важным шагом к минимизации этих трудностей; обоснованные требования к подготовке поликультурно-компетентного учителя, готового к работе в инклюзивной учебной среде с поликультурным составом учащихся.

Материалы исследования могут существенно обогатить содержание лекций и спецкурсов по зарубежной и сравнительной педагогике.

Личный вклад соискателя заключается в непосредственной работе над диссертацией на протяжении всех этапов: обосновании актуальности темы исследования; определении степени изученности проблемы; разработке источниковой и методологической базы исследования; выстраивании логики научного поиска; применении комплекса научных методов на каждом этапе; публикации статей и тезисов докладов по теме исследования (в т. ч. в соавторстве с научным руководителем – 12 публикаций), переводе на русский язык и введении в научный оборот ранее не использованных в России работ американских ученых по вопросам инклюзивного и поликультурного образования (более 200), их обобщении, систематизации и авторской интерпретации подходов американских ученых к исследуемой теме; формулировке выводов по результатам исследовательских задач; итоговом оформлении текста диссертации и автореферата.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования были представлены и поддержаны на конкурсе грантов на лучшие проекты фундаментальных научных исследований, выполняемых молодыми учеными (2019), а также представлены в форме научных докладов для обсуждения на межвузовских и международных научно-практических конференциях и форумах: «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2017), «Проблемы эффективного использования научного потенциала общества» (Новосибирск, 2018), «Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области» (Волгоград, 2017), «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России» (Волгоград, 2019), «Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма» (Грозный, 2020), «Миссия университетского педагогическо-

го образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону, 2020), «Качество образования в эпоху глобальных трансформаций» (Волгоград, 2020), II Международный научно-образовательный форум "Миссия университетского образования в XXI веке (Ростов-на-Дону, 2020), Международный психолого- педагогический форум "Качество образований в эпоху глобальных информационных трансформаций (Волгоград, 2020г), «Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма (Волгоград, 2020), «Личность и общество в современном геополитическом пространстве» (Волгоград, 2020), «Наука России Цели и задачи» (Екатеринбург 2021). Апробация результатов исследования также проходила в виде представления научных докладов в рамках семинарских занятий в период обучения в аспирантуре по кафедре педагогики и на заседаниях научно – исследовательской лаборатории «Проблемы школы и педагогики за рубежом» Волгоградского государственного социально-педагогического университета (2017–2020 гг.).

Автором опубликованы 12 работ по тематике выполненного исследования, из которых 5 – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России, 1 – в издании, индексируемом в базе Scopus.

Внедрение результатов исследования в практику образования осуществлялось в преподавательской деятельности автора исследования в процессе обучения в аспирантуре и ведения преподавательской деятельности в должности ассистента и младшего научного сотрудника кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ» в форме семинарских занятий со студентами Института иностранных языков и со студентами факультетов Математики, информатики и физики, Истории и права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Объем и структура работы. Диссертация (253 с.) состоит из введения (21 с.), двух глав (1-я гл. – 84 с., 2-я гл. – 82с.), заключения (4 с.), библиографии (405 источников, в том числе 202– на английском языке).

Глава 1. Теоретические основы становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики

1.1. Исторические этапы процесса становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики

США, страна культурного, этнического, языкового, религиозного, социального многообразия, имеют давнюю традицию исследований и практики в области специального образования и инклюзивной практики. Цель, предусмотренная специальным образовательным законодательством для лиц с ограниченными возможностями здоровья (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 2004 – обновленная версия закона) призвана обеспечить всех детей бесплатным и качественным государственным образованием. Процесс перехода от заявленной цели по предоставлению бесплатного и надлежащего образования к подлинной инклюзивной практике обучения происходил на протяжении десятилетий и продолжается до сих пор с учетом новых требований современной жизни. Доступу всех детей к бесплатному и надлежащему государственному образованию способствовал ряд важных законодательных и судебных мероприятий, роль которых мы подробнее укажем при описании исторических периодов развития инклюзивного обучения в США.

В современных школах США учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, получающие специальные образовательные услуги, включены в общеобразовательные классы вместе со своими обычно развивающимися сверстниками.

Результат анализа многочисленных подходов американских авторов к определению понятия «инклюзивное образование» подтвердил отсутствие универсального понимания авторами данного подхода к образованию. Подходы ученых можно условно разделить на основе ведущей идеи, которая отчетливо прослеживается в той или иной концепции:

– философия образования;

- межкультурный диалог;
- политическое движение за реформирование систем образования.

В *первую группу* определений под условным названием «философия образования» мы включили подходы таких ученых, как Т. Лореман, С.Дж. Петерс, М. Фишер [323; 349; 277]. С точки зрения названных ученых, инклюзивное или включающее образование трактуется не просто как специально оборудованное пространство или набор особенных учебных услуг, а скорее, как философия образования, которая объединяет детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей в одном образовательном учреждении, где происходит значимый взаимообмен культурными особенностями в процессе образования.

К примеру, инклюзивное образование, по мнению Д. Митчела, означает, что все учащиеся, независимо от выраженных особенностей, включены в школьное сообщество как ценные и равноправные члены школьной команды, активно и успешно участвующие в академической и внеклассной деятельности школы, и получающие необходимую психолого-педагогическую поддержку в школе и за ее пределами [126].

Такой взгляд на инклюзивное образование подчеркивает, прежде всего, важность человеческого многообразия в обществе, ценность и равноправие каждого человека независимо от его способностей, а также указывает на необходимую организацию профессиональной поддержки отдельным учащимся для удовлетворения специальных потребностей в образовании. Определения данной группы обладают одновременно *описательным и предписательным* характером, т.е. ученые обязательно фиксируют внимание на поликультурном составе учащихся (описывают многообразие ученического коллектива), и при этом не забывают предписать те или иные способы налаживания контакта как между учителем и учениками, так и среди самих учащихся.

Во *вторую группу* определений под условным названием «межкультурный диалог» мы включили подходы таких ученых, как С. Стэйнбэк, С.Дж. Тейлор [383; 386].

По словам вышеназванных ученых, инклюзивное образование предполагает полноценное включение всех детей в классе в учебно-воспитательный процесс, непрерывный межкультурный диалог между всеми участниками образовательного процесса, обучение по общеобразовательным стандартам всех учащихся в соответствующих возрасту классах общего образования, а также необходимую поддержку, оказываемую учащимся и преподавателям для успешного освоения учебных программ.

К примеру, как указывает Н. Кук, учащиеся с особенностями в развитии имеют доступ к тем же образовательным возможностям, что и их обычные сверстники. В инклюзивном классе учащиеся являются участниками единого межкультурного общеобразовательного процесса, и не принадлежат ни к какой другой отдельной, специализированной среде, основанной на их особенностях в развитии [265].

Определения данной группы объединяет *непрерывный и динамичный* характер, демонстрирующий, что инклюзивное образование является не отдельной учебной программой, а процессом постоянного межкультурного общения, который охватывает не только всех членов школьного сообщества, но и ближайшее окружение детей обеих культурных групп (с традиционным и альтернативным развитием) – родителей, родственников, друзей, соседей и т.д. Важно отметить, что данный процесс не ограничивается стенами учебного заведения или рамками специальной учебной программы, а продолжается за пределами школы в течение всей жизни каждого учащегося, что свидетельствует о *всеохватывающей природе* инклюзивного образования.

В *третью группу* определений под условным названием «политическое движение за реформирование систем образования» мы включили подходы таких ученых, как А. Бретт, Т.Е. Смитт, А.С. Хилтон [248; 379; 305]. Представители данной группы отмечают политическую природу инклюзивного образования, называя его, прежде всего, политической позицией в области прав человека. Движение за инклюзивность в образовании касается, по их мнению, в первую очередь, прав детей с нарушениями в развитии на получение образования в обычных

образовательных учреждениях вместе со своими сверстниками. С этой точки зрения С.Дж. Саленд называет инклюзию в образовании «движением за социальную справедливость в обществе» [366].

К примеру, ряд ученых этой группы Дж. М. Таймонс, Дж.Л. Уэббер [387; 398] называют инклюзивное образование долгосрочным политическим проектом, который всегда будет сталкиваться со значительным сопротивлением со стороны общественно-политических деятелей, которые извлекают выгоду из существующих структур школьного образования.

Н.К. Хант также считает инклюзивное образование политическим движением с выраженным стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей в обществе, так как любые ограничения к получению образования всеми гражданами всегда будут ущемлять их права [309].

Близким по смыслу, но более развернутым, представляет определение инклюзивного образования Р.А. Баркли. По мнению автора, инклюзивное образование отражает ценности и принципы справедливого отношения ко всем гражданам в обществе и направлено на то, чтобы бросить вызов способам, с помощью которых образовательные системы утверждают социальное неравенство в отношении маргинализированных и исторически угнетаемых групп учащихся по целому ряду способностей, характеристик, траекторий развития и социально-экономических обстоятельств [231]. Таким образом, инклюзивность неразрывно связана с принципами равенства и социальной справедливости как в образовательной, так и в социальной сферах.

В.С. Иверсон, именуя инклюзивное образование кодексом образовательной реформы на всех уровнях, подчеркивает, что создание инклюзивной среды для всех учащихся потребует перестройки институциональных структур школьного образования. Жесткий, дифференцированный по возрасту учебный план, традиционная практика тестирования, отслеживание и группировка учащихся по способностям никогда не будут соответствовать человеческому разнообразию, существующему в каждой школе и классе. Вместо этого автор призывает к созданию новых институциональных структур, которые предлагают образовательные про-

странства для всех учащихся, признавая и развивая компетентность всех детей независимо от их различий [312].

Определения данной группы объединяет *действенный и преобразующий* характер, связанный с обоснованием и действиями по реформированию таких компонентов образовательной системы, как содержательный и ценностный для того, чтобы они отражали поликультурный состав учащихся и закрепили в правовом и организационном плане новые отношения между всеми участникам образовательного процесса, которые признают равенство и ценность всех этнокультурных групп в обществе.

Делая предварительный вывод, приведем определение инклюзивного образования, которое систематизирует разные подходы к его пониманию американскими авторами и включает три условно выявленных нами направления: 1) «философия образования» с акцентом на *описательном и предписательном* характере инклюзивного образования; 2) «межкультурный диалог» с акцентом на *непрерывной, динамичной и всеохватывающей* природе инклюзивного образования; 3) «политическое движение за реформирование систем образования» с акцентом на *действенной и преобразующей* природе инклюзивного образования.

Для формулирования определения необходимо привести наше понимание поликультурной образовательной политики США в рамках данного исследования, под влиянием которой происходило становление инклюзивного подхода к образованию.

Сам термин «инклюзия» (англ. «inclusion») не упоминается ни в одном американском законодательстве об образовании, что подтверждается результатом контент-анализа соответствующих актов, а также исследований историков американского образования. Исследователи (Дж.У. Патнэм, Д.Р. Уильямс, Дж.Л. Уэббер) называют инклюзивный подход результатом коллективных усилий активистов, выступивших за справедливое отношение ко всем гражданам в обществе независимо от различий [355; 401; 398].

Инклюзивный подход к образованию представляет собой результат слияния политической активности (выступления цветного населения и исторически угне-

таемых групп граждан США за свои права во второй половине XX века), низкой академической успеваемости американских школьников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, ставшей проблемой национального масштаба в конце 1980-х годов, и появления нового *поликультурного направления* в политике американского образования.

Анализ литературы по истории образования в США показал, что вопросы инклюзивного образования активно рассматриваются учеными-теоретиками поликультурного образования (Дж. Бэнкс, К. Грант, Д. Кинг, С.Е. Слитер, М. Смайли, М. Раймонд, С. Тозер, С. Уилсон). Дж. Бэнкс, основоположник теории поликультурного образования, трактует *поликультурную образовательную политику* как направление, главной целью которого выступает обеспечение доступности, высокого качества образовательных услуг всем гражданам, невзирая на идентичность, ликвидация любых видов дискриминирующих действий в учебном заведении [227; 294].

В настоящем исследовании мы исходим из данного понимания поликультурной образовательной политики к рассмотрению проблемы инклюзивного образования в современной школе США, что дает возможность выявления и обоснования поликультурной природы инклюзивного подхода к образованию. Поскольку поликультурная политика открыла доступ к школьному образованию всем детям, это расширило возможности школы по претворению в жизнь целей и задач *гражданского* воспитания, заложенных в основе становления единства американской нации. Сторонники поликультурного образования подчеркивают, что исторически американская школа наделена особой миссией по воспитанию гражданских качеств учащихся. Школа должна стать главным социальным институтом, который обязаны окончить все американские граждане, поэтому инклюзивный подход позволяет охватить те категории граждан, которые ранее не имели доступа к школе, следовательно, оставались безучастными к жизни и судьбе своей страны. Инклюзивное образование должно предусматривать не только интеллектуальное, но и гражданское становление каждого ученика (М.С. Брэнсон, Д. Оуэн, Дж.Дж. Патрик, Д.Е. Смит [246; 340; 345; 377]).

Подчеркивая важность гражданского становления каждого растущего человека, Дж. Коган указывает на ценность инклюзивного образования в этом деле, называя такой подход шагом к достижению *инклюзивного общества*, в котором все дети и взрослые, несмотря на пол, возраст, этническую принадлежность, способности, наличие или отсутствие особенностей в развитии, смогут внести личный вклад в жизнь общества, где ценят и уважают отличия между людьми, и отсутствуют дискриминация и предрассудки [261].

Считаем, что данным *акцентом на гражданском становлении* личности учащихся с альтернативным развитием необходимо дополнить определение инклюзивного образования.

Таким образом, *многокомпонентное определение инклюзивного образования* содержит следующие компоненты:

1) ценностный компонент – связан с философским пониманием инклюзивного образования как особого образа мышления и отношений между людьми, основанных на общечеловеческих ценностях;

2) межкультурный компонент – связан с непрерывной, динамичной и всеохватывающей природой инклюзивного образования, который проникает во все сферы жизни человека, а не ограничивается только учебной деятельностью и представляет инклюзивное образование как процесс межкультурного общения индивидов с альтернативным и традиционным развитием на протяжении жизни, в ходе которого происходит интеллектуальный, личностный, гражданский и профессиональный рост человека;

3) реформаторский компонент – связан с действенной и преобразующей природой инклюзивного образования, которая направлена на трансформацию систем образования для обеспечения равного доступа к образованию и академическим достижениям всем учащимся любой идентичности.

Теперь обратимся к подходам российских авторов, рассматривающих понятие «инклюзивное образование», чтобы выявить общие и особенные характеристики во взглядах отечественных и американских ученых.

Н.А. Абрамова, С.В. Алехина, Б.Н Бубеева, Ю.В. Мельник представляют инклюзивное образование как способ организации учебного процесса, при котором все учащиеся, несмотря на физические, психические, интеллектуальные, культурно-этнические, языковые и иные особенности, проходят обучение в обычном классе совместно со сверстниками, не имеющими особенностей в развитии, и по необходимости получают дополнительную помощь специалистов [19; 21; 49, 123].

Л.Н. Давыдова, Е.Ю. Клепцова, О.Г. Приходько видят главное предназначение инклюзивного образования в стремлении укрепления уверенности в себе и своих способностях детям с ОВЗ посредством общения с обычными сверстниками и участия в жизни класса и школы. Такая форма образования, по мнению авторов, утверждает равноправное включение всех детей в школьный коллектив, стимулирует развитие коммуникативных навыков и сплачивает учеников общими делами [65; 86; 144; 145].

Такие исследователи, как Д.В. Зайцев, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына, называют инклюзивное образование более широким интегративным процессом, связанным с доступностью образовательных услуг и их приспособлением к разным потребностям и возможностям всех учащихся [76; 115; 195].

Инклюзивное образование, по словам группы ученых (Т.С. Артюхина, Д.З. Ахметова, Т.Н. Войтик) является подходом, направленным на развитие гибких методов обучения и воспитания, способных удовлетворять разные потребности в освоении знаний; разработку методологии, обращенной к ребенку и признающей ценность каждого ученика как личности, обладающей потребностью и правом общения с людьми, а также правом на полноценную жизнь в обществе [56; 185].

Такие ученые как Д.З. Ахметова, О.Л. Панченко считают, что инклюзивное образование помогает, прежде всего, каждому ребенку раскрыться для себя самого и окружающих, так как инклюзивная учебная среда адаптирована к его потребностям, принимает его как ценного и равноправного члена школьной команды, что благоприятствует его дальнейшему развитию [30; 138].

А.В. Иванов акцентирует внимание на том, что инклюзивное образование расширяет возможности для общения особенного ребенка с обычными сверстниками и педагогами, что невозможно в условиях изоляции дома или в специальном учреждении. Родители особенных детей понимают негативные последствия изоляции ребенка, которые могут привести к атрофии способностей человека, снижению самооценки и закрытию дороги к нормальной жизни. Поэтому родители делают обоснованный выбор в пользу инклюзивной школы [172].

А.А. Дмитриев, А.Ю. Пасторова определяют инклюзивное образование как особую форму организации учебного процесса в общеобразовательном учреждении, адаптированную под особые потребности (физические и интеллектуальные) каждого человека. В этом состоит главное отличие инклюзивного подхода от интегрированного, при котором лица с особенностями в развитии вынуждены сами адаптироваться к окружающей среде, остающейся без изменений [73; 139].

Исследователи Д.З. Ахметова, С.Ю. Сенатор, В.И. Трофимова, подчеркивают, что в основе инклюзивного образования заложена идея гуманного отношения к человеку, отвергающая любой вид дискриминации, обеспечивающая равенство прав в сфере образования, предусматривающая адаптированную учебную среду для учащихся с особыми потребностями в образовании. Неудачи детей в обучении авторы считают недостатками традиционной системы, не способной к поддержанию каждого ребенка. Инклюзивный подход способствует достижению успехов каждым ребенком, предоставляя возможности для жизненных перспектив [31;157; 180].

Несмотря на разные толкования, все авторы единодушно признают преимущества инклюзивного подхода перед интегрированным подходом к образованию, которые проявляются в следующем: инклюзивная среда расширяет круг общения всех детей, а не только альтернативно развитых; способствует процессу социализации всех детей (к примеру, через совместное участие в мероприятиях, посещения мест культурного досуга, оборудованных безбарьерной средой и т.д.); ребенок с особенностями в развитии получает постоянное психолого-педагогическое сопровождение в школе и вне школы; индивидуальная программа

дает возможность освоения учебной нагрузки в удобном для ребенка темпе и совмещения учебы с участием во внеклассных мероприятиях, что позволяет ребенку чувствовать себя полноценным и равноправным членом школьного сообщества.

На наш взгляд, в проанализированных подходах российских авторов четко прослеживается ценностный компонент инклюзивного образования, т.е. каждый ребенок ценен сам по себе, несмотря на отличия от сверстников и достоин права и условий на получение качественного образования в обычной школе, на общение, дружбу и поддержку со стороны сверстников, педагогов и других специалистов. Реформаторский компонент инклюзивного образования, на наш взгляд, проявляется в том, что инклюзивный подход требует адаптации учебной среды к потребностям ребенка, а не наоборот, чтобы внешние барьеры, препятствующие доступу ребенка к учебному инструментарию, были максимально сняты, и ребенок смог посещать обычную школу по месту проживания. Межкультурный компонент инклюзивного образования также присутствует, т.е. российские авторы указывают на пользу инклюзивного подхода для обеих групп детей (альтернативной и обычной), так как повседневный контакт учит детей общению, взаимоподдержке, сопереживанию, пониманию и принятию различий как естественных проявлений в жизни людей [99; 104].

Заметное отличие американских концепций инклюзивного образования от российских подходов проявляется в том, что российскими учеными недооценивается важность гражданского становления учащихся с альтернативным развитием для активного участия в жизни общества и страны в целом (нами не выявлен данный аспект в изученных определениях российских авторов). Можно предположить, что данное отличие объясняется *поликультурной природой* инклюзивного образования в США, так как данный подход к образованию является непосредственным продуктом поликультурной образовательной политики в США. Для концепций российских ученых более характерна *гуманистическая природа*, которая акцентирует, прежде всего, гуманные отношения между членами общества, проявляющиеся в стремлении сотрудничать, принимать разнообразие между людьми, оказывать поддержку нуждающимся в ней людям и т.д. Американские

исследователи - мультикультуралисты не отрицают важности гуманизации отношений внутри общества, но считают этого не вполне достаточным для создания подлинного инклюзивного общества, в котором каждый гражданин сможет внести личный вклад в его развитие.

Данный сравнительный анализ определений позволяет дополнить концепции инклюзивного образования российских ученых акцентом на *гражданском становлении* личности учащихся с альтернативным развитием.

На протяжении десятилетий центральное место в дискуссиях американских педагогов занимали вопросы о том, кого следует считать ребенком с альтернативным развитием, как следует оценивать и измерять степень альтернативности, и кто должен нести ответственность за планирование и обеспечение надлежащего образования для этой группы учащихся. И сегодня, в двадцать первом веке на страницах педагогической печати США ведутся активные споры об эффективности специального образования и надлежащем использовании инклюзивной практики [339].

Современные данные школьной статистики свидетельствуют, что в каждом общеобразовательном классе страны есть один или несколько учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Все государственные школы в США получают федеральное финансирование и несут серьезную ответственность за обучение этой категории школьников. Около 75% учащихся с ограниченными возможностями здоровья (легкой или средней степени) проводят весь или часть учебного дня в общеобразовательных классах вместе со своими обычными сверстниками. Учащиеся с более серьезными отклонениями в развитии получают академическое образование в выдвигных или автономных классах, объединяющих учащихся со схожими проблемами (англ. «pull-out or self-contained classrooms»), а также на дому или в специальных учреждениях [239].

Концепция инклюзии была впервые предложена в 1986 году Мадлен Уилл (Madeleine Will), тогдашним помощником секретаря Управления специального образования и реабилитационных служб при Министерстве образования США [115]. М. Уилл предложила в качестве эксперимента некоторые более активные

методы обучения детей с легкими и умеренными отклонениями в развитии в условиях обычного класса. Многие педагоги – участники эксперимента того периода остались недовольны результатами измерения образовательных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья. В результате последовали активные дебаты вокруг эффективности инклюзивного подхода к образованию, которые привлекли большое внимание педагогической общественности и родителей особенных детей к практике инклюзивного образования, и регулярно освещались в средствах массовой информации США в конце 1980-начале 1990-х гг. [Там же].

Результат анализа исследований американских ученых вопросов обучения детей в инклюзивном классе позволяет выявить общие и особенные признаки, присущие составу учащихся. Общими признаками ученые считают поликультурность состава учащихся (в каждом классе ученики имеют гендерные, физические, религиозные, социальные, культурные и др. отличия) и способность каждого ученика к овладению знаниями. Особенными признаками, по мнению таких исследователей как А.М. Бест, С.С. Энглерт, являются образовательные потребности и возможности каждого ученика, влияющие на темп и качество усвоения учебного материала, а также определяющие требования к организации процесса обучения и воспитания [236; 271]. К примеру, Г. Спенсер выделяет явные и скрытые отличия среди детей в отношении образовательных возможностей. К *явным* отличиям автор относит индивидуальные способности детей, проявляющиеся в процессе учебы (любопытность, самостоятельность, быстрота и легкость в усвоении знаний, способность к переносу полученных знаний в реальную жизнь; или, наоборот, медлительность, нежелание открывать для себя что-то новое, постоянная потребность в помощи, руководстве и контроле со стороны взрослого и т.п.). *Скрытые* отличия, как подчеркивает автор, напрямую влияют на выявление и развитие индивидуальных способностей ребенка, так как они связаны с наличием в образовательной среде необходимых условий, благоприятствующих учебному процессу, так как в правильно организованной инклюзивной среде ни один ребенок не может быть отнесен к числу неспособных к обучению.

Похожего взгляда придерживается ряд американских авторов (М.А. Григал, С.М. Смит, И.А. Шварц), которые единогласно поднимают важный вопрос о прямой связи условий обучения в современной школе и развитии индивидуального потенциала каждого ребенка [296; 378; 370].

Отметим, что в нашем исследовании мы рассматриваем проблему инклюзивного образования детей, имеющих *разную степень альтернативности физического развития*, которая не препятствует их интеллектуальному росту. К этой категории учащихся американские ученые относят тех детей, которые по результатам медицинской диагностики могут обучаться в классе с обычными детьми, так как не имеют тяжелых умственных и психических отклонений, и не представляют опасности для окружающих. Главным препятствием к включению ребенка в инклюзивный класс может служить нежелание родителей или самого ребенка по ряду причин, касающихся в основном опасения быть отвергнутым коллективом сверстников из-за явных внешних отличий. Поскольку в процессе обучения и воспитания альтернативного ребенка принимают участие не только профессиональные педагоги и другие специалисты, но и семья ребенка, без помощи которой не может быть обеспечено его полноценное обучение и развитие, учет мнения родителей и ближайшего окружения ребенка в этом вопросе, обязателен.

Вопросы обучения и воспитания детей с альтернативным развитием относятся к актуальным психологическим и педагогическим проблемам в США, что подтверждается трудами известных американских педагогов и психологов (А.Д. Артилза, Л. Барлетта, С.Д. Беста) [221; 236; 232]. Ученые поднимают вопросы о постановке правильного медицинского диагноза, от которого будет в дальнейшем зависеть решение о возможности включения ребенка в обычный класс или его специальном обучении; о допустимом количестве альтернативных детей в пределах одного класса; о готовности учителя и школьного коллектива к принятию особенного ребенка школьным сообществом; о построении учителем индивидуального учебно-воспитательного маршрута совместно с родителями ребенка; о непрерывном сотрудничестве школы и семьи в процессе обучения и воспитания ребенка; об отношении сверстников к особенному ребенку; о восприятии явных

отличий ребенка со стороны окружающих в целом и др. [292]. Исследуемая проблема не ограничивается перечисленными вопросами, так как каждый из вышеназванных аспектов проблемы открывает перспективы для новых исследований.

Дети, имеющие специальные потребности в образовании, обозначены в научной литературе США целым рядом терминов. Подробный анализ разных подходов к определению данного понятия мы проведем при выявлении проблемных областей в образовании этой категории детей. Следует отметить, что вопрос о выборе терминологии для обозначения этой группы детей является очень актуальным по причине его тесной взаимосвязи с их восприятием окружающими.

Мировая педагогическая практика свидетельствует, что сторонники поликультурного образования используют по отношению к этой категории детей такие понятия, как «исключительный ребенок», «особенный ребенок» или «альтернативный ребенок», выступающие синонимами в работах американских ученых, таких как А.М. Бест [236]. Следовательно, в нашей работе мы будем придерживаться данных понятий согласно поликультурному контексту рассмотрения проблемы инклюзивного образования, который также дает более широкое толкование понятию «альтернативность развития». По мнению американских ученых – сторонников поликультурного образования - альтернативность развития ребенка может означать любую форму его отличия от других детей, вследствие которой он может быть отвергнут группой сверстников. М.В. Фрэнд, В.С. Бурсак поясняют, что ребенком с альтернативным развитием может быть назван не только тот, кто имеет физические или психические особенности, но и ребенок с ярко выраженными кожными дефектами после травм или ожогов; родимым пятном на лице; излишне заметной полнотой или худобой; в очках или со слуховым аппаратом; в ортопедической обуви; сросшимися пальцами или недостаточным количеством пальцев; заиканием и т.д. [280].

Альтернативность развития ребенка может быть, как врожденной, так и приобретенной в результате перенесенной операции или заболевания. Дети, имеющие явные внешние отличия от сверстников, относятся к отдельной культурной группе, которая не может иметь гомогенного характера по причине уникальности

каждого ребенка. Именно поэтому поликультурная образовательная политика признает каждого ребенка способным к обучению и развитию, акцентируя в каждом ученике человеческое начало, а не его внешние отличия.

В научной литературе США вышеназванными терминами («исключительный ребенок», «особенный ребенок» или «альтернативный ребенок») также могут быть названы одаренные дети, т.е. обладающие способностями выше среднестатистических [266; 369]. Такие дети также нуждаются в индивидуальных программах специального образования для удовлетворения их разнообразных потребностей.

Настоящее исследование направлено на изучение особенностей инклюзивного образования исключительных (альтернативных) или особенных детей, кроме одаренных учащихся, представляющих отдельную культурную группу, которую можно считать одной из перспектив дальнейшего научного изыскания.

Т. Янг выявил, что дискомфорт, испытываемый альтернативным ребенком в кругу сверстников, не всегда обусловлен его внешними отличиями от других детей. Часто, по словам ученых, он вызван предвзятым отношением одноклассников, учителя и других лиц, окружающих ребенка. В этой связи авторы обращаются к проблеме неверных стереотипов в отношении альтернативных детей со стороны окружающих, которая может стать серьезным барьером для ребенка в процессе обучения [404]. Роль учителя в этом вопросе, как подчеркивают ученые, является ведущей, так как от него зависит своевременное выявление альтернативности ребенка (в случае, если ее форма скрытая); проведение беседы с родителями и самим ребенком с целью их убеждения в совместном преодолении трудностей; воспитание у всех учащихся в классе позитивного восприятия человеческих отличий [Там же, с. 11-15].

Большинство проанализированных трудов ученых свидетельствуют, что авторы едины во мнении о том, что правильная диагностика степени альтернативности ребенка и соответствующая ей организация процесса обучения повышают уверенность ребенка в своих силах и снижают его страх перед внешними барьерами, которые могут возникнуть в классе из-за его отличий от сверстников.

В целом, анализ литературы показал, что исследователи выделяют различные группы альтернативности детей:

- умственные нарушения в развитии;
- расстройства поведения или эмоциональные расстройства;
- коммуникативные расстройства;
- потеря слуха;
- слепота и слабое зрение;
- физические нарушения здоровья;
- черепно-мозговые травмы;
- тяжелые и многочисленные физические или умственные нарушения;
- аутизм [327; 324; 329].

Независимо от терминов, используемых для обозначения альтернативных учащихся, мнения ученых можно условно разделить на две группы.

К первой группе принадлежат исследователи, которые полагают, что детей с особенностями в развитии и детей с традиционным развитием следует четко разделять на две отдельные группы, которые требуют различных условий и подходов в обучении [327; 329; 399].

Представители другой группы ученых убеждены, что исключительные и традиционные дети не представляют два различных вида учащихся — нетипичный и типичный. К данной группе ученых следует отнести Р. Лукассон, Э.А. Ханушека [324; 298]. Все дети отличаются друг от друга в определенной степени, учитывая поликультурный состав учащихся в американских школах. Исключительными детьми авторы называют тех учащихся, чьи особенности в развитии являются очевидными для того чтобы ребенок нуждался в специально разработанных программах обучения для достижения равенства в получении образования.

По мнению ученых данной группы, дети с особенностями в развитии больше походят на традиционных детей, чем отличаются от них. Как утверждает Р. Сли, дети похожи в том, что каждый учащийся имеет полное право на получение образования независимо от степени своей альтернативности, и школа обязана предоставить ребенку все условия для удовлетворения его образовательных по-

требностей [375]. Рассматриваемая проблема относится не только к разряду психолого-педагогических, но и социальных, так как она тесно взаимосвязана с поликультурным образованием. По мнению американских теоретиков поликультурного образования, данная образовательная политика может быть названа «освобождающей», так как, возможности каждого индивида расширяются во всех областях человеческой жизнедеятельности, подверженных ее проникновению (социальная, гражданская, профессиональная, семейная, личная), что способствует самоактуализации всех членов общества [301].

История становления и развития поликультурного направления в образовательной политике США подробно представлена в диссертации И.С. Бессарабовой [41].

В вышеназванном исследовании подчеркивается, что данное направление закреплено на федеральном уровне следующими законами:

1. Решением Верховного Суда о десегрегации школ (1954 г.).
2. Актом о гражданских правах (1964 г. - Civil Rights Act) и Актом об избирательных правах (1965 г. – Voting Rights Act), запрещающих дискриминацию по расовому признаку в школах, при устройстве на работу, приобретении жилья, участии в выборах.
3. Актом о билингвальном образовании (1968 г. – Bilingual Education Act). Пересмотр данного закона осуществлялся в 1974, 1978 и 1984 гг.
4. Законом о гендерном равенстве (1972 г.- Title IX of the Education Amendments), который объявляет запрет на дискриминацию по гендерному признаку при получении образования и устройстве на работу.
5. Постановлением I-й комиссии по поликультурному образованию (1972 г.) о необходимости поликультурной подготовки педагогов.
6. Законом об образовании для всех детей, имеющих альтернативное развитие (1975 г. – Education for All Handicapped Children’s Act), который гарантирует всем детям (от 3-21 года), имеющим те или иные особенности в развитии, право на получение бесплатного и качественного образования.

7. Законом о введении целей, задач и принципов поликультурного образования во все образовательные программы и стандарты с 1976 г., включая стандарты подготовки учителя.

8. Законом об образовании для бездомных детей и молодежи (1987 г.- McKinney-Vento Homeless Assistance Act).

9. Законом об образовании для лиц, имеющих особенности в развитии (1990 г.- Individuals with Disabilities Education Act).

10. Поправками к вышеназванному закону (1997 г. - Individuals with Disabilities Act Amendments).

11. Закреплением в образовательных стандартах поликультурного компонента в качестве обязательного (с 1999 г.) [210] .

Поскольку поликультурное образование становится ведущим направлением образовательной политики США, проблема обучения и воспитания лиц с особенностями в развитии начинает рассматриваться на государственном уровне, что закрепляется соответствующими федеральными актами, в результате чего лицам с альтернативным развитием открывается доступ к обучению, как в общеобразовательной школе, так и в вузе [105; 210; 311].

Отметим, что сторонниками поликультурного направления в образовании, такими как К.А. Грант, С.Е. Слитер, Л. Джонсон, актуализируется вопрос совместного обучения детей с альтернативным и традиционным развитием [294; 354].

М. Коэн, И.М. Эванс справедливо считают, что альтернативные и традиционные дети, которые обучаются в одном классе, представляют собой две разные культурные группы, следовательно, общение между ними приобретает *межкультурный* характер, и включение в совместную работу может принести пользу представителям обеих групп: школьники научатся позитивному восприятию представителей другой культуры, плодотворному сотрудничеству, взаимопониманию и взаимоподдержке [262; 272]. Такое межкультурное общение, несомненно, поможет обогатить культурный и социальный опыт учеников, и сформировать толерантность к различиям между людьми.

Социальная значимость проблемы обучения альтернативных детей подтверждается тем фактом, что в обществе еще существуют неверные стереотипы относительно умственных способностей альтернативных детей. Данное предвзятое отношение препятствует тому, чтобы отнести данную категорию детей к полноценным гражданам своей страны, способным приносить пользу обществу. Ученые, проводившие сравнительный анализ учебных программ, предназначенных для обучения одаренных детей, не выявили среди этих учащихся детей с альтернативным развитием. Подтверждение данной точки зрения можно найти и в исследованиях К.А. Гранта [294]. Проводив опросы учителей средних школ, ученый выявил, что физическая альтернативность ребенка служит причиной предвзятого отношения учителя к учебным ожиданиям от таких учащихся, а, следовательно, стереотипирования ребенка как неспособного добиться высоких академических результатов. Однако автор предостерегает, что только позитивного отношения окружающих к альтернативным детям недостаточно для обеспечения их качественным образованием. Нужны активные действия со стороны разработчиков учебных программ, правительства, местных властей, а также консолидация усилий школы и семьи ребенка.

Ученые, проводившие исследование относительно количества альтернативных учащихся в американских школах не дают точных сведений, объясняя это следующими главными причинами:

- использование различных критериев государственной и местной образовательной системы для выявления учащихся с особыми потребностями;
- субъективный характер при оценке и интерпретации данных [288].

Наиболее полная и систематическая информация о количестве альтернативных учащихся в школах США содержится в ежегодном докладе Департамента образования США по вопросам образования детей с альтернативным развитием [204].

В докладе подчеркивается, что около 6,5 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья, от рождения до 21 года, получили специальное образование с 2014-2019 гг. При этом количество детей и молодых людей, которые по-

лучают специальное образование, увеличивается с каждым годом, начиная с 1976 года. Дети с альтернативным развитием составляют 11,5% от всех школьников в стране. Из всех детей школьного возраста, получающих специальное образование, 86% имеют альтернативность по следующим категориям: физические особенности (49%), нарушения речи и языка (18,3%), психологические особенности (10,6%). В докладе отмечено, что 85% детей, обучающихся по специальным программам, имеют легкую степень тяжести заболевания [Там же]. Как показал анализ работ по исследуемой проблеме, классификация альтернативных учащихся широко обсуждается в научной литературе на протяжении многих лет. Результат анализа соответствующих трудов свидетельствует, что мнения ученых в отношении этого вопроса условно разделены на две группы. Одни педагоги считают, что классификация альтернативных учащихся служит только для исключения их из основных образовательных программ [287]. Другие утверждают, что данная классификация необходима для получения достоверной информации о реальных физических и умственных возможностях ребенка с целью получения специальных образовательных услуг [403]. На наш взгляд, мнения второй группы ученых соотносятся с целями и задачами поликультурного образования, которое выступает за предоставление равных прав и возможностей каждому ребенку на получение качественного образования.

Анализ работ ученых позволил выявить наиболее распространенные аргументы «за» и «против» классификации альтернативных учащихся. К преимуществам классификации учащихся относятся:

- классификация выявляет значимые различия в альтернативности ребенка и является первым и необходимым шагом в правильном реагировании на эти различия;
- классификация облегчает специалистам общение друг с другом по вопросам оценки результатов исследований;
- финансирование специальных образовательных программ, а также принятие законодательных мер основаны на конкретных категориях альтернативности ребенка;

– классификация позволяет привлечь внимание директивных органов и общественности к особым потребностям альтернативных детей.

К недостаткам классификации альтернативных детей ученые относят:

– классификация альтернативных детей акцентирует степень тяжести альтернативности ребенка, что подчеркивает, в первую очередь, его неспособность, а не реальные потенциальные возможности;

– классификация стереотипирует ребенка как неспособного к определенным видам деятельности, что может негативно отразиться на его самооценке и отношении к нему сверстников и учителей;

– классификация может служить оправданием для педагогов в случае неэффективности методов обучения.

На наш взгляд, проведение грамотной классификации альтернативных детей необходимо, так как это поможет определить реальные потенциальные возможности ребенка и позволит учителю использовать его альтернативное развитие не как помеху в обучении, а как индивидуальную особенность ребенка, которая требует профессионального внимания педагога и родителя.

Ретроспективный анализ процесса становления и развития инклюзивного образования в США позволяет условно разделить его на следующие основные *периоды*:

– сегрегативный (или изоляционный) (англ. «segregative or isolation») период (до 1970-х гг.);

– интегративный (англ. «integrative») период (1970-е - 1980-е гг.);

– инклюзивный (англ. «inclusive») период (с конца 1980-х гг. по н.в.).

Рассмотрим кратко основные исторические моменты в каждом из указанных периодов, вследствие которых система образования лиц с альтернативным развитием подверглась реформированию.

Сегрегативный период (до 1970-х гг.). По свидетельству историков американского образования (Л. Вагонер-младший, Уэйн Дж. Урбан, Риз Уильям Джон, Дж. Рюри, Дж. Уэйн), период между 1900 и 1970-ми годами обычно называют фазой сегрегации или изоляции [218;358]. Люди, имеющие отклонения в развитии,

веками были изолированы от своих обычных сограждан. Первый закон в стране, касающийся лиц с инвалидностью, был принят в 1798 году. Речь шла об открытии специального морского госпиталя для обслуживания моряков-инвалидов. Эта политика в конечном итоге привела к созданию государственной службы здравоохранения в Соединенных Штатах (*Public Health Service*). Закон был в основном разработан для оказания помощи ветеранам войны и сосредоточен в первую очередь на лицах, получивших увечья во время военной службы [350].

В первой половине XX века, когда в стране были открыты бесплатные государственные школы, и образование стало обязательным, учащиеся с нарушениями здоровья часто лишались возможности адекватного отношения к ним со стороны учителя и администрации школы по сравнению со своими обычными сверстниками. Более того, в этот период законы об обязательной всеобщей посещаемости школы детьми до 16 лет не были применимы к учащимся с ограниченными возможностями здоровья. Период с 1820 по 1920 гг. историки называют временем принятия важных законов об обязательном образовании в стране, среди которых следует назвать Закон о предоставлении бесплатного обучения (1821, редакция 1825), Закон Доуса (1887) (*Dawes Act, 1887*) [211], Билль Смита Тоунера (1919) (*Smith-Towner Bill, 1919*) [212]. Доступ учащихся с ограниченными возможностями здоровья к обучению в государственной школе был закрыт часто по причине заявления школьного округа о невозможности принятия ученика с особыми потребностями, так как отсутствовали нужные условия и специалисты. Эта традиция практики исключения особенного ребенка из школы обычно поддерживалась решением суда.

До середины 1970-х гг. в стране не были созданы специальные программы обучения для этой группы граждан, вследствие чего лица с ограниченными возможностями здоровья не имели равного доступа к качественному образованию. Дети, которые имели тяжелые отклонения в развитии, подвергались полному исключению из учебного заведения. Федеральные законы США в области образования наделяли правом местных школьных округов в отказе к принятию в государственные школы детей, имеющих любую (даже незначительную) степень откло-

нения от нормы в развитии. Учащихся с традиционным развитием, зачисленных в школу, но не выполнивших программу обучения (неуспевающих), к концу текущего года исключали из школы. Специальная помощь учителя не была предусмотрена, как для неуспевающих учеников, так и для детей с альтернативным развитием. Если ученики отличались удовлетворительным прогрессом в учебе, их причисляли к категории «проблемных учащихся» [394].

Как указывают исследователи (Б. Конли, Н. Ноддингс), специальное образование для альтернативных детей до середины 1970-х гг. имело место, но означало *сегрегацию* учащихся в отдельные школы. При этом методике работы с этой категорией детей не уделялось особого внимания. Альтернативные дети были полностью изолированы от общения со своими сверстниками с традиционным развитием. Эта категория детей называлась в педагогической среде того времени «умственно отсталые» или «неуправляемые» дети [264; 332].

Следующий отрывок из книги Б. Аиелло «Up from the Basement: A Teacher's Story» дает ясное представление об отношении общества к альтернативным детям: «... Моим первым местом работы в качестве учителя «проблемных» детей стало подвальное помещение. Из пятнадцати «умственно отсталых» детей в моем классе более половины были дети из бедных семей, которые не умели читать. Одного ребёнка перевели из обычного класса в мой класс, потому что учительница сетовала на его поведение. Нам четко было обозначено время и место, где мы могли бы играть, а именно, на противоположной стороне двора, далеко от «нормальных» детей. Я был единственным учителем, у которого не было обеденного перерыва. Я был обязан находиться с «отсталыми» детьми, в то время как другим учителям было разрешено оставлять своих учеников во время обеда [217, р. 432].

Из вышеприведенного отрывка можно сделать вывод, что альтернативные дети, которые нуждались в постоянном внимании и профессиональной помощи учителя, были вынуждены находиться в плохих условиях, а «специальное обучение» сводилось только к их полной изоляции от детей с традиционным развитием и не предусматривало никаких специальных методик работы.

Становление системы образования особенных детей в США тесно взаимосвязано с развитием и укреплением статуса поликультурного образования как главного вектора в образовательной политике страны, история становления которого подробно рассмотрена в трудах И.С. Бессарабовой [39; 40].

Отметим, что период развития поликультурного образования в США занимает более ста лет (с конца XIX века по настоящее время), а со второй половины XX века главная цель образования в стране заключается в том, чтобы обеспечить равный доступ к качественному образованию всех уровней всем гражданам, невзирая на их идентичность, а главная задача образовательной политики – устранить все формы дискриминации граждан в обществе (включая дискриминацию по физическому типу). Поликультурному образованию присуща эволюционная природа. Автор отмечает его трансформацию от этнического обучения к межгрупповому, межкультурному и поликультурному, так как оно обратилось к вопросу о том, как гуманизировать отношения внутри этнически гомогенной общности, но многообразной в плане социальных, экономических, политических, религиозных, языковых, гендерных, физических, возрастных характеристик [319].

С середины XX века в результате активного движения в обществе за права граждан положение детей и взрослых с альтернативным развитием заметно улучшилось. Общественность заставила местные и федеральные органы власти обратиться к жизненным проблемам этой категории граждан, что явилось беспрецедентным для истории США. Родители, имеющие детей с альтернативным развитием, совместно с цветным населением США вели активную борьбу за равноправие всех граждан, устраивая по всей стране демонстрации, протесты, пикеты и затеявая судебные процессы против дискриминации. Благодаря тому, что поликультурное образование к тому времени уже закрепило за собой ранг ведущего направления политики в сфере образования, на законодательном уровне были утверждены новые отношения в обществе, выступающие за признание равноправия всех этнокультурных групп [328].

Становление граждан с альтернативным развитием полноправными членами американского общества можно расценивать как важный результат обще-

ственных выступлений того периода. Некоторые историки (В.В. Афанасьев, В.С. Иванов и др.) считают это заслугой профсоюзного движения, но ведущую роль единогласно отводят американскому правительству, которое защитило интересы этой группы граждан на уровне закона [29].

По словам историков (А. Кабрера, А. Нора), между 1948 и 1960 годами более сорока городов северных и западных штатов издали законы о запрещении дискриминации в частных фирмах. К 1962 году такие законы были приняты на территории двадцати штатов, первым из которых стал штат Штат Нью-Йорк. В шт. Нью-Йорк с 1948 г. вступил в силу закон о запрете дискриминации при приеме на работу, а также при поступлении в колледжи и университеты. [334].

Добившись успеха в жилищном и трудовом вопросе, активисты движения за гражданские права переключились на сферу образования. Руководители движения утверждали, что, если Верховный Суд запретит сегрегацию в государственных школах, это решение благоприятно отразится на всех последующих поколениях американцев, и положит конец любым предрассудкам в стране. Активисты движения призывали Верховный Суд отменить вынесенное в 1896 году решение о «раздельном, но равном обучении» и объявить неконституционной всякую сегрегацию в общественных школах. К этому призыву присоединили свои голоса различные религиозные, общественные и рабочие организации [Там же].

В результате анализа литературы по истории инклюзивного образования альтернативных детей выявлен судебный случай, который значительно повлиял на становление системы образования этой категории граждан. Дело Брауна против Совета по образованию г. Топика (столица штата Канзас) в 1954 году бросило вызов практике деления школ по расовой принадлежности учащихся. Верховный Суд единогласно решил, что расовая сегрегация в народном образовании недопустима, так как это нарушает конституционные принципы. По словам историков, это решение предвещало революционные сдвиги в вопросе народного образования [Там же].

Решение Верховного Суда по делу Брауна, как указывают исследователи

(Р. Гарднер, А. Нора), инициировало деятельность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, которые стали активно интересоваться вопросом равного доступа к образованию всех категорий граждан США. Многочисленные случаи изоляции альтернативных детей и невнимания к ним со стороны учителей и администрации школ были доведены до суда родителями и профсоюзными группами. В суде по этому делу были рассмотрены многочисленные вопросы, в том числе: 1) справедливость применения тестов на интеллект и легитимность изоляции детей в специальные учебные классы исключительно на основе результатов этих тестов; 2) тестирование умственных способностей ребенка на неродном языке (речь идет о детях, для которых английский язык является иностранным); 3) аргументы, которыми руководствовалась администрация школы, отказывая ребенку в доступе к обучению [284; 335].

Одним из самых влиятельных судебных дел в вопросе о равенстве в области образования для альтернативных учащихся было дело Ассоциации умственно отсталых детей Пенсильвании против министерства здравоохранения Пенсильвании (1971) (PARCV. The Commonwealth of Pennsylvania). Ассоциации умственно отсталых детей Пенсильвании (the Pennsylvania Association for Retarded Children (PARC)) предъявила групповой иск, чтобы бросить вызов государственному закону, который позволял школам отказать в доступе к образованию альтернативным детям, которые, по мнению администрации школы, считались «неспособным обучаться в школе с нормальными детьми». Адвокаты и родители утверждали, что у администрации школы не было основания классифицировать детей как «необучаемых». В итоге Суд принял решение о том, что дети имеют право на бесплатное государственное образование [252].

Как показывает анализ литературы по истории инклюзивного образования альтернативных детей, данное судебное разбирательство с решением в пользу альтернативных детей и их родителей стало не единственным случаем в судебной практике США. В решениях Суда подчеркивалось, что дети и взрослые с ограниченными возможностями здоровья, как и все другие граждане США, имеют те же права и защиты в соответствии с законом, как это гарантируется Четырнадцатой

поправкой к Конституции США, согласно которой, люди не могут быть лишены равенства или свободы на основе любых различий [403].

Как утверждает исследователь М. Готфрид, каждый пример судебного разбирательства внес свою лепту в дело о том, как должен выглядеть закон об образовании для лиц с ограниченными возможностями здоровья [292]. В целом, все вышеописанные события из истории американского общества способствовали принятию федерального закона, касающегося равенства в области образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Следующим периодом в истории инклюзивного образования в США является *интегративный период* (1970-е - 1980-е гг.). Закон Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) (далее Закон), вступивший в силу с 1975 года, является главным документом этого периода, ознаменовавшим новый этап реформ в системе образования лиц с альтернативным развитием [210]. В изначальном виде Закон просуществовал до 1986 года, дополнения в него вносились в последующие годы до 2004 г.

Историки образования в США отмечают, что до появления Закона 1,5 миллиона детей с ограниченными возможностями здоровья не посещали школу, а 2,5 миллиона учащихся получали образование, несоответствующее их особенностям в развитии [403].

С 1986 г. Закон был дополнен рядом важных положений против дискриминации альтернативных граждан в сфере образования (Rehabilitation Act, Americans with Disabilities Act), что позволило в судебном порядке реализовать право на создание специальных условий для обучения многим детям и взрослым с особенностями в развитии. Указанные дополнения также способствовали расширению родительских прав на обеспечение ребенка необходимой психолого-педагогической поддержкой в школе и за пределами учебного заведения. Дополнения были поддержаны Конгрессом США, который назвал граждан с особенностями в развитии естественным многообразием, которое не должно лишать их права на участие в жизни общества [210].

Достижения американского общества в вопросе образования лиц с ОВЗ ученые рассматривают как важную часть политики государства не только по обеспечению равного доступа к образованию всех граждан, но и возможностей получения экономической независимости, что немаловажно для полноценной жизни [268]. Отметим, что в течение *интегративного периода* благодаря Закону было предоставлено федеральное финансирование и открыт доступ к образованию более чем 12 миллионам детям с разными отклонениями в развитии [Там же].

В содержании Закона следует обратить внимание на четыре раздела. *Первый раздел* включает общие положения, понятия и цели. Закон подчеркивает, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться вместе со сверстниками, имеющими традиционное развитие, насколько это возможно, если степень нарушения здоровья ребенка не представляет угрозы для безопасности окружающих [210].

Второй раздел Закона посвящен положениям о среднем образовании, дошкольном обучении детей от 3 до 5 лет, индивидуализированным программам обучения (Individualized Education Programs, IEP), а также мерам защиты прав на образование этой группы граждан в суде. В составлении индивидуализированной программы обучения участвуют не только учителя, но и родители ребенка в сотрудничестве с другими специалистами. Цель программы – обеспечить ребенку бесплатное общее образование в условиях с наименьшим количеством ограничений. Закон дает право родителям на обжалование в судебном порядке программы обучения в случае ее полного или частичного несоответствия особенностям ребенка [Там же].

Третий раздел Закона представляет нормы для составления индивидуально-го плана поддержки семьи (Individualized Family Service Plan) с определением условий и объема финансирования штатов федеральным правительством с целью выполнения данного плана.

Четвертый раздел Закона посвящен вопросам подготовки кадров, технического оснащения, проведения научных изысканий по обучению лиц с особенностями в развитии [Там же].

Отметим, что данный Закон был подписан президентом Джеральдом Фордом, который выразил озабоченность по поводу того, что федеральное правительство обещало больше, чем могло сделать. Вскоре после этого, данный документ приветствовали в обществе как закон, который «окажет наибольшее влияние на образование в истории США» [Там же]. По словам историков образования США (С.Бэйкер, Р.А. Гертцен, Р.У. Фогель и др.), Закон стал ориентиром для законодательства в области образования и существенно изменил представление об образовании в Соединенных Штатах Америки в лучшую сторону. Этот Закон затронул каждую американскую школу и изменил роль и обязанности педагогов, школьной администрации, родителей и многих других людей, участвующих в процессе обучения и воспитания ребенка. Его принятие стало кульминацией усилий многих ведущих педагогов, психологов, родителей, законодателей, которые объединили в один всеобъемлющий законопроект законы страны относительно образования детей с ограниченными возможностями здоровья [279; 285].

Закон отражает внимание и отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья как к полноправным и полноценным гражданам, имеющим те же права и привилегии, которыми пользуются все граждане США. Цель Закона заключается в гарантии того, что все дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право на соответствующее бесплатное государственное образование, которое включает в себя также специальное образование и связанные с ним услуги, разработанные для удовлетворения их индивидуальных потребностей в образовании. Закон подчеркивает защиту прав детей, их родителей или опекунов, гарантирует помощь штатам и населенным пунктам в обеспечении образования для всех детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обратимся к основным важным моментам Закона об образовании для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Закон подчеркивает ответственность каждого штата за обеспечение надлежащего качества образования для граждан. Закон включает большое количество правил и положений, регламентирующих его работу согласно основным принципам, которые остались неизменными с 1975 года [210].

К главным принципам Закона относятся:

1. Школы обязаны обучать всех детей с ограниченными возможностями здоровья. Этот принцип применяется независимо от характера или степени тяжести альтернативности ребенка. Данный принцип гласит, что ни один ребенок с особенностями в развитии не должен быть исключен из государственного учебного заведения. Это требование Закона основано на положении о том, что все альтернативные дети способны учиться, и имеют право на получение соответствующего образования, и школы не вправе отказать ребенку в доступе к равным образовательным возможностям. Если государство предоставляет образовательные услуги детям с традиционным развитием в возрасте трех–пяти и восемнадцати–двадцати одного года, оно также должно предоставить образовательные возможности всем альтернативным детям в этих возрастных группах. Каждое образовательное учреждение штата несет ответственность за процедуру тестирования детей от рождения до двадцати одного года, проживающих в данном штате с целью выявления их реальных способностей и определения потребности в специальном обучении.

2. Справедливая идентификация и оценка. Закон требует, чтобы альтернативные учащиеся были оценены справедливо. По мнению ученых, это требование особенно важно из-за наличия в обществе не англоговорящих цветных детей, которые идентифицированы как неуспевающие на основе итогов стандартизированных тестов на интеллект. Важно отметить, что эти тесты были разработаны для белых детей среднего класса. Из-за их англоцентристской природы, как подчеркивают сторонники поликультурного образования, эти тесты содержат предвзятую информацию по отношению к цветным детям и не могут отражать реальную картину о способностях ребенка [284].

В Законе четко говорится о том, что результаты одного теста не могут быть использованы в качестве единственного критерия для определения потребности ребенка в специальном образовании. Группа ученых под руководством А.М. Бест разработала критерии для определения ребенка как нуждающегося в специальной помощи учителя [236]. В дополнение к справедливой оценке тестирование долж-

но быть многосторонним и включать в себя как можно больше форм и методов для определения сильных и слабых сторон ребенка. Важно, чтобы ребенок был оценен несколькими специалистами из различных социальных и научных областей. Школьный психолог должен провести несколько разных тестов с целью получения достоверных данных о способностях и уровне успеваемости ребенка. Без участия родителей процедура тестирования не считается полноценной. Результатом совместных усилий специалистов и родителей должно быть достоверное определение способностей ребенка на данном этапе с четким указанием на то, какой тип образовательной программы будет для него наиболее подходящим.

3. Бесплатное соответствующее государственное образование. Все дети с особенностями в развитии, независимо от типа и степени тяжести альтернативности, получают бесплатно государственное образование. Это образование должно предоставляться только за государственный счет, то есть, без издержек со стороны родителей ребенка. Программы индивидуального образования (Individualized Education Programs- IEP) должны разрабатываться и осуществляться для каждого ребенка. Закон выявляет специфичную информацию, которую должна учитывать каждая программа и определяет людей, которые должны участвовать в этой программе. Каждая программа должна включать команду, в состав которой входят родители (или опекуны), один (или более) учитель общеобразовательной школы, специальный педагог, психолог, врач, представитель местного школьного округа и ребенок [378].

Анализ содержания различных специальных образовательных программ показал, что требования к их разработке могут варьироваться в зависимости от штата или округа, но все программы должны включать в себя следующие обязательные компоненты:

1. Достоверное подтверждение потребности ребенка в специальном образовании (систематическая информация о том, как альтернативность ребенка влияет на его участие и прогресс в общей учебной программе).

2. Достоверные оценки, имеющие отношение к:

– удовлетворению образовательных потребностей ребенка, что позволит ему ощущать прогресс в общей учебной программе;

– удовлетворению специальных образовательных потребностей каждого ребенка, которые возникают в связи с его альтернативностью.

3. Предоставление специальных образовательных услуг и своевременное утверждение модификаций программы и/или изменение состава школьного персонала, который будет помогать ребенку в достижении поставленных целей обучения; включение в школьную жизнь.

4. Грамотное разъяснение причин (если таковые имеются) из-за которых ребенок не сможет учиться в обычном классе, а также принимать участие во внеучебных мероприятиях.

5. Своевременное утверждение любых изменений в системе оценки успеваемости учащихся [397].

Итак, дети с альтернативным развитием получили право на совместное обучение с традиционными детьми благодаря Закону, что означало их *интеграцию* в обычные школы. Со второй половины 1970-х гг. такое совместное обучение стало называться *интегрированным*, суть которого сводилась к тому, что альтернативного ребенка помещали в обычный класс. При этом специального подхода к особенному ребенку со стороны школьного коллектива взрослых и сверстников не было предусмотрено за исключением помощи одного учителя, в классе которого оказывался такой ученик. Полагали, что школьная среда каким-то образом должна сама настроить ребенка на нужную волну и помочь ему стать членом школьного сообщества [315]. Если ребенок продолжал испытывать трудности в обучении и не выполнял свою программу, его переводили на индивидуальное домашнее обучение. Поскольку интегрированное обучение не предусматривало никаких изменений на уровне учебного заведения в виде безбарьерной среды, специальных учебно-методических комплексов для учащихся, психолого-педагогической поддержки ребенка и родителей в школе и дома и т.д., учитель часто приходил к выводу, что ребенок не смог адаптироваться к новым условиям обучения, поэтому пока не был готов к интеграции в коллектив обычных детей.

Исследования историков американского образования подтверждают, что интегрированная форма обучения подходит детям, имеющим легкую степень альтернативности. Для детей, отличающихся более серьезными отклонениями в развитии, требовались дополнительная поддержка педагогов и других специалистов, другая школьная среда, адаптированная к их человеческим особенностям [364].

Однако необходимость интегрированного обучения единогласно признается многими учеными, невзирая на заметную ограниченность этой формы [315]. Интегрированное обучение явилось *мягким переходом от сегрегации (или изоляции) к инклюзии*, четко обозначив главную суть инклюзивного подхода, состоящую в том, что не ребенок должен адаптироваться к внешним условиям, а, наоборот, внешняя среда должна быть адаптирована к потребностям и возможностям ребенка.

В 1980-е гг. ученые – сторонники поликультурного образования – анализируя ограничения интегрированного обучения, продолжают активно искать новые формы и методы обучения детей с альтернативным развитием. В этой связи следует отметить труды Дж. Брунера, Дж. Бэнкса, Ж. Гэй, Г. Лэдсон-Биллингс, К. Гранта и др. [41]. В этот период в педагогической литературе США понятие «альтернативность в развитии» начинает трактоваться более широко, и включает не только детей с нарушениями в развитии, но и детей, испытывающих трудности в обучении по причине неподготовленности к школе из-за неблагоприятной ситуации в семье. В 1980-е гг. ученые поднимают проблему негативного влияния бедности на школьную успеваемость. Дж. Брунер вводит специальный термин «культура бедности» (англ. - «poverty culture») и исследует вопрос о том, как атмосфера в бедных семьях воздействует на учебу детей, их психо-эмоциональное состояние, отношение к себе и школе, самооценку, жизненные ценности и убеждения, интересы, способности налаживать контакты со сверстниками и т.д. В итоге к альтернативным детям ученые стали относить бездомных детей, а также тех, чьи родители являются малообеспеченными, безработными, неблагополучными, или мигрантами без постоянного места жительства и работы, и, следовательно, социально не адаптированными. Школьный учитель оказывается не в состоянии спра-

виться с низкой успеваемостью этих детей без поддержки коллег и родителей ребенка.

В 1987 г. вступает в силу специальный закон о помощи бездомным лицам (Homeless Assistance Act, 1987), включающий и вопросы получения образования этой группой граждан. Появление этого Закона обозначило начало *инклюзивного периода* (с конца 1980-х гг. по н.в.) в истории американского образования.

Перед американской школой встала новая серьезная проблема, связанная не только с совместным обучением детей, имеющих традиционное и альтернативное развитие, но и со значительным расширением контингента последних, к которым стали относить бездомных детей. Американские психологи пришли к выводу, что бездомные дети, так же как и дети с ОВЗ, были социально дезадаптированы, что порождало общие проблемы, такие как чувство собственной неполноценности, агрессия, депрессия, постоянная тревожность, отсутствие чувства защищенности и значимости для кого-либо и т.д. В итоге эти дети не умели и не желали продуктивно общаться с одноклассниками и учителями [365].

По мнению ученых и практиков Д.Р. Вильямса, М.Е. Снелл требовалась особая школьная среда, адаптированная к особенностям развития альтернативных учащихся и способствующая воспитанию лучших человеческих качеств у всех членов коллектива в ходе совместной учебной и внеклассной деятельности. Такое сотрудничество должно повысить мотивацию к учебе и учебные достижения, стимулировать познавательную активность детей и желание поддерживать друг друга, улучшить коммуникативные навыки, сформировать социальные навыки и др. [380; 401].

Исследователи единодушно подчеркивают, что обеспечение полноценного роста и развития детей станет возможным в условиях *инклюзивной образовательной среды*, для создания которой необходимо внесение изменений в школьную систему [310].

Инклюзивная образовательная среда связана с устранением внешних барьеров, препятствующих альтернативному ребенку овладеть знаниями, с полным принятием особенностей ребенка всем школьным коллективом, признанием цен-

ности человеческих отличий и способности каждого ребенка к овладению знаниями при правильной организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных возможностей учащихся. Следовательно, инклюзивное образование в условиях инклюзивной образовательной среды делает процесс обучения доступным для всех учащихся, так как сочетает общий подход со специальным подходом к ребенку, удовлетворяющим различные образовательные потребности детей.

Вступивший в силу в 2001 г. закон под названием «Ни один ребенок не останется без внимания» (No Child Left Behind (NCLB) Act, 2001) обратил внимание всей нации на проблему школьной успеваемости и дисциплины, придав этим вопросам государственное значение [207]. Хотя данный документ конкретно не вводит понятие «инклюзивное образование», закон, тем не менее, придал важный импульс усилиям по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в общую школьную среду. No Child Left Behind (NCLB) предписывает школам США ответственность за результаты образования всех учащихся, включая детей с альтернативным развитием. В нем утверждается, что все учащиеся должны иметь доступ к общеобразовательным классам с общей учебной программой с целью соответствия образовательным стандартам. Кроме того, успеваемость каждого школьника должна учитываться статистикой на уровне округа, штата и государства [292]. Таким образом, хотя инклюзивное образование не было особым положением в данном законе, установка на обязательное тестирование всех учащихся и привлечение школы к ответственности за результаты образования открыла двери альтернативным детям в общеобразовательные классы.

Ратифицируя закон No Child Left Behind (NCLB), федеральное правительство США заявило, что некоторые штаты не прилагают достаточно усилий для обеспечения того, чтобы все учащиеся были достаточно успешны, особенно те, кто имеет особые потребности в образовании. Таким образом, закон потребовал уменьшить расхождение в уровне успеваемости между успешными учащимися, и теми, которые испытывали трудности с выполнением стандартов из-за экономи-

ческих, языковых или иных барьеров, включая особые потребности в образовании.

Последняя обновленная версия Закона Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (Individuals with Disabilities Education (IDEA) Act, 2004), утвержденная в 2004 г., включает в себя большую часть требований к условиям обучения особенных детей, заимствованных из указанного закона [210]. В нем акцентируется ответственность школ за обеспечение того, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями здоровья имели доступ к обучению в обычном классе и все условия для успешного освоения учебной программы.

В целом, закон о помощи бездомным лицам (Homeless Assistance Act, 1987) вместе с двумя вышеуказанными законами прочно закрепили право всех американских детей быть включенными в общеобразовательный класс в максимально возможной степени.

Для обеспечения ожидаемых результатов, как указывают историки образования в США (Н.М. Назарова и др.), были установлены цели и показатели успеваемости учащихся с ограниченными возможностями здоровья, за достижение которых школы несут большую ответственность [129].

Федеральное законодательство США в области образования наделяет местные школьные округа правом использования федеральных средств для подготовки педагогических кадров к работе с особенными детьми, так как от квалификации учителя во многом зависит успешность инклюзивного образования. В соответствии с Законом Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) школьные округа могут самостоятельно перераспределять не более 50% федеральных денег на нужды школы, являющиеся в конкретном случае более важными (к примеру, вместо закупки оборудования перевести часть денег на ремонт помещений или на повышение зарплаты учителям и др. [210; 308].

В качестве общего вывода по содержанию данного параграфа отметим следующее. Нами условно выделены и охарактеризованы главные периоды в истории

американского образования, связанные со становлением и развитием инклюзивного образования:

– сегрегативный период, характеризующийся помещением детей с альтернативным развитием в специальные учреждения, и лишением их общения с обычными сверстниками;

– интегративный период, обеспечивший доступ альтернативных учащихся в обычные школы, но не устранивший различные внешние барьеры, препятствующие овладению знаниями;

– инклюзивный период, предусматривающий совместное обучение детей с альтернативным и традиционным развитием в условиях инклюзивной образовательной среды. Следовательно, выявлена *эволюционная* природа инклюзивного образования.

Обусловлена значимость проблемы воспитания школьников с альтернативным развитием как психолого-педагогической и социальной проблемы.

Предложенное многокомпонентное определение инклюзивного образования на основе результатов анализа подходов американских ученых способствует расширению его трактовки отечественными учеными и демонстрирует многоаспектный характер данного подхода к образованию. Более адекватному пониманию инклюзивного подхода к образованию способствуют также предложенные направления, условно выявленные на основе ведущей идеи авторов в его трактовке: философия образования; межкультурный диалог; политическое движение за реформирование систем образования.

Выявлена и обоснована значимость вопроса инклюзивного образования на уровне политики государства в сфере образования вследствие его прямой взаимосвязи с поликультурным образованием.

Проанализировано содержание основного документа, регламентирующего право на образование этой категории детей – Закона Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (1975). Выделены основные разделы и принципы данного документа.

Более подробно сущностные характеристики инклюзивного подхода к образованию будут рассмотрены в последующих параграфах.

1.2. Сущностные характеристики инклюзивного образования в США, основанные на принципе поликультурности

Анализ литературы показал, что в истории становления инклюзивного образования в США эволюционно пришли на смену друг другу три периода, в каждом из которых сформировалось ведущее направление в практике организации подходов к образованию учащихся с особенностями в развитии – сегрегативное, интегративное, инклюзивное.

Первое направление – сегрегативное – связано с помещением особенного ребенка в специальное образовательное учреждение закрытого типа, в котором он оказывается полностью изолированным от внешнего мира, включая членов семьи. Данный подход к образованию лишает ребенка живого общения с обычными сверстниками и родителями, ограничивает его существование стенами интерната, что в итоге может привести к атрофии коммуникативных и социальных навыков и неспособности ребенка к вхождению в общество.

Второе направление – интегративное – является более открытым по сравнению с предыдущим. Особенный ребенок имеет возможность посещать обычную школу, общаться со сверстниками и родителями, но при этом он должен самостоятельно адаптироваться к внешним условиям, так как окружающая среда не является подготовленной к его принятию (отсутствует безбарьерная среда, педагоги не готовы к работе с альтернативными детьми, в школе нет достаточного технического, методического и учебного оснащения для особенных детей). Следовательно, ребенок с ОВЗ будет испытывать дополнительные трудности в обучении, связанные с преодолением внешних барьеров, на пути к овладению знаниями.

Третье направление – инклюзивное – предусматривает обучение особенного ребенка в обычном образовательном учреждении, в котором созданы надлежащие условия и работают педагоги, компетентные в данной области. Главное пре-

имущество данного направления заключается в постепенном, детальном и бережном включении особенного ребенка в инклюзивную учебную среду с учетом его индивидуальных особенностей, сильных и слабых сторон личности. Ребенок получает возможность посещения школы по месту жительства, что в целом способствует улучшению качества жизни ребенка и его семьи, а в будущем не исключает возможности продолжения обучения в вузе, овладения профессией и становления полноценным и самостоятельным гражданином, так как ко времени окончания школы особенный учащийся будет владеть необходимыми знаниями и навыками наравне со своими сверстниками.

Дискуссии по поводу эффективности каждого из направлений продолжают и сегодня на страницах американской педагогической печати [289; 365]. Публикации в основном посвящены основным отличиям *интегрированного* подхода от *инклюзивного* и преимуществам последнего [265; 292; 310].

Международное движение под названием «Образование для всех» возникло в контексте всемирной конференции ЮНЕСКО, состоявшейся в Таиланде в 1990 году, а затем было поддержано рядом международных мероприятий, таких как Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, 1994), Дакарская международная конференция (2000), Международная конвенция о правах инвалидов (2006), где термин «инклюзия» был включен в контекст специального образования. Использование этого термина означало шаг за пределы концепции интеграции, которая ранее использовалась для обозначения действий по присоединению детей и молодежи с особыми потребностями к основному образовательному процессу в рамках обычной школы. Как отмечается в Саламанкской декларации, опыт многих стран показывает, что интеграция детей и молодежи с особыми образовательными потребностями лучше всего достигается в инклюзивных школах, обучающих всех детей в рамках общего образовательного процесса [17]. Мировая история специального образования позволяет утверждать, что инклюзивный этап в специальном образовании начался с Саламанкской конференции в 1994 г., на которой делегаты, представляющие девяносто два правительства и двадцать пять международных организаций, подтвердили свою

приверженность движению «Образование для всех», провозгласив пять принципов, которые должны структурировать политику и практику в области специального образования:

1. Каждый ребенок имеет право на образование, и ему должна быть предоставлена возможность достижения и поддержания приемлемого уровня знаний.

2. Каждый ребенок имеет индивидуальные характеристики, интересы, способности и потребности в обучении.

3. Системы образования должны разрабатываться и реализовываться с учетом широкого разнообразия этих характеристик и потребностей.

4. Лица с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны принимать их в рамках ориентированной на ребенка педагогики, способной удовлетворить разные образовательные потребности.

5. Школы с инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминацией в образовании, создания благоприятной среды для оказания и получения образовательных услуг, построения инклюзивного общества, обеспечения высокого качества образования для всех детей и повышения рентабельности системы образования в целом [Там же].

Эти пять принципов отвечают на вопрос, который неоднократно возникал в области специального образования: какое место для обучения лучше всего подходит для учащихся с особыми потребностями? Ответ – инклюзивная школа. Первым автором, задавшим этот вопрос на страницах педагогической печати, был Л.М. Данн в 1968 году в журнале «Исключительные дети» [270]. Семь лет спустя он снова прозвучал в контексте закона 1975 г. (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)). Автор впервые затронул проблему различия интеграции и инклюзии, указав, что интеграция сводится к простому включению индивидов в уже установленные структуры (в большинстве случаев в обычные школы). В то время как инклюзия преследует более перспективную цель – подготовить ребенка к вхождению в общество, т.е. к его *полной интеграции* в общество. Автор акцентирует внимание на том, что подлинное инклюзивное образование носит индивиду-

альный характер и поэтому требует создания и обустройства помещений и других объектов для удовлетворения конкретных потребностей каждого учащегося [Там же]. Т.е. подлинная инклюзия требует модификации внешней среды в соответствии с потребностями ребенка, чтобы сделать процесс обучения для ребенка более доступным и комфортным, который позволит ему овладеть всеми знаниями и навыками для социальной интеграции.

В целом, одни ученые отмечают, что понятия «интеграция» и «инклюзия» имеют разный смысл применительно к философии инклюзивного образования. При интегрированном подходе к образованию, нацеленном на комплексном включении особенных детей в обычные школы, акцентируется, прежде всего, массовый доступ детей к общеобразовательной школе и физическое присутствие ребенка в классе. Ребенок при этом будет представлять собой отдельную проблему для учителя и одноклассников до тех пор, пока не сможет измениться или реабилитироваться для соответствия внешним условиям. При инклюзивном подходе к образованию, наоборот, проблема заключается в окружающей среде, а не в ребенке. Идея о признании различий между детьми требует перестройки системы образования для удовлетворения потребностей в обучении каждого ученика. При этом инклюзия сводится не к ассимиляции, а к гибкости процесса обучения. Такое толкование различий этих понятий встречается в трудах Дж. В. Путнам, С. Стэйнбэк [355; 383].

Другие американские авторы отмечают не различие, а тесную взаимосвязь понятий «интеграция» и «инклюзия» в том смысле, что инклюзивное образование является переходом к *интеграции индивида в жизнь* [364; 380]. При этом авторы четко различают понятия «интеграция в образовании» и «интеграция в обществе», подчеркивая, что не каждый особенный ребенок способен сразу интегрироваться в учебную среду, не адаптированную к его потребностям. Чаще всего особенному ребенку нужна не интеграция в обычный класс (в этом случае школа остается не приспособленной к его принятию, а ребенок будет испытывать трудности в силу своих особенностей), а именно инклюзия или включение в учебную среду таким,

какой он есть, а задача школы будет заключаться в максимальной адаптации к его альтернативности.

Авторы выделяют условия для успешной итоговой интеграции особенного ребенка в общество, которые заключаются в грамотной ранней медицинской диагностике особенностей в развитии и своевременной коррекционной работе с ребенком; в желании родителей и самого ребенка обучаться в обычной школе и подготовленности родителей к оказанию постоянной помощи ребенку; в подготовленности школы к принятию особенного ребенка; в готовности ребенка быть включенным в обычный класс, зависящей от уровня развития его речи и психики, а также возможности усвоения учебной программы в сроки, установленные для обычных детей [90].

Таким образом, инклюзивное образование обеспечивает каждого ребенка возможностью полного участия в школьной жизни, превращая школу в модель общества, где каждый ученик может апробировать приобретаемые умения и навыки в общении со сверстниками и взрослыми, что будет способствовать дальнейшей интеграции каждого ученика в жизнь социума.

Как нами отмечено в предыдущем параграфе, между целями инклюзивного образования и поликультурного образования существует прямая взаимосвязь, которая заключается в обеспечении каждого ребенка правом и возможностью получения качественного образования. Рассматривая обычных и особенных детей как представителей двух культур, ученые – сторонники поликультурного образования – делают акцент на том, что инклюзивная учебная среда благоприятствует созданию естественных условий для межкультурной коммуникации детей, способствуя взаимообогащению культурного и социального опыта детей, а также повышению профессиональных компетенций педагогов и других взрослых, участвующих в воспитании детей [227; 294].

Инклюзивный подход к образованию изменяет идеологию образования, гуманизируя учебный процесс, и усиливая его воспитательную функцию, что явно прослеживается в концепциях американских ученых. Авторы подчеркивают важность не только интеллектуального развития детей и удовлетворения их образова-

тельных потребностей в процессе инклюзивного образования, но и ряда таких потребностей, как полноценное и разностороннее личностное становление с учетом индивидуальных способностей; органичное вхождение в широкий социум; готовность к профессиональному самоопределению посредством формирования соответствующих умений [23].

Иными словами, инклюзивное образование призвано воспитывать в учениках стремление к интеллектуальной, личностной, социальной и профессиональной успешности.

В концепциях сторонников поликультурного образования инклюзивное образование рассматривается как:

- антидискриминационное образование, которое отвергает любые дискриминационные действия в учебной среде и приветствует любые внешние отличия между людьми как естественный атрибут человеческой природы;

- образование, которое приветствует социальную справедливость в обществе и стремится защитить и улучшить общественное положение граждан, ранее лишенных права на образование из-за своей идентичности;

- непрерывный процесс, охватывающий все стороны жизни человека, на протяжении которого дети и взрослые учатся пониманию, принятию и уважению различий между людьми [41].

Инклюзивное образование, являясь продуктом поликультурного образования, активно опирается на его ведущие принципы:

- освобождающая природа образования, которая означает, что каждый человек получает возможность пересечения границ своей культуры, участвуя в межкультурном диалоге, что ведет к обогащению культурных знаний, и подлинному познанию родной культуры;

- учащиеся становятся агентами своей социализации, так как, постепенно накапливая багаж знаний и навыков, они учатся его апробированию в реальной жизни, развивая уверенность и самостоятельность в принятии решений, а также ответственность за свои действия [Там же].

Таким образом, главная сущность *принципа поликультурности*, заложенного в основу инклюзивного образования, заключается в освобождающей природе образования, которая способствует становлению как альтернативных, так и обычных детей независимыми и активными субъектами, способными в жизни к принятию самостоятельных и ответственных решений. Грамотное участие взрослых в процессе инклюзивного образования усиливает его педагогические функции в плане воспитания нравственных и духовных качеств учащихся, что в целом гуманизирует школьную систему [101].

Многолетняя практика инклюзивного образования в США подтвердила его преимущества перед другими подходами в работе с альтернативными детьми в плане устранения различных барьеров в учебном процессе, препятствующих детям овладевать знаниями, и снижающих их учебную мотивацию [23].

Обратимся к рассмотрению сущностных характеристик инклюзивного образования, основанных на принципе поликультурности. Для этого необходимо привести определение понятия – «индекс инклюзии», являющегося показателем готовности инклюзивной учебной среды к принятию особенного ребенка.

Индекс инклюзии представляет собой алгоритм осуществления внутреннего мониторинга учебного заведения, позволяющий проводить его самооценку, чтобы определить эффективность инклюзивной практики на конкретном этапе и при необходимости спланировать корректирующие действия. Индекс инклюзии можно модифицировать и адаптировать, чтобы удовлетворить потребности конкретного учреждения. По словам С. Стабс, индекс инклюзии – это набор материалов для проведения самооценки всех аспектов школы, как внутри здания, так и за его пределами. Ученый делает акцент именно на процессе самоанализа и оценке, начиная с того, что уже сделано в рамках учреждения для организации инклюзивного образования [381].

Если, к примеру, школа уже имеет инклюзивный статус, индекс инклюзии необходим для поддержания непрерывных процессов, связанных с постоянной работой над повышением качества оказываемых образовательных услуг и вовлечением всех участников в процесс критического анализа и оценку результатов ра-

боты, так как инклюзивное образование базируется на гибкости данного подхода и его способности к постоянным переменам, часто не поддающихся точным прогнозам.

Исследователи А. Дайзон и М. Эйнскоу подчеркивают, что материалы, включенные в индекс, помогают повысить и поддерживают эффективность инклюзивного образования, исследуя три взаимосвязанных условия обеспечения эффективности:

- формирование инклюзивной культуры – это поощрение убеждений и ценностей, благоприятствующих созданию безопасного, принимающего, сотрудничающего и вдохновляющего школьного сообщества для всех его членов, объединенных девизом: открытость, уважение, сотрудничество;

- соблюдение инклюзивной политики – содержит четкие цели, задачи, принципы, требования к организации инклюзивного образования в соответствии с международными документами;

- инклюзивная практика – реальная деятельность организации в соответствии с инклюзивной культурой и политикой [142].

Таким образом, исследователи считают индекс инклюзии полезным практическим инструментарием, с помощью которого можно увидеть объективную картину состояния инклюзивной практики в учебном заведении на данном этапе и наметить дальнейшие шаги по развитию инклюзивной среды.

Поддерживая эту точку зрения, Н.Н. Малофеев выделяет три важные причины для проведения внутреннего мониторинга учебного заведения:

- информация, полученная в результате совместного осмысления результатов своей работы, приводит к формированию традиций в конкретном учебном заведении, которые необходимо поддерживать и развивать совместными усилиями, что помогает объединить членов школьного коллектива и сделать школу единым сильным живым организмом, способным постоянно изменяться и адаптироваться к нуждам учащихся;

- результаты самооценки, полученные в ходе мониторинга, порождают чувство сопричастности и ответственности у каждого члена коллектива за свою рабо-

ту, помогая каждому сотруднику осознать себя ценным членом сообщества профессионалов, рассеять сомнения по поводу эффективности инклюзивного образования;

– результаты самооценки позволяют разработать совместными усилиями конкретные индикаторы успешности, приемлемые для данного учебного заведения с ориентацией на местные культурные особенности [116].

Следовательно, уровень индекса инклюзии свидетельствует о соответствии образовательной среды своему инклюзивному статусу. Американскими учеными Дж.Л. Галагхер, С.А. Крик, М.Л. Йель выявлены следующие показатели высокого уровня индекса инклюзии учебной среды [316; 403].

1. *Знания, полученные в школе, должны обладать социальной значимостью.* Академические знания важны только в том случае, если они будут востребованы в реальной жизни. Этот индикатор акцентирует также воспитательную функцию оценки достижений учащихся, а не ее академическую значимость. Школьная оценка должна повышать мотивацию в учебе и стимулировать желание учащихся развивать коммуникативные и социальные навыки для последующей интеграции в жизнь общества.

2. *Все дети должны непрерывно участвовать в жизни школы.* Именно постоянное сотрудничество всех детей даст возможность как альтернативным, так и традиционным учащимся почувствовать свою полезность для окружающих, что будет способствовать росту уровня социальной субъектности каждого ученика.

3. *Альтернативность ребенка должна быть переосмыслена с точки зрения его отличительной особенности, а не проблемы, препятствующей обучению.* Поликультурная основа инклюзивного подхода основана на позитивном восприятии отличительных особенностей ребенка как естественных атрибутов человеческой природы. Данная позиция обладает большим педагогическим потенциалом, воспитывая у детей и взрослых новое уважительное отношение к внешнему многообразию среди членов общества, которая отрицает неспособность альтернативно развитых детей к обучению.

4. *Учащиеся и родители должны быть грамотными в правовом отношении.* Дети и их семьи должны быть осведомлены о правах и обязанностях граждан в сфере образования. Данный индикатор указывает на важность регулярного проведения просветительских бесед с родителями и учениками в стенах школы, и называет инклюзивный подход к образованию обязательным правом всех граждан на получение качественных образовательных услуг, которые гарантирует государство, а не исключительной привилегией отдельных индивидов.

5. *Школа и другие структуры местной общины формируют инклюзивное сообщество.* Чтобы сформировалась целостная инклюзивная школьная культура, школа должна поддерживать постоянные тесные связи с местной общиной. В данном смысле школа наделяется чертами микросоциума, где ребенок постепенно готовится к интеграции в общество. Данный индикатор очень ценен в воспитательном отношении, так как помогает всем детям стремиться к максимальной самостоятельности и независимости в принятии решений, касающихся любой стороны будущей взрослой жизни.

6. *Все дети должны иметь равные возможности в школе для апробирования в окружающей среде получаемых знаний и навыков.* Этот индикатор является логичным продолжением вышеуказанного, и требует, чтобы в школе создавались условия для апробации знаний и навыков всем учащимся при поддержке местной общины, а не только отдельным детям по усмотрению учителя.

По мнению ученых К. Фэниси, Р. Сли все вышеперечисленные показатели индекса инклюзии учебной среды должны выступать во взаимосвязи, чтобы обеспечить его высокий уровень [350; 375]. Делая предварительный вывод, отметим, что исследователи единогласно подчеркивают обязательную гибкость системы образования для ее способности удовлетворять разные потребности детей в учебе. Придавая понятию «инклюзия» значение трансформирования образовательной системы, они также дополняют его новым отношением к многообразию в обществе, напрямую касающееся и образовательной среды. Данное отношение требует восприятия многообразия как естественного проявления различий между людьми, а не как препятствий в учебном процессе. Альтернативные и обычные дети в про-

цессе совместного обучения учатся апробировать школьные знания и навыки в условиях местной общины для последующей интеграции в социум.

Рассмотрим сущностные характеристики инклюзивного образования в США, которые систематизированы в результате анализа концепций ученых.

В этом плане ценной представляется концепция Т. Бут, в которой содержатся следующие обязательные компоненты учебной среды, указывающие на ее высокий индекс инклюзии [50].

- учебная программа должна быть разработана с учетом индивидуальных образовательных нужд каждого ребенка;

- в процесс обучения детей должны быть включены все члены школьного коллектива, а не только учитель, в классе которого находятся альтернативные дети;

- каждый родитель (опекун) должен иметь право и возможности для обоснования необходимости обучения особенного ребенка в общеобразовательной школе;

- подлинно инклюзивное образовательное пространство может быть сформировано только при поддержании тесных контактов и взаимопомощи всех участников процесса обучения;

- необходимо грамотно подходить к выбору социальных мероприятий, приемлемых в каждом конкретном случае, способствующих максимальному раскрытию детского потенциала;

- регулярный мониторинг должен быть направлен на четкое отслеживание индивидуальных успехов детей;

- все члены школьного сообщества должны быть способны к построению ближайших и отдаленных прогнозов инклюзивного образования.

В данной концепции инклюзивное образование представлено целостным процессом, в состав которого входят обязательные взаимосвязанные компоненты, благодаря чему ребенок оказывается полностью включенным не только в школьную жизнь, но и в мир общины. Авторы подчеркивают, что на школьное сообщество возложена большая ответственность за воспитание детей активными и само-

стоятельными гражданами, равнодушными к окружающим людям и к судьбе своей страны. Только сотрудничество и взаимоподдержка всех членов школьного коллектива способно создать благоприятную рабочую атмосферу в учебном заведении, где каждый сможет ощутить себя причастным к важной общей цели. Авторы концепции убеждены в том, что только правильной настрой и терпение всех субъектов учебного процесса будут способствовать созданию полноценной инклюзивной среды в школе и общине, а не изменения в законодательстве, которые не смогут повлиять на общественное сознание и отношение к альтернативным людям.

Другая концепция Д. Дж. Палмера характеризует эффективный инклюзивный класс следующим образом:

- все члены школьного сообщества должны принимать особенного ребенка таким, какой он есть;

- учитель должен понимать, что все дети в классе усваивают учебный материал разными темпами и с разным качеством, но при этом являются равными участниками инклюзивной образовательной среды;

- любая форма дискриминации в учебной среде, проявляющаяся в сегрегации детей или навешивании ярлыка, не допускается;

- обучение в школе должно быть нацелено на то, чтобы в последующие годы облегчать интеграцию ребенка в жизнь общества [341].

Отметим, что в данной концепции не рассматривается обязательное сотрудничество родителей ребенка и школы, чтобы обеспечить непрерывность инклюзивного процесса обучения и воспитания ребенка.

Группа ученых под руководством М.Т. Питерса считает, что инклюзивной среде должны быть присущи следующие характеристики:

- если семья особенного ребенка стремится к тому, чтобы он обучался в обычной школе по месту жительства, администрация школы должна учитывать мнение родителей (опекунов), так как это является правом гражданина на образование, отказ ребенку в обучении совместно с обычными детьми должен быть подробно аргументирован медицинскими противопоказаниями;

– с первых дней появления ребенка в обычном классе учитель обязан воспитывать у всех детей позитивное отношение к любой форме внешних отличий между людьми;

– альтернативный ребенок должен постоянно участвовать во всех урочных и внеурочных видах работы наравне с другими детьми, осваивая и закрепляя социальные знания, умения и навыки [349].

Следует обратить внимание и на концепцию инклюзивного образования, разработанную Дж. Дж. Галлахером основные положения которой сводятся к следующему:

1. Работа над учебным материалом должна быть нацелена не только на передачу детям соответствующих знаний, но и на сплочение детского коллектива общими задачами.

2. Учитель должен ознакомить детей с главными принципами работы с учебным материалом: разъяснить ребенку главные шаги по работе с материалом – полное запоминание этих шагов ребенком – ребенок выполняет задание вместе с учителем, следуя указанной схеме – ребенок пробует самостоятельно выполнить задание, учитель осуществляет контроль и направляет при необходимости действия ребенка.

3. Учебный материал отличается дифференцированным представлением при четком соблюдении структуры его подачи. Выбор методов дифференциации должен соответствовать индивидуальным особенностям детей. Например, все учащиеся могут изучать одну тему, но с разной степенью сложности заданий по теме.

4. В процессе обучения особое внимание учителя уделяется способностям учащихся к самоопределению и самоконтролю. Сформированность данных навыков свидетельствует о способности детей к самостоятельному решению учебных и социальных задач, и сознательному контролированию своих действий.

5. Работа учителя должна сочетаться с постоянным мониторингом достижений учащихся для более точного планирования дальнейшей работы с классом в целом и конкретными детьми.

6. Учащиеся должны регулярно апробировать усвоенные знания и умения, чтобы убедиться в их практической полезности для взрослой жизни.

7. Эффективность процесса обучения во многом обусловлена постоянным сотрудничеством всех субъектов этого процесса.

8. Учебная среда должна гарантировать высокую безопасность и комфорт всем участникам, для чего необходимо соблюдать следующие условия: все члены школьного коллектива усваивают и выполняют правила поведения в здании и на территории школы; учителя регулярно организуют встречи с родителями и детьми с целью проведения профилактических бесед и обсуждения текущих проблем; в школе строго запрещены любые формы дискриминационных действий в отношении учеников и членов коллектива; школьная администрация помогает поддерживать здоровую рабочую атмосферу в учебном заведении, организуя специальные тренинги и курсы повышения квалификации для сотрудников и родителей [282].

Группа ученых в составе К. Бишоп, М. Грено-Шейер, Дж. Кутс предлагает рекомендации для того, как сформировать культуру взаимодействия в классе, представленные в концепции инклюзивного образования [295]. По мнению ученых, обучение в инклюзивном классе реализует право каждого ребенка на участие в учебном процессе наравне со своими сверстниками независимо от расовых, гендерных, физических различий, а также различий в способностях и потребностях. Функции учителя заключаются в разработке и воплощении на практике методов и приемов, способствующих формированию особой культуры взаимоотношений между членами коллектива, которая строится с учетом следующих принципов:

- неотъемлемое право каждого ребенка на обучение в обычном классе;
- каждый ребенок наделен индивидуальными способностями и потребностями, которые не должны оставаться без внимания учителя;
- все дети без исключения являются способными к овладению знаниями;
- отношения между членами коллектива имеют характер сотрудничества.

Поскольку культура взаимоотношений в классе создается всеми членами коллектива, от мастерства учителя зависит многое в плане воспитания уважи-

тельных отношений в ученической среде. Залог успеха лежит в признании уникальности каждого ребенка и в естественном желании всех детей быть принятыми в среде сверстников. Приведем несколько основных рекомендаций ученых о том, как сплотить детей в классе, сформировав среди них культуру взаимодействия:

1. *Все учащиеся должны быть осведомлены о текущей жизни класса.* Перед началом рабочей недели (или в конце каждой недели – на усмотрение учителя) рекомендуется проводить классные собрания для обсуждения с учениками результатов прошедшей недели и совместного утверждения мероприятий на предстоящую неделю. Неплохо выделить специальное место в классе для того, чтобы ученики могли вписывать туда волнующие их вопросы для обсуждения (можно также поручить эту работу отдельным ученикам, которые предварительно проведут опрос среди всех детей). Благодаря этому каждый ребенок учится принимать решения, понимать социальную значимость получаемых знаний и умений, сосредотачивается на предстоящих делах класса, раскрывает для себя, как собственные способности и потребности, так и своих одноклассников. Авторы концепции рекомендуют перед началом собрания исполнять с детьми песню или проводить игру, соответствующую возрасту детей (можно сочетать эти приемы работы). Это поможет объединить детей и переключить внимание тех, кому требуется больше времени для рабочего настроя. Важно приучать детей к соблюдению очередности в высказываниях своего мнения, что в дальнейшем сформирует умение прислушиваться к точке зрения собеседника и соблюдению дисциплины. Перед началом урока рекомендуется напоминать детям с помощью слов, картинок или иных символов, чем вы собираетесь заниматься сегодня. Данный прием важен для детей, испытывающих трудности с памятью и вниманием. Неплохо работает прием согласования с детьми условных приемов смены деятельности на уроке. Эту функцию можно поручить классному лидеру (или нескольким лидерам – в зависимости от личностных качеств учеников), который будет напоминать учителю о переходе к другому виду работы или о необходимости сделать перерыв. Авторы рекомендуют разделить класс на группы в соответствии с ежедневными обязанностями (раздавать и собирать учебные материалы, подготавливать рабочее место

для детей с особыми потребностями и т.д.). Главная задача этого приема – наделить поручениями каждого ребенка, включая альтернативно развитых детей.

2. *Все решения в классе должны приниматься совместно с детьми.* В инклюзивном классе демократическая политика является наиболее предпочтительной. Несмотря на то, что учитель наделен самой большой ответственностью за происходящее в классе, он вправе разделять это бремя ответственности с учениками. Для этого нужно выработать схему (перечень необходимых дел на предстоящую неделю), согласно которой дети смогут принимать добровольное участие в разных делах класса. Можно с этой целью выбрать президента класса, создать классный совет и т.п. Необходимо чаще советоваться с детьми по любым вопросам классной жизни, чтобы они чувствовали себя участниками этой жизни и лучше понимали свою роль в ней.

3. *Общие усилия детей и взрослых должны быть направлены на формирование школьного сообщества.* В основе инклюзивного класса лежит его восприятие как сообщества детей и взрослых, которое принимает всех, несмотря на его способности и отличия. Идея создания сообщества не ограничивается только вопросом об удовлетворении особых учебных потребностей отдельных учащихся. Она включает задачу воспитания уважительного отношения к людям, отличающимся от большинства по национальным, языковым, религиозным и другим признакам. Авторы концепции рекомендуют разработать для школы или класса отличительную эмблему или цвет, чтобы все члены коллектива чувствовали свою принадлежность к одной большой команде. Полезно привлекать всех учеников к волонтерской работе в виде уборки школьной территории, выступления с концертами в местном клубе для пожилых людей, оказания посильной помощи по соседству и т.д.

4. *Все дети в классе должны быть осведомлены об особенностях своих одноклассников.* Инклюзивный класс объединяет детей с разными особенностями в развитии, что требует разных подходов в работе с ними. Учитель не должен быть единственным человеком в классе, владеющим этой информацией, иначе дети не смогут оказывать ему помощь в создании атмосферы сотрудничества в классе. Не

стоит освобождать альтернативно развитых детей от школьных обязанностей, опасаясь, что они не справятся с ними должным образом. В этом случае решение стоит принимать совместно со всеми детьми, так как дети охотно предлагают друг другу свою поддержку. Не стоит также особенных детей сажать в классе отдельно от обычных учащихся, так как это может помешать им почувствовать себя членами одной команды. Открытое признание отличий между людьми поможет всем избавиться от неверного стереотипа о неспособности участвовать в жизни общества всех альтернативных людей. Поэтому от учителя требуется честность в общении с учениками для создания позитивной модели взаимоотношений в классе. Учителю следует честно объяснить детям, почему он не всегда может предъявлять ко всем ученикам одинаковые требования (к примеру, дает разные виды заданий или отводит отдельным ученикам больше времени для решения задачи и т.п.). Любые факты легче воспринимаются и принимаются детьми, когда они перестают быть тайной. Учитель обнаружит, что дети не относятся негативно к тому, что он поручает им задания разной сложности, и не ожидает от всех одинаковых результатов. Учителю следует помнить, что любая негативная реакция успешно подавляется открытостью и честностью.

5. *Важно быть справедливым, а не снисходительным.* Проявление снисходительности к особенным детям авторы концепции называют одной из главных ошибок в работе учителя. Инклюзивное образование не является благотворительным актом, а лучшим вариантом обучения для детей, так как они получают возможность постоянного общения друг с другом. Учителю следует объяснить детям, что снисходительное отношение способствует унижению человека, поэтому поддержка альтернативных детей должна быть искренним человеческим откликом, а не одолжением. В этом отношении акцент должен быть на самом желании оказать внимание и посильную помощь другому человеку без ожидания вознаграждения за нее в виде похвалы учителя или другой формы благодарности. Атмосфера взаимоподдержки должна стать одной из главных составляющих общей культуры взаимоотношений в классе. Нельзя забывать, что все дети различаются также в плане потребности во внимании окружающих: кто-то может обходиться

без постоянного внимания, но некоторым детям оно необходимо для чувства комфорта и защищенности. Авторы концепции не сомневаются, что формирование культуры взаимоотношений в классе по силам педагогу, если эта работа в школе будет организована как общее дело, касающееся не только учителя и учеников класса, но и его коллег, а также родителей учащихся, членов местной общины и администрации учебного заведения, которая способна адекватно и быстро реагировать на потребности членов школьного сообщества.

Заслуживают внимания общие рекомендации к уроку в инклюзивном классе, разработанные Г.С. Гиббсом [288]. В своей концепции инклюзивного образования ученый выдвигает несколько постулатов, которые должны лежать в основе действий учителя в классе.

1. *Учебная программа должна не подчинять себе действия учителя, а выступать его помощником.* Реализацию программы по любому предмету в инклюзивном классе следует рассматривать как непрерывный учебный процесс, так как это поможет осуществлению контроля со стороны учителя над каждым аспектом программы, а со стороны учащихся – выбору приемлемого для каждого уровня обучения. Компетентный учитель постоянно ориентируется на своих учеников, понимая, что личные успехи отдельного ученика – гораздо важнее, чем жесткое выполнение учебной программы. Поэтому учитель вправе вносить изменения в программу для пользы каждого ученика.

2. *Главный акцент должен быть сделан на основной информации темы урока.* Учителю следует определить эту информацию в каждом уроке и решить, какие детали будут интересны и полезны ученикам в данной теме. Каждый раз при планировании урока ученые рекомендуют учителю задавать себе следующие простые, но очень важные вопросы, ответы на которые облегчат варьирование действий с ориентацией на способности учеников:

- какими знаниями в ходе данного урока ребенку важнее овладеть?
- какие подходы к обучению (традиционные и специальные) помогут ученикам лучше усвоить материал?

– нужно ли менять стиль преподавания, чтобы повысить эффективность усвоения материала всеми детьми?

– какие способы обратной связи лучше всего подходят ученикам моего класса для проверки усвоения материала?

3. *Каждый урок должен быть ориентирован на учеников, а не на программу.* Учителю следует воспринимать программу как гибкое и пластичное руководство, способное подстраиваться под любого ребенка. Поскольку все дети в классе обладают разными способностями к усвоению материала, использование общепринятых подходов к обучению не всегда гарантирует успех. Поскольку каждая область знаний содержит как основную, так и дополнительную информацию, учителю следует заранее разграничить главные и второстепенные факты и учитывать это при составлении домашнего задания. Дети, испытывающие трудности с запоминанием подробных деталей, могут выполнять эту часть задания на оценку по желанию. Работа на уроке подразумевает не только объяснение материала учителем, но и демонстрацию знаний учащимися. Лучше предоставить ученикам свободный выбор доступных каждому способов обратной связи.

4. *Успешное преподавание невозможно без сотрудничества.* Процесс обучения не является обязанностью одного учителя. Непосредственными участниками этого процесса должны стать все члены школьного коллектива, включая педагогов, других специалистов по работе с особенными детьми, родители или члены ближайшего окружения ребенка, члены местной общины, руководство учебным заведением. Но главные помощники – это сами учащиеся, без тесного сотрудничества с которыми учителю будет трудно справляться со своими обязанностями.

Авторы рассмотренных концепций едины во мнении, что совместное обучение детей с разными способностями благотворно влияет на их самооценку и общее развитие. Педагогу не следует забывать, что все дети имеют естественное желание быть принятыми в среде сверстников, являться полноправными членами детского коллектива, постоянно общаться во время урока или школьных мероприятий, формировать дружеские отношения. Дети с альтернативным развитием не являются исключением в этом плане, и учитель в инклюзивном классе призван

фокусировать внимание на личностях своих учеников, а не на физических или других ограничениях ребенка. Профессиональной установкой педагога инклюзивного класса должна стать поддержка каждого ученика на пути к успехам не только в учебе, но и в других жизненно важных сферах.

Следует обратиться к концепции в которой ученый дает общие рекомендации учителю по организации работы в инклюзивном классе [380]:

1. *Учителю следует продумать, как рассадить всех учащихся в классе для эффективного взаимодействия.* От правильного рассаживания учеников во многом зависит эффективность индивидуальной и групповой работы в классе, так как это позволит каждому из них в соответствии с особенностями в развитии и способностями быть включенным в учебный процесс. Главное – не изолировать альтернативных детей акцентируя их особенность, а дать им возможность находиться среди обычных сверстников.

2. *Обсуждайте проблемы класса и принимайте решения совместно с детьми.* Как и в ранее рассмотренной концепции Дж. С. Гиббса [288], автор также придает важное значение еженедельным классным собраниям в плане сплочения детского коллектива и формирования командного духа среди детей. Эти собрания, по мнению ученых, помогут обсудить текущие проблемы и выявить новые потребности учащихся. К примеру, если кто-то постоянно нарушает дисциплину во время уроков, можно всем вместе повторить школьные правила, чтобы ученики почувствовали себя ответственными за свои действия. Воспитание потребности следовать установленным правилам в обществе способствует формированию социальных навыков учащихся.

3. *Учителю следует чаще разговаривать с детьми.* Все учителя, как и ученики, различаются по своим человеческим качествам. Но педагогу недопустимо проявлять равнодушие к детям, так как ребенок это сразу почувствует и может реагировать по-разному: замкнуться в себе или, наоборот, постоянно нарушать дисциплину, стараясь привлечь внимание учителя. Для каждого ребенка внимание учителя так же значимо, как и внимание одноклассников. Более того, учитель становится для детей (особенно в младшем возрасте) эталоном поведения, кото-

рому дети стремятся подражать. Автор концепции рекомендует учителю оставаться внимательным к детям в течение всего рабочего дня - для этого можно создать свои традиции в классе (к примеру, перед уроками встретить детей у дверей класса, поинтересоваться их делами, планами и т.п.). Такое внимание потребует немного времени, но его положительный эффект будет очень продолжительным.

4. *Создавайте в классе отношения взаимопомощи и взаимоподдержки.* Настоящее школьное сообщество отличается стремлением его членов помогать друг другу. Учитель играет важную роль в формировании между детьми подобных отношений. Важно грамотно направлять естественное желание ребенка к общению в нужное русло. Дети не всегда способны без подсказки учителя обратить внимание на ситуацию, требующую участия. Важно ненавязчиво воспитывать в ребенке отзывчивость к другим людям, и следить, чтобы эта помощь не превратилась в обязанность или снисходительность, так как отзывчивость не следует путать со школьными поручениями. Помочь в любой ситуации должен тот, кто оказался рядом, а не тот, чьей обязанностью в классе это является. Детей следует также учить проявлению инициативы по предложению своей помощи, а не пассивному ожиданию, когда за ней обратятся. В этом может помочь хорошая традиция – в виде специального классного журнала, куда все дети смогут в любое время записывать не только свои предложения, но и просьбы о помощи.

5. *Учебный процесс должен иметь социальную сторону.* Каждый учитель обязан быть в курсе относительно социальных потребностей учащихся своего класса, и стараться развивать социальные навыки на уроках. Автор концепции считает, что учитель, который не заботится о социальной стороне своего урока и полагает, что социальное развитие ребенка имеет место во время внеклассных мероприятий, делает большую ошибку. Поэтому ученый рекомендует уделять на уроке главное внимание учебным целям социального, а не академического плана, чтобы у детей не возникло в будущем проблем относительно социального развития. К примеру, задание по чтению вслух отрывка из произведения можно организовать в небольших группах и преследовать, как социальную цель, так и академическую. В первом случае дети формируют такие социально-коммуникативные

навыки, как умение слушать другого, контролировать свои эмоции и поведение, владеть собой в конкретной ситуации, управлять своим голосом, держаться достойно в обществе, показывать интерес к собеседнику и др. Во втором случае, дети осваивают учебную программу по конкретному предмету. Вариантов формирования социальных навыков на каждом уроке, как считают, авторы концепции, очень много, и все будет зависеть от творческого и гибкого подхода учителя к организации занятий.

Автор следующей концепции инклюзивного образования – психолог и педагог Дж. Брунер – опирался на теорию детского развития Л.С. Выготского, идеи которого легли в основу многих западных педагогических концепций [253].

Идеи Л.С. Выготского об усвоении детьми знаний не поддерживают деление учащихся в классе по способностям, так как ученый считал, что совместное обучение детей с разными способностями эффективнее развивает их познавательную и эмоциональную сферы. Приведем основные положения данной концепции американского автора, которыми следует руководствоваться учителю в инклюзивном классе.

1. *Когнитивное развитие имеет социальную основу.* Усвоение нового учебного материала следует рассматривать как один из видов общественной работы. В процессе взаимодействия с другими людьми обучение индивида чему-то новому будет более эффективным. Ребенок постигает новое для себя не только на уроке, поэтому круг его взаимодействия может включать не только одноклассников и учителя. В основе процесса усвоения нового должно лежать рефлексивное обсуждение задачи, включающее минимум одного партнера. Процесс усвоения знаний становится ущербным, если ребенок ограничен в своих возможностях общаться (к примеру, изолирован дома или в специальном учебном заведении). Когда особенный ребенок обучается индивидуально, процесс его развития замедляется. Ребенок должен развиваться в детском коллективе, когда дети совместными усилиями поддерживают друг друга и стимулируют в решении любых задач. Это является главным аргументом автора концепции относительно того, что любому ребенку (тем более с альтернативным развитием) необходимо взаимодействие со сверст-

никами в процессе интеллектуального и общего развития. Все дети в классе способны придавать учебной атмосфере в классе живой и непринужденный характер, тем самым облегчая друг для друга процесс овладения новыми знаниями. Опираясь на идеи Л.С. Выготского об этапах интеллектуального роста ребенка, Дж. Брунер разработал концепцию спиралевидного усвоения знаний, когда на каждом последующем этапе ребенок вновь возвращается к пройденному материалу, но на более усложненном уровне, который соответствует возрастному этапу интеллектуального развития ребенка [255]. Автор рекомендует педагогам, работающим в инклюзивном классе, взять на вооружение данные идеи и, ориентируясь на личные достижения особенного ребенка, постепенно предоставлять ему все большую степень самостоятельности, дозированно уменьшая степень внешней поддержки, как в учебной, так и внешкольной работе. По мнению автора, такой подход укрепит веру ребенка в свои силы, и поможет ему постепенно обрести максимальную самостоятельность во взрослой жизни.

2. Новый материал легче усваивается с помощью посредников культуры. Культура общества, семьи ребенка и учебного заведения имеет непосредственное отношение к содержанию знаний, которые ребенок должен усвоить в процессе обучения. Л.С. Выготский делает особый акцент на культурной природе процесса усвоения знаний, т.е. школьные знания должны обладать культурной значимостью. К посредникам культуры, которые способствуют усвоению новых знаний, Л.С. Выготский относит материальные объекты культуры (это также могут быть их изображения), язык; поведение людей, окружающих ребенка. Понятие «посредники культуры» означает следующее: человек, как носитель своей культуры, способен развивать когнитивные и эмоциональные способности через вспомогательные механизмы и реакцию других людей на применение этих механизмов. К материальным объектам будут относиться либо сами объекты, либо их изображения, используемые на уроке. Другой важный посредник культуры – язык – помогает связывать конкретные вещи и абстрактные понятия. Социальное взаимодействие оказывает большое влияние на осуществление этой связи. Потребуется время, прежде чем ученик научится правильному восприятию и пониманию языка.

Учителю следует наблюдать за реакцией ребенка, чтобы убедиться в этом, но специально торопить ребенка не рекомендуется. Следующим шагом будет самостоятельное применение языка ребенком в дальнейшем обучении. Учителю следует помнить, что процесс овладения языком является не стремительным, а постепенным. Дети начинают с использования слов при социальном взаимодействии: это может быть реакцией на сказанное другими людьми; далее происходит словесный обмен в ситуациях межличностного общения, когда дети пытаются привлекать внимание к себе или направлять действие другого человека; в итоге ребенок научится свободно использовать язык, формулировать мысли и аргументировать свое поведение. Поэтому учителю полезно использовать прием под названием «проговаривание учебной задачи вслух», чтобы убедиться, что ребенок способен выражать свои мысли грамотным языком. В случае альтернативного развития ребенка устную речь можно заменять знаками, символами и другими формами выражения. Главное – не оставлять такого ребенка без внимания и общаться с ним на доступном ему языке, которым должны овладеть все дети инклюзивного класса, а не только учитель.

3. *Важнейшее достижение Л.С. Выготского заключается в открытии идеи зоны ближайшего развития.* Согласно Л.С. Выготскому, все знания, включая школьные, можно условно разделить на три блока. *Первый* блок будет содержать те знания, которыми дети уже владеют. Учитель не должен исключать из первого блока знания детей с особенностями в развитии, полагая, что их знания менее ценны, чем знания обычных детей. Главная установка учителя в инклюзивном классе – каждый ребенок способен учиться и каждый имеет свой запас знаний, различающийся по объему и качеству. *Второй* блок знаний будет содержать только неизвестное, чему еще предстоит научиться. *Зона ближайшего развития* будет представлять своеобразный мост между первым и третьим блоками, т.е. это именно та область, в которой будет происходить интеллектуальный рост ребенка. Эта зона может превратиться в увлекательное путешествие в страну знаний, а может оказаться местом, где ребенка будут преследовать одни неудачи. Задача учителя – не допустить последнего! Темп обучения должен соответствовать ин-

дивидуальным особенностям ребенка – не быть замедленным, но и не форсировать события, перегружая учеников, и снижая мотивацию к учебе из-за частых неудач. Каждый ребенок должен почувствовать стимулирующее влияние личного достижения, поэтому учитель обязан создавать для каждого ученика ситуации успеха. Находясь в зоне ближайшего развития, дети нуждаются в руководстве учителя для постепенного продвижения.

Для обеспечения ребенка грамотным педагогическим руководством автор концепции рекомендует учителю придерживаться следующих рабочих принципов:

- все события, происходящие в зоне ближайшего развития, являются отражением вашей культуры. При этом не имеет значения начальный уровень развития ученика и характер задания, главным является требование культуры;

- динамике событий, происходящих в зоне ближайшего развития, присущ социальный характер. Процесс овладения новым материалом может не только расширять познавательную сферу ребенка, но и быть насыщенным эмоциональными компонентами, возникающими при социальном взаимодействии участников общения;

- культурные посредники, облегчающие овладение новыми знаниями, выступают в виде материальных объектов культуры, языка и поведения окружающих людей;

- способность ученика к восприятию и впитыванию нового материала определяет период времени его нахождения в зоне ближайшего развития. При этом учитывается не скорость, а именно глубина восприятия. После надлежащего усвоения материала ученик осуществляет переход в область неизвестного, когда перед ним открываются совершенно новые горизонты знаний:

- в процессе постижения нового знания ученик опирается на уже известное ему, и продвигается в приемлемом для себя темпе;

- каждый этап в овладении новым знанием считается шагом на пути к неизвестному и расценивается как личное достижение ученика.

Определению зоны ближайшего развития учеников помогут следующие простые, но важные рекомендации автора концепции:

- учитель должен внимательно наблюдать за детьми и фиксировать данные своих наблюдений; ценную помощь также окажут беседы с родителями учащихся;

- учителю необходимо выявить причину того или иного поведения ученика (замкнутость или излишняя подвижность, агрессия и т.п.), если оно препятствует обучению и адекватному общению с окружающими;

- учитель может неформально оценить способности своих учеников по результатам наблюдений за их работой, но не с целью их разделения на более или менее способных, а с целью определения зоны ближайшего развития для конкретного ребенка, оказания помощи в развитии, исправлении ошибок, повышении уверенности в себе [Там же].

Резюмируя объемное содержание данной концепции, выделим главные идеи Л.С. Выготского, послужившие основой для рекомендаций учителю, работающему в инклюзивном классе:

- процесс овладения новым материалом носит социальный характер и осуществляется в ходе взаимодействия учеников с учителем и друг с другом;

- роли педагога и воспитателя могут принимать на себя не только профессионалы, но и родители, и другие взрослые, которые владеют большей информацией и опытом, и способны оказывать поддержку ученику в усвоении знаний;

- материал, который подлежит усвоению, следует разбивать на блоки в соответствии со способностями ученика;

- в процессе обучения следует прибегать к помощи конкретных объектов культуры или их изображений, языка и поведения окружающих людей.

Авторы следующей концепции - .Хенли, Р.С. Рэмси, Р.М. Алгозин - обращаются к проблеме определения уровня возможностей учащихся к совместному обучению и подбора соответствующих подходов со стороны учителя к организации учебной среды [304].

Ученые предлагают учителю в начале работы с классом провести условное деление учеников по образовательным потребностям не с целью изоляции конкретных учеников, а с целью разработки дальнейшей учебной стратегии. В *первую* группу войдут ученики, особенности которых не препятствуют их обучению с обычными детьми по общей учебной программе, им не требуется серьезная модификация содержания и объема учебного материала и индивидуальные сроки освоения учебной программы (за исключением предметов, требующих соответствующей физической формы). К примеру, ребенок, передвигающийся на коляске, не требует изоляции в условиях безбарьерной среды, он вполне способен проводить весь учебный день в классе и осваивать все дисциплины наравне с обычными детьми за исключением уроков физкультуры, где некоторые физические упражнения могут быть заменены альтернативным заданием. Если по какой-то причине (просьба родителей или самого ребенка, дополнительные медицинские показания и т.д.) ребенку требуется постоянное или временное сопровождение тьютора, взрослому следует помнить о том, чтобы индивидуальный подход не сводился только к развитию познавательной стороны учебного процесса, исключая развитие социальных навыков ученика. Как доказала школьная практика, дети лучше и быстрее социализируются, когда взаимодействуют друг с другом в школе и в не учебное время.

Во *вторую* группу войдут дети, которые испытывают явные затруднения в освоении общей учебной программы в силу своих особенностей, поэтому для них необходимо существенно модифицировать и адаптировать содержание и объем учебного материала, индивидуализировать темп и подачу материала. Несмотря на выраженные особенности, дети этой группы способны учиться вместе с обычными детьми, но учителю необходимо предварительно продумать, как лучше подстроить стиль работы под возможности ребенка. В данном случае не исключается индивидуальное тьюторское сопровождение ребенка.

В *третью* группу войдут дети, имеющие серьезные нарушения здоровья, но не опасные для окружающих. Часто родители такого ребенка предпочитают индивидуальное или домашнее обучение по специально разработанной программе,

но для формирования социальных навыков такой ребенок может проводить часть времени в обычном классе или в малой группе, общаясь с другими детьми на переменах или после уроков. По мнению психологов (Дж. А. Барг и др.), социальная составляющая учебного процесса для такого ребенка не менее важна, а в некоторых случаях превосходит по значимости познавательную сторону [229].

Способы подачи учебного материала должны, по мнению авторов концепции, соответствовать следующим основам модификации. Инклюзивный класс имеет свои отличия от обычного класса не только в плане физического состава учащихся, но и относительно того, как обычные и специальные педагоги рассматривают способы подачи учебного материала и его усвоения детьми. Педагог обычного класса считает, что учитель должен выступать в роли руководителя, который направляет ученика в процессе освоения материала. При этом ученик способен принимать на себя основную нагрузку по освоению материала, проявляя активность и самостоятельность. Педагог инклюзивного класса полагает, что основную нагрузку обязан принимать на себя учитель и непрерывно сопровождать ученика в ходе освоения материала. В первом случае речь идет об имплицитном подходе, а во втором – об эксплицитном подходе. Авторы концепции считают, что в инклюзивном классе учителю следует чередовать оба подхода к обучению с ориентацией на способности и потребности учеников. Ученые разработали некоторые общие установки, которые могут быть полезны учителю при объединении этих подходов:

- если особенный ученик способен проявлять активность на уроке, и достигать успешных результатов наравне с другими учениками, учителю не следует перегружать его и себя излишней модификацией преподавательского стиля;

- следует определиться с учебными целями особенного ребенка, проанализировать посредством наблюдения его возможности по их достижению, и при необходимости модифицировать цели в соответствии с индивидуальным темпом усвоения материала ребенком;

- если особенный ученик плохо успевает среди обычных детей, когда учитель акцентирует самостоятельный поиск в работе над материалом, следует чере-

довать работу всего класса с выполнением заданий в малых группах при более тесном сотрудничестве членов группы, чтобы дать возможность особенному ребенку почувствовать свой вклад в работу;

- учителю следует помнить, что ученик не должен приспосабливаться к стилю его преподавания. Наоборот, задача учителя состоит в изменении способа подачи материала в соответствии со стилем его усвоения учащимся;

- для полноценного участия в работе класса особенным ученикам могут потребоваться специальные учебные материалы, соответствующие их особенностям в развитии;

- альтернативный вид деятельности, который может потребоваться конкретным ученикам не является отдельной программой, а представляет собой адаптацию программы, предназначенной для обычных учеников.

Далее приведем некоторые конкретные подходы в преподавании из данной концепции, которые могут помочь учителю в работе с разными группами детей, условно обозначенными выше. К первой группе ученые отнесли детей, особенности которых не препятствуют их обучению с обычными детьми по общей учебной программе, и их учебные цели совпадают практически по всем дисциплинам. Следующие несложные приемы сделают участие детей в работе на уроке более полноценным:

- следует преподносить ученикам материал не только в устном, но и в письменном виде, заранее выделив в нем главные аспекты, такие как новые слова, определения, даты и т.д. (можно создать этот материал в форме пополняемого приложения, доступного всем ученикам);

- можно дополнить расписание занятий простыми, но информативными иллюстрациями с отражением характера и времени занятий, и поместить в классе на видное место;

- часть времени на уроке следует посвящать самостоятельной работе в малых группах или парах для проработки нового материала;

- следует постоянно подкреплять устный материал наглядными средствами (с помощью классной доски, плакатов, проектора и т.п.);

– необходимо заранее подготовить аудиозапись к уроку с пояснениями к заданиям, которые не содержатся в учебном пособии, для учеников с трудностями запоминания или зрения;

– необходимо предлагать ученикам выполнять тренировочные тесты для постепенной подготовки к итоговому тестированию;

– дети, имеющие проблемы со слухом, должны сидеть в классе вдали от шумовых источников, и хорошо видеть лицо учителя;

– гиперподвижных учеников можно иногда на уроке отделять передвижными ширмами, если задание требует повышенной внимательности (но не на длительное время и не на весь урок!);

– каждый вопрос или важное сообщение учителю следует разделять паузой для облегчения его восприятия всеми детьми;

– скорость подачи материала должна меняться в течение урока с ориентацией на темпы усвоения учащихся.

Вторую группу составили дети, особенности которых требуют модификации и адаптации учебного материала, выбора индивидуального темпа усвоения материала и его подачи. Учителю придется также модифицировать методы работы, учебные цели детей этой группы и требования к результатам освоения материала в соответствии с их особенностями. Все дети в классе могут изучать одни и те же предметы, но уровень изучения будет разным. Такой подход получил название «пересекающиеся учебные программы», суть которого заключается в основной опоре на обычную программу, выступающую руководством к действию, но не сводом требований, чтобы особенные дети не разочаровались в учебе из-за неуспеваемости. К примеру, есть дети, которым трудно сосредоточиться в начале учебной задачи, они теряются, не зная, как приступить к выполнению задания, их пугает его объем и возможные неудачи. В этом случае учителю следует модифицировать объем задания, оставив только один пункт, к которому ученик приступает, пока учитель проверяет других детей. Далее, учитель вновь подходит к ребенку и помогает ему приступить к решению второго пункта и т.д., пока он не выполнит все задание. Со временем эту работу можно поручить более сильному

ученику, который поможет особенному однокласснику разбивать выполнение задания на шаги. В этом будет выражаться сотрудничество учащихся, и укрепляться готовность прийти на помощь друг другу. Авторы концепции предлагают учителю следующие несложные приемы, которые помогут включить детей в работу на уроке:

- следует четко и кратко формулировать требование к заданию, и попросить ученика проговорить его вслух;

- учителю следует использовать таймер для напоминания себе о том, чтобы подойти к ученику и проконтролировать его работу над заданием. Дети, которым трудно концентрироваться на задании, начинают работать более сосредоточенно при регулярном внимании учителя;

- полезно сформировать в классе взаимодополняющие пары и рассадить учеников по этим парам (очень общительный ученик сядет рядом с тихоней, задумчивый – рядом с подвижным и т.д.);

- модифицируя содержание материала для некоторых учеников, выделяйте в нем самое существенное, что подлежит усвоению по программе, дополнительный материал можно оставлять по желанию ученика;

- при модификации материалов для чтения, выделите наиболее сложные для ребенка конструкции и обороты, и проработайте их заранее. Эту работу можно поручить более сильному однокласснику, который со временем сможет полностью взять на себя эту нагрузку;

- сроки и время для выполнения задания делайте гибкими, ориентируясь на способности детей, не следует торопить ребенка даже во время проверочных тестов.

Приемы, предложенные авторами концепции для работы с учениками второй группы, отличаются от приемов для первой группы степенью модификации материала и изначальным требованием времени для получения желаемого результата.

Третью группу составляют дети, имеющие серьезные нарушения здоровья, но не опасные для окружающих. При индивидуальном обучении они могут часть

времени проводить среди обычных детей для развития социальных навыков. Ярким примером учащихся этой группы может послужить жизнь Стивена Хоукенга, английского астрофизика и космолога с мировым именем, профессора Кембриджского университета. С. Хоукенг прожил 76 лет (1942-2018) с редким, медленно развивающимся заболеванием, которое постепенно его парализовало. В итоге он утратил способность не только передвигаться, но и говорить, общаясь с помощью синтезатора речи. Несмотря на физическую неспособность, он продолжал вести активную научную и общественную жизнь, его заслуги в области квантовой космологии высоко оценены и признаны в мировой науке. С. Хоукенга не остановили жизненные трудности, но его умственные способности могли остаться незамеченными из-за предвзятого отношения окружающих людей к его физической форме, включая педагогов. Данный пример доказывает, что не стоит делать выводы о способностях ученика только по внешнему виду, необходимо ожидать от каждого ребенка большего, стараться терпеливо выявлять его сильные стороны и образовательные потребности. По мнению авторов концепции, родители и учителя, которые придерживаются медицинской модели отношения к альтернативности развития ребенка, не только оставляют ребенка наедине со своими проблемами, но и обедняют собственный педагогический опыт.

Резюмируя содержание данной концепции, выделим основные рекомендации авторов:

- дети, имеющие разные нарушения здоровья, лучше развиваются среди обычных сверстников, чем в изоляции;
- для начала учителю необходимо определиться с исходным уровнем способностей и возможностей ребенка, чтобы обучать его тем же предметам, что и других детей, но в соответствии с программой его уровня;
- в отношении детей с разными нарушениями развития могут применяться похожие учебные приемы с некоторыми модификациями для конкретного ребенка.

Следующая концепция, авторами которой являются Л.К. Шерри, Ф.Д. Спунер, содержит рекомендации по организации сотрудничества взрослых, участвующих в процессе инклюзивного образования ребенка [374].

Авторы рекомендуют учителю создать сплоченную команду, включив в нее коллег, родителей ребенка, ассистентов учителя, волонтеров и др. лиц, которые могут оказать посильную помощь в обучении и воспитании ребенка. По мнению авторов, важную роль в успешном инклюзивном образовании играет не только сотрудничество среди учащихся, но и среди взрослых.

Ученые считают, что распространенной ошибкой учителей является недостаточное привлечение к школе *родителей* учеников (чаще родителей приглашают на школьные мероприятия в качестве гостей, или для беседы с учителем, когда у ребенка появляются проблемы с успеваемостью и дисциплиной). Авторы (И.А. Агапова, Ю.В. Мельник) подчеркивают, что именно родители владеют бесценной для учителя информацией о ребенке, которая может помочь в построении правильного учебного маршрута, и далее в его реализации. Родители при грамотном руководстве учителя могут взять на себя серьезную часть нагрузки педагога по освоению и закреплению учебного материала ребенком, тем самым облегчив работу учителя. Поэтому учителю следует быть открытым и общительным с родителями учеников, чтобы они стали его надежными помощниками [20; 122]. Приведем некоторые несложные приемы работы с родителями ребенка из содержания данной концепции:

- учителю лучше начать с личного знакомства с родителями особенного ребенка и пригласить их в удобное для них и себя время для беседы;
- следует поинтересоваться у них относительно ожидаемых результатов от ребенка в ходе инклюзивного обучения в целом и в ближайшее время;
- необходимо пригласить их стать участниками составления учебного маршрута ребенка на данный год обучения, и вместе продумать план для рабочих встреч;
- необходимо совместно продумать способы постоянного обмена информацией, удобные для обеих сторон;

– предложите родителям вести дневник достижений ребенка, так как любая, даже малозначительная деталь может помочь вовремя скорректировать работу;

– хорошо, если родители будут чаще фиксировать в дневнике результаты своих наблюдений, включая свои предложения, для обмена информацией с учителем. Объясните родителям, что это должно войти в привычку, и стать для них обычным делом в воспитании ребенка. Кроме того, данная информация поможет вам спланировать темы для предстоящих встреч.

Следующим участником процесса инклюзивного образования, который может оказать большую помощь учителю, является *специальный педагог (далее - специалист)*, так как он лучше других коллег владеет педагогическими приемами по работе с особенными детьми в условиях инклюзивного класса. Авторы концепции предлагают несколько полезных советов учителю по организации сотрудничества со специальным педагогом:

– учителю не стоит дожидаться советов от специалиста, быть активнее и первому обратиться к нему с предложением о сотрудничестве;

– если учитель первым обратился к специалисту, он тем самым показывает, что несет полную ответственность за ребенка, четко представляет цели и задачи обучения, и укрепляет свою позицию педагога в классе перед другими коллегами;

– перед обращением к специалисту учителю следует выявить проблемные области в работе с учеником, и продумать, какая роль будет отведена специалисту (лучше, если специалист будет поддерживать ученика в классе, не изолируя его от других детей);

– специалист может быть вторым учителем в классе, периодически меняясь с учителем ролями (один работает с классом, второй – помогает ученику индивидуально, или контролирует его работу в маленькой группе);

– иногда учитель предпочитает, чтобы специалист уделял внимание только альтернативным детям, и не отвлекал его от работы с классом. Недостатком такого подхода является то, что учитель перестает контактировать с особенными детьми, и ребенок, находясь в классе, остается изолированным от сверстников, общаясь только со специальным педагогом;

– специалист может быть помощником учителя: организовывать собрания с учениками и родителями, подбирать учебную и методическую литературу, выступать посредником между учителем и семьей ребенка, участвовать в составлении индивидуальных модификаций программы и методов обучения и т.д. При этом ведущая роль в процессе работы остается за учителем;

– учителю необходимо проявлять гибкость не только в работе с учениками, но и в сотрудничестве со специалистом, так как окончательно закрепить за каждым конкретные функции сразу очень сложно, со временем их придется дополнять или менять в соответствии с потребностями ребенка. Поэтому лучше в начале работы определиться с общими позициями и в процессе сотрудничества их расширять и конкретизировать. Главное – не принимать поспешных решений и сохранять позитивный настрой к работе.

Следующим значимым для учителя помощником и участником процесса инклюзивного образования является *ассистент учителя*. В отличие от специального педагога, ассистент не владеет специальными знаниями в области работы с альтернативными детьми, поэтому ему необходимы четкие указания учителя. Авторы концепции дают некоторые практические советы по включению в работу ассистентов учителя:

– прежде чем принять человека на должность ассистента, учителю следует попросить директора школы о предварительном собеседовании с этим кандидатом, так как именно учителю предстоит сотрудничество с ним;

– если в документации учебного заведения не прописаны обязанности ассистента учителя, учителю следует проявить инициативу и выступить со своими предложениями на этот счет, предварительно согласовав свой план со специальным педагогом, так как обязанности ассистента должны иметь только общий характер, но с ориентацией на учеников;

– следует ориентировать работу ассистента на всех учеников, а не только на особенных детей, чтобы конкретный ученик не стал чувствовать сильную зависимость от внешней поддержки, которая будет мешать развитию его самостоятельности. Авторы концепции особенно подчеркивают важность понимания ассистен-

том того, что его обязанности включают работу не с конкретным учеником, а общую помощь учителю, в которой он будет нуждаться;

– ассистент должен иметь постоянные и временные функции; учитель имеет право ежедневно утверждать временные функции ассистента в зависимости от плана работы на день;

– первое время учителю следует вести контроль того, как ассистент взаимодействует с детьми;

– учителю не следует игнорировать советы и предложения ассистента, если они могут принести пользу детям;

– не следует перегружать ассистента, и предусматривать для него перерывы в работе;

– перед началом рабочего дня следует согласовывать с ассистентом план работы и в конце дня подводить итоги;

– по мере прогресса ученика в освоении нового материала следует проинструктировать ассистента, чтобы он постепенно предоставлял ребенку большую самостоятельность.

Авторы концепции предостерегают учителя, чтобы он не относился к ассистенту как к второстепенному сотруднику, так как он является таким же полноправным коллегой, как и другие учителя.

Иногда в работе учителя возникают ситуации, когда требуется срочная помощь, которую не могут оказать ни специальный педагог, ни ассистент по причине занятости своими обязанностями. В этом случае всегда придут на помощь *волонтеры*, которыми могут быть люди любого статуса и возраста.

Чаще всего в этой роли выступают молодые люди – ученики старших классов или студенты, которым важно чувствовать себя нужными и полезными другим людям. Более того, студентам педагогических колледжей требуется практический опыт, и они сами будут предлагать учителю свое участие. Учащиеся с альтернативным развитием не являются исключением в этом случае, они также способны оказывать посильную помощь учителю; кроме того, волонтерство помогает им развивать социальные навыки. Хорошими волонтерами всегда были и остаются

ся родители учеников, но проблема заключается в их профессиональной занятости. Бесценную помощь учителю могут оказать люди пенсионного возраста, проживающие по соседству. Среди пенсионеров можно встретить активных и равнодушных людей, желающих быть полезными другим людям. Поэтому учителю следует навести справки в местном клубе для пенсионеров, и он обязательно получит отклик. Пожилые люди принадлежат к другому поколению, а значит, имеют большой жизненный опыт в воспитании, которым они могут с радостью поделиться с учителем и детьми; среди них есть одинокие люди, для которых общение с детьми наполнит их жизнь новым смыслом.

Следующая концепция инклюзивного образования, авторами которой являются С.А. Лесар, С.М. Беннер, С.С. Хабель, С.С. Коулман, заслуживает внимания, так как ученые дают рекомендации учителю относительно рационального распределения учебного времени в классе [321].

Включение особенного ребенка в обычный класс потребует от учителя ответа на следующие вопросы:

– как следует грамотно распределять рабочее время между особенными и обычными детьми, не обделяя вниманием никого из них?

– как находить время для разработки индивидуальной программы, беседы с родителями ребенка, специальным педагогом и т.д., не отклоняясь при этом от работы с классом?

Ответ на первый вопрос требует выявления способностей и потребностей всех учеников, включая альтернативных. Здесь ученые рекомендуют обратиться к концепции Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» учащихся. Для каждого ученика необходимо сделать поэтапным переход от того, что он знает – к неизвестному, согласуя темп этого перехода с его способностями. Если ученик проявляет большую жажду знаний – это хорошо, но не следует уделять ему больше времени на уроке, чем остальным детям. Таким ученикам можно поручать творческие самостоятельные задания, не предусмотренные программой. В то же время, если особенный ученик не успевает работать наравне с другими, не следует большую часть времени проводить с ним. На этот случай ученик должен быть за-

ранее обеспечен модифицированными учебными материалами и выполнять задания в привычном для себя темпе. Учебное время в классе должно быть распределено учителем пропорционально всем учащимся. Работа учителя в инклюзивном классе не предполагает, что вся нагрузка должна быть возложена на одного учителя. В случае необходимости учитель всегда может рассчитывать на помощь специального педагога, тьютора, родителей детей или волонтеров, а также самих учащихся. В большинстве случаев ученики с особенностями в развитии нуждаются в индивидуальной учебной программе. Учителю не следует брать всю работу по составлению программы на себя. Работа в инклюзивном классе предполагает тесное сотрудничество с коллегами, родителями учеников и специалистами по работе с альтернативными детьми. Учитель должен продумать объем работы, который он выполнит сам, и тот объем, который поручит своим помощникам. Главное – помнить, что вся команда действует ради общей цели, направленной на поддержку особенного ребенка. Хорошо, если в дошкольном возрасте родители ребенка фиксировали его достижения в форме портфолио, которое могло бы оказать большую помощь учителю в выявлении способностей ученика. Следует посоветовать родителям продолжать ведение портфолио ребенка (или начать его оформление в случае отсутствия) на протяжении всего периода обучения в школе. Авторы концепции особо подчеркивают, что важным является не тот факт, насколько быстро ребенок прогрессирует, а тот факт, что прогресс имеет место и правильно определена область (или несколько областей), в которой ребенок показывает наибольшие достижения [Там же].

Авторы концепции ссылаются на теорию Г. Гарднера о многомерной характеристике интеллекта человека, отрицающей определение интеллекта посредством ограниченного набора способностей [283].

Г. Гарднером выделены следующие составляющие компоненты интеллекта:

- лингвистический компонент отвечает за словарный запас индивида;
- логический (математический) компонент отвечает за способность индивида к рассуждению и выполнению математических операций;

- пространственный компонент отвечает за способность индивида к восприятию и воспроизведению образов и картин;
- музыкальный компонент отвечает за способность индивида к восприятию и воспроизведению тона, ритма и тембра;
- кинестетический компонент отвечает за способность индивида к владению собственным телом;
- личностный компонент отвечает за способность индивида к восприятию себя как личности;
- межличностный компонент отвечает за способность индивида к социальному развитию;
- природный компонент отвечает за способность индивида к восприятию и пониманию природного мира.

Таким образом, авторы концепции подчеркивают, что интеллект каждого ребенка является многомерным и может скрывать в себе разные способности. Общая задача родителей и учителя состоит в том, чтобы выявить эти способности и в дальнейшем учебном процессе создавать условия для их развития. Не являясь сторонниками традиционного тестирования для этой цели, авторы концепции рекомендуют отслеживать успехи ребенка через непосредственное наблюдение родителей и учителя за его поведением и учебой, и фиксацию достижений при помощи различных средств для их занесения в портфолио ребенка. В портфолио следует вносить различные материалы в виде фото, аудио- и видеозаписей, заметок и т.д. (описывать события в жизни ребенка, его действия, участие в проектах, беседы и игры со сверстниками, отдельные персональные достижения или попытки проявить себя при социальном контакте, учебный стиль ребенка, разные виды письменных работ, видеозаписи работы ребенка во время урока, рисунки или другие виды творческих работ и т.д.). Портфолио будет наглядным свидетельством того, что ребенок освоил и как он проявил себя за конкретный период обучения. По мнению авторов концепции, важные функции портфолио заключаются в следующем:

- портфолио демонстрирует учителю и родителям реальную картину достижений ребенка в процессе обучения;
- ребенок может сам убедиться в своих способностях на основе собранного в портфолио материала;
- портфолио представляет собой источник ценной информации о ребенке и средство общения между всеми участниками процесса обучения (ученик, учитель, родители, специалисты, администрация школы и др.);
- портфолио дает возможность для определения критериев оценки прогресса ребенка в интеллектуальном и социальном развитии.

В период школьного обучения ребенок не только овладевает знаниями, но и готовится к интеграции в более широкий социум. Именно поэтому важно разностороннее исследование способностей ребенка, чтобы во взрослой жизни он смог применить их наилучшим образом в разных сферах жизни.

Следующая концепция инклюзивного образования, авторами которой являются В.С. Бурсак, М.В. Фрэнд, также заслуживает внимания, так как ученые дают рекомендации учителю относительно стилей усвоения нового материала учениками, подчеркивая, что данный вопрос созвучен концепции инклюзивного образования [280].

По мнению авторов концепции, учителю не следует ожидать от ученика того стиля усвоения материала, который является приемлемым для самого учителя. Стили усвоения ученика ученые называют когнитивными, эмоциональными и психологическими проявлениями, присущими ребенку, которые выступают в роли стабильных индикаторов его восприятия обучающей среды и взаимодействия с ней. В данной концепции ученые выделяют несколько групп факторов, влияющих на усвоение материала учеником:

- группа средовых факторов включает все характеристики окружающей обстановки, в которой находится ребенок в процессе усвоения материала (освещенность, внешний фоновый шум, оснащенность и т.д.);
- группа эмоциональных факторов включает отношение ребенка к учебе, его эмоциональное состояние;

– группа социальных факторов включает предпочитаемый ребенком вид работы над материалом (индивидуальный, в паре, в небольшой группе, вместе с классом и т.д.)

– группа физических факторов включает наиболее предпочитаемое время для работы с материалом, темп работы, потребность в перерывах между работой и др.

– группа психологических факторов включает стили мышления ребенка, характер контроля (самоконтроля).

Для более точного определения стиля усвоения материала ребенком учителю необходимо вести наблюдение за ним во время работы, а также проводить беседы с самим учеником и его родителями, которые располагают большей информацией на эту тему. Учителю следует как можно точнее определиться с предпочтениями своих учеников в этом плане, чтобы иметь возможность создавать группы учащихся с похожими стилями усвоения. В каждом классе есть ученики, испытывающие определенные трудности в том или ином виде учебной деятельности, которых по итогам традиционного тестирования определяют как неспособных учащихся. Сосредотачиваясь на этих трудностях, некоторые учителя начинают разделять детей по способностям. Авторы концепции выступают против такого деления, называя его отрицательной интерпретацией различий между детьми. Вместо этого авторы рекомендуют учителю ориентироваться на вышеперечисленные группы факторов усвоения материала, которые помогут оптимизировать учебный процесс. К примеру, учитывая влияние средовых факторов, учитель и родители могут создать комфортную для ребенка обстановку для работы над материалом (некоторые дети предпочитают работать в тишине, другие, наоборот, при небольшом фоновом шуме лучше запоминают материал и т.д.). Эмоциональные факторы влияют на отношение ребенка к учебе, поэтому важно создавать и поддерживать позитивную атмосферу в классе и дома, а также показать ребенку ценность получаемых знаний, и дать возможность почувствовать веру в свои способности при помощи ситуаций успеха. Успехи ребенка также зависят от его социальных предпочтений. Необходимо включать детей в разные фор-

мы сотрудничества на уроке, чтобы определиться с наиболее приемлемой для ребенка (следует учитывать, что некоторые дети предпочитают сочетать несколько форм работы – парную, индивидуальную и т.д.). В плане психологических факторов учителю может потребоваться совет школьного психолога, так как дети могут отличаться целостным или аналитическим подходом к усвоению материала, импульсивным или рефлексивным типом мышления, доминированием работы правого или левого полушария. Выявление психологических особенностей усвоения материала ребенком поможет учителю в организации условий для работы в классе, которые будут максимально соответствовать учебному стилю каждого ученика.

Следует подчеркнуть, что все вышерассмотренные концепции инклюзивного образования отличает целостный, а не фрагментарный подход, т.е. авторы не акцентируют какой-либо отдельный вид образовательных услуг, а предлагают общие рекомендации учителям и родителям при работе с особенными детьми.

Поскольку выявлено большое количество концепций инклюзивного образования, считаем целесообразным выделить главную идею в подходах авторов, на основании которой концепции систематизированы в следующие группы:

- ведущей роли учителя при взаимодействии всех участников инклюзивной среды;
- тьюторского сопровождения ребенка в процессе обучения;
- концепции активного участия ребенка в выборе образовательных услуг;
- демократизации инклюзивной образовательной среды.

Охарактеризуем суть концепций, входящих в вышеназванные группы.

Концепции, акцентирующие *ведущую роль учителя в непрерывном взаимодействии всех участников инклюзивной среды* должны разрабатываться с учетом следующих принципов: любые изменения в учебно-воспитательном процессе должны производиться с опорой на индивидуальные потребности каждого учащегося; инклюзивная образовательная среда должна иметь высокую степень гибкости; учитель должен позитивно воспринимать текущие проблемы и быть способным находить для них нестандартные решения; учитель должен сочетать практи-

ческие действия и рефлексивное видение; учитель должен уметь создавать и поддерживать здоровый инклюзивный микроклимат в классе; школьный коллектив должен взаимодействовать с местным сообществом для включения ребенка в социальные контакты [84; 87]. Представителями данных концепций являются такие ученые, как В.С. Бурсак, Дж.С. Гиббс, Ф.Л. Ратнер, Ф.Д. Снупер [280; 288; 84; 374].

Подчеркнем, что работы вышеуказанных американских авторов объединяют следующие черты: учитель адекватно оценивает способности ребенка с учетом его альтернативности и корректирует его поведение на уроке и вне школы с помощью родителей; учитель устанавливает высокие требования к выполнению ребенком учебного задания; каждый ребенок принимается в классе как личность со своими особенностями; учитель постоянно интересуется внешкольной жизнью своих учеников. Позитивный рабочий настрой учителя при этом очень важен, так как он оказывает в целом влияние на весь ход учебно-воспитательного процесса. Вышеуказанные концепции также объединяет общая нацеленность на становление всех детей, включая альтернативно развитых (с учетом выраженных особенностей), активными и самостоятельными членами общества. Этому будет способствовать непрерывное сотрудничество школы с жизнью местной общины, где дети смогут апробировать школьные знания и навыки на практике.

Рассмотрим следующую группу концепций инклюзивного образования – концепции *тьюторского сопровождения ребенка в процессе обучения*. Авторы данных концепций предполагают индивидуальную помощь тьютора, предназначенную конкретному ребенку. Его функции могут быть возложены на сотрудника сферы образования, который ведет педагогическую, кураторскую, наставническую работу, способствующую личностному и академическому росту воспитанников.

Историки тьюторской системы обучения – Б.Р. Брайант, П.С. Сизй отмечают, что она уходит корнями в средние века, и подчеркивают, что система образования США в данном случае заимствовала опыт английских университетов, где эффективность тьюторской поддержки была доказана временем [257]. Современ-

ная английская система тьюторской поддержки, по словам А.Г. Чернявской, помогает значительно повысить качество учебного процесса всех уровней (дошкольного, начального, среднего, высшего), используя наряду с традиционными, новые формы тьюторства, такие как дистанционное сопровождение. Идея тьюторства воплощается в системе индивидуального подхода к каждому учащемуся и реализуется как личное сопровождение и поддержка педагогом ученика, когда профессиональный поиск педагога посвящен становлению конкретного ученика как субъекта, его академическому росту и развитию самостоятельности. Поскольку тьютор призван содействовать, поддерживать, выступать посредником в учебном процессе, его функциями выступают следующие: как посредник он помогает ученику самоопределяться с интересами и потребностями в учебе; координирует личностный поиск ученика, создавая для этого необходимые условия; планирует и организует учебную деятельность ученика, а также его самостоятельную работу; при необходимости постоянно сопровождает ученика в здании и на территории учебного заведения; фиксирует академические успехи ученика; планирует ближайшие перспективы его развития. Технологии тьюторской поддержки выступают в форме проектирования учебного маршрута ученика, составления его портфолио, разных видов проектной деятельности [191].

В системе инклюзивного образования работа тьютора специфична. Тьютор выравнивает разные способности и возможности учеников независимо от выраженных особенностей [98]. По мнению ученых П. Баркера, С. Ричарда, тьютор помогает педагогу, в классе которого обучаются особенные дети, решить ряд важных задач: разработать наиболее подходящие учебные задания с учетом образовательных потребностей всех учащихся; помочь сплотить детский коллектив, чтобы альтернативность развития ребенка воспринималась всеми как естественное отличие. Тьютор поможет учителю быстро решить возникшую проблему благодаря высокому уровню профессионализма в индивидуальной работе с детьми и сможет поделиться специальными знаниями с педагогом. К примеру, тьютор объяснит учителю, как лучше сочетать в своей работе трекинговые и стриминговые стратегии. В первом случае особенный ребенок временно изолируется от обыч-

ных учащихся, так как он имеет особые образовательные потребности. Во втором случае особенного ребенка включают в обычный класс таким, какой он есть, и он пробует участвовать во всех видах учебных и социальных мероприятий, чтобы почувствовать себя полноценным членом школьного коллектива. Тьютор оказывает учителю большую помощь в сборе полного психолого-педагогического анамнеза ребенка, детально отслеживая успехи и неудачи в развитии ребенка [230; 359]. Представителями данных концепций являются такие ученые, как С Бэннет, Д.В. Харди [235; 299].

Следующую условную группу концепций инклюзивного образования составляют концепции, делающие основной акцент на *активном участии ребенка в выборе образовательных услуг*. Безусловно, участие взрослых не отрицается, но в данном случае взрослый выступает в роли помощника. Каждый исследователь предлагает свой порядок выбора услуг, но главная идея, объединяющая все подходы, состоит в том, чтобы предоставить ребенку возможность ощутить свое непосредственное участие в составлении индивидуального учебного маршрута. Такой подход, поощряющий активность и самостоятельность ребенка, способствует облегчению его включения в учебный процесс, укреплению его веры в свои способности, раскрытию своего внутреннего потенциала. Взрослый, советуясь с ребенком на каждом этапе разработки маршрута, играет роль фасилитатора и следит за соответствием программы индивидуальным особенностям ребенка.

Главные принципы, которые учитываются авторами концепций, сводятся к следующему: каждый учащийся имеет право на определение объема учебного материала с помощью взрослого; каждый учащийся имеет право голоса, когда разрабатываются и утверждаются демократические школьные правила; каждый учащийся имеет право на осуществление осмысленного самостоятельного выбора в той или иной ситуации; все члены школьного сообщества должны владеть необходимыми формами коммуникации, чтобы процесс общения оставался непрерывным. Соблюдение указанных принципов обеспечивает альтернативных детей возможностью выступать как потребителями, так и производителями учебных услуг, что способствует развитию их активности и самостоятельности. Представителями

данных концепций являются такие ученые, как Л.К. Шерри, Ф.Д. Снупер, Е.А. Ханушек, Дж. Ф. Каин [374; 298].

Далее рассмотрим группу концепций, условно обозначенную выше как *демократизация инклюзивной образовательной среды*. Данные концепции разработаны с учетом следующих принципов: в инклюзивной среде должна царить благоприятная атмосфера взаимоподдержки между детьми и взрослыми; все члены коллектива должны адекватно относиться к особенным детям, которым предоставлены все необходимые образовательные и жизненные услуги в здании и на территории школы. Исследователи отмечают, что данные принципы необходимо соблюдать каждому члену школьного сообщества для того, чтобы поддерживать подлинную атмосферу сотрудничества и демократии в инклюзивной среде [304]. Подобная атмосфера облегчает включение альтернативных детей в учебную среду, так как их внешние особенности адекватно воспринимаются всеми окружающими и не являются препятствием к общению и обучению.

Рассмотренные концепции данной группы охватывают широкую аудиторию участников (педагоги, администрация школы, другие специалисты, родители, члены местной общины и др.), которые сообща создают и поддерживают демократический характер атмосферы в инклюзивной среде. Представителями данных концепций являются такие ученые, как Р.М. Алгозин, Р.С. Рэмси, М. Хенли [304].

В данном параграфе нами были рассмотрены основные концепции инклюзивного образования в США, основанные на принципе поликультурности. Несмотря на разные подходы авторов, между концепциями прослеживается тесная связь и взаимозависимость, позволяющая сочетать в работе педагога те или иные элементы концепций, подходящие для конкретной ситуации, или изменять формы работы (включать новые, отказываться от прежних по причине утраты актуальности), тем самым обеспечивать гибкость учебного процесса. Именно гибкость выступает ведущей характеристикой подлинной инклюзивной учебной среды с высоким индексом инклюзии. Содержание каждой концепции будет определяться типом школы и составом класса, следовательно, будет отличаться индивидуальностью, но в основе всех изученных концепций, по мнению выше рассмотренных

ученых (В.С. Бурсак, Дж.С. Гиббс, Д.В. Харди и др.), должен быть заложен принцип поликультурности, требующий наличия следующих характеристик:

- все участники учебного процесса призваны позитивно воспринимать альтернативность развития ребенка;
- в школе и за ее пределами запрещаются любые дискриминационные действия по отношению к детям и взрослым;
- альтернативность ребенка должна восприниматься не как проблема в учебе и общении, а как природная черта ребенка;
- индивидуальный учебный маршрут ребенка разрабатывается усилиями всех участников процесса обучения;
- школа должна приобщать к обучению ребенка его семью и ближайшее окружение;
- необходимо признавать возможную автономность каждого ребенка и развивать у него субъектные начала;
- необходимо постоянно включать особенного ребенка во все виды учебной и социальной работы для повышения его мотивации в учебе и укрепления веры в свои способности;
- администрация учебного заведения должна заботиться о регулярной подготовке и переподготовке сотрудников[280; 288; 299].

В целом, в проанализированных концепциях американских ученых прослеживается общая идея относительно того, что инклюзивная образовательная среда диктует новое осмысление философии образования, акцентируя справедливое отношение ко всем гражданам. Американские авторы единогласно подчеркивают, что в каждом ребенке необходимо развивать активные субъектные начала, которые позволят ему в дальнейшем вести самостоятельную жизнь и интегрироваться в общество, а также ощущать себя максимально независимым морально и физически (в зависимости от его альтернативности), а не чувствовать себя пассивным объектом внешней опеки. Показателем высокого индекса инклюзии учебной среды служит ее соответствие принципу поликультурности, характеристики которого перечислены выше.

Выводы по первой главе

В первой главе исследования определены теоретические основы становления и развития инклюзивного образования в США в аспекте поликультурной образовательной политики: выделены исторические этапы процесса становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики, а также представлены сущностные характеристики инклюзивного образования в США, основанные на принципе поликультурности согласно поставленным задачам.

В соответствии с результатами ретроспективного анализа становления и развития системы инклюзивного образования в США (1.1.), выявлена ее эволюционная природа, которая характеризуется постепенным переходом от периода сегрегации с полной изоляцией детей в специальные учреждения (до середины 1970-х гг.) к интегративному периоду с доступом альтернативных учащихся в обычные школы, но с сохранением внешних барьеров, препятствующих овладению знаниями (середина 1970-х - конец 1980-х гг.) и далее к инклюзивному периоду, предусматривающему совместное обучение детей с альтернативным и традиционным развитием в условиях инклюзивной образовательной среды (конец 1980-х гг. по настоящее время).

В данной главе обусловлена значимость проблемы обучения и воспитания школьников с альтернативным развитием как психолого-педагогической и социальной проблемы. Психолого-педагогическая актуальность проблемы прослеживается в исследовании учеными таких вопросов как определение правильного медицинского диагноза для выявления возможностей ребенка к обучению в обычном классе и его образовательных потребностей; возможное число особенных учащихся в классе; подготовленность учителя и педагогического коллектива к принятию особенного ребенка школьным сообществом; построение учебного маршрута ученика; приобщение семьи ребенка к процессу его обучения и воспитания и т.д. Социальная значимость данной проблемы проявляется в подходах ученых к вопросу о восприятии особенных детей сверстниками, взрослыми и от-

ношением к этой категории граждан в обществе, что является фактором, определяющим эффективность всего процесса инклюзивного обучения и воспитания.

В ходе исследования выявлена тесная взаимосвязь проблем инклюзивного и поликультурного образования, подтверждающая поликультурную природу инклюзивного образования, которая проявляется в актуализации совместного обучения детей с альтернативным и традиционным развитием, рассматривая их общение как межкультурный диалог представителей двух разных культур (традиционной и альтернативной), являющийся в равной степени полезным для каждого ребенка.

Именно поликультурным образованием, в статусе ведущего направления государственной образовательной политики, было закреплено за данной категорией учащихся употребление термина «альтернативный ребенок», и расширена суть понятия «альтернативность», которая может проявляться в любых формах внешних различий между детьми, и служить причиной исключения особенного ребенка из группы сверстников.

Поликультурная образовательная политика придала проблеме инклюзивного образования статус государственной важности и способствовала в этой связи появлению специального законодательства - Закона об образовании для детей с альтернативным развитием (1975).

В данной главе проанализировано основное содержание данного документа с акцентом на его основных разделах и принципах: общие положения, определяющие понятия и цели образования; положения об индивидуальных образовательных программах; меры поддержки государством сферы специального образования. Данный Закон отражает внимание и отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья как к полноправным и полноценным гражданам, имеющим те же права и привилегии, которыми пользуются все граждане США. В этой связи подчеркнуты главные принципы Закона: обязанность школы обучать всех детей с ограниченными возможностями здоровья независимо от характера или степени тяжести альтернативности ребенка; грамотная диагностика альтернативности ребенка и справедливая оценка его возможностей; бесплатное

государственное образование, соответствующее особенностям ребенка. В ходе исследования выявлено, что Закон об образовании обеспечил право и доступ альтернативных детей к обучению в обычных школах, но не решил проблем, связанных с пребыванием в одном классе двух разных культурных групп детей – альтернативной и традиционной. Поиск решения данных проблем обеспечил переход интегрированного образования к инклюзивному, которое потребовало создания инклюзивной учебной среды для полноценного роста и развития всех детей, что отразилось на школьной реформе страны.

В первой главе также описаны характеристики инклюзивного образования в США, основанные на принципе поликультурности (1.2.), суть которого заключается в освобождающей природе образования, которая способствует становлению как альтернативных, так и обычных детей независимыми и активными субъектами, способными в жизни к принятию самостоятельных и ответственных решений.

Показателем готовности инклюзивной учебной среды к принятию особенного ребенка является «индекс инклюзии», индикаторы высокого уровня которого выявлены американскими учеными: 1) знания, полученные в школе, должны обладать социальной значимостью; 2) все дети должны непрерывно участвовать в жизни школы; 3) альтернативность ребенка должна быть переосмыслена с точки зрения его отличительной особенности, а не проблемы, препятствующей обучению; 4) учащиеся и родители должны быть грамотными в правовом отношении; 5) школа и другие структуры местной общины формируют инклюзивное сообщество; 6) все дети должны иметь равные возможности в школе для апробирования в окружающей среде получаемых знаний и навыков.

Поскольку выявлено большое количество концепций инклюзивного образования, считаем целесообразным выделение главной идеи (или нескольких идей) в подходах авторов, которая будет определять сущностную характеристику инклюзивного подхода к образованию в конкретной концепции. Таким образом, к сущностным характеристикам инклюзивного образования в США, основанным на принципе поликультурности, относятся следующие:

– учебная среда должна обладать высоким индексом инклюзии;

– дети, имеющие разные нарушения здоровья, лучше развиваются среди обычных сверстников, чем в изоляции;

– все члены школьного сообщества должны принимать особенного ребенка таким, какой он есть, не допуская любой формы дискриминации в учебной среде, проявляющейся в сегрегации детей или навешивании ярлыка;

– альтернативный ребенок должен постоянно участвовать во всех урочных и внеурочных видах работы наравне с другими детьми не только с целью получения соответствующих знаний, но и сплочения детского коллектива;

– учебный процесс должен иметь социальную сторону, поэтому каждый учитель обязан быть в курсе относительно социальных потребностей учащихся своего класса, и стараться развивать социальные навыки на уроках;

– все дети без исключения являются способными к овладению знаниями, при этом каждый ребенок наделен индивидуальными способностями и потребностями, которые не должны оставаться без внимания учителя, являющегося справедливым, а не снисходительным;

– интеллект каждого ребенка является многомерным и может скрывать в себе разные способности, при этом общая задача родителей и учителя состоит в том, чтобы выявить эти способности и в дальнейшем учебном процессе создавать условия для их развития;

– каждый урок должен быть ориентирован на учеников, а не на программу, которая должна не подчинять себе действия учителя, а выступать его помощником;

– учитель должен оценивать способности учеников не с целью их разделения на более или менее способных, а с целью определения зоны ближайшего развития для конкретного ребенка, оказания помощи в развитии, исправлении ошибок, повышении уверенности в себе;

– ученик не должен приспосабливаться к стилю преподавания учителя, задача которого состоит в изменении способа подачи материала в соответствии со стилем его усвоения учащимся;

– успешное преподавание невозможно без сотрудничества всех субъектов процесса инклюзивного обучения.

Все проанализированные концепции инклюзивного образования отличает целостный, а не фрагментарный подход, т.е. авторы не акцентируют какой-либо отдельный вид образовательных услуг, а предлагают комплекс рекомендаций учителям и родителям при работе с особенными детьми. Ведущая идея, которая прослеживается в содержании всех концепций, заключается в том, что инклюзивный подход к образованию не только диктует необходимость школьной реформы, но и переосмысливает философию образования, выдвигая на первый план такие общечеловеческие ценности, как свобода, равенство, справедливость.

По причине многообразия концепций инклюзивного образования считаем целесообразным систематизировать их в следующие группы: *концепции о ведущей роли учителя* при взаимодействии всех участников инклюзивной среды, учитывающие включенность каждого субъекта в образовательный процесс; *концепции тьюторского сопровождения ребенка в процессе обучения*, предполагающие помощь тьютора, функции которого заключаются в том, чтобы выровнять разнообразные способности и возможности учащихся, несмотря на выраженность альтернативности каждого ребенка; *концепции активного участия ребенка в выборе образовательных услуг*, которые означают максимальное включение ребенка в процесс принятия решения о выборе необходимых образовательных услуг; *концепции демократизации инклюзивной образовательной среды* рассматривают создание демократической атмосферы в школе и общине как важное условие инклюзивной среды.

Следует подчеркнуть, что американские исследователи вопросов инклюзивного образования акцентируют, что высокий индекс инклюзии учебной среды может быть обеспечен только тесной связью и целостностью ряда концепций, а не каждой концепцией в отдельности, т.е. педагогу следует разрабатывать свой подход к работе с конкретным классом, объединяя несколько концепций авторов, которые будут взаимодополняющими.

В целом, обучение в инклюзивной учебной среде – это непрерывные, целенаправленные, взаимодополняющие педагогические усилия всех субъектов учебного процесса, которые помогают развивать субъектные начала каждого ребенка и воспитывать его как активного гражданина общества. Главная характеристика инклюзивной учебной среды заключается в открытости относительно требований общества и готовности соответствовать новым образовательным потребностям граждан.

Концепции ученых США обладают большим воспитательным потенциалом, так как акцентируют важность максимальной независимости ребенка от внешней опеки семьи и активности в принятии самостоятельных жизненных решений.

Тесная связь инклюзивного образования с поликультурным образованием дополняет его сущностные характеристики, проявляющиеся в антидискриминационной (или антирасистской), всеохватывающей, непрерывной, динамичной и освобождающей природе инклюзивного образования, а также нацеленности инклюзивного образования на достижение социальной справедливости в обществе.

Глава 2. Процесс становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики

2.1. Проблемные области в образовании школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной школьной среде

Перед рассмотрением различных проблем, связанных с организацией процесса инклюзивного образования, необходимо более подробно проанализировать употребление понятий, касающихся обозначения детей с особенностями в развитии, которые содержит американская и отечественная научная и правовая литература.

Как мы подчеркивали в начале исследования, контекст для изучения проблемы инклюзивного образования в данной работе создает поликультурная образовательная политика, а не коррекционная педагогика, так как эти области представляют разные приоритеты в целях и задачах обучения и воспитания детей.

Мировая наука и практика трактует социальную сущность инвалидности посредством *медицинского* и *социального* подходов. Медицинский подход признает, что индивид имеет функциональные (или по состоянию здоровья) ограничения. Вследствие такого подхода за этой категорией граждан в обществе закрепляется понятие «инвалид», а также у окружающих формируется соответствующее стереотипное отношение к человеку, особенности здоровья которого не соответствуют нормам здорового человека [85]. Следовательно, меры, направленные на улучшение состояния здоровья этих граждан, акцентируют, прежде всего, медицинскую реабилитацию.

В отличие от медицинского, социальный подход подчеркивает не неспособность индивида, а социальные ограничения, мешающие реализации человеческих возможностей. Следовательно, социальный подход выявляет физические, информационные и иные барьеры окружающей среды. С этой точки зрения право индивида с особенностями в развитии на получение образования приравнивается к правам человека, что позволяет нормативно закреплять соответствующие гаран-

тии для обеспечения фактического равенства этой категории граждан с остальными членами общества. В Конвенции о правах инвалидов, к примеру, понятие «инвалидность» является эволюционирующим, и рассматривается как итог взаимоотношений индивида и внешних барьеров, препятствующих его жизнедеятельности

О приоритетности развития инклюзивного образования в нашей стране свидетельствует также факт подписания Россией Конвенции ООН о правах инвалидов в 2008 г. [15].

Как подчеркивает Т.Н. Матюшева, человеческие отличия проявляются, когда происходит сравнение тех, кто соответствует нормам общества и имеет отклонения от этих норм. Далее, по словам ученого, правовые нормы закрепляют эти отличия и дифференцируют социальные отношения [118].

Согласно результатам исследования понятия «инвалидность», осуществленное группой ученых под руководством Дж. Бикенбека, в обществах, в которых доминирует социальный подход в данном вопросе, государственные и общественные структуры, создаваемые для этой категории граждан, лучше взаимодействуют, являются более гибкими, меньше ориентируются на медицинские критерии при определении возможностей индивида. И, наоборот, в обществах с доминированием медицинского подхода в этом вопросе, мнение врачей является ведущим, следовательно, возможности индивида рассматриваются через призму жестких медицинских критериев [237].

Несмотря на тесную связь вопросов поликультурного образования и коррекционной педагогики, эти области существенно различаются в плане отношения к альтернативным учащимся и организации их обучения и воспитания. В коррекционной педагогике превалирует медицинский подход при определении образовательных возможностей и потребностей особенного ребенка. В поликультурном контексте на первый план выдвигаются такие вопросы, как социализация ребенка, уважительное отношение к нему в учебном заведении и в обществе. Поэтому в школе должны быть созданы условия, способствующие *включению* ребенка в процесс обучения и его *принятию* коллективом детей и взрослых. Из этого следует, что поликультурная природа инклюзивного образования акцентирует

принятие различий между детьми как естественное проявление человеческой сущности, которое не должно препятствовать общению и овладению знаниями. Вопрос терминологии, характеризующей индивидов с особенностями в развитии, является проблемным. Результат анализа американской научной и правовой литературы не выявил универсального понятия для обозначения такого ребенка. Ряд терминов подчеркивают неспособность ребенка, усиливая его физическую ущербность в глазах окружающих [335].

В данной работе мы приведем термины, которые чаще встречаются в трудах ученых США и соответствующих законодательных актах. Характеристика всех существующих понятий затруднительна в пределах одного исследования по причине наличия разных видов альтернативного развития, имеющих свои подвиды и т.д. Также следует отметить, что мнение ученых – сторонников поликультурного образования – относительно прочтения данной терминологии не совпадает с общими трактовками.

В первую очередь, рассмотрим такое понятие, как «*неспособность*» («*disability*»), которым обозначаются явные физические или умственные особенности индивида вследствие утраты им конкретного органа или части тела (или снижения их функционирования). Как указывает Д. Прейффер, дети с такой особенностью не способны физически к выполнению тех или иных действий теми способами, которые используют обычные сверстники. Однако, по словам автора, неспособность таких учеников не будет препятствовать их развитию, если процесс обучения организован правильно, его осуществляют грамотные педагоги, и учебная среда адаптирована к особенностям детей. К примеру, ребенок, имеющий одну руку или ногу, не относится к числу неспособных детей в условиях безбарьерной среды [353].

Согласно определению, представленному Международной классификацией функционирования (International Classification of Functioning (ICF)), «неспособность» является итогом взаимоотношений индивида с особенностями в развитии и внешних препятствий в виде условий среды проживания, отношений сограждан и т.д., ограничивающих возможности индивида в реализации своих потребностей

в личностном и профессиональном развитии, и замедляющих (или лишаящих) интеграцию индивида в жизнь общества [128; 129].

В соответствие с данным подходом, термин «неспособность» («*disability*») может иметь следующую трактовку: дети, которые передвигаются с помощью коляски, обладают «неспособностью» («*disabled children*»), так как им требуется адаптированная учебная среда. Следует подчеркнуть, что, по мнению ученых-мультикультуралистов (Дж.А. Бэнкс, Г. Гай, Дж.Дж. Ирвин, П. Куксон, С. Нието, У.Г. Стефан), данная характеристика относится не к детям (они имеют нарушение здоровья, а не неспособность), а к школьной среде, не адаптированной к особенностям школьников. Поэтому авторы используют такие понятия, как «дети с физическими нарушениями здоровья» («*children with physical impairment*»), но не «дети с неспособностью» («*disabled children*») [228].

Примером в этой связи могут служить слепые или слабовидящие дети, которые не будут считаться неспособными, если им предоставлены специальные материалы, обеспечена постоянная поддержка учителей, родителей и одноклассников, поскольку в этом случае внешние барьеры к обучению будут минимизированы.

В результате анализа научной литературы выявлены разногласия мнений ученых в употреблении таких терминов, как «*нарушение*» («*impairment*»), «*неспособность*» («*disability*»), «*ограничение*» («*handicap*»).

Некоторые авторы (Б. Гарри, М. А. Калянпур) утверждают, что вследствие нарушения у ребенка может наступить неспособность, которая будет выступать причиной ограничения и усиливать дальнейшую социальную изоляцию ребенка [300; 314].

Согласно Всемирной организации здравоохранения, термины «*нарушение*», «*неспособность*» и «*ограничение*» имеют следующие трактовки:

Нарушение означает, что тело человека утрачивает временно или постоянно какую-либо функцию (физиологическую или психологическую), в результате чего это отражается на умственных (памяти, сознании) или сенсорных способностях и на деятельности органов (внутренних и внешних). *Неспособность* порождает

ограничения действий человека, которые произошли в результате нарушения. *К ограничению* может привести, как нарушение, так и неспособность, в результате чего индивид испытывает затруднения при выполнении каких-либо действий [61].

Вышеуказанные термины употребляются учеными США, кроме термина «ограничение» («handicap»), так как он обладает дискриминирующим характером. Ученые-мультикультуралисты заменили его на более щадящую терминологию: термин «неспособный ребенок» («disabled child») они предлагают заменить понятием «ребенок, способный в другом» («*differently abled child*» или «*difabled child*»). В качестве синонимов этого термина в научной литературе США употребляются такие понятия, как «альтернативный или исключительный ребенок» («*alternative or exclusive child*») [307].

Выбор в пользу употребления данной терминологии, по мнению ученых С.А. Гранта, П.Г. Рэмси, заключается в следующем: альтернативный или исключительный ребенок – это тот, кто выполняет любые действия иным способом, отличающимся от привычной нормы [293; 356].

Рассмотрим российские источники, в которых встречаются ведущие термины для обозначения детей этой категории. Общим понятием в этом плане выступает термин - «*дети с ограниченными возможностями здоровья*». Данным понятием в отечественной литературе обозначаются дети, которые по той или иной причине, связанной с состоянием здоровья или особенностями в развитии, не могут достигать академических успехов, сравнимых с достижениями обычных сверстников.

Как показал анализ литературы, этот термин является заимствованным у зарубежных коллег и употребляется российскими специалистами с 1990-х гг. для характеристики ребенка, которому необходима специально разработанная учебная программа. Анализ литературы также выявил такие понятия, как «ребенок с нарушениями или недостатками в развитии», «педагогически трудный ребенок» (Б.Б. Горский, Н.П. Коняева, Б.П. Пузанов, Н.Я. Семаго). Данные понятия употребляются в области дефектологии, связанной с изучением психофизиологических дефектов в развитии детей и закономерностей их обучения; в области оли-

гофренопедагогики, исследующей нарушения интеллектуального развития ребенка и особенности педагогической работы с ним; в области коррекционной педагогики, изучающей особенности отклонения поведения детей и т.д. [80; 135]. Правовые нормы также содержат разнообразные термины, которые затрудняют классификацию особенных детей. К примеру, к наиболее часто употребляемым терминам относятся: «ребенок с ограниченными возможностями здоровья», «ребенок, имеющий отклонения в развитии», «дети-инвалиды», «ребенок с недостатками в психическом и (или) физическом развитии», «лицо с ограниченными возможностями здоровья» и т.п. [79].

К примеру, в ст. 1 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалидом именуется лицо, имеющее стойкое расстройство функций организма в результате заболевания или травмы, и нуждающееся в социальной защите. Ограничение жизнеспособности такого лица связано с полной или частичной утратой им способности к самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентированию, общению, контролю своего поведения, обучению и занятию трудовой деятельностью [3].

В Федеральном законе «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» термин «лицо с ограниченными возможностями» не употребляется, но характеризуются субъекты, соответствующие действию закона, как лица, которым нужна постоянная или временная посторонняя помощь по причине утраты способности к самостоятельному удовлетворению своих основных жизненных потребностей [4].

В Федеральном законе «Об основах социального обслуживания населения в РФ» термины «лица с ограниченными возможностями» и «инвалид» только упоминаются, но не раскрывается их содержание [5].

Закон РФ «Об образовании» использовал понятие «ребенок, имеющий отклонения в развитии», в последней редакции [2].

После внесения изменений в Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» вместо термина «с отклонениями в

развитии» используется термин «с ограниченными возможностями здоровья». «Граждане с ограниченными возможностями здоровья» определяются как лица с недостатками в развитии физического и (или) психического характера (п. 6 ст. 5 Закона РФ «Об образовании») [6].

В целом, исходя из содержания вышеуказанных понятий, общими особенностями для граждан данной категории являются следующие:

- индивид затрудняется выполнять обычные жизненные функции из-за имеющихся недостатков в развитии или ограничений;
- индивид нуждается в постоянной помощи по самообслуживанию и передвижению, а также в специальных условиях для жизни.

Следует отметить, что все используемые термины не определяют *образовательного статуса индивида*, так как не связывают его функциональные недостатки и особые образовательные нужды.

Проектом Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» было предложено такое понятие, как «лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования» [7].

Из этого следует, что дети с ограниченными возможностями здоровья представляют собой особые субъекты права на получение образования, имеющие какие-либо ограничения в развитии (психические и (или) физические) и нуждающиеся в специальной образовательной среде.

Как было отмечено выше, российским законодательством об образовании используются такие термины, как «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья», являющиеся, с одной стороны, содержательно близкими, но имеющие некоторое различие. Термин «инвалид» является заключением экспертов о состоянии здоровья индивида, для определения которого необходима специальная процедура с опорой на нормативные акты. Результат этой процедуры фиксируется специальным документом (справкой об инвалидности). Термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» – шире по содержанию, и обозначает,

как инвалидов, так и лиц, имеющих ограничения здоровья, не установленные медицинскими экспертами.

Если инвалидность лица не подтверждается по причине незначительных отклонений в развитии, образовательные возможности индивида оцениваются членами психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которые создаются соответствующими органами на региональном и муниципальном уровнях. Оценка проводится с участием специального педагога, психиатра, психолога, дефектолога, логопеда и иных специалистов. В итоге члены комиссии рекомендуют обеспечить ребенка конкретными специальными учебными условиями в школе или дома, или направляют его в коррекционное образовательное учреждение (при согласии родителей).

В целом, «лицо с ограниченными возможностями здоровья» является в российской научной и правовой литературе щадящим термином в отличие от термина «инвалид». Американские исследователи К.С. Энглерт, К.Э. Хьюлетт считают термин «invalid» неприемлемым, как унижающий человека и препятствующий его полноправному участию в жизни общества [271; 308].

Проблемным, по мнению российских ученых Н.Я. Семаго, Н.Д. Шматко, остается вопрос о разделении учащихся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, когда идет работа над образовательным маршрутом. Для ребенка-инвалида специальные рекомендации по обучению и развитию составляются медико-социальными экспертами. А для ребенка с отклонениями в развитии, чей статус инвалида не подтвержден, данные рекомендации составляются членами ПМПК, т.е. работниками, которые непосредственно относятся к системе образования [155; 198].

Поэтому, как считает В.А. Черничкина, в вопросе об обеспечении ребенка специальными образовательными условиями необходима определенность в плане отнесенности этого вопроса к медицинской или педагогической области. Данный вопрос имеет прямую связь с отношением к статусу инвалида в обществе: следует ли его рассматривать как больного или социально недостаточного человека. В за-

висимости от этого, по мнению автора, должны оцениваться возможности индивида [190].

По мнению ряда российских ученых В.А. Черничкиной, Ю.Ю. Шурыгиной, альтернативность учащегося в нашей стране определяется с точки зрения медицинского подхода, и, как следствие этого, в составлении рекомендаций по обучению и развитию этой категории детей участвуют органы, не связанные с образованием [190; 201].

Поскольку в образовательном законодательстве РФ отсутствует единая терминология в отношении лиц с особыми образовательными потребностями, остается неясным вопрос об определении круга субъектов с дополнительными гарантиями в сфере образования.

Результат анализа отечественной правовой литературы по этому вопросу не выявил четких критериев и порядка оценивания возможностей особенных учащихся в плане освоения образовательных программ [88].

В результате такой неопределенности, как считают Е.Н. Кутепова, Н.В. Микляева к группе учащихся с отклонениями в развитии могут быть отнесены дети без задержек в развитии по причине неуспеваемости, и отправлены в коррекционное образовательное учреждение [107; 125].

Не все дети с отклонениями признаются инвалидами в России. Иными словами, инвалидность ребенка не всегда устанавливается, если способность ребенка к усвоению знаний снижается из-за состояния здоровья. Поэтому потребность ребенка в специальных условиях для учебы должна быть основана не на инвалидности ребенка, а на его возможностях овладевать знаниями.

Как подчеркивают российские ученые В.А. Лапшин, И. Ларикова, М.И. Никитина, термины для обозначения индивидов с особенностями в развитии должны иметь отношение к образовательному законодательству, так как это позволит определить потребность учащегося в специальных условиях для обучения на основе оценивания его психологических и педагогических характеристик [108; 109; 132].

По мнению Л.М. Шипициной, в нашей стране все услуги, нацеленные на обеспечение интеграции людей с отклонениями в развитии, прежде всего, идентифицируют их медицинский диагноз, что, наоборот, приводит к жесткой сегрегации этих граждан в обществе [199].

На наш взгляд, подобная классификация будет способствовать негативному отношению окружающих к таким детям, так как в документе делается акцент на внешние отличительные характеристики детей, а не на их реальные возможности. Мы поддерживаем предложение российских исследователей по критическому переосмыслению указанной классификации в акте законодательства об образовании.

Мы поддерживаем мнение российских ученых (О.М. Ильина, И. Ларикова М.И. Никитина,) о том, что, если в законодательных актах будут присутствовать такие понятия, как «дети, имеющие отклонения в развитии», «дети девиантного поведения» и т.п., в обществе сформируется негативное отношение к ним, а акцент на раздельном обучении будет только укреплять подобное отношение [79; 109; 132]. Данный подход имеет дискриминирующий характер. К примеру, по утверждению О.В. Солодянкиной, ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ст. 18, 19) иллюстрирует подобное неудачное формулирование нормы: дети, нуждающиеся в специальном обучении, относятся к категории учеников низкого качества [171].

Резюмируя изложенное выше относительно терминов для обозначения учащихся с особенностями в развитии в обеих странах, отметим следующее.

Американская научная и правовая литература использует щадящую терминологию, характеризуя особенных учащихся терминами «альтернативные дети» («alternative children») или «дети, способные в другом» («difabled children»), выбор которых продиктован поликультурной природой инклюзивного образования, акцентирующей в ребенке человеческое начало, а не внешние отличия. Социальная сущность инвалидности в США определяется под влиянием социального подхода, который подчеркивает различные социальные барьеры, а не человеческие дефекты.

В России отмечена жесткая категоризация альтернативных детей, которая акцентирует, в первую очередь, ущербность человека на основании его физических или умственных особенностей. Следует подчеркнуть, что сторонники поликультурного образования в России подчеркивают необходимость пересмотра терминологии в отношении этой категории граждан, чтобы устранить предвзятое отношение окружающих к ним. Ученые единогласно признают недопустимость формулировок, способных породить негативные реакции в обществе. В России при определении инвалидности человека ведущим является медицинский подход, указывающий, в первую очередь на наличие у граждан ограничений в состоянии здоровья, а не на недостатки внешней среды.

Прежде чем перейти к рассмотрению основных *проблемных областей* в образовании школьников с альтернативным развитием в США, выявленных в процессе работы с научной литературой, следует обратить внимание на такой термин как «*исключение*», который употребляется американскими учеными в противоположность термину «*инклюзия*». Если процесс инклюзии основан на совместном обучении детей, принятии каждого ребенка, сотрудничестве, обмене опытом, активном вовлечении в жизнь школы каждого ученика, возможности самовыражения в ходе учебной и внеурочной деятельности, то практика исключения основана на применении исключаяющей методики. Примером такой методики могут служить «*дисциплинарные исключения*», связанные с временным или постоянным исключением учащегося из класса по причине различных нарушений порядка в школе. По словам Дж.Л. Портера, практика применения школами таких методик напрямую связана с формированием дополнительных трудностей для учащихся в процессе овладения знаниями, так как такие «*дисциплинарные взыскания*», рассчитанные на оказание воспитательного воздействия, порождают негативное отношение к школе и учебе, которое может сопровождать учащегося всю жизнь. По убеждению автора, инклюзивное образование, направленное на минимизацию всех препятствий к усвоению знаний учащимися, не должно допускать подобных «*антивоспитательных мер*» [352].

Инклюзивное образование должно быть направлено на трансформацию школы в образовательное пространство, стимулирующее и поддерживающее (а не исключающее) каждого ученика и сотрудника, а также на расширение инклюзивного пространства за счет сотрудничества школы и местных социальных служб и сообществ с целью улучшения образовательных и социальных условий для местных граждан [Там же].

Любой учащийся может столкнуться с трудностями в учебе, невзирая на физические или умственные нарушения в развитии. Среди исследователей встречается мнение о том, что трудности можно преодолеть, если разделить детей в классе на обычных и детей с особыми учебными потребностями, и обучать их по разным программам [288].

Однако, ученые – мультикультуралисты Л. Фиш, Дж. Линч считают такой подход ограниченным и пагубным в отношении всех детей в классе [276; 325].

По мнению А. Бретта, подобное разграничение формирует у педагогов в отношении особенного ребенка стереотип о его заниженных способностях, и это в дальнейшем повлияет на учебные ожидания учителя от этого ребенка. Более того, неверный стереотип формируется у педагогов и в отношении обычных детей. Учитель может обойти вниманием трудности, которые испытывают обычные учащиеся без пометки «с особенностями в развитии». Также, сосредоточившись на обучении особенных детей, учитель может не заметить трудностей во взаимоотношениях учащихся и т.д. [248].

По мнению автора, такой подход приводит к фрагментарности и разрозненности усилий школы по формированию в ней инклюзивной учебной среды [Там же].

Американские ученые используют понятие «барьер» («barrier») для обозначения препятствий, которые влияют на полноценное развитие учащегося. Анализ литературы выявил целый пласт исследований среди американских ученых, специально посвященных концепции «барьеров в обучении и участии в жизни школы» [272; 291; 343].

Данная концепция актуальна для педагогов, так как содержит рекомендации по улучшению условий обучения каждого ребенка. Барьеры, по утверждению ученых, встречаются не только в школе, но и на уровне местной общины, а также образовательной политики округа или штата. Барьеры снижают уровень доступности школы для детей, уменьшая объем их причастности к школьному сообществу.

Ряд ученых С.М. Беннер, С.С. Коулман, С.А. Лесар, С.С. Хабель считают, что принадлежность ребенка к группе детей с особыми образовательными потребностями также может считаться одним из барьеров в обучении, поскольку в определенной степени ограничивает возможности учащегося. Поэтому, как считают авторы, особое внимание должно быть уделено повышению степени адаптированности внешней среды к возможностям особенных детей, а также подготовке кадров к работе в инклюзивной среде [321].

В ряде американских школ есть специальная должность координатора по работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, которая в разных школах имеет разные названия (специалист по педагогической поддержке, педагог-координатор, инклюзивный координатор), но сохраняет похожие функции, включающие общий контроль за работой всех классов, где учатся особенные дети, а также своевременную помощь учителям в разрешении текущих проблем (т.е. учителю не нужно обращаться в разные инстанции, а достаточно сообщить о проблеме координатору, который обязан найти варианты ее разрешения). Одной из главных функций координатора является мобилизация внутренних школьных ресурсов с целью минимизации барьеров к обучению. На самом деле каждая школа располагает хорошим запасом собственных ресурсов, которые не используются в полном объеме. Речь идет не о материальных ресурсах, а о реальных субъектах процесса обучения, т.е. об учениках, родителях и педагогах. С одной стороны, учитель четко представляет, что именно препятствует его ученикам овладевать знаниями, но не всегда может применить эти представления. Задача координатора состоит в помощи учителю по выявлению внутреннего потенциала конкретного класса и организации соответствующих действий по вовлечению учеников и ро-

дителей, а также других педагогов в процесс взаимной поддержки. В целом, координатор помогает учителю ответить на ряд ключевых вопросов, касающихся существующих на текущий момент в школе барьеров; лиц, которые сталкиваются с этими барьерами; способов минимизации этих барьеров; имеющихся доступных ресурсов для поддержки учеников и учителей, а также требуемых дополнительных ресурсов и способов их мобилизации [105; 318].

Следовательно, функции координатора основаны на расширенном понимании термина «поддержка», которая включает весь спектр действий, способствующих усилению возможностей школы оказывать своевременную помощь учащимся и учителям. Индивидуальная поддержка отдельных детей в учебе является только частью усилий, предпринимаемых школой, для активизации участия всего класса в делах школьного сообщества. Поддержка подразумевает также взаимную помощь среди учеников, разработку учебного плана с ориентацией на нужды и потребности учащихся с разными начальными знаниями, опытом и образом жизни.

Практика американских школ свидетельствует о том, что работа опытного координатора в школе является незаменимой, в первую очередь, для учителей, так как необходимость индивидуальной поддержки учителем отдельных учеников снижается, если в классе грамотно организовано совместное участие всех детей и родителей в учебном процессе. Из-за колоссальной нагрузки учителю одному не под силу выявить личный потенциал каждого ученика и родителя и вовлечь его в тот вид работы, где он будет наиболее эффективен. Именно здесь на помощь учителю приходит координатор. Более того, координатор привлекает по необходимости к поддержке данного класса других педагогов и нужных специалистов. В целом, опытный координатор выстраивает общую схему действия поддержки на уровне всей школы, мобилизуя все внутренние ресурсы данного заведения [352].

Американские исследователи И.М. Эвенс, Д.М. Голник считают, что применение термина «барьер» к полноценному участию в жизни школы вместо термина «ребенок-инвалид», составляет суть социального подхода к инвалидности, о котором упоминалось выше в данном параграфе [272; 291].

Данный подход является полностью противоположным медицинскому подходу, который видит причину трудностей в учебе непосредственно в инвалидности самого учащегося. В соответствии с социальным подходом барьеры в учебе могут быть связаны с окружением ребенка, его взаимоотношениями со сверстниками, проводимой в обществе политикой, условиями обучения в конкретном заведении, культурой, социально-экономическими факторами, влияющими на жизнь граждан и т.д. Инвалидность, по мнению Л.С. Кушинга, это реальный барьер к полному участию индивида, имеющего нарушения здоровья, в общественной жизни. Индивид начинает ощущать себя инвалидом под воздействием социального окружения, дискриминирующих действий, отношения окружающих, политики общества и т.д. Поскольку нарушения здоровья всегда связаны с долгосрочным ограничением различных функций индивида, и школа, к сожалению, не может полностью избавить его от этих нарушений, школа в состоянии избавить человека от *ощущения собственной инвалидности* путем повышения самооценки индивида, укрепления его веры в свои силы и способности, повышения его правовой грамотности, формирования умений противостоять любым дискриминирующим действиям рекомендуют правила корректного обращения к человеку с инвалидностью, чтобы не подчеркивать его явные отличия от обычных граждан:

- в разговоре необходимо обращаться напрямую к этому человеку, а не к тому, кто его сопровождает (или к сурдопереводчику);

- недопустимо говорить об этом человеке в третьем лице, если он присутствует при разговоре (все вопросы должны быть обращены к нему, а не к его сопровождающим);

- при первом знакомстве с человеком следует пожать ему руку (даже в случае использования протеза);

- при встрече с человеком с плохим зрением необходимо называть себя и ваших сопровождающих (во время общей беседы в группе следует называть человека, к которому вы обращаетесь, а также представляться самому; нельзя забывать предупредить, если вы или кто-то из присутствующих выходите из помещения);

– в случае оказания помощи человеку с инвалидностью действуйте так: вначале нужно спросить о необходимости вашей помощи и подождать ответа; далее следует узнать, что именно нужно сделать и только потом оказать непосредственную помощь своими действиями;

– не следует стесняться переспросить человека, как ему помочь, если вы не поняли с первого раза;

– человека с инвалидностью следует называть по имени, даже, если он вас не слышит (он поймет по губам, что вы обращаетесь к нему);

– в разговоре с человеком, находящемся в коляске, нельзя опираться на его коляску, так как это его неприкасаемое пространство (это правило касается и других вспомогательных средств передвижения человека);

– в разговоре с человеком, имеющим проблемы с речью, важно проявлять терпение и внимательность к нему, дожидаться, чтобы он сам заканчивал фразу, не поправлять и не договаривать за него; допустимо переспрашивать;

– если человек пользуется коляской, следует в разговоре расположиться к нему так, чтобы ваши взгляды находились на одинаковом уровне, и ему не пришлось смотреть на вас снизу вверх;

– для привлечения внимания плохослышащего человека можно помахать ему рукой или взять за руку;

– беседуя с плохослышащим человеком, важно смотреть ему в лицо и четко произносить слова (следует помнить, что не каждый способен читать по губам, поэтому можно фразу записать);

– если ваш собеседник может читать по губам, вам следует расположиться так, чтобы быть хорошо освещенным;

– если вы передаете какой-то предмет человеку с плохим зрением, используйте обычную фразу «вот, взгляните на это», не следует подчеркивать его неспособность видеть другими фразами, собеседник вас поймет правильно [292].

Вышеуказанные советы будут полезны не только педагогам, но и всем людям при общении с особенными гражданами, так как помогут человеку с инва-

лидностью понять, что окружающие видят в нем полноправного собеседника и члена общества.

В качестве серьезного барьера к получению образования многими учеными упоминается *институциональный расизм* или институциональная дискриминация, явление, присутствующее во многих культурах, управляющее восприятием человека человеком в обществе и определяющее социально приемлемую реакцию на отдельные группы граждан, в том числе при приеме на работу, учебу и т.д. [273].

А. Нора считает влияние институциональной дискриминации в обществе на сознание граждан намного сильнее влияния расизма, так как ее проявление заключается в том, что разные общественные институты прочно закрепляют за отдельными гражданами «низкий статус» на основе их идентичности (гендерной, возрастной, физической, классовой, национальной и т.д.), не обоснованный законодательством [334].

По мнению Дж. Авраам, если гражданам знакомы проявления дискриминации в обществе по расовому или гендерному типу, то не всегда понятна роль общественных институтов в появлении барьеров на основании инвалидности человека. Автор видит главную причину появления данного вида дискриминации в нетерпимом отношении к человеческим различиям, распространенном в обществе. Поэтому переключение школ, являющихся частью общественных институтов, на инклюзивные подходы к образованию будет происходить затруднительно, так как многие школы должны будут полностью пересмотреть свою внутреннюю политику на предмет выявления в ней дискриминирующих действий в отношении отдельных учащихся или сотрудников [215].

Следовательно, институциональный расизм или институциональная дискриминация приводит к обострению проблемы социального неравенства в обществе, способствующая *социальному исключению* из жизни общества индивидов с особенностями в развитии, являющегося одним из главных барьеров на пути к построению инклюзивного общества.

Анализ литературы выявил ряд исследований американских авторов, посвященных проблеме доступности образования для лиц с особенностями в развитии в контексте вопроса о социальном неравенстве в обществе

Авторы считают, что рассмотрение понятия «инвалидность» в образовательном контексте открывает новое прочтение проблемы социального неравенства в обществе. Дж. С. Колеман, С.И. Норрис считают мифом концепцию о том, что образование является средством достижения равенства возможностей граждан, ссылаясь в поддержку своей точки зрения на результаты социологических исследований 1960-70-х гг. [222; 263]. С одной стороны, образование призвано вооружить человека запасом знаний и умений, чтобы в будущем он приобрел достойный социальный статус, что должно снижать социальное неравенство в обществе. С другой стороны, по словам ученых, исследования социологов подтверждают обратное явление, т.е. система образования отражает имеющееся неравенство граждан, а не способствует его искоренению. К примеру, в исследованиях Х. С. Парка показано, что результаты школьного обучения во многом подвержены влиянию социальных и семейных обстоятельств, что в дальнейшем определяет доступ учащегося к продолжению образования и получения профессии [344].

Иными словами, учебные достижения ученика неразрывно связаны с его социальным происхождением, средой, в которой он растет, что в совокупности определяет последующее неравенство возможностей детей. Возможность после школы продолжить свое образование в вузе рассматривается как индикатор социального неравенства.

Исследования социологов 1980-х гг. также подтвердили сохранение социального неравенства в обществе и показали роль школы в его воспроизводстве и поддержании [240; 342]. Несмотря на это некоторые исследователи считали возможным изменение ситуации в школах к лучшему в отношении детей из бедных семей за счет повышения качества работы учителей и оздоровления общего климата в школьной среде [368]. Труд П. Бурдые, опубликованный в конце 1970-х гг., сильно повлиял на понимание вопроса о том, как образование воспроизводит неравенство в обществе [245]. По словам П. Бурдые, образование является так назы-

ваемым инструментом насилия, который порождает конфликт в обществе, где конфликтующие стороны навязывают свои взгляды (единственно правильные) на окружающий мир. В данной работе, а также в последующих трудах П. Бурдьё осуществляет поиск ответа на вопрос о том, как социальное неравенство воспроизводится не только системой образования, но и другими культурными институтами; как неравенство социально-экономических условий ретранслируются школами и вузами в разные уровни одаренности учащихся, в результате чего в вузах (доступных для всех) оказываются только те, кто обладает определенными габитусами (основное понятие теории П. Бурдьё), и те, кто усвоили нужные культурные и социальные диспозиции [243]. В целом, исследования социологов 1960-80-х гг. показали, что граждане с инвалидностью, обучавшиеся в школах-интернатах, впоследствии принадлежали к самым низкоквалифицированным профессиональным группам (с низким доходом и низким престижем в обществе), для которых не требовались специальная подготовка и развитие способностей [269; 250; 336]. Доступ этой категории граждан к качественному школьному или высшему образованию был невозможен из-за разных структурных ограничений, присущих обществу, имеющему сложную стратификацию. В социологии неравный доступ к общественным благам трактуется через понятие «депривация» (англ. «deprivation» - «лишение»), имеющая отношение к разным формам социального неблагополучия (к примеру, бедность). В исследованиях 1970-х гг. Г. Е. Вайланта, Р. У. Уайта описаны разные формы депривации и введено понятие «множественная депривация», которая означает совокупность различных факторов, ограничивающих доступ граждан к тем или иным общественным ценностям [396; 400].

В 1970-е гг. Дж.Брунер ввел понятие «культура бедности» в психологию и педагогику, исследовав проблему взаимосвязи учебных достижений детей из бедных семей и разных ограничений к получению качественного образования по причине социального положения семьи ребенка [253; 254]. По словам автора, культура бедности порождает так называемую «передаваемую депривацию» и формирует «культуру выживания», которой будут подчинены все жизненные цели индивида. Ученый полагал, что в результате постоянных лишений и ограниче-

ний формируется поколение, которое передает все виды депривации последующим поколениям, создавая замкнутый круг: дети повторяют образ жизни своих родителей, ограничивают свои жизненные цели удовлетворением только физиологических потребностей [254]. Проблема бедности как серьезная причина неравного доступа к качественному образованию активно обсуждалась в последующие годы рядом американских ученых Дж. Олсон, Э. Слоун [337; 376].

Исследователи С.Дж. Саленд, Дж.А. Такер, продолжая тему депривации в отношении особенных учащихся, указывают, что в классе такой ребенок часто оказывается депривированным (лишенным) внимания учителя. Авторы поясняют такое отношение следующим образом: так как учитель несет ответственность за уровень успеваемости класса в целом, то он возлагает надежды на способных учеников, не имеющих нарушений здоровья, а ребенок с инвалидностью оказывается на периферии учительского внимания, так как его достижения не смогут «украсить» общую картину успеваемости класса [367; 392].

В любом обществе качество человеческого потенциала измеряется не только уровнем академических знаний индивида, но и его социальным опытом, социальной компетентностью, готовностью к постоянному развитию. Иными словами, речь идет о «функциональной грамотности» индивида, впервые названной в документах ЮНЕСКО в 1960-е гг. международной проблемой [298].

В исследованиях А.М. Беста в отношении детей с инвалидностью применяется понятие «функциональная неграмотность», которое трактуется автором как «неумение индивида действовать в меняющихся ситуациях и влиять на жизненные обстоятельства» [236].

Автор считает, что функциональную неграмотность и последующую маргинализацию отдельных групп возможно преодолеть, если социальные блага и престижные каналы социализации будут доступны социально-депривированным гражданам. Для того, чтобы повысить функциональную грамотность детей с инвалидностью необходима разработка программ личностного развития и гражданского воспитания, включающих современные активные методы педагогической работы. Такой подход будет способствовать развитию социальной компетентно-

сти учащихся, формированию мотивации к учебе в школе и к поступлению в вуз. Реализация подобных инициатив возможна при создании соответствующих нормативных и институциональных условий. Нормативные условия подразумевают права и гарантии, а институциональные – специальную образовательную среду, адаптированную к особенностям развития и потребностям каждого учащегося, а не изменение учащегося с целью соответствия действующей системе образования [236]. Следовательно, автор актуализирует создание инклюзивной учебной среды, приспособленной к нуждам особенных учащихся, подчеркивая различие между интеграцией и инклюзией, заключающейся в том, что интеграция требует соответствия детских учебных потребностей с образовательной системой, которая остается без изменений; а инклюзия подразумевает реформирование системы образования, перестройки учебных помещений и территории школы для адаптации ко всем ученическим потребностям.

Среди ученых встречается мнение, что сама школьная среда, несмотря на ее адаптированность к особенным учащимся по-прежнему остается барьером для некоторых детей. К примеру, Дж. Брим считает, что даже в случае обучения ребенка по индивидуальной программе, ученик обязан усвоить правила взаимодействия в группе, а также овладеть необходимыми навыками, без которых он не сможет включаться в групповую деятельность. Иными словами, ученики должны научиться правилам жизни в коллективе, а учитель должен помочь им усвоить социальную и организационную структуру школы. Как показала практика, учителя и учащиеся признают, что в школе они учатся вести себя иначе по сравнению с домом и обществом, т.е. школа не может заменить собой дом и более широкий социум, значит ученик после окончания школы еще не готов к интеграции в общество, поскольку в школе нет необходимых возможностей для социальной адаптации к жизни вне школы и после школы. Эта проблема особенно актуальна для детей с нарушениями здоровья [247].

В этой связи, другой ученый – У. Бронфенбреннер – полагает, что необходимо, прежде всего, в условиях школьного обучения делать упор на развитие навыков самоуправления и самостоятельного принятия решений в разных ситуа-

циях – навыках, которые понадобятся ученикам после окончания школы. Поскольку взрослеющий человек постепенно расширяет свое социальное окружение, важно не перестараться с чрезмерной опекой особенного ребенка, постепенно уменьшать объем помощи, предоставляя учащемуся больше самостоятельности в решениях. Следовательно, учителя и родители совершают ошибку, окружая ребенка с детства постоянной помощью и поддержкой, главное – воспитывать у ребенка умения быть независимым во взрослой жизни [249].

Исследователь К. Барт [36] в своей концепции барьеров к обучению выделяет следующие основные группы барьеров:

1. *Неверные стереотипы.* Необходимо преодолевать неверный стереотип о том, что особенный ребенок не сможет обучаться в обычной школе, иначе данный стереотип перерастет в прочное убеждение о неспособности к обучению альтернативных детей, и станет непреодолимым барьером для учащихся этой категории не только на местном уровне, но и на уровне всего общества. Педагогам важно самим пересматривать свое стереотипное отношение к особым учащимся и проводить работу по изменению восприятия способностей особенных детей у родителей, одноклассников, других членов школьного коллектива и местной общины.

2. *Образовательная система.* Устройство и функционирование системы образования может, либо облегчать обучение особенных детей, либо создавать для них различные барьеры. Поэтому каждая общеобразовательная школа должна предусматривать возможность включения в свои стены учащихся с альтернативным развитием, своевременно выявлять внешние барьеры создавать условия для комфортного пребывания всех детей в школе.

3. *Расположение школы.* Данный барьер напрямую связан с предыдущим. Особенный ребенок должен обучаться в школе по месту своего проживания, чтобы не встречать препятствий по дороге от дома до школы.

4. *Принятие ребенка в школу.* Данный барьер связан с возможным отказом принятия особенного ребенка в школу, несмотря на наличие в школе безбарьерной среды (препятствие может возникнуть со стороны родителей ребенка или ад-

министрации учебного заведения). Причина отказа является индивидуальной в каждом случае.

5. *Удовлетворение основных жизненных и образовательных потребностей детей.* Данный барьер связан с готовностью школы к принятию особенного ребенка в свои стены и обеспечением ученика всеми необходимыми условиями для его обучения и пребывания в течение дня в школе и на территории школы.

6. *Учебные ожидания ребенка.* Многие учителя сомневаются по поводу способностей особенных детей и поэтому снижают уровень учебных ожиданий таких учеников, тем самым не поддерживая уверенность ребенка в своих силах. По мнению автора концепции, альтернативные дети порой способны показать лучшие учебные результаты по сравнению с результатами обычных сверстников при условии адаптации учебной среды к потребностям ребенка. Немаловажную роль при этом играет отношение учителя к ребенку и вера в его способности.

7. *Учебная программа.* Иногда учитель и родители ребенка полагают, что он не сможет справиться с освоением учебной программы. Данный барьер, по мнению автора концепции, легко устранить, если грамотно подойти к адаптации содержания программы с учетом индивидуальных потребностей ребенка. При этом не требуется разработка новой программы, достаточно пересмотреть содержание и требования уже имеющейся программы, что может составлять одну из задач индивидуального учебного маршрута ребенка.

8. *Учебные методы.* Данный барьер является серьезным для большинства альтернативных детей, так как методы, используемые учителем в классе, могут не соответствовать особенностям ребенка. В данном случае необходим дифференцированный подход к преподаванию, который поможет каждому ученику раскрыть свой потенциал. Дифференцированный подход к преподаванию затрагивает цели обучения, стратегии, ресурсы, методы и способы взаимодействия с детьми. Поскольку все ученики обладают разными способностями и потребностями, учителю необходимо это учитывать при дифференциации методов преподавания. Методы должны быть подобраны так, чтобы они способствовали ученическому прогрессу, помогая ему максимально использовать свои силы. Дифференциация под-

разумеает обеспечение каждого ученика учебной задачей, материалами, оборудованием и необходимой поддержкой для решения учебной задачи. При этом каждый ребенок должен понимать, что от него требует учитель, т.е. необходим четкий инструктаж и посильные требования.

9. *Система оценивания.* Данный барьер также может оказаться серьезным препятствием для ребенка в процессе показа результатов освоения знаний. Систему оценивания следует изменить с целью приспособления к особенным детям, но, не нанося ущерб стандартам. Для особенных учеников, обучающихся по адаптированной программе, необходима система оценивания, соответствующая изменениям учебного процесса. Все детали должны быть отражены в индивидуальном учебном плане ребенка.

10. *Последующее образование и профессиональная занятость учащихся.* Многие учащиеся с особенностями в развитии сталкиваются с проблемой дальнейшего образования и трудоустройства. Одним из барьеров является недостаточное развитие социальных навыков ребенка в период школьного обучения [36].

Группа исследователей в составе С.Б. Бренглемана и Р.В. Гертцена выделяют барьеры физического, психологического, академического и оценочного характера [286].

Барьер *физического* характера подразумевает непригодность здания и территории учебного заведения к принятию учащихся с особенностями в развитии: отсутствует необходимая инфраструктура и специально оборудованное пространство для безопасного, комфортного и беспрепятственного перемещения учащихся с разными нарушениями здоровья по зданию школы в течение дня. Барьер *психологического* характера относится к трудностям, которые испытывают особенные дети при взаимодействии с окружающими: ребенок внутренне негативно настроен к внешнему миру и не может пойти на контакт со сверстниками; ребенок стыдится своего внешнего отличия от окружающих; ребенок заранее боится быть отвергнутым сверстниками; ребенок страдает из-за своего отличия и пытается это скрывать, замыкаясь в себе или проявляя раздражительность, агрессию; ребенок испытывает чувство вины из-за неудач в учебе и общении со

сверстниками, снижая свою самооценку. Барьер *академического* характера связан с неподготовленностью педагогов к работе с особенными детьми: неумение учителя организовать работу в классе, где обучаются альтернативные дети, снижает учебные достижения всех учащихся; нежелание или неумение педагога адаптировать учебную программу с учетом конкретных нужд учащихся, неоказание своевременной поддержки особенным детям (лично или при помощи других учеников или специалистов) лишает детей возможности адекватного восприятия изучаемого материала. Барьер *оценочного* характера связан с моральными и этическими аспектами вопросов инклюзивного обучения. В первую очередь этот барьер затрагивает проблему дискриминации лиц с особенностями в развитии в обществе. По причине того, что члены общества плохо информированы о трудностях, возможностях и потребностях этой категории граждан, у них формируется прочное негативное восприятие людей с нарушениями здоровья. В результате такого отношения особенные дети не всегда получают доступ к обучению в обычной школе (как правило, препятствием является нежелание родителей обычных детей, которые считают, что присутствие ребенка с ОВЗ в классе негативно отразится на успеваемости здоровых детей). Если ребенок с ОВЗ оказывается в обычном классе, он может испытывать сильное психологическое давление со стороны одноклассников, родители которых негативно воспринимают эту ситуацию и передают свое недоброжелательное отношение своим детям. Оценочный барьер также препятствует в дальнейшем учащимся с ОВЗ в получении профессиональной подготовки и трудоустройстве [286].

Авторы данной концепции считают, что преодоление оценочного барьера должно быть первостепенной задачей любого общества, так как без адекватного отношения всех граждан к людям с ОВЗ, без изменения общественного сознания, невозможны никакие перемены к лучшему в жизни этих людей, включая получение ими качественного образования.

М. Райш, С.Р. Роджерс, Дж. Эндрюс выделяют следующие барьеры социально-психологического характера [357; 363].

1. *Негативное восприятие людей с особенностями в развитии обычными гражданами.* Авторы концепции указывают, что подобное восприятие является серьезным препятствием в плане профессионального становления альтернативных граждан. В современном американском обществе еще существуют предубеждения относительно способностей этой категории граждан. Многие родители обычных детей воспринимают альтернативность чужого ребенка как болезнь и не желают, чтобы здоровые дети обучались в одном классе с альтернативными детьми, полагая, что такое соседство будет снижать успеваемость обычных учащихся и, в целом, окажет пагубное влияние на здорового ребенка. Некоторые учителя также выражают сомнения по поводу эффективности совместного обучения обычных и альтернативных детей, аргументируя это следующим образом: особенный ребенок осваивает материал в индивидуальном темпе, который обычно намного медленнее, чем у обычных одноклассников; такой ученик требует большего внимания учителя во время урока, что может раздражать некоторых обычных учащихся и их родителей, и в итоге привести к конфликтной ситуации.

2. *Конфликт между альтернативными учащимися.* Авторы концепции считают, что между детьми с особенностями в развитии также может случиться непонимание, так как особенные дети различаются по степени активности и пассивности. Это может зависеть, как от индивидуальных особенностей характера ребенка, так и от атмосферы в семье, в которой он рос и развивался. Есть дети, которые легко привыкают к новой учебной обстановке, начинают охотно контактировать со сверстниками, проявляют готовность к участию в жизни класса и школы. Есть, напротив, дети, которые трудно социализируются, испытывают внутренние барьеры к налаживанию контакта с окружающими. Как правило, это дети, находившиеся долгое время в изоляции (на домашнем обучении или в специальном учреждении). Таким образом, между «активными» и «пассивными» детьми может возникнуть неприязнь друг к другу: пассивным будет мешать чрезмерная активность одноклассников, а активисты будут раздражаться по поводу медлительности своих сверстников. Более того, как указывают авторы концепции, некоторые дети с пассивной позицией предпочитают сохранять ее на протяжении по-

следующих лет. Результаты исследований показали, что ребенок, изначально пассивно относившийся к учебе и школьной жизни в целом, продолжал придерживаться этой линии поведения по мере взросления: не проявлял самостоятельности, подчеркивал свою беспомощность и зависимость от внешней опеки и т.д. По мнению ученых, люди с таким характером, как правило, не изъявляют желания продолжать учебу после школы и овладевать профессией, предпочитая всю жизнь занимать иждивенческую позицию.

3. *Боязнь неопределенности людьми с особенностям в развитии.* Этот внутренний страх человека с нарушениями здоровья ученые связывают не только с его поступлением в школу, но и с последующей самореализацией в социуме. Если за несколько лет школьного обучения ребенок адаптируется к своему окружению (что первоначально также пугало его), то взрослая жизнь за пределами школы вызывает у него серьезные опасения своей неопределенностью. Результаты исследований показали, что граждане с инвалидностью, получившие профессиональное образование, считают себя способными к работе, но испытывают страх перед будущим работодателем, который может проявлять дискриминационное отношение к таким сотрудникам [Там же]. Следовательно, по результатам опросов, альтернативный учащийся может чувствовать себя конкурентоспособным в учебе, но дальнейшее профессиональное становление порождает у него серьезный психологический барьер.

С.С. Бос, С.А. Вон выявили, так называемые, мифические барьеры, т.е. препятствия в организации инклюзивного образования, связанные с мифами об этом подходе в обществе:

1. Миф о том, что *инклюзивное образование – это такой подход, при котором в одном классе оказываются здоровые дети и дети с инвалидностью.* Авторы концепции подчеркивают, что с внешней стороны этот миф похож на правду, но это только внешняя оболочка данного подхода, который может вызвать серьезные сомнения в своей эффективности у человека, не имеющего представления о главной идее инклюзивного подхода. Авторы указывают на то, что инклюзивное образование является не простым гуманным подходом, а новой философией обра-

зования, предполагающей расширение возможностей всех без исключения учащихся в социальном и образовательном плане. Инклюзивный подход призван обеспечить принятие каждого ребенка школьным сообществом с учетом его способностей и потребностей. Такой подход к образованию призван учитывать многообразие школьной среды, адаптируя внешние условия, учебные планы и программы под индивидуальные ученические потребности, чтобы каждый ребенок смог получить наибольшую пользу от учебного процесса.

2. Миф о том, что *в условиях инклюзивной школы не все учащиеся с особыми потребностями будут обеспечены необходимой поддержкой*. Авторы концепции утверждают, что это не соответствует действительности, поскольку учебный процесс в инклюзивной школе отличается гибкостью, что позволяет педагогам оказывать необходимую поддержку учащимся, адаптировать расписание занятий под нужды учащихся, проводить работу с родителями, сотрудничать с разными организациями и т.д.

3. Миф о том, что *все дети обязаны находиться в классной комнате в течение всего учебного времени*. Как показывает практика инклюзивного образования, главным является не само место пребывания детей, а практика взаимодействия между ними. Именно поэтому занятия могут проходить не только в классной комнате. Процесс получения знаний может осуществляться не только в стенах школы, но и за ее пределами (на игровой или спортивной площадке, в музее, театре, библиотеке, в парке и т.д.). Количество присутствующих при этом также не имеет значения, главное, чтобы у ребенка была возможность вступать в диалог со сверстниками или взрослыми.

4. Миф о том, что *дети с особенностями в развитии постоянно подвержены насмешкам со стороны сверстников*. Как показывает практика инклюзивного образования, отношения между обычными и особенными детьми в инклюзивном классе являются прочными и дружескими, так как постоянный длительный контакт способствует тому, что они воспринимают внешние отличия между собой вполне адекватно и позитивно, не видят в них никакого препятствия к общению. Насмешки в детской среде не исключаются, но они не носят обидного характера и

не связаны с внешней альтернативностью ребенка (при этом особенные дети также отпускают шутки в адрес обычных учащихся).

5. Миф о том, что *на учителя постоянно поступают жалобы от родителей обычных детей по поводу того, что особенные дети снижают успеваемость в классе, и занимают все внимание учителя*. Безусловно, особенный ребенок может усваивать материал намного медленнее, чем обычный ученик. Именно поэтому такие дети работают на уроке в индивидуальном темпе, а учебные задачи для них заранее адаптированы учителем под их потребности. Практика показала, что такой подход не отражается негативно на успеваемости остальных учащихся. Если учитель не справляется один с обучением особенных детей в своем классе, он организует поддержку таким учащимся, привлекая волонтеров или ассистентов.

Инклюзивный подход позволяет всем ученикам находиться в выигрышном положении, так как он индивидуализирует учебный процесс. При планировании урока учителю следует не занижать учебные ожидания от некоторых учеников, а учитывать их особенности. Задания по одной теме, к примеру, могут иметь разную форму (эссе, коллективный проект, доклад и т.д.), т.е. все ученики усвоят нужный материал, но в подходящей для каждого форме. В итоге все ученики будут стараться выполнить требования и стандарты программы, но разными способами и темпами.

6. Миф о том, что *обычные дети постоянно отвлекаются в то время, когда учитель занимается с особенными детьми*. Этот миф тесно связан с предыдущим. Авторы концепции обращают внимание на то, что в инклюзивном классе ко всем ученикам (а не только к особенным детям) применяется индивидуальный подход. При этом успех работы учителя будет зависеть от следующих условий:

- учитель должен обращаться за советом и помощью коллег, так как в процессе инклюзивного обучения должны быть задействованы все педагоги школы;
- учебная программа должна быть адаптирована к нуждам особенного ребенка;
- учебная информация и материалы должны быть доступны всем учащимся и их родителям;

– учитель не должен снижать планку учебных ожиданий в отношении своих учеников.

7. Миф о том, что *дети с нарушениями здоровья могут налаживать дружеские отношения только с теми, кто имеет похожие особенности*. Как подчеркивают авторы, инвалидность не является критерием для выбора друзей. Каждый человек обладает индивидуальным характером, интересами и предпочтениями, которые не зависят от наличия или степени выраженности его альтернативности. Безусловно, наличие похожих проблем со здоровьем может сближать некоторых людей, но не следует распространять эту особенность на всех без исключения граждан, и считать это обязательной основой дружбы. Дети должны сами выбирать себе друзей по интересам независимо от внешних особенностей. Инклюзивная школа предоставляет им такую возможность.

8. Миф о том, что *инклюзивное образование нереально воплотить в жизнь из за больших затрат на его организацию*. Опыт организации инклюзивного образования в США показал, что затраты на его организацию не превышают затрат на традиционное образование, а по некоторым оценкам эти затраты ниже (к примеру, транспортные услуги особым детям не требуются, так как школы располагаются по месту жительства) [241].

В целом, все рассмотренные виды барьеров имеют *внешний* характер (связаны с окружающей средой - «environmental barrier»), и *индивидуальный* характер (связаны с самим учащимся - «individual barrier»). В совокупности барьеры внешнего и индивидуального характера создают ряд препятствий, которые требуют совместных усилий со стороны школы, семьи ребенка и общества для их устранения или минимизации. Как внешние, так и индивидуальные барьеры подразделяются на постоянные и временные [363].

Внешние барьеры могут выглядеть следующим образом:

– ранние программы поддержки («support programmes») или коррекционные программы («intervention programmes») не доступны для учащегося по разным причинам;

- учителя, школьная администрация, сверстники проявляют культурную дискриминацию по отношению к учащемуся;
- в школьном уставе содержится дискриминирующая и сегрегирующая информация по отношению к особенным учащимся;
- школьные учебные планы и программы разработаны без учета многообразия ученической среды и специальных учебных потребностей учеников;
- учебно-методическое обеспечение и используемые методы работы с классом, процедура оценивания не соответствуют специальным образовательным потребностям и возможностям учеников;
- не создана безбарьерная школьная среда.

Барьеры *индивидуального* характера могут выглядеть следующим образом:

- коммуникативный барьер (относится к неанглоговорящим детям и детям, имеющим нарушения слуха и зрения);
- учащийся имеет слабую мотивацию к учебе (одной из причин могут быть внешние барьеры);
- учащийся чувствует себя незащищенным, неуверенным в себе, имеет низкую самооценку;
- учащийся подвергается жестокому обращению в семье. Ученые

С.С. Фиглер, отмечают, что ребенок (особенно с альтернативным развитием), подверженный давлению или насилию в семье, всегда будет испытывать трудности в учебе и развитии. Статистика подтверждает, что в отношении 75% учащихся дома применяются телесные наказания и психологическое давление [274].

Это поднимает вопрос о специальной работе педагогов и психологов с семьей ребенка;

- гендерная идентичность учащегося. Некоторые ученые (Т. Вуд, Б. Том, Дж. Хэнли) утверждают, что у девочек с особенностями в развитии в будущем появляются психологические проблемы чаще, чем у мальчиков (авторы предупреждают, что этот вывод не является универсальным) [391; 402].

- учащийся плохо социализирован;

- учащийся является первым поколением школьников в своей семье (адаптация к новой школьной среде вызывает соответствующие проблемы);
- учащийся относится к национальному меньшинству в классе;
- учащийся обладает индивидуальными нарушениями здоровья (ребенку со слуховыми нарушениями трудно общаться, если учитель и дети не владеют языком жестов; ребенку с нарушениями зрения трудно осваивать программу, если он не обеспечен специальными учебными материалами; ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата не может передвигаться по территории школы, если она не оснащена безбарьерной средой и т.д.);
- учащийся обладает индивидуальными заболеваниями.

Американские исследователи Л. Бартон, Р. Слии отмечают, что учителям и родителям трудно избавить ребенка от всех вышеперечисленных барьеров, и полностью изменить к лучшему социальные и экономические условия обучения ребенка. Однако, осознание пагубного воздействия этих барьеров на интеллектуальный и физический рост ребенка – это первый шаг к минимизации этих трудностей [375].

Иными словами, учащийся может быть отмечен ярлыком «неспособный к учебе», если учитель проявил непрофессионализм, оценивая его истинные возможности. Разные виды барьеров, выявленные в трудах американских исследователей, могут быть использованы в качестве критерия при определении причины плохой успеваемости учащегося.

Американские исследователи К. Дадли-Марлинг, М.Б. Бернс считают возможной минимизацию многих негативных влияний, связанных с нарушениями развития учащихся, если ребенку предоставлены следующие условия:

- ребенок имеет возможность постоянного взаимодействия с другими детьми и взрослыми на территории школы и вне ее;
- территория, на которой проживает и учится ребенок, оборудована безбарьерной средой;
- школа и семья ребенка тесно контактируют;

– семья ребенка контактирует с другими родителями, имеющими детей с особенностями в развитии [268].

Опыт по преодолению барьеров для одного ребенка может оказаться полезным в работе с другими детьми, поэтому поликультурный состав учащихся (различия детей по интересам, языку, достижениям, прошлому опыту, степени альтернативности в развитии), по мнению многих исследователей (К.В. Хеллер, Р.Б. Линдси) это эффективный ресурс, способствующий развитию и обогащению педагогического процесса [301; 322].

Согласно результатам анализа литературы, до 1970-х гг. в США в работе с особыми детьми доминировало заключение специальной медицинской комиссии, на основании которого выстраивался последующий жизненный путь ребенка. После 1976 года, когда принципы поликультурного образования были закреплены Национальным советом по аккредитации учителей в перечне обязательных требований к подготовке учителя, данный вопрос был полностью пересмотрен с учетом овладения педагогами поликультурными знаниями и умениями для работы с разными категориями детей. Программа поликультурной подготовки педагогов отвергала интеллектуальную несостоятельность детей с особенностями в развитии. Эксперты оценивали эффективность новых программ подготовки учителя сквозь призму положений *критической расовой теории* (Critical Race Theory), выступающей против доминирующей в то время идеологии о неравенстве образовательных прав граждан в обществе. Критическая расовая теория обладает большим потенциалом для поликультурного направления в образовательной политике, поднимая такие вопросы, как устранение дискриминации в обществе, качество знаний, предоставление всем гражданам равного права и условий на получение образования в соответствии с особенностями в развитии, подготовка педагога для работы в мультикультурной среде и др. Содержание данной теории проанализировано в исследовании И.С. Бессарабовой [41].

Ученые США (Д. Белл, А. Фриман) называют критическую расовую теорию своевременным для американского общества интеллектуальным движением с долгой историей о сопротивлении разным формам дискриминации, что подтвер-

ждает ее отношение к целям поликультурного образования и к проблеме инклюзивного образования [234].

В этой связи данная теория рекомендована к изучению составителями программ поликультурной подготовки учителя, поскольку учитель должен уметь грамотно разрешать расовые проблемы, находить их первопричину, для чего требуется соответствующая теоретическая подготовка [220].

Традиционная педагогическая подготовка отличается от поликультурной в плане того, что она не учитывает соответствующие знания и умения учителя, необходимые для работы в многокультурном классе. Поликультурная подготовка учителя предусматривает обязательное знание педагогом этнокультурных и этнопсихологических особенностей учащихся, которые могут создавать дополнительные трудности в обучении альтернативных детей. Ученые – мультикультуралисты выступают против традиционного представления об универсальном характере знаний, подчеркивая их социальную природу, т.е. тесную связь с культурой, расой, социальным статусом, гендерной идентичностью, религией [326].

По словам Л. П. Блэнтон, учитель нового типа должен стать агентом социальных преобразований, быть подготовлен к взаимодействию с поликультурным классом, уметь оказать помощь учащимся при определении их культурной идентичности [238].

Педагог нового типа, работающий в инклюзивной школе, принимает на себя следующие виды ответственности: оказывает внимание в процессе обучения всем детям своего класса; проявляет гибкость в принятии решений по вопросам преподавания и проводит регулярный мониторинг этих вопросов; обучает детей по общей учебной программе, осуществляя адаптацию деталей программы в тех случаях, когда успехи некоторых учеников снижаются; осуществляет поиск новых методов и приемов в работе с детьми, координирует взаимодействие учащихся в классе. Иными словами, в процессе поликультурной подготовки учителя происходит трансформация его педагогического опыта, в результате которой учитель готов к взаимодействию с разным составом учащихся; осваивает новые навыки, требуемые для работы в поликультурном классе; меняет свое восприятие и отно-

шение к многообразной школьной среде, избавляется от стереотипов относительно различий между детьми и коллегами; адекватно принимает детей с нарушениями здоровья, не считая их ущербными в учебе; включает особенных детей в те же виды деятельности, что и обычных, но ставит при этом разные посильные задачи; способствует сплочению всех детей в классе посредством разнообразной совместной учебной и внеклассной работы.

По словам Дж.Ф. Кейн, инклюзивное школьное сообщество полностью меняет роли всех участников образовательного процесса, поэтому нет необходимости делать искусственные разделения между педагогами и другими сотрудниками на «специальных» и «массовых или обычных». В инклюзивной среде все члены школьного коллектива вовлечены в различные интеракции с детьми, родителями, друг с другом, в широкие социальные контакты за пределами школы, включая международный уровень общения с коллегами и родителями, воспитывающих детей с похожими особенностями [298].

По справедливому замечанию Г.С. Пиннел, инклюзивная среда – не статична, она находится в постоянном движении вперед, благодаря естественному желанию детей к общению, открытию нового и природному любопытству. Задача взрослого – не позволять угасанию детской любознательности и жажде познания. При грамотной организации совместной работы в классе ученики сами будут вносить заметный вклад в процесс обучения, главное – чтобы ребенок не утратил потребности в учебе и развитии. Процесс научения – это целостный процесс, а не отдельные информационные фрагменты и навыки; истинный педагог призван воспитывать у детей личностное понимание значения научения и развития [351].

В целом, после приобретения поликультурным образованием статуса ведущего направления образовательной политики страны, главная цель новой политики в области образования заключается в обеспечении качественными образовательными услугами всех граждан, а главная задача – в устранении дискриминации в учебных заведениях. Учитель при этом должен заботиться о том, чтобы в классе были созданы все условия для академического прогресса всех детей и минимизированы различные барьеры в обучении детей. Необходимо также, как подчерки-

вают сторонники поликультурного образования, учить детей позитивному отношению к культурному многообразию и извлечению пользы из взаимодействия с иными культурами в плане взаимообогащения знаниями и опытом (ребенок должен стремиться овладевать новыми знаниями в иной культуре, а не защищаться от чужой для него культурной среды); создавать соответствующий климат в группе или классе – «прокладывать путь от простого толерантного отношения – к сотрудничеству» [395].

Практика американских школ доказала благоприятное взаимовлияние всех детей в инклюзивной образовательной среде: альтернативным детям комфортнее учиться в коллективе сверстников, а не изолированно (они получают возможность инициировать контакты, брать пример со сверстников, принимать помощь детей и взрослых, учиться проявлению предпочтений; развивать коммуникативные навыки, учиться контролю своего поведения и т.д.), а обычные дети получают возможность расширения своего культурного и социального опыта и проявления гуманного и уважительного отношения к человеческим отличиям. Важным признаком инклюзивного образования является также то, что разным потребностям детей отвечает не только включающая среда, но и континуум сервисов (или каскад сервисов – образовательные услуги, направленные на удовлетворение потребностей каждого ребенка в учебе с учетом разных особенностей), и возможность обучаться в школе по месту жительства ребенка, с тем, чтобы все дети смогли участвовать не только в школьной жизни, но и в делах местной общины, развивая свои социальные навыки. Поэтому целью инклюзивной школы является не только интеллектуальное развитие учащихся, но и создание условий для максимально полноценного социального взаимодействия (посредством участия в делах коллектива, общины и т.д.).

По мнению американских исследователей, инклюзивное образование нацелено не только на развитие учеников с особыми образовательными потребностями, а имеет целью нахождения способов вовлечения в учебный процесс всех детей, их родителей и педагогов, создав в учебном заведении такую инклюзивную среду, в которой будет обеспечена постоянная поддержка и развитие всех детей и

взрослых, задействованных в образовательном процессе. Рабочая атмосфера в инклюзивной среде будет создаваться и поддерживаться на основе тех представлений об инклюзии, которая имеется у всех участников учебного процесса. Именно поэтому, как считают ученые США, необходимо выявить эти представления, что в дальнейшем позволит грамотно подойти к разработке стратегии инклюзии (включения), а также к полному искоренению или минимизации барьеров, препятствующих получению образования каждым учащимся. Инклюзивное образование не должно сводиться к перечню мероприятий, относящихся к альтернативным учащимся, инклюзивный процесс должен повлечь за собой позитивное изменение всего учебного заведения с ориентацией на инклюзивные ценности. Позитивное изменение – это не простая альтернатива росту академической успеваемости школьников, а формирование подлинных отношений взаимопомощи и доверия в школьной среде, активное вовлечение в учебный процесс всех учащихся и взрослых, освоение знаний посредством личного опыта. На первый взгляд, создание инклюзивной школы может показаться идеалом, недоступным для реального достижения. Однако, по мнению американских педагогов, подлинная инклюзия начинается в учебном заведении с момента создания в нем условий, обеспечивающих полноправное участие в жизни школы каждого ученика. Создание инклюзивной школы связано с постоянным движением на пути к позитивным изменениям, что характеризует инклюзивное обучение как непрерывный процесс (данная сущностная характеристика была выявлена нами в предыдущей главе исследования). Следовательно, резюмируя результаты анализа трудов американских авторов, о создании в школе инклюзивной среды можно говорить, если:

- все ученики и педагоги признаны равнозначимыми для школы;
- заметно возрастает степень участия каждого ученика в школьной жизни, и снижается уровень изолированности отдельных учащихся;
- методика учебной работы удовлетворяет разнообразные образовательные потребности учащихся;
- барьеры, препятствующие освоению знаний учащимися и участию в жизни школы, устранены или сведены к минимуму;

– в школе проводится регулярный мониторинг с целью повышения доступности учебной среды для всех учащихся и улучшения условий работы для педагогического коллектива;

– поликультурный состав учащихся является ресурсом развития всей школы, а не препятствием, которое нужно устранить;

– признано право каждого ученика на обучение в школе, расположенной недалеко от его места проживания;

– признана и оценена роль школы не только в улучшении академической успеваемости учеников, но и в укреплении поликультурных ценностей местной общины;

– налажено постоянное сотрудничество школы и местных сообществ;

– все участники образовательного процесса осознают, что инклюзивное обучение способствует формированию инклюзивного общества.

Резюмируя результаты анализа трудов американских авторов относительно педагогической подготовки кадров, следует отметить, что современная школа нуждается в *поликультурно-компетентном учителе*, который должен знать культуру своего народа; четко осознавать свою культурную идентичность; помогать ученикам определять их культурную идентичность; знать этнопсихологические и индивидуальные особенности своих учеников и опираться на эти отличия как на преимущества личности ученика; быть способным к критическому мышлению; уметь задействовать в учебно-воспитательном процессе родителей детей; поддерживать благоприятную рабочую атмосферу в классе [100].

В процессе анализа научной литературы определены главные проблемные области при организации процесса инклюзивного образования, проявляющиеся в терминах, используемых для обозначения детей с особенностями в развитии (американскими авторами применяются понятия щадящего характера, такие как «альтернативные дети», «исключительные дети», «дети, способные в другом», на основе доминирования социального подхода при характеристике уровня детских возможностей. Российскими авторами применяются более жесткие понятия, делающие акцент на внешних особенностях детей, так как в России возможности

учащихся диагностируются на основании медицинского подхода, поэтому ведущим термином выступает – «дети с ограниченными возможностями здоровья»); во внешних и индивидуальных барьерах в обучении, связанных не только с окружением ребенка, но и с его индивидуальными характеристиками развития; в необходимости поликультурной подготовки педагогов, способных работать в инклюзивной среде школы; в важности организации и поддержания тесного и непрерывного сотрудничества школы и семьи.

2.2. Цели, задачи и принципы организации инклюзивного образования в США с учетом поликультурной направленности образовательной политики

Решение задачи по выявлению особенностей целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США требует проведения сравнительного анализа подходов американских и российских ученых к формулированию вышеуказанных аспектов инклюзивного образования в США и России. Результаты анализа позволят судить о национальных приоритетах в подходах к обучению и воспитанию граждан с особенностями в развитии в обеих странах.

Многообразие программ и концепций американских авторов затрудняет выделение единой цели инклюзивного образования в США, так как в каждом конкретном случае целевые установки акцентируют тот или иной аспект в обучении. Но все подходы объединяет единое стремление к обеспечению необходимых условий, максимально учитывающих возможности особенного ребенка, для получения этой категорией учащихся качественных образовательных услуг.

Некоторые исследователи (К.С. Босс, Дж.Л. Шумм) убеждены, что качественное образование лучше всего может быть достигнуто в инклюзивной среде, где альтернативные дети проводят время в классе со сверстниками с традиционным развитием, следовательно, главную цель инклюзивного образования авторы видят в *создании инклюзивной образовательной среды* для совместного общения учащихся [242].

Похожее мнение высказывает группа ученых под руководством Дж. К. Олсона. Многолетний опыт работы с особенными детьми показал, что инклюзивная среда позволяет детям обрести уверенность в себе, позитивное восприятие себя, овладеть некоторыми социальными навыками, а также академическими знаниями, развивать собственную активную гражданскую позицию, противостоять любой форме дискриминации в обществе (имеется в виду формирование поликультурной и правовой грамотности), т.е., овладеть всеми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для того, чтобы чувствовать себя полноценно включенными в жизнь общества [338].

Похожее мнение высказывает Н.М. Ноддлингс, считая, что главная цель инклюзивного образования состоит в том, чтобы помочь альтернативному ребенку подготовиться к максимально самостоятельной жизни и активному участию во всех событиях американского общества [332].

По мнению С.С. Фиглера, инклюзивное образование должно быть, прежде всего, нацелено на то, чтобы помочь *родителям понять, что такое инклюзивная образовательная среда*, и какую важную роль они могут играть в ее создании, чтобы совместными усилиями помочь детям получить качественное образование [274].

Л.А. Айдол считает, что цель инклюзивного образования состоит в рассмотрении *правовых вопросов*, способов оказания поддержки альтернативным гражданам в получении доступа к образованию, а также в устранении текущих проблем, препятствующих получению образования [311].

В.С. Роуч видит главную цель инклюзивного образования в *формировании альтернативного мышления учителя* для того, чтобы сделать современные школы местом, где все дети, независимо от идентичности, включая степень альтернативности, смогут активно участвовать в жизни школьного сообщества. Альтернативность мышления в данном случае автор поясняет, как способность учителя организовать совместную учебную и внеурочную деятельность для обычных и особенных детей, в ходе которой дети учатся друг у друга проявлению лучших человеческих качеств, а учитель оказывает необходимую поддержку [361].

А.Д. Браун, Г.М. Браун выдвигают понимание цели инклюзивного образования в узком и широком смысле. В узком смысле, как, поясняют авторы, это обучение гуманности, а в широком смысле это – обучение для гуманности. В первом случае авторы акцентируют важность *поликультурной и правовой грамотности граждан общества*. А во втором случае они имеют в виду морально-этическую базу и социальную активность граждан для применения указанных навыков [233]. Смысл обоих подходов заключается в том, что гуманность общества измеряется отношением в нем к данной категории граждан со стороны законодательства и населения. Как общечеловеческая ценность, инклюзивное образование отражает ожидание и уверенность в том, что все граждане будут приняты обществом на протяжении всей жизни.

Группа ученых под руководством С.А. Гольдштейна исследовала вопрос о роли родителей в инклюзивном образовании ребенка и полностью связывает цели инклюзивного образования с *функцией семьи* в этом процессе. Так, по мнению С.А. Гольдштейна, обучение и воспитание ребенка не состоится без усилий со стороны его родителей, поэтому родители всегда играют ключевую роль в образовании детей. По мнению ученых, ни один человек не знает и не понимает ребенка так же хорошо, как родители, так как именно родители были свидетелями его роста, узнавали о его симпатиях, антипатиях, сильных сторонах и талантах. Эти знания – основа того, что необходимо для успешного воспитания каждого ребенка [290].

Эту мысль дополняет Б. Гарри, подчеркивая, что каждый родитель имеет надежду и конкретную мечту о будущем своего ребенка, которую нельзя отвергать в силу определенных трудностей. Напротив, эта мечта должна стать главной движущей силой для консолидации усилий семьи и школы с целью поддержки ребенка в обучении [300].

Ученые данной группы едины во мнении, что родителям следует помнить о том, что недостаточно просто отправить ребенка в инклюзивную школу и полностью доверить его обучение педагогам и другим специалистам, а самим спокойно дожидаться результатов. Необходимо не только постоянно сотрудничать со шко-

лой, но и вовлекать своего ребенка в планы и решения, касающиеся его образования. Частью образования любого ребенка является развитие его способности к самостоятельному принятию решений. Не следует также забывать о сотрудничестве с другими семьями, имеющими альтернативного ребенка. Такие семьи, как правило, действуют сообща, когда возникают трудности в школе, когда есть необходимость обращения за помощью к правозащитным организациям, таким как Ассоциация общинной жизни (Association for Community Living). В США в каждом штате создана семейная сеть, которая предоставляет всем родителям возможность обмениваться информацией и поддерживать друг друга.

Результаты опроса родителей в США на протяжении последних лет (2017-2020) показали, что большинство родителей альтернативных детей хотят, чтобы их ребенок получал образование в обычном классе и общался со сверстниками, а не был изолирован в отдельный класс или находился на постоянном домашнем обучении [223]. Данное стремление в основном родители объясняют желанием воспитать ребенка максимально самостоятельным членом общества, подготовить его к будущей взрослой жизни. В этой связи эксперты советуют родителям продумать ответы на ряд вопросов:

1. Какие академические цели вы ставите перед своим ребенком? Эти цели могут меняться с каждым годом по мере того, как ребенок переходит на следующую ступень развития. Учебные задачи должны быть посильными для ребенка, но в тоже время постепенно усложняться для того, чтобы ребенок почувствовал свой прогресс.

2. В каких видах внеурочной деятельности вы хотите, чтобы ваш ребенок участвовал (безусловно, учитывая его мнение)? Даже, если ребенок в силу своей особенности не сможет физически участвовать в желаемом мероприятии, ему не стоит отказываться от участия, так как всегда найдется альтернативная деятельность, которую он сможет выполнить и внести свой вклад в общее дело. В каждой школе, готовой осуществлять инклюзивное образование, предусмотрены различные школьные клубы, где каждый ребенок найдет себе занятие по интересам и получит необходимую поддержку.

3. Хотите ли вы, чтобы ваш ребенок общался с одноклассниками не только в стенах школы, но и по вечерам, выходным или во время каникул?

4. Что вы хотите, чтобы ваш ребенок делал после окончания школы? Как школа может подготовить вашего ребенка к получению дальнейшего образования и к выбору профессии? [Там же].

Эксперты рекомендуют пересматривать ответы на эти вопросы ежегодно, чтобы вносить изменения в индивидуальный учебный маршрут ребенка: необходимо ли установить некоторые приоритеты; какие цели вы и ваш ребенок считаете самыми важными на данном этапе; над какими целями вы хотите работать в ближайшие несколько лет и т.д.

Рассматривая вопрос о главных целях инклюзивного образования, К.С. Олсен, А.А. Роуз выделяют такой аспект, как *обеспечение социальной интеграции* лиц с альтернативным развитием, которая не может быть достигнута только путем изменения законодательства. Законы, в том числе в области образования, обеспечили доступ альтернативных граждан к обучению в обычных школах, но не изменили отношения к ним со стороны большинства граждан с традиционным развитием. Поэтому, по словам ученых, инклюзивное образование призвано изменить убеждения и отношение к этой категории граждан в обществе, и школам отведена в этом вопросе ведущая роль. В процессе инклюзивного образования альтернативные дети получают социальное признание, взаимодействуют со своими сверстниками и ценятся окружающими такими, какие они есть. Таким образом, инклюзивное образование «внутренне мотивирует» участников школьной среды к общению, и проистекает из принятия веры в то, что все люди ценны и имеют право быть принятыми в обществе со всеми отличиями [364].

Делая предварительный вывод относительно подходов американских ученых к формулировке целей инклюзивного образования, отметим, что в целом они выражают взгляд на то, насколько современные школы, классы, программы и занятия готовы к принятию альтернативных детей, а также, готовы ли обычные дети к общению с ними. Следовательно, создание инклюзивной образовательной среды – это поиск различных способов совместного обучения всех учащихся без

исключения, формирования отношений взаимной поддержки взаимного уважения между всеми учащимися, а также между детьми и взрослыми членами школьного коллектива.

В результате анализа концепций американских ученых мы объединили разные подходы к формулировке целей в следующие группы на основе главной идеи авторов концепций:

- создание и поддержание инклюзивной учебной среды, чтобы помочь ребенку не только овладеть знаниями, но и подготовиться к максимально самостоятельной жизни;

- определение роли родителей и членов ближайшего окружения ребенка в создании инклюзивной среды и их подготовленность к участию в процессе обучения и воспитания ребенка;

- повышение поликультурной и правовой грамотности граждан (формирование собственной активной гражданской позиции и умения противостоять любой форме дискриминации в обществе), а также их социальной активности для обеспечения социальной интеграции альтернативных граждан;

- формирование альтернативного мышления учителя и всего школьного коллектива для сплочения всех участников учебно-воспитательного процесса.

Сегодня инклюзивное образование *в России* проходит стадию становления, требующую активного участия различных специалистов, внесения необходимых дополнений в законодательную базу с целью обеспечения качественными образовательными услугами всех граждан России независимо от особенностей развития. Ряд отечественных исследователей (Н.Т. Попова, А.Ю. Шеманов и др.) по-прежнему считают, что внешние условия в нашей стране еще не достаточно приспособлены для жизни и обучения детей с различными особенностями в развитии, что является главным препятствием для их социализации, поэтому главная цель инклюзивного образования должна быть направлена на то, чтобы устранить различные барьеры (социальные, физиологические, психологические и др.), которые препятствуют особенному ребенку приобщаться к образованию, культуре и жизни в обществе [194].

В.Ц. Цыренов видит цель инклюзивного образования в максимально полноценном развитии и самореализации особенных детей, которое заключается не только в освоении ими образовательных программ, но и в развитии необходимых навыков, требуемых для вхождения в социум. Эта цель, по мнению автора, влечет за собой пересмотр и перестройку образования всех уровней с учетом главного принципа инклюзивного образования о реализации равного права на получение образования всеми гражданами [187].

А.С. Сиротюк считает, что в нашей стране еще не создана целостная, эффективно действующая система инклюзивного образования для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, поэтому первостепенной целью инклюзивного образования является создание и развитие такой системы [165].

Группа ученых под руководством Т.Н. Матюшевой замечают, что право на получение образование в нашей стране лицам с ограничениями в развитии гарантировано и предоставлено законодательством, но реализовать это право очень затруднительно в силу различных барьеров, имеющих, как общий, так и индивидуальный характер. Поэтому, прежде всего, необходимо оказывать лицам с особенностями в развитии психолого-педагогическую и социальную поддержку, которая поможет смягчить те или иные барьеры и облегчить путь этой категории граждан к получению образования [118]. Ряд отечественных ученых (Н.П. Артющенко, В.В. Афанасьев, В.С. Иванов и др.) также подчеркивают преимущества обучения особенных детей в инклюзивной среде, которая будет способствовать повышению уровня социального взаимодействия детей, развитию коммуникативных навыков, что в целом, положительно отразится на освоении детьми образовательной программы [25; 29].

Определяя цель инклюзивного образования, О.А. Денисова отмечает, что важно, в первую очередь, создать условия, которые обеспечат возможность всех детей полноценно участвовать в жизни школьного коллектива. По мнению автора, причины трудностей, которые испытывает ребенок с ОВЗ, заключаются не только в биологических факторах, но и в отсутствии профессиональной поддержки ребенка со стороны взрослого, что ведет к ограничению общения со сверстниками,

деформированию отношений в школьном коллективе, снижению или полному отсутствию социальной активности ребенка [69].

По мнению известного отечественного дефектолога, профессора Н.Н. Малофеева, российская модель инклюзивного образования основана на позициях Л.С. Выготского относительно личности и среды как целостности, означающей ведущую роль социальной среды в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья [116]. Именно поэтому ученый видит комплексную цель инклюзивного образования в том, чтобы поместить особенного ребенка в инклюзивную образовательную среду, что в итоге должно способствовать его вхождению в социум. При этом, как подчеркивает автор, коррекция и компенсация трудностей в развитии должны являться не конечной целью обучения, а одним из важных условий наиболее эффективного вхождения ребенка в социум [Там же].

Ряд ученых (Н.А. Рябисов, И.Л. Федотенко и др.) также считают, что эффективное обучение детей с трудностями в развитии возможно только в специально организованной образовательно-развивающей среде, где они должны быть обеспечены психолого-педагогическим и медико-социальным сопровождением, а для этого необходимо создавать и поддерживать реализацию программ подготовки педагогических, медицинских и социальных работников, способных оказывать профессиональные услуги этой категории граждан [151; 181].

В.В. Афанасьев, В.С. Иванов, Е.А. Медведева, Е.И. Сухова представляют цели инклюзивного образования в следующей иерархии: для полноценного развития и самореализации детей с ОВЗ необходима целостная, гибкая система обучения и социальной реабилитации; инклюзивное образование должно стать одним из приоритетов образовательной политики государства, построенной на гуманистических принципах; необходимо воспитывать позитивное отношение и уважение к детям с ОВЗ в обществе [29;119].

Н.В. Борисова, С.А. Прушинский подчеркивают, что для создания эффективной системы инклюзивного образования необходимо, в первую очередь, пересматривать и улучшать нормативно-правовое, научно-методическое, материаль-

но-техническое и финансово-экономическое обеспечение, как на федеральном, так и на региональном уровне [83].

А.Ю. Шеманов считает, что в нашей стране пристальное внимание должно быть уделено системе диагностики детей с ОВЗ на ранних стадиях развития, чтобы в дальнейшем эффективно решать вопрос, либо о включении ребенка в инклюзивную среду, либо о его изоляции в специальное учреждение [193].

О.А. Денисова выражает уверенность в том, что эффективность внедрения программ инклюзивного образования зависит, в первую очередь, от отношения общества к лицам с ОВЗ, поэтому начинать необходимо с раннего информирования детей о проживании в любом обществе этой категории лиц, и с воспитания уважения и принятия любых отличий, как неотъемлемой части внешнего мира, что будет способствовать адаптации детей с ОВЗ в инклюзивной среде [69].

В проанализированных концепциях российских ученых нами выделены следующие группы целей:

- создание благоприятной инклюзивной среды с устранением различных барьеров, препятствующих социализации лиц с ОВЗ;
- полноценное развитие и самореализация лиц с ОВЗ;
- формирование целостной системы инклюзивного обучения в стране;
- обеспечение психолого-педагогической и социальной поддержки лиц с ОВЗ;
- улучшение нормативно-правового, научно-методического, материально-технического и финансово-экономического обеспечения в стране;
- улучшение системы ранней диагностики детей с ОВЗ;
- воспитание уважительного отношения к лицам с ОВЗ в обществе.

Определение целей инклюзивного образования является важным первым шагом в его планировании. Следующий шаг – это разработка задач для осуществления поставленной цели. Американские ученые М. Фишер, С.В. Смит считают, что приоритетной задачей инклюзивного образования является *выявление сильных сторон личности и способностей альтернативного ребенка*, без определения ко-

торых трудно будет разработать индивидуальный учебный маршрут и вносить в него коррективы [278; 378].

Ученые уверены, что каждый альтернативный ребенок может быть способен в какой-либо деятельности, но явные физические отличия от сверстников снижают его уверенность в собственных силах, поэтому требуется грамотная помощь взрослого (родителя или педагога) в выявлении потенциала ребенка. При планировании дальнейшей работы по интеграции ребенка в обычный класс знание сильных сторон вашего ребенка, его талантов и интересов окажет значительную помощь при его включении в ежедневную учебную работу и другие школьные мероприятия [Там же].

А.М. Бест, С.Дж. Саленд не исключают возможность участия альтернативного ребенка в волонтерской деятельности, которая выступает важным направлением воспитательной работы в американских школах. Автор подчеркивает, что инклюзивная среда не означает изоляции ребенка от общества и его проблем. Альтернативный ребенок, так же как и ребенок с традиционным развитием, должен иметь возможность контактировать с миром за пределами школы. Посильная волонтерская деятельность способствует воспитанию у детей естественной потребности выполнения добровольной работы, как в школе, так и за ее пределами. Совместная волонтерская деятельность будет объединять детей едиными целями и задачами, и научит всех учащихся служению общим интересам для становления гражданином своего общества и страны [236; 367].

На задачу включения альтернативных учащихся в волонтерскую деятельность указывают М.Н. Калянпур и К.Н. Робинс. По словам ученых, реальная картина жизни сильно отличается от той обстановки, к которой ребенок привыкает в семье и школе. Ребенок должен иметь возможность познакомиться с многообразием социального мира для формирования критического мышления при оценке различных политических, исторических и других событий в жизни общества и страны, понять несправедливость любых дискриминирующих действий в отношении той или иной группы граждан, стремиться внести свой вклад в улучшение окружающей реальности. Поэтому инклюзивная среда не должна ограничивать

обучение ребенка только запасом академических знаний, необходимо развивать у детей чувство ответственности за ближнего, причастности к происходящим событиям в жизни страны, что поможет в итоге ребенку ощутить себя нужным и полезным гражданином общества [314;362].

При определении ряда задач инклюзивного образования, В.С. Иверсон полагает, что перед включением ребенка в инклюзивную среду необходимо разработать *подробный индивидуальный план (или маршрут) обучения* (Personalized Learning Plan - PLP). Этот маршрут включает в себя пошаговый план для каждого этапа обучения с конкретными целями, задачами и рекомендациями по необходимым услугам (медицинским, психологическим, социальным и т.д.) и поддержке, чтобы помочь удовлетворить образовательные потребности вашего ребенка [312].

Согласно законодательству США, школьный округ обязан консультироваться с родителями ребенка, когда принимаются решения о возможности включения ребенка в обычный класс, а также в процессе разработки индивидуального плана обучения. Это означает, что родители имеют прямое право голоса в любых решениях, принимаемых в отношении индивидуального плана обучения ребенка.

Обязательный пересмотр индивидуального плана обучения происходит каждый учебный год до начала года (иногда, по необходимости, чаще, если этого требуют изменения состояния здоровья ребенка). В его разработке всегда участвуют родители, штатные учителя, а также члены местной общины, которые входят в Ресурс поддержки образования (Education support teacher resource - EST – если ребенок не получил вовремя необходимых услуг, предусмотренных планом, то семья извещает об этом данную организацию, которая принимает меры), иногда другие необходимые специалисты и студенты-волонтеры.

Г.С. Гиббс также считают разработку индивидуального плана обучения важнейшей задачей по включению особенного ребенка в обычный класс [288]. По словам Г.С. Гиббса, данный план поддерживает уверенность ребенка и его семьи в достижении индивидуального прогресса ребенка в течение всего года, так как учитывает все сильные стороны ребенка и подсказывает способы, которыми он может быть эффективно вовлечен в учебную и внеклассную жизнь школы. Как

родителям, так и учителю план облегчает контроль за выполнением намеченного пути развития ребенка.

Помимо утвержденного индивидуального плана обучения М.С. Файндерс указывает на такую важную задачу инклюзивного образования, как *регулярные контакты родителей ребенка со школой* (количество этих контактов трудно определить заранее и обозначить в плане, поэтому каждый родитель решает этот вопрос индивидуально для своего ребенка) [275]. Ученый напоминает родителям, что каждая встреча должна быть продумана и к ней нужно подготовиться заранее, чтобы уважать время учителя или другого специалиста. Поэтому М.С. Файндерс рекомендует родителям составить общий план обращения, четко сформулировать вопросы, чтобы ссылаться на них во время встречи. Некоторые родители предпочитают, чтобы кто-то присутствовал на встрече с ними (другой член семьи или представитель местной общины и т.д.), о чем следует заранее известить учителя.

Разделяя точку зрения М.С. Файндерса, другой ученый (С.Н. Льюис) дополняет рекомендации для родителей относительно подготовки к встрече с учителем [275].

Итак, родитель, отправляясь на встречу, должен иметь три основные цели:

– четко определить, какие конкретные навыки будет развивать ребенок в обычном классе (они должны соответствовать тем навыкам, которые определены в индивидуальном плане, чтобы в целях обучения школы и семьи не было расхождений);

– уточнить способы, с помощью которых ребенок может быть включен в деятельность класса, а также в другие школьные мероприятия;

– конкретизировать виды поддержки, необходимой ребенку, а также, как эта поддержка будет оказываться [Там же].

А.П. Тернбулл рекомендует родителям начинать беседу с изложения своего видения обучения ребенка в обычном классе, поставив сильные стороны и интересы ребенка в центр внимания. Важной частью беседы должно быть определение того, как цели и сильные стороны вашего ребенка будут реализованы в рамках общих целей регулярных занятий, в которых он будет участвовать. Например,

если одной из целей обучения вашего ребенка является улучшение коммуникативных навыков, то, как эти навыки будут отрабатываться во время занятий? Какие различные способы обучения будут необходимы для того, чтобы все происходило в обычном классе? Как ребенок будет развивать дружеские отношения с другими детьми? Кого из детей в классе можно рекомендовать как образец для подражания в плане развития социальных или языковых навыков? [393].

Таким образом, подготовка к встрече с учителем должна включать в себя четкие цели и вопросы, чтобы в дальнейшем использовать результаты беседы для измерения достигнутых ребенком успехов в обучении и общем развитии. В целом, анализ подходов американских ученых относительно рекомендаций родителям по подготовке к встрече с учителем позволяет выявить следующие обязательные действия со стороны родителей:

- всегда оставаться полноправным и равноправным партнером в процессе разработки индивидуального планирования для своего ребенка;
- представить учителю свое видение целей инклюзивного образования ребенка;
- перед посещением школы составлять конкретный план беседы с учителем;
- совместно с учителем выявить сильные стороны и потребности ребенка, и опираться на них при разработке индивидуально плана обучения;
- регулярно корректировать краткосрочные и долгосрочные цели обучения совместно с учителем при малейших изменениях в состоянии здоровья ребенка, вносить свои предложения не дожидаясь инициативы учителя;
- всегда быть в курсе любой проблемной ситуации школьной жизни ребенка, своевременно извещать о ней учителя, вносить предложения по ее улучшению;
- всегда оставаться терпимым, вежливым и позитивным, уметь внимательно слушать и слышать своего ребенка и учителя;
- уметь излагать интересующие вопросы четко, по существу, сохранять при этом спокойствие и настойчивость, но не проявлять нетерпения или агрессии;

– если учитель или другой специалист не согласен с вашим предложением в отношении ребенка, нужно попросить его обосновать несогласие и предоставить любую дополнительную информацию, которая, на ваш взгляд, может являться причиной пересмотра вопроса, помнить, что главная цель вашей беседы – не навредить ребенку;

– не бояться задавать вопросы тогда, когда считаете нужным, не замалчивать о текущих проблемах;

– всегда делать заметки по ходу беседы;

– если эмоции мешают нормальному ходу беседы, нужно оставить за собой право отложить ее до другого раза;

– не забывать подводить итоги встречи, свериться с планом, все ли вопросы решены, запланировать следующую беседу.

Заслуживает внимания точка зрения Р.Б. Брайанта к разработке задач инклюзивного обучения [257].

Его подход объединяет все вышерассмотренные задачи (т.е. выявление способностей ребенка, разработка индивидуального плана обучения, регулярные контакты школы и родителей) понятием «внешняя поддержка инклюзивного образования», также включая в нее следующие аспекты:

– индивидуальная внешняя помощь и поддержка ребенка (материальная, социальная, психологическая и т.д.), необходимая для обучения в обычном классе;

– дополнение инклюзивной среды конкретными условиями для альтернативного ребенка, обеспечивающими его физическое участие в регулярных школьных и внеклассных мероприятиях;

– общая поддержка со стороны школьного коллектива, специально подготовленного к работе с альтернативными детьми.

Задача внешней поддержки альтернативного ребенка очень важна, так как разные дети нуждаются в различных видах поддержки для полноценного участия в школьной жизни. Поэтому, по мнению американских ученых, концепции которых проанализированы выше, не существует универсальной инклюзивной среды

со всеми необходимыми условиями, подходящими для всех альтернативных детей. В каждом конкретном случае инклюзивная среда требует индивидуального подхода для дополнения теми или иными необходимыми условиями. С этой целью Департаментом образования и развития детей раннего возраста (Department of Education and Early Childhood Development) утверждены *принципы аккомодации* (приспособления) инклюзивной среды к нуждам и образовательным потребностям альтернативного ребенка:

- принцип индивидуального проектирования обучения (The principle of Individual Design for Learning) является отправной точкой для создания инклюзивной системы государственного образования. Этот принцип гласит, что образовательные потребности наибольшего числа учащихся удовлетворяются за счет максимального приспособления программ, услуг, практик и учебных сред к нуждам учащихся. В некоторых случаях могут потребоваться дополнительные условия, как этические, так и юридические;

- процесс обучения, оценка результатов обучения, учебные программы и методы должны максимально учитывать образовательные потребности, возможности (физические и умственные), а также сильные стороны личности ребенка;

- образовательная среда учебного заведения не должна допускать исключения ребенка из числа участников школьных и внешкольных мероприятий по причине отсутствия специальных условий, требуемых конкретному ребенку;

- индивидуальные дополнения учебной среды должны быть рассмотрены и реализованы надлежащим образом после подтверждения того, что настоящие условия не отвечают наилучшим образом потребностям ребенка;

- действующие условия инклюзивной образовательной среды должны подвергаться регулярному пересмотру и корректированию на предмет соответствия нуждам, возможностям и потребностям альтернативного ребенка;

- Департамент образования обеспечит соблюдение прав и свобод учащихся только в том случае, если они требуют разумного удовлетворения особых потребностей учащихся, и не создают неоправданных трудностей, затрат, риска для безопасности других учеников и членов школьного коллектива [216].

Объективная оценка результатов обучения и организация самого процесса обучения важны для обеспечения академического прогресса всех учащихся без исключения. В соответствии с Законом 85 (Поправкой к Положению о школьных округах), вступившим в силу в 1992 году, (Bill 85: Amendment to the School Districts Regulation – Schools Act (1992)), школы несут ответственность за образование всех учащихся, включая детей с особенностями в развитии [311]. Согласно данному закону, школы отвечают за соблюдение прав всех учащихся на получение образовательных услуг по учебным программам, соответствующих их возрасту, возможностям и способностям; за своевременную оценку учебных достижений учащихся с целью перехода в следующий класс; за оказание дополнительных образовательных услуг в случае необходимости, чтобы уровень знаний всех учащихся соответствовал необходимым академическим стандартам. Равные права на образование, как указано в данном документе, и свобода от дискриминации означают не только включение альтернативного ребенка в учебный процесс, определенный законом, но и гарантирование адаптации образовательной среды таким образом, чтобы предоставляемые услуги оказались значимы для самого индивида.

С.С. Фиглер также считает задачу обеспечения внешней поддержки альтернативного ребенка первостепенной важности, и подчеркивает, что педагогам и родителям необходимо решить, какие именно аккомодации учебной среды помогут учащимся приобрести и продемонстрировать новые навыки и знания [274].

Национальным центром образовательных результатов США (US National Center on Educational Outcomes - NCEO) создана онлайн-библиография существующих аккомодаций учебной среды в школах по всей стране, которая является полезным источником информации о диапазоне возможных аккомодаций для учащихся с исключительными возможностями [213].

Родители также могут воспользоваться помощью Службы поддержки образования (Education Support Services - ESS), работающей в каждом штате, при выборе необходимых аккомодаций для своего ребенка [214].

Приведенные ниже вопросы предназначены для того, чтобы служить инструментом, помогающим сотрудникам ESS и родителям обсуждать и определять, какие условия обучения и методы оценивания результатов необходимы учащемуся в классе или на экзамене. Эти вопросы разработаны сотрудниками Службы поддержки образования и Центром распространения информации для детей с особыми возможностями (US Dissemination Center for Children with Disabilities):

- Какие виды учебных стратегий (например, визуальные, тактильные, слуховые, комбинированные) лучше всего подходят для ученика?
 - Какие стратегии обучения помогут ученику преодолеть трудности?
 - Какие accommodations увеличивают доступ учащихся к обучению и оценке результатов обучения?
 - Какие варианты accommodations учащийся опробовал ранее? Что оказалось эффективным и в каких ситуациях?
 - Какие варианты accommodations предпочитает сам учащийся?
 - Каковы проблемы, связанные с предоставлением учащемуся предпочтительных accommodations, и как их можно преодолеть?
 - Существуют ли способы, с помощью которых учащийся может использовать предпочтительные варианты accommodations вне школы (например, дома, вне дома, в пределах микрорайона и т.д.)?
 - Как семья учащегося может запросить предпочтительные варианты accommodations?
 - Как семья учащегося может убедиться, что предпочтительные варианты accommodations используются при оценке достижений ученика?
 - Как можно документировать фактическое использование предпочтительных вариантов accommodations в процессе учебы и оценки результатов обучения?
- [206].

Таким образом, сотрудники Службы поддержки образования (ESS) помогут родителям определить предпочтительный вариант accommodations учебной среды к потребностям ребенка, а также грамотно обосновать эту необходимость и подо-

брать школу на территории данного округа, куда будет направлен ребенок (школа должна быть максимально приближена к месту проживания ребенка).

Приведем конкретный пример, представленный в исследовании А.С. Тейта: Бетти – ученица 8 класса с нарушениями зрительно – моторной координации, обучается в обычном классе. На уроке ее особенность в развитии мешает ей свободно переносить информацию с классной доски на бумагу, лежащую перед ней на столе. Ей также трудно переписывать информацию из книги на отдельный лист бумаги, так как она теряет нужный абзац в книге. Одно из приспособлений (аккомодаций), которое учитель нашел полезным для Бетти, заключается в том, чтобы позволить ей выполнять все задания не на отдельном листе, а в специально разработанной рабочей тетради, являющейся одновременно и учебником (в этом случае Бетти не нужно переключать внимание с одного носителя информации (книги) на другой (лист бумаги или тетрадь)). Следовательно, эту особенность ученицы необходимо учитывать при разработке для нее материалов теста. Выбранная учителем аккомодация для учебного материала распространяется и на тестовый бланк, который должен обязательно предусматривать место для записывания ответов и не требовать переключения внимания ученика с тестового буклета к тестовой форме ответа [385].

Рассматривая вопрос о выборе аккомодаций для учебной среды, А.С. Тейт обращает особое внимание педагогов на то, чтобы эти аккомодации не давали одному студенту несправедливого преимущества перед другими (к примеру, выделение дополнительного времени для выполнения теста). Необходимо также, по мнению ученого, позаботиться о том, чтобы не менять функцию теста по оцениванию конкретных знаний или навыков [Там же]. К примеру, если учитель озвучивает задания математического теста слабовидящему ученику, это не влияет на интерпретацию учеником математических понятий, и в данном случае ученик может выполнить тест устно, не пользуясь шрифтом Брайля. Но если тест направлен на оценку понимания учеником прочитанного содержания, то ученик обязан прочитать тест самостоятельно, чтобы голос учителя не влиял на восприятие содержания учеником (в этом случае требуется шрифт Брайля). В этой связи ученые

совместно с сотрудниками Службы поддержки образования работают над проблемой разграничения стандартных аккомодаций (т.е. тех, которые не изменяют предназначения теста) и нестандартных аккомодаций (т.е. тех, которые могут существенно изменить цели теста, и он будет направлен на измерение других навыков). Поэтому, по мнению ученых, аккомодации, выбранные для тестов, могут быть эффективными, когда они апробируются учащимися в процессе повседневного обучения, что гарантирует всем ученикам достаточную возможность их использования до проведения тестирования [Там же].

Стандартные (универсальные аккомодации) – это те стратегии, технологии или приспособления, которые позволяют учащемуся достичь предписанных результатов и могут использоваться по мере необходимости. Стандартные аккомодации не требуют наличия индивидуального учебного маршрута или предварительного одобрения для проведения тестирования. *Нестандартные аккомодации*, в свою очередь, это документированные стратегии, технологии или корректировки, без которых учащийся не смог бы получить доступ к обучению в обычном классе. Эти аккомодации в обязательном порядке документируются в рамках индивидуального учебного маршрута ученика и требуют предварительного одобрения со стороны Департамента образования и развития детей раннего возраста (Department of Education & Early Childhood Development), чтобы учащийся смог получить доступ к ним также во время проведения тестирования [Там же].

Стандартные и нестандартные аккомодации классифицируются по следующим группам: презентативные (presentation), респонсивные (response), сеттинговые (setting), тайминговые (timing). В руководстве для школ, разработанном Службой поддержки образования (ESS), приводятся определения и конкретные примеры аккомодаций разных групп [258].

Презентативные аккомодации влияют на способ получения информации и инструкций по выполнению заданий учащимся. К примеру, учащимся с нарушениями зрения и слуха может потребоваться доступ к контентным материалам в альтернативном формате. Альтернативные методы и материалы обеспечивают этим учащимся равный доступ к информации, предоставляемой обычным учени-

кам. Некоторые примеры презентативных аккомодаций включают в себя: крупный шрифт (вся информация должна быть напечатана крупнее обычного, как учебные материалы, так и предназначенные для тестирования); обязательное чтение вслух учителем требуемых материалов, включая задания теста; рекомендации и вопросы задаются ученику с помощью языка жестов и т.д.

Респонсивные аккомодации предлагают ученикам различные способы демонстрации своих знаний. Они помогают учащимся с нарушениями зрения и слуха, физическими особенностями и организационными трудностями структурировать, контролировать свой ответ или непосредственно переносить свой ответ на бумагу. Примерами респонсивных аккомодаций могут быть следующие: ответы ученика могут быть написаны непосредственно в тестовом буклете, а не на листах ответов; наличие коммуникационных устройств (учащемуся могут быть предоставлены различные устройства (например, доски с символами и др.), которые он может использовать при ответе); шрифт Брайля (ученик использует шрифт Брайля, печатная копия которого должна быть предоставлена проверяющему при тестировании); язык жестов (ученик сообщает ответы на языке жестов, поэтому при тестировании ученика сопровождает педагог, владеющий языком жестов); речевое / текстовое устройство (вербальные ответы ученика трансформируются в текст с помощью речевого/текстового устройства (например, Dynavox)).

Сеттинговые аккомодации приспособливают окружающую обстановку к потребностям ученика, чтобы облегчить как процесс обучение, так и демонстрацию знаний учащимся. Это особенно полезно для гиперактивных учащихся, которым трудно контролировать свое внимание и поведение. Примерами сеттинговых аккомодаций могут быть следующие: индивидуальное оценивание (учащийся проходит тестирование в отдельном помещении или в другое время и оценивается отдельно от других учеников); сведение к минимуму отвлекающих факторов; медицинское учреждение (например, больница, реабилитационный центр – ученик обучается и проходит тестирование в стенах медицинского учреждения по состоянию здоровья, что подтверждается медицинской документацией)); увеличение / уменьшение возможностей для передвижения (ученик обучается и тестируется в

среде, которая позволяет увеличить или уменьшить возможности для физического перемещения (например, ученику разрешается ходить во время занятий или тестирования).

Тайминговые аккомодации относятся к срокам обучения и тестирования или к составлению индивидуального расписания для ученика, что позволяет гибко подходить к срокам проведения оценки. Как правило, эти аккомодации выбираются для учащихся, которым может потребоваться больше времени для обработки информации или которые нуждаются в более длительных перерывах между уроками или на протяжении всего процесса тестирования, чтобы переориентироваться на другой вид деятельности. *Тайминговые* аккомодации включают в себя: увеличенные сроки выполнения работы (более чем в два раза – учащемуся отводится значительно больше времени, чем обычно разрешено при выполнении задания на уроке или во время теста); увеличенные или дополнительные перерывы (учащемуся разрешаются дополнительные перерывы в работе на уроке или во время теста, обычно проводимых без перерывов, или увеличивается время на перерыв) [259].

Таким образом, задача обеспечения внешней поддержки альтернативного ребенка порождает задачу определения аккомодаций для учебной среды, как для обучения ребенка, так и для проведения тестирования полученных знаний и навыков. Результаты правильно организованного тестирования информируют учителей, родителей, учащихся, школьный персонал, членов местной общины о том, как ученик овладевает знаниями, какие коррективы необходимо вносить в индивидуальный учебный маршрут, какие новые аккомодации и стратегии обучения следует добавить для освоения учеником намеченной программы. Основываясь на результатах тестирования, учителя могут, к примеру, не только составить график прогресса ученика в достижении его индивидуальных целей, но и определить, когда ученик испытывает трудности в обучении. Регулярный мониторинг прогресса ученика также помогает определить, оказывают ли выбранные аккомодации желаемый эффект, так как нередко аккомодации для учебной среды назначаются, но не используются в полном объеме и не оценивается их эффективность

для учащегося. Аккомодации оцениваются по ряду важных аспектов, включая: надежность и валидность, альтернативные формы, чувствительность к повышению успеваемости учащихся, улучшение качества преподавания, темпы улучшения. Национальный центр по мониторингу успеваемости учащихся (National Center on Student Progress Monitoring) предлагает широкий спектр ресурсов, помогающих педагогам создавать системы мониторинга успеваемости в своих классах и школах [388].

По сути, мониторинг прогресса ученика эффективен, когда учителя регулярно проводят его для получения информации о том, насколько инклюзивная среда адаптирована к потребностям каждого ученика.

Б.А. Гроссен, М.А. Григаль считают, что нельзя утверждать, что баллы, полученные альтернативными учащимися в приспособленных условиях, всегда могут быть справедливо сопоставлены с баллами, полученными другими учениками в обычных условиях. Более того, альтернативные учащиеся отличаются друг от друга большим разнообразием сильных и слабых сторон, которое они привносят с собой в класс. Поэтому, как подчеркивают ученые, два ученика с очень похожими особенностями могут потребовать очень разных условий обучения и тестирования [296; 297]. Следовательно, это актуализирует задачу по выбору подходящих аккомодаций для альтернативных учащихся. Для большинства учеников возможности показать результаты своих усилий значительно увеличиваются, когда учителя обеспечивают соответствующие условия в классе и в тестовых ситуациях. Положительное решение вопроса о выборе дополнительных аккомодаций для учебной среды, которые способствуют успеху альтернативных учеников в учебе, имеет достаточно оснований, даже если закон этого не требует, чтобы обеспечить качество обучения для всех категорий учащихся. Решение этой задачи инклюзивного обучения может принести большую пользу не только отдельным индивидам, но и школе, и системе образования в целом, так как она несет ответственность за результаты, которых достигают учащиеся.

Л.Х. Мейер, У. Хитцинг обращают внимание на следующую, не менее важную задачу инклюзивного образования, касающуюся внешней поддержки ребен-

ка. Она связана с модификациями учебного плана, т.е. с выбором учебных предметов (и их количеством), входящих в учебный план [330; 306]. Ученые поясняют необходимость решения данной задачи следующим образом. Учащиеся, изучающие одни и те же предметы, могут иметь разные образовательные цели, т.е. дети могут развивать разные навыки во время одного и того же урока. Главное заключается в том, чтобы определить, как предмет, который преподается в обычном классе, может быть использован в интересах конкретного альтернативного ребенка. Не следует, по мнению ученых, подвергать сомнению способности ребенка в целом, полагая, что он не сможет освоить учебную программу, как другие дети. Вопрос, который родители должны задать себе и учителю в первую очередь: сможет ли ребенок участвовать в освоении дисциплин наравне с остальными детьми? Достаточно ли внесения небольших дополнений в виде различных аккомодаций для учебной среды или требуется пересмотр учебной нагрузки для конкретного ребенка по предмету (например, задавать ребенку меньше письменных заданий, заменяя их устными, в то время как другие дети выполняют письменные упражнения).

Изменение учебного плана, как подчеркивают ученые, требует очень большой подготовительной работы от учителя и родителей, так как это означает значительное упрощение содержания и концепций программы или учебной дисциплины. Острая необходимость в проведении этой работы возникает, когда ребенок испытывает большие трудности в учебе, которые не могут быть решены другими способами (например, внедрением аккомодаций или изменением методов обучения). Авторы подчеркивают, что внедрение различных аккомодаций не означает изменения учебной программы, а означает только создание условий для ее освоения. Решение об изменении содержания программы или предметов должны приниматься только после детального обсуждения с родителями (иногда с учеником) и последовательно находить отражение в индивидуальном учебном маршруте ученика. Когда принимается решение об изменении учебного плана, все участники этой процедуры, должны рассмотреть каждый предмет, чтобы выявить, что именно [383].

Анализ подходов американских ученых к определению задач инклюзивного образования позволяет сделать предварительный вывод. В целом, в концепциях ученых можно условно выделить следующие группы задач:

- выявление сильных и слабых сторон личности и способностей ребенка с целью самореализации и внесения своего посильного вклада в жизнь общества;
- разработка индивидуального плана (маршрута) обучения;
- обеспечение и поддержание тесного сотрудничества школы и семьи;
- обеспечение внешней поддержки инклюзивного обучения, подразумевающей дополнение учебной среды необходимыми аккомодациями для максимального включения ребенка в учебную среду;
- модификация учебной программы в соответствии с образовательными потребностями и возможностями ребенка.

Российские ученые также уделяют пристальное внимание вопросу о приоритетных задачах инклюзивного образования. Ю.В. Мельник, С.А. Черкасова, Н.Н. Яковлева, обращают внимание на то, что необходимо, в первую очередь, обеспечить индивидуальный психолого-педагогический подход к ученикам с ОВЗ, максимально учитывая при этом специфику нарушений в развитии ребенка и семейные возможности в оказании нужной [123; 188; 202].

В.К. Зарецкий, подчеркивает, что инклюзивное образование необходимо встраивать нетрадиционным способом, выделяя специальные задачи для конкретного ребенка, адаптируя в соответствие с ними методы, приемы и средства обучения [77].

Н.М. Назарова считает, что детям с ОВЗ необходимы специальные программно-методические комплексы, содержание которых должно корректироваться в каждом конкретном случае, а также пересматриваться, учитывая прогресс ребенка на каждом этапе обучения [129].

Предоставление ребенку с ОВЗ профессиональной индивидуальной поддержки, по словам ряда ученых (Н.А. Плаксина, Е.В. Резникова), влечет за собой необходимость решения важной задачи, связанной с кадровой обеспеченностью учебных заведений, поэтому авторы указывают на актуальность повышения про-

фессиональной компетентности психологов и педагогов для работы с этой категорией детей и постоянного взаимодействия разных специалистов, занятых вопросам инклюзивного образования [141; 150].

Н.Н. Соловьев выделяет в качестве первостепенной задачи инклюзивного образования задачу формирования комфортной образовательной среды в школе, которая подразумевает не только отсутствие физических барьеров, препятствующих пребыванию детей с различными нарушениями в развитии в школе, но и создание такой психологической атмосферы, которая порождает у ребенка чувство комфорта, защищенности и желания учиться, и общаться со сверстниками [169].

Е.Н. Кутепова считает, что процесс инклюзивного образования не будет эффективным без комплексного сопровождения всех участников этого процесса, предусматривающего обязательное наличие в учебном заведении службы внутренней поддержки детей с ОВЗ, в которую входят специальный педагог, психолог и медработник [107]. Данная служба должна осуществлять постоянную поддержку семей и учителей, проводить регулярные общие встречи, а также оказывать индивидуальные консультации родителям и педагогам.

В.В. Ткачева выражает похожее мнение о создании в школе специальной группы внутреннего сопровождения, чтобы облегчить работу учителей и родителей, и дополняет данную задачу мыслью о том, что общие встречи должны быть адресованы не только семьям и учителям, имеющим детей с ОВЗ, но и всем сотрудникам учебного заведения, и родителям обычных детей, так как это будет способствовать созданию позитивного отношения к внешним различиям в школьной среде, и сплочению всего коллектива взрослых и детей [180].

На необходимость разработки специальных учебных курсов для педагогов, родителей и учащихся, направленных на формирование и развитие их умений взаимодействия с особенными детьми указывает и И.Л. Федотенко в своих исследованиях, так как это поможет детям с ОВЗ безболезненно адаптироваться в школьной среде [181].

По мнению А. С. Сиротюк группа задач инклюзивного образования должна включать три уровня. На первом – диагностико-коррекционном – уровне идет ра-

бота по выявлению и коррекции имеющихся нарушений; на втором – профилактическом – уровне основное внимание уделяется предупреждению трудностей в развитии; на третьем – развивающем – уровне главный акцент направлен на оптимизацию и обогащение содержания развития. Данные задачи, по мнению автора, должны решаться в единстве друг с другом для получения желаемого результата [164].

Такие исследователи как Ю.В. Мельник, С.Б. Нарзулаева, О.Г. Приходько считают, что для функционирования эффективной системы инклюзивного образования в стране не менее важно обеспечивать постоянное научное сопровождение этого вопроса, проводить педагогические и психологические исследования, развивать сотрудничество с зарубежными специалистами и организациями, изучать прогрессивный опыт теории и практики инклюзивного образования в мире [121; 130; 144].

Анализ подходов российских ученых к определению задач инклюзивного образования позволяет сделать предварительный вывод. В целом, в концепциях ученых можно условно выделить следующие группы задач:

- обеспечение индивидуального психолого-педагогического подхода к ученикам с ОВЗ с выделением специальных задач для конкретного ребенка, адаптацией методов, приемов и средств обучения;
- кадровая обеспеченность учебных заведений, предусматривающая регулярное повышение профессиональной компетентности психологов и педагогов для работы с детьми с ОВЗ;
- формирования комфортной образовательной среды в школе, вызывающей у ребенка чувство защищенности, желания учиться и общаться со сверстниками;
- наличие в учебном заведении службы внутренней поддержки детей с ОВЗ, включающей специального педагога, психолога и медработника;
- комплексное решение задач диагностико-коррекционного, профилактического и развивающего уровня;
- постоянное научное сопровождение вопросов инклюзивного образования изучением зарубежного опыта.

Американские исследователи (Дж.С. Скотти, С.Дж. Тейлор) считают, что организация инклюзивного образования должна опираться на следующие *принципы*:

- все дети независимо от идентичности способны учиться;
- все дети должны посещать соответствующие возрасту классы в школах местной общины;
- все дети должны обучаться по соответствующим возрасту, потребностям и возможностям образовательным программам;
- все дети должны участвовать в совместных учебных и внеклассных мероприятиях;
- администрацией школы и учителями при поддержке членов местной общины и родителей должны быть созданы условия для сотрудничества всех детей, обучающихся в данной школе [373; 386].

К наиболее часто задаваемым вопросам на страницах американской педагогической печати по поводу организации инклюзивного образования относится следующий: означает ли инклюзивное образование то, что все дети независимо от степени выраженности особенностей могут постоянно обучаться в обычном классе?

Отвечая на данный вопрос, профессор Дж.А. Коуэн-Флетчер поясняет, что главный принцип организации инклюзивного образования означает максимальное включение особенных детей в обычную школьную среду, но это не означает, что отдельные дети не могут покинуть класс по определенным причинам. Например, ребенку может потребоваться индивидуальная помощь по определенному предмету или ребенок часто утомляется в силу своих особенностей. В этом случае ребенок может проводить только часть учебного времени с обычными детьми. Но это не означает, что дети с определенными характеристиками группируются вместе в отдельных классах на весь или часть учебного дня [267].

Опираясь на ключевые особенности инклюзивного образования, группа ученых под руководством М. Гренот-Шейера выделяет следующие принципы его организации:

– принятие всех альтернативных детей в обычные классы и включение их в жизнь класса и школы;

– оказание максимально необходимой поддержки детям, учителям и родителям для обеспечения того, чтобы все дети могли участвовать в жизни класса, школы, местной общины;

– при организации работы в классе акцентировать, в первую очередь, способности ребенка, а не его неспособность выполнить тот или иной вид учебной работы;

– возлагать надежды на всех детей без исключения;

– ставить цели обучения и разрабатывать учебные задачи в соответствии со способностями каждого ребенка. Это означает, что дети не должны обучаться по универсальной учебной программе, а иметь индивидуальные учебные маршруты;

– проектировать школы и классы таким образом, чтобы помочь детям реализовать свой полный потенциал (например, путем составления расписания занятий для обеспечения более адресного внимания каждому учащемуся);

– формировать школьную команду (состоящую из директора, школьных администраторов, учителей, членов местной общины и других нужных специалистов), заинтересованную в создании и поддержании инклюзивной образовательной среды в школе, работающих вместе, чтобы определить наиболее эффективные способы обеспечения качественного образования в инклюзивной среде;

– постоянно поддерживать контакт и привлекать родителей к обучению и воспитанию детей [295].

В целом, американские исследователи единогласно подчеркивают следующие преимущества инклюзивного образования, которое способствует следующему:

– все дети способны стать частью своей общины, развить чувство сопричастности к ней, и стать лучше подготовленными к жизни, как в своей школе, в общине, так и в более широком социуме. Достижение общих целей также сближает детей и взрослых, помогая воспитанию общечеловеческих качеств личности;

– расширяются возможности для обучения и воспитания благодаря тому, что дети с различными способностями начинают мотивировать друг друга, учатся быть внимательными, ответственными, отзывчивыми;

– успешная инклюзия позволяет развить сильные стороны и способности человека, следовательно, повышаются учебные ожидания от каждого ребенка;

– дети учатся работать над индивидуальными целями, но при этом оставаться единым школьным коллективом и оказывать поддержку друг другу, учатся вместе работать над ошибками;

– обучение и воспитание ребенка происходит при постоянном сотрудничестве школы и его семьи, что расширяет возможности контактов семей с альтернативными детьми, помогает обмену родительским опытом;

– инклюзивное образование воспитывает культуру уважения к человеку, дает возможность узнать и принять индивидуальные различия в обществе;

– инклюзивная среда предоставляет всем детям возможность находить общий язык и развивать дружеские отношения в коллективе, что необходимо для успешной социализации в дальнейшей взрослой жизни.

Затрагивая вопрос о принципах организации инклюзивного образования, М.П Садкер и Д.М. Садкер связывают его с важной ролью руководства школы в обеспечении инклюзивной образовательной среды. По мнению авторов, руководство школы в лице директора и других членов школьной администрации обязаны создавать и поддерживать политику включения детей с любыми особенностями развития в школьную среду и удовлетворения образовательных потребностей всех детей без исключения [365].

Директор школы, как правило, несет общую ответственность за управление школой. Другие администраторы осуществляют постоянный контроль и своевременную поддержку учителям и другим сотрудникам школы по оказанию образовательных услуг детям (к примеру, учитель не должен самостоятельно искать средства по дополнению учебной среды нужными аккомодациями для конкретного ребенка, его задача своевременно изложить суть вопроса администратору, ответственному за этот участок жизни школы, который найдет максимально корот-

кий путь решения вопроса и т.д.; администратор также помогает найти нужного специалиста (социального работника, юриста, психолога и др.) и пригласить его для оказания помощи конкретному ребенку и его семье и т.д.). От качества работы администрации школы зависит непрерывность оказания образовательных услуг, что, в свою очередь, влияет на имидж школы. Директор школы, в свою очередь, отвечает за своевременное повышение профессиональных знаний учителей и членов своей администрации, предоставляя им возможность прохождения дополнительных курсов на базе школы или другой организации. В обязанности директора школы также входят встречи с родителями на общем собрании в начале и в конце учебного года (индивидуальные встречи также возможны по предварительной договоренности) [Там же]. Такие встречи дают родителям чувство уверенности в том, что лидер учебного заведения проявляет интерес и заботу о создании и поддержании безопасной инклюзивной атмосферы в школе, где каждому ребенку будет оказана необходимая помощь не только в получении знаний, но и в подготовке к самостоятельной жизни.

Д.Фукс называет главные принципы, которыми директор и администраторы должны руководствоваться в своей работе:

- создайте атмосферу в коллективе, которая дает ощущение, что каждый его член является частью дружной команды, независимо от статуса;
- своевременно оказывайте поддержку учителям по изменению и адаптации стилей обучения, видов деятельности и учебных программ, чтобы обеспечить успех всех учащихся в школе;
- помогайте членам школьного коллектива принимать друг друга;
- постоянно чувствуйте полную ответственность за образование всех детей вашей школе, так как учителям трудно справляться с этим без вашего участия [281].

Принципы организации инклюзивной среды в школе предусматривают наличие в штате учебного заведения сотрудников Ресурсного центра поддержки образования (Education Support Teachers-Resource (EST-Resource)) (как правило,

это лица с высшим педагогическим образованием и опытом работы с альтернативными детьми) [214].

Количество сотрудников, график их работы утверждается на общем совещании администрацией школы, исходя из потребностей конкретного учебного заведения. Эти специалисты курируют классы, в которых обучаются альтернативные дети, и оказывают необходимую помощь учителям-предметникам и родителям альтернативного ребенка. В некоторых штатах их называют *учителями-посредниками* (teacher-mediator) или *учителями-помощниками* (educational assistant). В обязанности учителей-посредников не входит непосредственное проведение уроков в классе, но может потребоваться их присутствие рядом с альтернативным ребенком, чтобы помочь ему выполнить задание, и облегчить работу учителя. Они также могут встретиться с родителями или с другими нужными специалистами по просьбе учителя, или заменить на время учителя в классе, позволив ему отправиться на запланированную встречу. Они также являются участниками команды по составлению индивидуального учебного маршрута ребенка, так как их обязанностью является поддержка учителя, родителей и самого ребенка на протяжении всего процесса обучения (если, к примеру, родители ребенка не могут ежедневно сопровождать ребенка в школу и обратно, то эту обязанность принимает на себя учитель-посредник). Таким образом, помощь учителей-посредников является незаменимой, так как учитель не сможет физически оказывать постоянное внимание только альтернативным ученикам, которых в классе всегда меньшинство, одновременно проводить учебные занятия с классом, сопровождать учеников во время перерывов, по дороге в школу и обратно. Следовательно, это специалисты, которые оказывают помощь учителям не только в классе, но и вне стен школы.

Важную роль учителей-посредников в поддержке инклюзивного образования подчеркивают в своих исследованиях Г.А. Тиндал, Г.М. Шугари [384].

Обязанности учителей-посредников прописаны в Уставе школы, которые, как правило, включают ряд общих обязанностей:

- помощь в удовлетворении физической поддержки альтернативного ребенка;
- обеспечение безопасности и присмотр за альтернативными детьми в данном классе;
- регулярное посещение уроков с целью наблюдения за альтернативными детьми в классе, и сбора полезной информации в помощь учителю;
- помощь учителю в подготовке учебных материалов или организации необходимых аккомодаций в учебной среде;
- сопровождение альтернативных учащихся во время школьных мероприятий;
- сопровождение ребенка во время дополнительных терапевтических программ (например, занятия с логопедом, инструктором по лечебной физкультуре и т.д.);
- тесное сотрудничество с родителями ребенка, своевременное информирование об успехах и трудностях, помощь в выполнении индивидуального учебного маршрута [290].

Рассмотренные выше обязанности учителей-посредников свидетельствуют о том, что, как учитель, в классе которого учатся альтернативные дети, так и родители, и сам ребенок, сильно зависят от их помощи и участия в обучении и воспитании. По мнению ученых (Б.Р. Брайант, П.С. Сей), такая зависимость имеет и обратную сторону, несмотря на безусловное преобладание положительных моментов. Ученые не отрицают необходимость участия учителей-посредников в жизни ребенка, но информируют родителей и учителей о некоторых возможных проблемах, которые могут возникнуть в этой связи. К примеру, как считает Б.Р. Брайант, одна из проблем заключается в том, что участие учителя-посредника ведет к снижению чувства ответственности у классного руководителя за результаты обучения ребенка. Как показала практика в некоторых американских школах, классные руководители полностью переключают свои обязанности по обучению ребенка на помощника, и рассматривают его как основного учителя ребенка, забывая контролировать движение ребенка по индивидуальному учебному маршруту.

риту. Может возникнуть и проблема другого рода, к примеру, у ребенка развивается чувство полной зависимости от помощника и нежелание проявления самостоятельности, что противоречит целям инклюзивного обучения. Это также ограничивает круг общения ребенка со сверстниками, так как другие дети не всегда решаются подойти к нему в присутствии взрослого. Ребенок, в конечном итоге, оказывается изолированным от детского коллектива [257].

Безусловно, некоторым детям (как, правило, со значительными физическими ограничениями) может потребоваться регулярное присутствие рядом учителя-посредника, но для большинства альтернативных детей его постоянное присутствие может привести к вышеуказанным проблемам. Поэтому родителям, классному руководителю и самому учителю-посреднику следует совместно продумать иные способы поддержки ребенка, и прибегать к помощи учителя-посредника в случаях крайней необходимости.

П.С. Сии рекомендует родителям обращать внимание на следующие «сигналы зависимости», которые подскажут, когда ребенок слишком сильно зависит от помощника:

- при встрече с учителем выясняется, что именно помощник знает больше всего о том, что и как делает ваш ребенок, а не классный руководитель;
- помощник - это единственный человек, который информирует вас об успехах, нуждах и трудностях вашего ребенка;
- помощник постоянно находится рядом с вашим ребенком, как внутри, так и за пределами класса;
- ваш ребенок всегда обращается за советом и помощью только к учителю-посреднику, не считая нужным проинформировать родителей или классного руководителя;
- другие дети в классе немедленно обращаются к помощнику вашего ребенка, когда они замечают, что ребенок нуждается в помощи, а не уведомляют об этом учителя или предлагают свою поддержку;

– одноклассники вашего ребенка, другие учителя и сотрудники школы будут разговаривать с вашим ребенком через помощника, а не непосредственно с ним;

– помощник часто работает один с вашим ребенком во время урока в отдаленной части класса, исключая ребенка из совместной деятельности на уроке;

– каждый раз, когда возникает проблема или задается вопрос, касающийся вашего ребенка, помощник вызывается в качестве «эксперта» по любому вопросу;

– ваш ребенок проводит все школьные перемены и обеденное время в обществе помощника, а не других детей;

– когда помощник не может выйти на работу (к примеру, по болезни и др.), вашему ребенку предлагается остаться дома, и дождаться его возвращения [257].

По мнению ученых, когда альтернативный ребенок попадает в обычный класс, другие дети проявляют к нему естественный интерес, как к однокласснику. Поэтому учителю-посреднику следует научиться держать разумную дистанцию и чрезмерно не опекают ученика, а способствовать сближению детей в классе, подсказывать по необходимости другим детям, как поддерживать вашего ребенка, так как проявление взаимопомощи сплачивает детский коллектив и формирует добрые человеческие качества у всех детей в классе. Поэтому родителям и классному руководителю при составлении индивидуального учебного маршрута ребенка не следует перекладывать физическую поддержку ребенка полностью на учителя-посредника, забывая о необходимости общения ребенка с другими детьми.

Анализируя вопрос о принципах организации инклюзивного образования ребенка, большинство американских ученых обращают внимание родителей и учителей на возможные трудности разного характера, которые потребуют принятия тех или иных мер. Проблемы могут возникнуть на начальном этапе, когда принимается решение о возможности включения ребенка в обычный класс. Например, школа или школьный округ могут решить, что ребенок не сможет учиться в обычном классе, или, что он должен проводить часть учебного времени отдельно от своих одноклассников. Родители также могут не согласиться с целями, задачами и условиями обучения, установленными в индивидуальном учебном

плане ребенка. Возможно, по мнению родителей, ребенок не получает должной поддержки, необходимой ему для участия в обычных занятиях в классе и школе и т.д.

Реакция родителей на проблему, как правило, будет определяться типом проблемы, которая возникает. Например, решение о недопуске ребенка в обычный класс может быть обжаловано в соответствии с соответствующими законами об образовании лиц с особенностями в развитии (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 1975 [210]; The Rehabilitation Act, 1973 [209]; Americans with Disabilities Act, 1990 [208] и др.). Однако, по словам исследователей, чаще всего проблемы могут решаться на уровне школы или школьного округа. Проблему можно решить в ходе беседы с учителем или членом школьной администрации. Ниже приведены некоторые рекомендации ученых для родителей по принятию мер в ходе решения возможных проблем:

- запишите суть проблемы в дневник наблюдений за ребенком с указанием даты, когда она появилась;
- проинформируйте членов семьи о проблеме, спросите совета, совместно проанализируйте возможные варианты решения;
- если проблема, на ваш взгляд, не требует срочного решения, то дождитесь запланированной встречи с учителем по обсуждению очередного этапа индивидуального учебного маршрута ребенка;
- если проблема касается трудностей, которые ребенок испытывает в классе или в школе, и требует немедленных действий, назначьте внеочередную встречу с учителем или школьным администратором;
- если встречи внутри школы недостаточно, на ваш взгляд, то определите круг действий, которые вы должны предпринять, и круг лиц, которых нужно привлечь к решению вопроса;
- убедитесь, что вы идете на запланированную встречу с некоторыми идеями о том, какие действия вы хотели бы предпринять. Если вы считаете нужным, то пригласите с собой члена семьи или другое лицо, кому вы доверяете (предварительно сообщив об этом учителю);

– во время беседы с учителем, не забывайте делать заметки, или попросить об этом вашего сопровождающего;

– в конце беседы обязательно подведите итоги и примите решение, даже если оно покажется не окончательным, и потребуются последующие встречи;

– информируйте учителя о выполнении каждого этапа решения проблемы, согласовывайте дальнейшие действия;

– если проблему не удастся решить внутри школы, вам следует обратиться в школьный округ. На уровне школьного округа вы должны сначала попытаться встретиться с координатором студенческих служб или куратором школ округа (coordinator of student services or the director of schools). Убедитесь, что вы хорошо подготовлены к встрече, и сможете четко обосновать необходимость обращения за помощью в школьный округ. Не исключено, что вам придется обратиться и к начальнику школьного округа (school district superintendent), поэтому рекомендуется запастись терпением и быть настойчивым;

– если ваши встречи на уровне школьного округа не увенчались успехом, вы можете обратиться к членам окружного Совета по образованию (District Education Council). Кроме того, вы можете попросить Департамент образования и развития детей раннего возраста (Department of Education and Early Childhood Development) принять участие в решении вашей проблемы. На этом уровне вы можете обратиться к лицу, ответственному за образовательные услуги, заместителю министра, или даже министру образования и развития детей раннего возраста;

– вам необязательно проходить через все инстанции, если вы считаете проблему глобальной, то можете сразу обращаться Департамент образования и развития детей раннего возраста. Главное – помнить, что вы действуете во благо вашего ребенка, и являетесь единственным близким ему человеком, который вовремя заметил его проблему и примет все меры, чтобы ее устранить [257; 274].

Анализ подходов американских ученых к определению принципов организации инклюзивного образования показал, что содержание главных принципов сводится к следующему:

– признанию всех детей способными к обучению, развитию своего потенциала, становлению уверенными в своих силах, проявлению участия в жизни общества;

– адаптации учебной среды к потребностям, способностям и возможностям ребенка, а не наоборот;

– формированию школьной команды во главе с директором школы, заинтересованной и подготовленной к оказанию качественных образовательных услуг всем учащимся любой идентичности;

– включение родителей и членов ближайшего окружения ребенка в процесс его обучения и воспитания.

Нами в соавторстве выявлено [102; 103], что поликультурная природа инклюзивного образования в США позволяет дополнить содержание принципов инклюзивного образования сущностными характеристиками поликультурного образования, которые, в свою очередь, уходят корнями в положения критической педагогики П. Фрейра:

– антидискриминационная (или антирасистская) природа образования подчеркивает, что инклюзивное образование направлено против любых дискриминационных действий в отношении учащихся;

– всеохватывающая природа образования свидетельствует о том, что инклюзивное образование распространяется не только на альтернативных учащихся, но и на всех участников учебно-воспитательного процесса (детей с традиционным развитием, родителей, педагогов, членов школьного коллектива, специалистов и т.д.);

– нацеленность образования на достижение социальной справедливости в обществе указывает на важность воспитания учащихся активными, самостоятельными в социальном отношении гражданами, готовыми направить свои усилия на улучшение окружающей действительности;

– непрерывная и динамичная природа образования свидетельствует о необходимости пересмотра всей системы образования с целью обеспечения всех граждан независимо от идентичности качественными образовательными услугами;

– освобождающая природа образования помогает альтернативным учащимся преодолеть внутренние и внешние барьеры, препятствующие обрести уверенность в своих силах и способностях, почувствовать себя полноценным гражданином общества, способным внести свой посильный вклад в его развитие;

– транзитивная природа образования (от англ. «transmit» - переносить, перемещать) показывает, что школьные знания, умения и навыки оказываются востребованными в реальной действительности, и дети постепенно учатся перемещать школьный багаж в реальную жизнь;

– транзактивная природа образования (от англ. «transact» - взаимодействовать) показывает, что инклюзивная среда дает возможность тесного взаимодействия альтернативным и традиционным учащимся, а также не исключает возможности расширения круга общения всех детей с представителями разных социальных слоев общества посредством участия в волонтерской деятельности;

– трансформативная природа образования (от англ. «transform» - преобразовать(-ся), превращать(-ся)) способствует становлению всех детей (включая альтернативных) максимально активными и самостоятельными гражданами, готовыми участвовать в общественной жизни.

Перейдем к рассмотрению принципов организации инклюзивного образования в *России*. Группой ученых под руководством Н.В. Борисовой разработаны следующие принципы, которые должны учитываться при организации инклюзивной образовательной среды. Данные принципы должны быть реализованы в единстве, так как они относятся ко всем участникам образовательного процесса (ученикам с ОВЗ, одноклассникам с обычным развитием, учителям, администрации учебного заведения), а также к учебному заведению. Итак, *первый принцип* гласит, что в отношении учащихся с ОВЗ необходимо контролировать баланс между академическими знаниями и социальными навыками, приобретаемыми учащимися в процессе обучения и общения в школьной среде. Данный баланс определяется индивидуально в соответствии с потребностями и возможностями ученика. *Второй принцип* касается одноклассников ребенка с ОВЗ и предусматривает их стремление к высокому качеству знаний, к конструктивной социальной активно-

сти и сотрудничеству. *Третий принцип* относится к учителям, в классе которых обучаются дети с ОВЗ, и призывает их принимать и учитывать различия, индивидуальное своеобразие учеников; создавать ситуации успеха всем ученикам; контролировать баланс между коллективным и индивидуальным подходом в процессе обучения, а также между общим и специальным подходом; создавать и поддерживать здоровую атмосферу сотрудничества в классе. *Четвертый принцип* предусматривает сферу ответственности руководства школы, реализующей инклюзивное обучение. В этой связи в инклюзивной среде должно быть уделено внимание ее адаптивности к потребностям и возможностям детей с ОВЗ; командному взаимодействию школьного коллектива; сотрудничеству с родительским комитетом; оптимизации финансово-экономического обеспечения учебного заведения с учетом реализации инклюзивного обучения [83].

Е.Р. Смирнова, Ю.А. Щулекина считает, что процесс инклюзивного образования будет успешным, если при его организации будут учтены следующие принципы:

– обучение и развитие детей с ОВЗ должно осуществляться в соответствии с индивидуальным учебным планом, индивидуальной образовательной программой и индивидуальной психолого-педагогической картой, предусматривающих освоение не только академических знаний, но и формирование жизненно важных компетенций;

– социальная реабилитация детей с ОВЗ должна быть предусмотрена не только в школе, но и за ее пределами;

– в школе должен быть создан психолого-педагогический консилиум, занимающийся вопросами психолого-педагогического сопровождения ребенка в процессе его обучения и социализации;

– руководство учебного заведения должно обеспечивать регулярное повышение квалификации учителей в области инклюзивного обучения, социальной адаптации и реабилитации [167; 200].

Н.П. Артющенко, Т.Н. Матюшева, В.Ц. Цыренов, полагают, что при организации инклюзивного образования главное внимание должно быть уделено следу-

ющим аспектам (нормативно-правовому, кадровому, материально-техническому, информационному), выступающим главными принципами его успешной работы. В первую очередь семья ребенка с ОВЗ должна определиться с выбором учебного заведения, реализующего инклюзивное образование, и варианта обучения, а также получить все необходимые консультации для нормативно-правового обеспечения своего выбора. В школе должен быть полностью урегулирован кадровый вопрос, подразумевающий наличие специалистов необходимой квалификации для работы с детьми с ОВЗ. Материально-технический аспект должен быть ориентирован, как на детей с ОВЗ, так и на каждого участника учебного процесса, т.е. в школе должен быть обеспечен постоянный доступ к специальным ресурсам или оборудованию для индивидуальной работы с ребенком. Информационный аспект подразумевает наличие необходимой информационно-методической базы для обучения детей с ОВЗ (различные информационные ресурсы - сайты, порталы, электронные библиотеки и др.), а также постоянную качественную информационную связь всех участников учебного процесса (педагоги общего и специального образования, сотрудники системы сопровождения детей с ОВЗ, родители детей с ОВЗ) [24; 118; 187].

Следующую точку зрения высказывает по поводу принципов инклюзивного образования Л.М. Шипицына. Автор считает, что каждый человек ценен сам по себе вне зависимости от своих способностей и возможностей, поэтому каждому человеку должно быть предоставлено право на образование и условия для реализации этого права. Каждый человек способен размышлять, делиться мыслями и испытывать чувства, поэтому он нуждается в общении с другими людьми, поддержке и уважении сограждан, что возможно осуществить только в условиях реальных отношений, а не самоизоляции. Поэтому особенного ребенка нельзя лишать живого общения с ровесниками, так как он, прежде всего, живой человек, который также как и обычные дети нуждается в обогащении своего коммуникативного и нравственного опыта [196].

По мнению М.А. Колокольцевой, реализация концепции инклюзивного образования должна опираться на следующие принципы:

– принцип всеобщности подразумевает равный доступ к получению образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами;

– принцип научности (должны быть разработаны теоретические и методологические основы инклюзивного образования);

– принцип системности (должна быть обеспечена преемственность между всеми уровнями образования: оказание ранней помощи в развитии — обеспечение поддержки на дошкольном уровне образования — обеспечение поддержки на уровне общего среднего образования);

– принцип вариативности и коррекционной направленности (личностно-ориентированный учебный процесс должен сочетаться с коррекционно-развивающей работой для соответствия социальным и образовательным потребностям ребенка) [89].

В.К. Зарецкий, П. Романов, А.И. Савенков выделяют следующий комплекс принципов инклюзивного образования:

– принцип индивидуализации обучения с учётом одаренности ребенка с ОВЗ (в процессе обучения акцент ставится на выявление не только общих способностей и возможностей ребенка, но и его талантов, и одаренности);

– принцип ответственности семьи (подразумевается обязательное участие семьи ребенка на протяжении всего процесса обучения, воспитания и реабилитации, согласование действий родителей и педагогов для обеспечения непрерывной поддержки ребенка с ОВЗ);

– принцип межведомственной интеграции и социального партнерства (разные ведомства, службы, социальные институты должны координировать свои действия, чтобы максимально оптимизировать процесс инклюзивного образования детей с ОВЗ) [77; 143; 153].

Е.В. Самсонова подчеркивает обязательный учет следующих принципов при переходе к инклюзивной форме обучения:

– каждый ученик способен раскрыться и прогрессировать в учебе, если образовательная программа соответствует его способностям и возможностям;

– каждого ученика необходимо принимать таким, какой он есть, считать полноценным членом школьной команды;

– обеспечивать точную дифференциальную психодиагностику каждого особенного ребенка при помощи квалифицированной диагностической службы не только с целью постановки правильного диагноза, но и разработки рекомендаций по индивидуальному обучению и развитию ребенка;

– объяснять всем детям, что внешние различия между людьми являются обязательной частью жизни, поэтому каждый человек, отличающийся от большинства, имеет право получать знания наравне с другими людьми, и образовательные заведения обязаны создавать для его особенных нужд комфортные условия, а не изолировать в закрытые учреждения (изоляция пагубно влияет на психическое и личностное развитие человека), лишая его общения [149].

Д.З. Ахметова, Л.Н. Давыдова и выделяют главные принципы инклюзивного образования, обосновывая важную роль общения в жизни каждого человека:

– каждый человек уникален и имеет право быть принятым и услышанным другими людьми вне зависимости от внешних данных;

– люди, вне зависимости от их расовой принадлежности и особенностей развития нуждаются в общении друг с другом;

– каждый ребенок сможет полноценно развиваться только в коллективе, а не изолированно;

– все дети способны достигать успеха в учебе, если они чувствуют уверенность в своих силах и поддержку со стороны сверстников и взрослых;

– различия между людьми обогащают все стороны человеческого опыта, воспитывают лучшие человеческие качества [32; 65].

Автор дополняет вышеназванные принципы преимуществами инклюзивной формы обучения:

– уровень социального взаимодействия детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивном классе, является более высоким по сравнению с тем, который демонстрируют дети, находящиеся на домашнем обучении или в закрытой спецшколе;

– инклюзивная среда благоприятно влияет на социальную компетенцию и коммуникативные навыки детей с ОВЗ, так как одноклассники с обычным развитием служат примером социального и коммуникативного поведения в этой возрастной группе;

– учебные и развивающие программы в инклюзивной среде являются более насыщенными, что улучшает социальные навыки и академические знания детей с ОВЗ;

– в инклюзивном классе обучение происходит в малых группах, что значительно ускоряет процесс социального принятия детей с ОВЗ в коллектив сверстников благодаря тесному взаимодействию учащихся;

– в инклюзивном классе все дети самостоятельно приходят к пониманию, что у них много общих интересов, поэтому дружеские отношения завязываются естественным образом [Там же].

И.А. Агапова, Г.В. Дедюхина считают, что инклюзивное образование должно базироваться на следующих принципах:

– принцип учета индивидуальных образовательных потребностей, на основе которого будут разработаны программы обучения и развития ребенка;

– принцип развития самостоятельности ребенка, акцентирующий важность проявления ребенком собственных усилий без ожидания внешней инициативы взрослого;

– принцип совместной деятельности всех участников процесса образования ребенка, подразумевающий вовлечение родителей наряду с педагогами и другими специалистами;

– принцип междисциплинарности, предполагающий комплексный подход к выбору методов и средств обучения, а также к разработке образовательного плана для конкретного ребенка;

– принцип вариативного подхода к процессу обучения, предполагающий вариативную развивающую среду, необходимые учебные, дидактические и методические материалы для ребенка педагогов и родителей [20].

Анализ подходов российских ученых к определению принципов организации инклюзивного образования показал, что содержание главных принципов сводится к следующему:

- контроль баланса между академическими знаниями и социальными навыками;
- создание ситуаций успеха для всех учеников с поддержанием здоровой атмосферы сотрудничества в классе;
- адаптивность школьной среды к потребностям и возможностям детей с ОВЗ;
- командное взаимодействие школьного коллектива;
- создание условий для социальной реабилитации детей с ОВЗ не только в школе, но и за ее пределами;
- пристальное внимание нормативно-правовому, кадровому, материально-техническому, информационному аспектам в организации инклюзивного обучения;
- признание ценности каждого человека вне зависимости от способностей и возможностей;
- акцент на ведущей роли общения в развитии ребенка.

Выводы по второй главе

Во второй главе рассмотрен процесс становления и развития инклюзивного образования в США в контексте поликультурной образовательной политики: выявлены основные проблемные области в образовании школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной школьной среде; раскрыты особенности целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США с учетом поликультурной направленности образовательной политики.

В данной главе проанализированы ведущие термины, используемые американскими и российскими авторами относительно детей с особыми образовательными потребностями (2.1.), что позволило отнести область терминологии к одной из проблемных по причине расхождения мнений западных и российских ученых.

В американской научной и правовой литературе использованы щадящие термины при характеристике учащихся с особенностями в развитии, ведущими среди которых являются – «альтернативные дети» («alternative children») и «дети, способные в другом» («difabled children»). В основе выбора данных терминов лежит поликультурная природа инклюзивного образования, ставящая акцент на ценности человеческой личности как таковой, а не на внешних отличиях людей. Американские ученые объясняют целесообразность использования данной терминологии тем, что любое обычное действие всегда может быть выполнено альтернативным способом, поэтому альтернативные дети – это те, кто прибегает к иному способу решения той или иной задачи.

В США при определении инвалидности человека доминирует социальный подход, который выделяет неадаптированность внешней среды по отношению к особенностям развития индивида, и наличие разных социальных ограничений, вследствие которых индивид не может самореализоваться. Таким образом, инвалидность в США определяется не как неспособность индивида, а как результат его взаимодействия с внешними барьерами, мешающими жизнедеятельности.

В российской научной и правовой литературе используются жесткие термины («ребенок с ограниченными возможностями здоровья», «ребенок с нарушениями или недостатками в развитии», «педагогически трудный ребенок», «ребенок, имеющий отклонения в развитии», «ребенок-инвалид» и т.п.), указывающие, прежде всего, на ущербность индивида вследствие его физического или умственного развития. При этом данные термины препятствуют определению образовательного статуса человека, поскольку не показывают связи функциональных ограничений лица с его образовательными потребностями. Сторонниками поликультурного образования в России подчеркивается важность пересмотра терминов для характеристики этой группы индивидов с целью устранения к ним предвзятости и негативизма в обществе.

В России при определении инвалидности человека доминирует медицинский подход, выявляющий, в первую очередь, ограничения в состоянии здоровья человека согласно медицинскому диагнозу, а не недостатки в обустройстве внешней среды.

Следующая проблемная область в образовании школьников с альтернативным развитием в США связана с выявлением препятствий, мешающих полноценному развитию учащегося, которые американские ученые обозначают понятием «барьер» («barrier»). В научной литературе выделены различные барьеры, снижающие уровень доступности школы и уменьшающие объем причастности детей с особенностями в развитии к школьному сообществу: барьеры в учебе могут быть выявлены на уровне окружения ребенка, его взаимоотношений со сверстниками, проводимой в обществе политики, условий обучения в конкретном заведении, культуры, социально-экономических факторов, влияющих на жизнь граждан и т.д. К серьезным барьерам американские исследователи относят:

– воздействие социального окружения и дискриминирующих действий со стороны политики общества или отношения окружающих, под влиянием которых индивид начинает ощущать себя инвалидом;

– институциональный расизм или институциональную дискриминацию, обостряющую проблему социального неравенства в обществе, способствующую

социальному исключению из жизни общества индивидов с особенностями в развитии, порождающую проблемы социальной депривации и «функциональной неграмотности» этой категории людей;

– барьеры *физического* (неприспособленность здания и территории учебного заведения к принятию учащихся с особенностями в развитии), *психологического* (трудности при взаимодействии особенного ребенка с окружающими), *академического* (неподготовленность педагогов к работе с особенными детьми), *оценочного* (моральные и этические аспекты вопросов инклюзивного обучения), *социально-психологического* (негативное восприятие людей с особенностями в развитии обычными гражданами; конфликт между альтернативными учащимися; боязнь неопределенности людьми с особенностями в развитии) характера;

– барьеры, связанные с неверными представлениями граждан о пользе инклюзивного образования или т.н. мифические барьеры (мифы о том, что дети с инвалидностью будут мешать здоровым детям во время уроков; учитель не сможет обеспечить необходимой поддержкой всех учащихся с особыми потребностями; дети с особенностями в развитии постоянно подвержены насмешкам со стороны сверстников; особенные дети снижают успеваемость в классе и занимают все внимание учителя; обычные дети постоянно отвлекаются в то время, когда учитель занимается с особенными детьми; дети с нарушениями здоровья могут дружить только с теми, кто имеет похожие особенности; инклюзивное обучение нереально воплотить в жизнь из-за больших затрат на его организацию).

Все выявленные барьеры подразделяются на *внешние* (связаны с окружающей средой) и *индивидуальные* (связаны с самим учащимся). *Внешние* препятствия ребенок может встретить со стороны учителей, администрации школы, сверстников, проявляющих культурную дискриминацию; школьного устава с дискриминирующей информацией; учебных планов и программ, разработанных без учета многообразия ученической среды; учебно-методического обеспечения и методов работы с классом, не ориентированных на специальные образовательные потребности учеников; процедуры оценивания, не учитывающей индивидуальных

возможностей учеников; неадаптированности здания школы и прилегающей территории к альтернативным учащимся.

Индивидуальные препятствия могут касаться трудностей коммуникации; слабой мотивации ребенка к учебе; чувства незащищенности, неуверенности в себе, низкой самооценки ребенка; жестокого обращения с ребенком в семье; низкого уровня социализированности ребенка; особенностей темперамента учащегося; проблем адаптации ребенка к школе; идентичности ребенка (гендерной, национальной, языковой или религиозной); индивидуальных заболеваний ребенка.

Несмотря на то, что школа и родители не в силах полностью исключить из жизни ребенка все перечисленные препятствия к образованию, и решить все социальные и экономические проблемы в обществе, они способны противостоять пагубному воздействию этих барьеров на интеллектуальный и физический рост ребенка, что является важным шагом к минимизации этих трудностей. Многолетняя практика инклюзивного образования в США подтвердила его эффективность в плане минимизации барьеров к образованию особенных детей, так как дети имеют возможность постоянного взаимодействия с другими детьми и взрослыми на территории школы и вне ее; территория проживания и обучения оборудована безбарьерной средой; школа и семья ребенка тесно контактируют в процессе обучения; семья ребенка также постоянно контактирует с другими родителями, имеющими детей с особенностями в развитии.

Учебная среда в инклюзивной школе не является статичной, она представляет собой единый живой организм, который поддерживается и развивается под воздействием естественного желания детей к общению, открытию нового и природному любопытству. При грамотной организации учителем совместной работы в классе ученики сами будут вносить заметный вклад в процесс обучения, главное – чтобы ребенок не утратил потребности в учебе, развитии и жажде познания.

Важной проблемной областью является подготовка педагогических кадров для работы в поликультурной школьной среде. Инклюзивная среда школы трансформирует педагогический опыт учителя, призывая его к развитию поликультурной компетентности, поскольку современная школа остро нуждается в новом типе

учителя - *поликультурно-компетентном учителе*, который должен знать культуру своего народа; четко осознавать свою культурную идентичность; помогать ученикам определять их культурную идентичность; знать этнопсихологические и индивидуальные особенности своих учеников и опираться на эти отличия как на преимущества личности ученика; быть способным к критическому мышлению; уметь задействовать в учебно-воспитательном процессе родителей учеников; поддерживать комфортную рабочую атмосферу в классе.

Таким образом, главные проблемные области при организации процесса инклюзивного образования, проявляются:

– в использовании различной терминологии для характеристики детей с особенностями в развитии, что затрудняет определение образовательного статуса ребенка (американскими авторами предлагаются общие понятия шадящего характера - «альтернативные дети», «исключительные дети», «дети, способные в другом» - согласно социальному подходу к определению детских возможностей. Российские авторы применяют более жесткие понятия на основании медицинского диагноза ребенка, делающие упор на внешних особенностях детей, определяя в качестве ведущего термина – «дети с ограниченными возможностями здоровья»);

– во внешних и индивидуальных барьерах в образовании, которые проявляются в виде неадаптированности внешнего окружения к особенностям развития детей, непрофессионализме педагогов и руководства учебного заведения, несоответствии учебных программ и методов возможностям детей, неподготовленности родителей к обучению и воспитанию особенного ребенка;

– в необходимости поликультурной подготовки педагогов, ориентированной на овладение учителем поликультурными знаниями и умениями для работы с разными учащимися;

– в необходимости тесного и непрерывного сотрудничества школы с семьями детей, основанного на взаимной помощи и доверии.

В данной главе также проведено сопоставление подходов американских и российских ученых к определению целей, задач и принципов организации инклюзивного образования, что позволяет сделать следующие выводы (2.2.).

Относительно *целей* инклюзивного образования, в концепциях американских и российских ученых встречаются похожие взгляды, к примеру, необходимость создания комфортной инклюзивной учебной среды, учитывающей потребности и возможности особенного ребенка; а также обеспечение ребенка всесторонней психолого-педагогической и социальной поддержкой на протяжении всего периода обучения. Но есть и заметные отличия. Особенным для США является тесная связь инклюзивного образования с поликультурным образованием, в то время как российские концепции отличает гуманистический и медицинский подходы к постановке целей обучения. Не отрицая важность правильной ранней диагностики особенностей ребенка, от которой будет зависеть дальнейшее развитие ребенка, и выстраиваться индивидуальный учебный маршрут, педагоги США видят альтернативного ребенка самостоятельным гражданином американского общества с активной социальной и гражданской позицией, т.е. прослеживается также связь с гражданским воспитанием, являющегося необходимым аспектом воспитательной работы общеобразовательной школы США. В концепциях российских ученых также встречаются понятия «самостоятельность», «полноценное развитие и самореализация индивида», но самостоятельность особенного ребенка в проанализированных концепциях ограничивается формированием способности ребенка к удовлетворению личных жизненных потребностей и общению в кругу семьи, ближайшего окружения, школьного коллектива. Американские педагоги расширяют смысл понятия «самостоятельность индивида с альтернативным развитием», не исключая возможность его участия в социальной и политической жизни общества, насколько позволяет степень выраженности его особенностей развития. Поэтому они дополняют цели инклюзивного образования формированием гражданских и патриотических качеств личности учащихся, повышением поликультурной и правовой грамотности граждан, которые должны в итоге занимать собственную активную гражданскую позицию и уметь противостоять любой форме дискриминации в обществе. Отметим, что такой акцент придает академическим знаниям поликультурный характер, а инклюзивное образование может

быть охарактеризовано как образование, освобождающее индивида от стереотипов и предвзятого отношения к внешним отличиям между людьми.

В отношении *задач* инклюзивного образования во взглядах американских и российских ученых также можно отметить похожие моменты, такие как разработка индивидуального плана (маршрута) обучения; адаптация методов, приемов и средств обучения к потребностям ребенка; обеспеченность учебных заведений необходимыми кадрами для работы с особенными детьми и их семьями.

Особенность американских концепций инклюзивного образования проявляется в их заметной поликультурной направленности задач обучения. Педагоги рассматривают альтернативного ребенка как гражданина, способного внести свой посильный вклад в улучшение жизни общества, что требует соответствующей подготовки и знаний. Педагоги считают, что инклюзивная среда не должна ограничивать представления ребенка о внешнем мире, поэтому рекомендуют привлекать альтернативных учащихся к посильной волонтерской деятельности для взаимодействия с представителями разных общественных слоев, для формирования навыков критического мышления при оценке разных событий в жизни общества, для формирования способности к распознаванию дискриминационных действий и готовности им противостоять. По мнению американских ученых, такая направленность задач инклюзивного образования придает им поликультурный характер, т.е. помогает детям увидеть реальную, а не идеальную картину жизни в американском обществе, но не утратить веру в идеалы, а стремиться к их достижению общими усилиями. В итоге такой подход способствует воспитанию ребенка более зрелым и самостоятельным в социальном отношении гражданином общества [317].

В задачах инклюзивного образования, сформулированных российскими учеными, прослеживается общая идея создания комфортных условий существования и обучения особенного ребенка при непрерывной поддержке взрослых (родителей, педагогов, специалистов) [99]. Главная задача инклюзивной среды - вызывать у ребенка чувство защищенности, желания учиться и общаться со сверстниками. Такой подход, на наш взгляд, придает задачам инклюзивного образова-

ния несколько щадящий и оберегающий характер, так как ограничивает круг общения особенных детей семьей и школой, и может исказить представления детей об обществе, в котором они живут. Ребенок чувствует постоянную потребность во внешней помощи, и не представляет своей жизни без нее, а также не верит, что сам способен помогать окружающим. Такой подход дает основание предположить, что в итоге у ребенка может развиться чувство полной зависимости от поддержки взрослого и страха ее потерять, и он будет ощущать себя пассивным объектом пожизненной заботы и опеки.

Содержание *принципов* организации инклюзивного образования в США и России объединяет гуманистическая направленность, согласно которой каждый человек выступает высшей ценностью вне зависимости от способностей и возможностей, поэтому учебная среда должна быть адаптирована к потребностям, способностям и возможностям каждого ребенка, а учитель призван создавать ситуации успеха для всех учеников в классе. Принципы, разработанные американскими учеными, дополняет поликультурная направленность инклюзивного образования, которая не идеализирует реальность американского общества, и не ограничивает круг общения учащихся семьей, школой и ближайшим окружением. Поликультурная природа инклюзивного образования проявляется в следующих характеристиках, которые дополняют содержание принципов его организации:

- антидискриминационная (или антирасистская) природа инклюзивного образования подтверждает его направленность против всех форм дискриминации учащихся;
- всеохватывающая природа инклюзивного образования свидетельствует о его распространении на всех участников учебно-воспитательного процесса;
- нацеленность инклюзивного образования на достижение социальной справедливости в обществе указывает на важность воспитания всех учащихся активными, самостоятельными в социальном отношении гражданами;
- непрерывная и динамичная природа инклюзивного образования подтверждает необходимость пересмотра всей системы образования с целью предостав-

ления всем гражданам независимо от идентичности доступа к качественным образовательным услугам;

– освобождающая природа инклюзивного образования способствует преодолению внутренних и внешних барьеров альтернативными учащимися, и обретению ими уверенности в своих силах и способностях;

– транзитивная природа инклюзивного образования (от англ. «transmit» - переносить, перемещать) отвечает за востребованность школьных знаний, умений и навыков в реальной действительности;

– транзактивная природа инклюзивного образования (от англ. «transact» - взаимодействовать) делает возможным взаимодействие альтернативных и традиционных учащихся, а также расширение круга общения всех детей посредством участия в волонтерской деятельности;

– трансформативная природа инклюзивного образования (от англ. «transform» - преобразовать(-ся), превращать(-ся)) помогает воспитать всех детей активными и самостоятельными гражданами, максимально способными к участию в общественной жизни.

Сопоставление подходов американских и российских ученых к определению целей, задач и принципов организации инклюзивного образования позволяет сделать следующие выводы.

Относительно *целей* инклюзивного образования, в концепциях американских и российских ученых встречаются похожие взгляды, к примеру, необходимость создания комфортной инклюзивной учебной среды, учитывающей потребности и возможности особенного ребенка; а также обеспечение ребенка всесторонней психолого-педагогической и социальной поддержкой на протяжении всего периода обучения. Но есть и заметные отличия. Особенным для США является тесная связь инклюзивного образования с поликультурным образованием, в то время как российские концепции отличает гуманистический и медицинский подходы к постановке целей обучения. Не отрицая важность правильной ранней диагностики особенностей ребенка, от которой будет зависеть дальнейшее развитие ребенка, и выстраиваться индивидуальный учебный маршрут, педагоги США ви-

дят альтернативного ребенка самостоятельным гражданином американского общества с активной социальной и гражданской позицией, т.е. прослеживается также связь с гражданским воспитанием, являющегося необходимым аспектом воспитательной работы общеобразовательной школы США. В концепциях российских ученых также встречаются понятия «самостоятельность», «полноценное развитие и самореализация индивида», но самостоятельность особенного ребенка в проанализированных концепциях ограничивается формированием способности ребенка к удовлетворению личных жизненных потребностей и общению в кругу семьи, ближайшего окружения, школьного коллектива. Американские педагоги расширяют смысл понятия «самостоятельность индивида с альтернативным развитием», не исключая возможность его участия в социальной и политической жизни общества, насколько позволяет степень выраженности его особенностей развития. Поэтому они дополняют цели инклюзивного образования формированием гражданских и патриотических качеств личности учащихся, повышением поликультурной и правовой грамотности граждан, которые должны в итоге занимать собственную активную гражданскую позицию и уметь противостоять любой форме дискриминации в обществе. Отметим, что такой акцент придает академическим знаниям поликультурный характер, а инклюзивное образование может быть охарактеризовано как образование, освобождающее индивида от стереотипов и предвзятого отношения к внешним отличиям между людьми.

В отношении *задач* инклюзивного образования во взглядах американских и российских ученых также можно отметить похожие моменты, такие как разработка индивидуального плана (маршрута) обучения; адаптация методов, приемов и средств обучения к потребностям ребенка; обеспеченность учебных заведений необходимыми кадрами для работы с особенными детьми и их семьями.

Особенность американских концепций инклюзивного образования проявляется в их заметной поликультурной направленности задач обучения. Педагоги рассматривают альтернативного ребенка как гражданина, способного внести свой посильный вклад в улучшение жизни общества, что требует соответствующей подготовки и знаний. Педагоги считают, что инклюзивная среда не должна огра-

ничивать представления ребенка о внешнем мире, поэтому рекомендуют привлекать альтернативных учащихся к активной волонтерской деятельности для взаимодействия с представителями разных общественных слоев, для формирования навыков критического мышления при оценке разных событий в жизни общества, для формирования способности к распознаванию дискриминационных действий и готовности им противостоять. По мнению американских ученых, такая направленность задач инклюзивного образования придает им поликультурный характер, т.е. помогает детям увидеть реальную, а не идеальную картину жизни в американском обществе, но не утратить веру в идеалы, а стремиться к их достижению общими усилиями. В итоге такой подход способствует воспитанию ребенка более зрелым и самостоятельным в социальном отношении гражданином общества.

В задачах инклюзивного образования, сформулированных российскими учеными, прослеживается общая идея создания комфортных условий существования и обучения особенного ребенка при непрерывной поддержке взрослых (родителей, педагогов, специалистов). Главная задача инклюзивной среды – вызывать у ребенка чувство защищенности, желания учиться и общаться со сверстниками. Такой подход, на наш взгляд, придает задачам инклюзивного образования несколько щадящий и оберегающий характер, так как ограничивает круг общения особенных детей семьей и школой, и может исказить представления детей об обществе, в котором они живут. Ребенок чувствует постоянную потребность во внешней помощи, и не представляет своей жизни без нее, а также не верит, что сам способен помогать окружающим. Такой подход дает основание предположить, что в итоге у ребенка может развиться чувство полной зависимости от поддержки взрослого и страха ее потерять, и он будет ощущать себя пассивным объектом пожизненной заботы и опеки.

Содержание *принципов* организации инклюзивного образования в США и России объединяет гуманистическая направленность, согласно которой каждый человек выступает высшей ценностью вне зависимости от способностей и возможностей, поэтому учебная среда должна быть адаптирована к потребностям, способностям и возможностям каждого ребенка, а учитель призван создавать си-

туации успеха для всех учеников в классе. Принципы, разработанные американскими учеными, дополняет поликультурная направленность инклюзивного образования, которая не идеализирует реальность американского общества, и не ограничивает круг общения учащихся семьей, школой и ближайшим окружением. Поликультурная природа инклюзивного образования проявляется в следующих характеристиках, которые дополняют содержание принципов его организации:

- антидискриминационная (или антирасистская) природа инклюзивного образования подтверждает его направленность против всех форм дискриминации учащихся;

- всеохватывающая природа инклюзивного образования свидетельствует о его распространении на всех участников учебно-воспитательного процесса;

- нацеленность инклюзивного образования на достижение социальной справедливости в обществе указывает на важность воспитания всех учащихся активными, самостоятельными в социальном отношении гражданами;

- непрерывная и динамичная природа инклюзивного образования подтверждает необходимость пересмотра всей системы образования с целью предоставления всем гражданам независимо от идентичности доступа к качественным образовательным услугам;

- освобождающая природа инклюзивного образования способствует преодолению внутренних и внешних барьеров альтернативными учащимися, и обретению ими уверенности в своих силах и способностях;

- транзмитивная природа инклюзивного образования (от англ. «transmit» - переносить, перемещать) отвечает за востребованность школьных знаний, умений и навыков в реальной действительности;

- транзактивная природа инклюзивного образования (от англ. «transact» - взаимодействовать) делает возможным взаимодействие альтернативных и традиционных учащихся, а также расширение круга общения всех детей посредством участия в волонтерской деятельности;

- трансформативная природа инклюзивного образования (от англ. «transform» - преобразовать(-ся), превращать(-ся)) помогает воспитать всех детей актив-

ными и самостоятельными гражданами, максимально способными к участию в общественной жизни.

Заключение

1. Система образования школьников с альтернативным развитием в США развивалась во второй половине XX века под влиянием идей поликультурного образования с акцентом на важности сохранения уникальности культур в обществе, признания ценности человеческой личности, а также равноправия культурных и образовательных прав всех граждан страны.

За период своей эволюции система образования школьников с альтернативным развитием в США прошла три периода: сегрегативный (или изоляционный) (до 1970-х гг.) с полной изоляцией детей в специальные учреждения; интегративный (середина 1970-х - конец 1980-х гг.), сделавший обычные школы открытыми для особенных детей, но без адаптации учебной среды к потребностям учащихся; инклюзивный (конец 1980-х гг. по настоящее время), сущность которого состоит в том, что не ребенок должен адаптироваться к внешним условиям, а, наоборот, внешняя среда должна быть адаптирована к потребностям и возможностям ребенка. Инклюзивное образование признается сегодня зарубежными и отечественными специалистами наиболее перспективным направлением образовательной деятельности, так как предоставляет условия для развития академических и социальных навыков всех учащихся.

Многокомпонентное определение инклюзивного образования включает следующие компоненты: *ценностный*, связанный с философским пониманием инклюзивного образования как особого образа мышления и отношений между людьми, основанных на общечеловеческих ценностях; *межкультурный*, связанный с непрерывной, динамичной и всеохватывающей природой инклюзивного образования; *реформаторский*, связанный с действенной и преобразующей природой инклюзивного образования, которая направлена на трансформацию систем образования для обеспечения равного доступа к образованию и академическим достижениям всем учащимся любой идентичности.

2. Принцип поликультурности, который лежит в основе всех концепций инклюзивного образования в США, наделяет образование освобождающей природой, которая помогает каждому ребенку почувствовать уверенность в своих силах и способностях, необходимую для полноценного интеллектуального и физического развития. Соответствие концепций инклюзивного образования в США принципу поликультурности проявляется в следующих характеристиках, которые касаются: высокого индекса инклюзии учебной среды; создания условий для организации обучения альтернативных детей в обычных школах по месту жительства с обязательной возможностью постоянного общения со сверстниками и участия во всех школьных и внешкольных мероприятиях; запрета на любые формы сегрегации и дискриминации в школе; постоянной поддержки учащихся в интеллектуальном, физическом, гражданском и социальном развитии; организации непрерывного сотрудничества между всеми субъектами процесса инклюзивного образования. Данный принцип подтверждает благоприятное влияние инклюзивного образования на всех детей без исключения, так как способствует приобретению ими необходимого опыта сотрудничества, учит уважению, пониманию, позитивному и адекватному восприятию любых человеческих отличий; плодотворному общению, сопереживанию и помощи окружающим.

3. При анализе трудов американских авторов многократно фиксируется усиление внимания ученых к проблемным областям образования школьников с альтернативным развитием. В качестве главных проблем при организации инклюзивного образования выделены: область терминологии в отношении особенных детей, которая отличается большим многообразием, что вызывает определенные трудности у педагогов при составлении индивидуального учебного маршрута ребенка, так как образовательный статус ученика остается не вполне определенным; различные внешние и индивидуальные барьеры, которые создают трудности для ребенка и педагога в процессе инклюзивного образования, и могут проявляться в виде дискриминирующей политики общества, отношения окружающих людей к особенным гражданам, социальной депривации и «функциональной неграмотности» этой категории граждан, неверных представлений в обществе о пользе ин-

клюдзивного образования; разных препятствий физического, психологического, академического, оценочного, социально-психологического характера; отсутствия достаточного числа поликультурно-компетентных педагогов; разобщенности школы и семьи ребенка.

4. К важным результатам сравнительно-сопоставительного анализа целей, задач и принципов организации инклюзивного образования в США и России, которые свидетельствуют о наличии общих и особенных характеристик данного подхода к образованию в двух странах, относятся:

– общие подходы к формулировке целей инклюзивного образования в США и России прослеживаются в единогласном акценте авторов на создании комфортной инклюзивной учебной среды и обеспечении ребенка всесторонней психолого-педагогической и социальной поддержкой;

– особенности целей инклюзивного образования в этих странах проявляются в том, что ученые США настаивают на важности формирования гражданских и патриотических качеств личности учащихся, повышения поликультурной и правовой грамотности граждан; российские концепции инклюзивного обучения отличаются гуманистическим и медицинским подходами к формулированию целей обучения;

– общие подходы к постановке задач инклюзивного образования прослеживаются в единстве мнений ученых двух стран относительно важности разработки индивидуального маршрута обучения; адаптации методов, приемов и средств обучения к потребностям ребенка; своевременной профессиональной переподготовке кадров для работы с особенными детьми;

– особенности задач инклюзивного образования в США и России проявляются в том, что американские ученые подчеркивают необходимость участия особенных детей в активной волонтерской деятельности с целью их воспитания зрелыми и самостоятельными в социальном отношении гражданами своей страны, подтверждая поликультурную направленность задач обучения; в концепциях российских ученых прослеживается общая идея создания комфортных условий

для жизни и учебы особенного ребенка при непрерывной поддержке взрослых, придавая задачам инклюзивного образования оберегающий характер;

– общие подходы к формулировке принципов организации инклюзивного образования в США и России прослеживаются в их гуманистической направленности, акцентирующей высокую ценность человеческой личности вне зависимости от способностей и возможностей;

– особенности принципов инклюзивного образования в США и России проявляются в том, американские концепции основаны на философии поликультурализма, формирующей у школьников реальные представления о жизни в американском обществе и готовность принимать в ней участие; российские концепции базируются в основном на философии гуманизма, что может привести к несколько идеализированным представлениям об окружающем мире.

Библиография

Нормативная и правовая база на русском языке:

1. Конституция РФ ст.9 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/10164504/95ef042b11da42ac166eeede998f688/>
2. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
3. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
4. Федеральный закон от 02.08.1995 N 122-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7370/
5. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 N 442-ФЗ (последняя редакция) 28 декабря 2013 года N 442-ФЗ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/
6. Федеральный закон от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12054331/>
7. О проекте федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://council.gov.ru/activity/documents/6122/>
8. Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309 «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предо-

ставляемых на них услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/71275174/paragraph/1:0>

9. Приказ Минобрнауки России от 02.12.2015 № 1399 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://suvagcentr.ru/userfiles/files/ds/monitoring/1399.pdf>

10. Письмо Минобрнауки России от 12 февраля 2016 года № ВК-270/07 «Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-12.02.2016-N-VK-270_07/

11. Письмо Министерства образования и науки РФ от 21 мая 2015 года № АК-1335/05 «Об обучении инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420283461>

12. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://base.garant.ru/71770012/>

13. Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 №363 «Об утверждении государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011-2025 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70643472/>

14. «Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса», утв. 08.04.2014 № АК-44/05вн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70680520/>

15. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс].- Режим доступа:https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabilit.shtml

16. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/dakar.pdf

17. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf>

Источники на русском языке:

18. Абакумов, А.Д. Становление гражданского сознания старшеклассников в образовательном пространстве школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Абакумов Андрей Дмитриевич. – Чита, 2007. – 23 с.

19. Абрамова, Н.А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) / Н.А. Абрамова// Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международ. науч.-практ. конф./ Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 225-227.

20. Агапова, И.А. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка-инвалида в условиях интеграции / И.А. Агапова, Г.В. Дедюхина // Логопедия. – 2008. – № 2. – С. 37-45.

21. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании/ С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.

22. Аракелян, О.В. Поликультурное образование: сущность и содержание / О. В. Аракелян. – М.: Грааль, 2001. – 80 с.

23. Ардзинба, В.А. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки / Электронный журнал «Психологическая наука и образова-

ние». – 2010, № 5. – URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/2282/pdf_version.pdf

24. Артющенко, Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Артющенко Наталья Петровна. – Томск, 2010. – 23 с.

25. Артющенко, Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н.П. Артющенко. – (Наука – практике) // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011. – № 1. – С. 57-76.

26. Арутюнян, Ю.В. Социально-культурное развитие и национальное самосознание // Социологические исследования. – 1990. – № 7. – С. 42-49.

27. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл. – 2007. – 528 с.

28. Афанасьев, В.В., Афанасьева, И.В. Методологический базис решения проблем практической педагогической деятельности // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии (научно-практический журнал), № 3(4), 2016.– С. 26-31.

29. Афанасьев, В.В., Иванов В.С., Сухова, Е.И., Торохтий, В.С. и др. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата // Под общ. Ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт. Серия Бакалавр. Академический курс, 2015.– 451 с.

30. Ахметова, Д.З. Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной политики и практики / Д.З. Ахметова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, 21–23 июня 2017 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 15-22.

31. Ахметова, Д.З. Инклюзия как социокультурный феномен общества / Д.З. Ахметова // Социально-культурная деятельность: векторы исследователь-

ских и практических перспектив : Материалы Международной электронной научно-практической конференции, Казань, 19–20 мая 2017 года. – Казань: Бриг, 2017. – С. 129-132.

32. Ахметова, Д.З. Этнокультурные аспекты развития инклюзивного образования / Д.З. Ахметова, М.А. Сучков // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 6. – С. 44-48

33. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании/ Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Т.Ю. Хотылева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 71-73.

34. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №1. – С. 23- 26.

35. Банч, Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г.Банч // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-67.

36. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 142 с.

37. Белянина, Л.А., Смирнова Н.В. // Международный научно-исследовательский журнал: периодический теоретический и научно-практический журнал. – Екатеринбург, 2015. – № 9 – С. 24-26.

38. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

39. Бессарабова, И.С. Поликультурное образование в России и за рубежом: учеб. пособие / И.С. Бессарабова, И.И. Скачкова, А.В. Кобзарь; ФГБОУ ВПО РАНХ и ГС при Президенте РФ, Волгоградский филиал. - Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС, 2013. – 215 с.

40. Бессарабова, И.С. Поликультурное образование: учеб. пособие / И.С. Бессарабова, О.А. Семисотнова; ФГБОУ ВПО РАНХ и ГС при Президенте

РФ, Волгоградский филиал. – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС, 2012. – 139 с.

41. Бессарабова, И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: дис.. канд. пед. наук:13.00.01/ Бессарабова Инна Станиславовна. – Волгоград, 2009. – 563 с.

42. Бессарабова, И.С., Семисотнова, О.А. Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования / И.С. Бессарабова, О.А. Семисотнова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Пед. науки. – 2014. – №1(86). – С. 110-113.

43. Бобрышов, С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория / С. В. Бобрышов. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. – 299 с.

44. Богуславский, М.В. Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. / З.И. Равкин // Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект. – М., 1995. – С.114-167.

45. Бодалев, А.А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. – Москва: Педагогика, 1983. – 271 с.

46. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк; Российская акад. образования, Междунар. Славянская акад. образования им. Я.А. Коменского. – Изд. 2-е. – Москва: Педагогика, 2006. – 458 с.

47. Борисова, Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии / Н.В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4, № 1. – С. 103-120.

48. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: монография / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград, 2000. – 225 с.

49. Бубеева, Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Б.Н. Бубеева // Вестник Бурятского госу-

дарственного университета. – 2010. – Вып. 1. – С. 221-225 (Организация учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы).

50. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Социальная эксклюзия в образовании: хрестоматия / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. – Москва, 2003. – С. 36-44.

51. Валитова, Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестник Московского университета. Сер.7. Философия, 1996.- С. 33-37.

52. Васильева, П.В. Инклюзивное образование в США / П.В. Васильева. // Молодой ученый. – 2018. – № 2 (188). – С. 94-96. – URL: <https://moluch.ru/archive/188/47734>

53. Вафина, Д.И., Валеева, Р.А. Альтернативное образование в США: современное состояние и тенденции развития: Учебно-методическое пособие. – Казань: Изд-во «Отечество», 2014. – 148 с.

54. Введение в педагогику толерантности: учебное пособие для студентов пед. вузов/ Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.

55. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2017. – 213 с.

56. Войтик, Т.Н. Координация деятельности специалистов в окружной инклюзивной практике / Т.Н. Войтик // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 235-237.

57. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Academia, 2000. – 175 с. (Высшее образование).

58. Воробьев, Н.Е. Развитие содержания среднего образования в США. Волгоград. ВГАФК, 1997. – 194 с.

59. Воробьев, Н.Е. Содержание трудовой подготовки как средство формирования личности в средней школе США / Формирование у учащихся знаний и умений в единстве с личностью. – Луганск, 1992. – 100 с.

60. Воробьева, О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся. – Волгоград: Издательство «Панорама», 2006. – 80 с.

61. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.who.int>

62. Вульфсон, Б.Л., Малькова, З.А. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

63. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский.— Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 332 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11695-3. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/445903>

64. Грозная, Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н.С. Грозная // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – № 1. – С. 34-41.

65. Давыдова, Л.Н. Общие переживания объединяют: нравственное воспитание в инклюзивной среде / Л. Н. Давыдова М. А. Колокольцева // Здоровье детей. –2012. – № 1. – С. 49-51.

66. Данилова, Е.В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс] // Соцполитика – информационно-аналитический портал. – 2007. URL: <http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml>

67. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – 4-е изд. - Москва: Просвещение, 2014. – 23 с.

68. Демчук, А.В. Толерантность будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья как аспект профессиональной готовности / А.В. Демчук, Г.А. Степанова // Вестник Югорского государственного университета. – 2010. – №3. – С. 70-74.

69. Денисова, О.А. Региональный опыт проектирования образовательных программ подготовки педагогов для инклюзивного образования детей с ОВЗ / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарпова, И.А. Букина // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 564-568.

70. Джурицкий, А.Н. Мультикультурное образование автохтонов и иммигрантов / Человек и образование, 2016. – № 1 (45). – С. 51-58.

71. Джурицкий, А.Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе / Образование и наука. Известия Уральского отделения Росс. акад. образования, 2011. – № 4. – С. 3-27.

72. Джурицкий, А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике / Вопросы философии, 2007. – № 10. – С. 41-52.

73. Дмитриев, А.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: учеб. пособие. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 260 с.

74. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Нар. образование, 1999. – 208 с.

75. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127-131.

76. Залевская, А.А. Вопросы теории и практики межкультурных исследований. // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. – С. 23-40.

77. Зарецкий, В.К. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельного подхода в инклюзивной практике / В.К. Зарецкий, М.М. Гордон // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С.19-26.

78. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и профессиональное становление личности: [монография] / Н.Л. Иванова; Междунар. акад. психол. наук.

– Ярославль: Междунар. акад. психол. наук, 2005 (Ярославль: Аверс Пресс). – 167 с.

79. Ильина, О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 68-72.

80. Инклюзивное образование / отв. ред. Н.Я. Семаго. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 2: Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – 208 с.

81. Инклюзивное образование в вузе// Т.В. Сафонова, И.И. Широкоград, Т.А. Астахова. – М: РИО ГУЗ, 2020. – 60 с.

82. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / авт.-сост. Л.В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с.

83. Инклюзивное образование: право, принципы, практика: методическое пособие / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. Отв. ред.: М.Ю. Перфильева// Москва: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2009. – 127 с.

84. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 175 с.

85. Камаев, И.А. Ребенок-инвалид: организация медико-социального обеспечения / И.А. Камаев, М.А. Позднякова. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской государственной медицинской академии, 2004. – 304 с.

86. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.

87. Кожалиева, Ч.Б. Принципы разработки специальных образовательных технологий в парадигме современных взглядов на ограниченные возможности личности с ОВЗ / Ч.Б. Кожалиева, Ю.А. Шулекина // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2017. – № 31(50). – С. 127-133.

88. Колокольцева, М.А. Алгоритм адаптации рабочей программы дисциплины к условиям инклюзивного образования в высшей школе/ М.А. Колокольцева, М.В. Лозовая, Л.А. Белянина, Н.В. Смирнова //Современные наукоемкие технологии: научный журнал. – Пенза, 2015 – №11. – С. 80-86.

89. Колокольцева, М.А. Разработка модели методики адаптации образовательного процесса для студентов с ОВЗ / М.А. Колокольцева, М. В. Лозовская, Л.А. Белянина, Н.В. Смирнова // Международный научно-исследовательский журнал: периодический теоретический и научно-практический журнал. – Екатеринбург, 2015. – № 9 – С. 24-26.

90. Кон, И.С. Социологическая концепция Герберта Спенсера // История буржуазной социологии XIX – начала XX века / Под ред. И.С. Кона. М.: Наука, 2016 – С. 40-52.

91. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход как метод историко-педагогического исследования аксиологических проблем образования / Г.Б. Корнетов // Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект. – М. - 1995. – С. 36-52.

92. Кочисов, В.К. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в ВУЗе /В.К. Кочисов // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения Материалы международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 302-305.

93. Кочисов, В.К. Технологии педагогического общения как условие установления толерантных взаимоотношений в школе / В. К. Кочисов, О.У. Гогицаева // Научная мысль информационного века- 2012 Материалы VIII Международной научно-практической конференции. –2012. – С. 104-108.

94. Краевский, В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.

95. Краевский, В.В., Полонский, В.М. Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособие/ В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 323 с.

96. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис... канд. пед. наук:13.00.08/ Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 319 с.

97. Кукушкина, О.И. Коррекционная (специальная) педагогика // Альманах Института коррекционной педагогики. 2002. Альманах № 5 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/korrekcionnaja-specialnaja-pedagogika>

98. Курышева, Е.С. Сравнительный анализ педагогических технологий инклюзивного образования в России и США / И.С. Бессарабова, Е.С. Курышева // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 6. – С. 32-36.

99. Курышева, Е.С. Инклюзивное образование в России: Цель и задачи на современном этапе / Е.С. Курышева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Пед. науки. – 2020. – № 1(145). – С. 63-67.

100. Курышева, Е.С. Организация поликультурного образования в средних общеобразовательных школах США/ Е.С. Курышева // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 6. – С. 64-67.

101. Курышева, Е.С. Поликультурная направленность инклюзивного обучения в современной школе США/ И.С. Бессарабова, Е.С. Курышева // Перспективы науки и образования.-2020. № 1 (43) . – С. 180-193.

102. Курышева, Е.С. Принцип поликультурности как основа концепций инклюзивного обучения в США / Е.С. Курышева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25961>

103. Курышева, Е.С. Принципы организации инклюзивного образования в поликультурной школьной среде США / И.С. Бессарабова, Е.С. Курышева // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам XXV Международной научно-практической конференции 29 апреля 2017 г.: в 5 ч. // Под общ. ред. Ж.А. Шаповал. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – № 4, Часть III. – 196 с. – С. 136.

104. Курышева, Е.С. Проблемы обучения школьников с альтернативным развитием в России / Е.С. Курышева // *Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук.* – 2020. – № 8. – С. 157-160.

105. Курышева, Е.С. Проблемы обучения школьников с альтернативным развитием в США в поликультурной школьной среде / Курышева Е.С. // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества: Сборник статей по итогам Международной научно - практической конференции (Новосибирск, 12 января 2018). / в 3 ч. Ч.2 – Стерлитамак: АМИ, 2018. – 232 с. – С. 55.

106. Курышева, Е.С. Роль дистанционной формы обучения в инклюзивном образовании/ Е.С. Курышева // Стратегии развития профессиональной подготовки педагога в условиях цифровой трансформации системы образования: Сборник материалов международной научной конференции 17–19 ноября 2020 г, 2020. – 228 с. – С. 24.

107. Кутепова, Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 103-112.

108. Лапшин, В.А. Основы дефектологии: учебное пособие / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – Москва, 1990. – 180 с.

109. Ларикова, И. Права особого ребенка в России: руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации / Р. Дименштейн, Е. Заблоцкис, П. Кантор, И. Ларикова; под ред. И. Лариковой. – Москва: Теревинф, 2010. – 384 с.

110. Лебедева, Н.М., Татарко А.Н. (отв. ред.) Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России. М.: РУДН, 2009. – 60 с.

111. Лукацкий, М.А. Методологические ориентиры современной педагогики / М.А. Лукацкий; Российская акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики. – Москва: РАО Ин-т теории и истории педагогики, 2008. – 270 с.

112. Любимов, А.А. Анализ условий успешной профессиональной самореализации лиц с нарушением зрения // Дефектология. – № 2. – 2017. – С. 43-49.

113. Макаев, В.В. Некоторые теоретико-методологические аспекты поликультурного образования / В.В. Макаев // Проблемы развития народного образования на Северном Кавказе. – Пятигорск, 1998. – 100 с.

114. Макаев, В.В., Малькова, З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы/ В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – №4. – С.3-10.

115. Максименко, М.А. Анализ существующих концепций к определению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в США // АНИ: педагогика и психология. 2017. №2 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-suschestvuyuschih-kontseptsiy-k-opredeleniyu-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-ssha>

116. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок: исследование и опыт помощи: сб. науч. статей. – М., 2000. – вып. 3. – С. 65-73.

117. Малькова, З.А. Исторический урок американской школы / З.А. Малькова // Педагогика. – 1998. – №4. – С.99-108.

118. Матюшева, Т.Н. Конституционно-правовая основа регулирования инклюзивного образования в Российской Федерации / Т.Н. Матюшева. // Право и образование. – 2010. – № 4. – С. 21-27.

119. Медведева, Е.А. Методологические основы становления личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья как субъекта культуры и художественной деятельности: Монография. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 105 с.

120. Мёдова, Н.А. Формирование у студентов педагогического факультета профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования // Вестник ТГПУ. 2016. – №5 (170). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-studentopedagogicheskogo-fakulteta-professionalnoy-gotovnosti-krealizatsiiinklyuzivnogoobrazovaniya>

121. Мельник, Ю.В. Зарубежная практика реализации инклюзивных образовательных стратегий / Ю.В. Мельник // Инклюзивное образование в профессиональных образовательных организациях: проблемы и решения: Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 16 мая 2017 года. – Воронеж: Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Воронежской области «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж», 2017. – С. 24-32.

122. Мельник, Ю.В. Зарубежные техники адаптации образовательного маршрута для нетипичных обучающихся в условиях инклюзивного образования / Ю. В. Мельник // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 5(33). – С. 138- 145.

123. Мельник, Ю.В. Психолого-педагогическое сопровождение нетипичного ребенка в инклюзивном классе: компарация Западной и Российской рефлексии / Ю. В. Мельник // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 2(20). – С. 95-105.

124. Мельник, Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Мельник Юлия Владимировна. – Ставрополь, 2012. – 244 с.

125. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учебное пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева; под ред. В.И. Селиверстова. – Москва: Владос, 2010. – 263 с.

126. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги. / Д. Митчелл; пер. с англ. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – Москва: РООИ «Перспектива», 2011. – 139 с.

127. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография/ В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.

128. Моргачёва, Е.Н. История специального образования в Англии: развитие представлений об интеллектуальной недостаточности: монография / Е.Н. Моргачёва. – Москва: ИНФРА-М, 2016. – 100 с.

129. Назарова, Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н.М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5-11.

130. Нарзулаев, С.Б. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы / С.Б. Нарзулаев, Т.Б. Данилова, Л.А. Шуклова. // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 242-248.

131. Никандров, Н.Д. Нравственные уроки православия / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1997. – №3. – С.3-9.

132. Никитина, М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. статей. – Санкт-Петербург, 1997. – Ч. 2. – 152 с.

133. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 264 с.

134. Образование детей с ОВЗ среднего и старшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления развития / О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. А. Карабанова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – С. 90-107.

135. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский [и др.]; под ред. Б.П. Пузанова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

136. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / Под ред. Л.М. Шипициной. СПб., 2015. – 100 с.

137. Палаткина, Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: дис. ... докт. пед наук: 13.00.01/ Палаткина Галина Владимировна. – М., 2003. – 400 с.

138. Панченко, О.Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение: монография / О.Л. Панченко; под общ. ред. В.Д. Парубиной. – Казань : НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – 400 с.

139. Пасторова, А.Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге – СПб.: Издательский дом СПб. ун-та, 2012. – 96 с.

140. Плаксина, Н.А. Основные проблемы воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образовательного учреждения / Н.А. Плаксина // Социально-педагогическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области здоровьесбережения обучающихся: Материалы всерос. науч. – практ. конф / Науч. Ред. А.А. Орлов. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2014. – С. 203-208.

141. Плаксина, Н.А. Толерантность младших школьников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями: диагностический аспект / Н.А. Плаксина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2015. – №1(96). – С. 4-10.

142. Показатели инклюзии. Практическое пособие. / Т.М. Эйнскоу // под ред. М. Вогана; пер. И.С. Аникеева. – Москва: РООИ «Перспектива», 2015. – 124 с.

143. Право на жизнь в обществе: механизмы образовательной интеграции детей-инвалидов / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой, А. Галаховой. – Саратов: ЦСПГИ; Научная книга, 2007. – 50 с.

144. Приходько О.Г. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья за рубежом /О.Г. Приходько // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Том 1. – М.: «ПАРАДИГМА», 2020. – 290 с. - С. 194-199.

145. Приходько, О.Г. Информационно-коммуникационные технологии как эффективный компонент реабилитационной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями / О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова // Специальное образование. – 2020. – № 4(60). – С. 57-66.

146. Проблемы оптимизации педагогического процесса в общеобразовательной школе: Сб. науч. тр. / АПН СССР; [Редкол.: Ю. К. Бабанский (отв. ред.) и др.]. – М.: АПН СССР, 1983. – 127 с.

147. Просветова, Т.С. Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России: монография / Т.С. Просветова. – М.: Прометей, 2003 (Тип. изд-ва). – 343 с.

148. Равкин, З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / З.И. Равкин // Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект. – М. – 1995. – С. 8-35.

149. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические рекомендации для учителей начальной школы / под. ред. Е.В. Самсоновой. – Москва: МГППУ, 2012. – 84 с.

150. Резникова, Е.В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Резникова Елена Васильевна. – М., 2007. – 223 с.

151. Ряписов, Н.А. Опыт подготовки профессиональных кадров для развития системы инклюзивного образования / Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 595-598.

152. Ряписов, Н.А. Подготовка кадров для психолого-педагогического сопровождения дистанционного образования детей с ограниченными возмож-

ностями здоровья / Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова, Т.Л. Чепель // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 231-233.

153. Савенков, А.И. Представления о детской одарённости, как психическом явлении в современной образовательной практике / А. И. Савенков // Электронное практическое приложение к журналу «Современное дошкольное образование». – 2019. – № 6. – С. 6-10.

154. Сельдинская, Н.Н. Современные педагогические условия совершенствования воспитания и обучения одаренных учащихся в США: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сельдинская Надежда Николаевна. – Казань, 2002. – 23 с.

155. Семаго, Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1-9.

156. Семисотнова, О. А. Гражданское воспитание в современной общеобразовательной школе США с позиций поликультурного подхода: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Семисотнова Ольга Александровна- Волгоград, 2016. – 200 с.

157. Сенатор, С.Ю. Формирование гуманных взаимоотношений в многонациональных коллективах младших школьников общеобразовательных учреждений: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Сенатор Светлана Юргеновна. – М., 2004. – 405 с.

158. Сенько, Ю.В. Гуманитарное основание инклюзии / Ю.В. Сенько // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 598-601.

159. Сергеев, Н.К. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / Н.К. Сергеев, В.И. Данильчук; В.В. Сериков и др. – Волгоград: Перемена, 2000. –148 с.

160. Сергиенко, И.В. Обучение одаренных детей с использованием дистанционных технологий // Выявление и развитие одаренности учащихся в рамках личностно-ориентированного образовательного процесса: Материалы II Респуб. науч.-практ. конф. – Уфа: БИРО, 2005.– С. – 60- 68.

161. Симонова, Т.Н. Концептуальные основы инклюзивной дидактики / Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Хашевой З.М., Грабчук К.М., Шаповал О.В. –Краснодар: Изд-во ЮИМ, 2017. – С. 67–72.

162. Симонова, Т.Н. Новая роль специальной педагогики на этапе перехода к инклюзивной практике обучения детей с особыми образовательными потребностями // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 4.– С. 67–71.

163. Симонова, Т.Н., Давыдова, Л.Н. Социально-психологические факторы интеграции детей с двигательными нарушениями в образовательное пространство // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. –2008. –№ 9 (33). – С. 260–263.

164. Сиротюк, А.С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А.С. Сиротюк. Москва: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.

165. Сиротюк, А.С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования / А.С. Сиротюк // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2012. – № 4. – С. 66-70.

166. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник по дисциплине "Педагогика" для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. - Москва: Академия, 2008. – 566 с.

167. Смирнова, Е.Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – № 2. – С. 51-56.

168. Солдатова, Г.У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности. – М.: МГУ М.В. Ломоносова, 2003. – 126 с.

169. Соловьев, Н.Н. Социально-психологические факторы интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья: дис... канд. пед. наук: 19.00.10 / Соловьев Николай Николаевич. – СПб., 2003. –206 с.

170. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье: практическое пособие / О.В. Солодянкина.– Москва: АРКТИ, 2007. – 77 с.

171. Солодянкина, О.В. Основы консультирования в области социальной работы: теория и практика: учебно-методическое пособие / О.В. Солодянкина; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО "Удмуртский государственный университет", Институт педагогики, психологии и социальных технологий, Кафедра социальной работы. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2018. – 170 с.

172. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Социальная педагогика" / А. В. Иванов [и др.]; под общ. ред. А.В. Иванова. – Москва: Дашков и К, 2010. – 423 с.

173. Султанов, К.В. Идея поликультурного образования в русской традиции/ К.В. Султанов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2004. –260 с.

174. Супрунова, Л.Л. Поликультурный подход к использованию идей этнопедагогике в современной российской школе / Л.Л. Супрунова // Мир образования. Образование в мире. – 2004. – № 4. – С. 50- 60.

175. Сухорукова, Л.М. Теоретические разработки категории «мигрантская педагогика» в научной школе / Л.М. Сухорукова. – М.: Педагогика, 1990.– 234 с.

176. Сучков, М. А. Индекс инклюзии в условиях этнокультурного образования / М. А. Сучков, Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 4. – С. 137-142.

177. Тагунова, И.А. Актуальные проблемы современных теорий обучения в США/И.А. Тагунова // Педагогика. – 2015. – №6. – С. 115-124.

178. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов педвузов / В.В. Ткачева. – М.: АСТ, 2007. – 318 с.

179. Толмачёва, А. А. Использование информационных технологий в образовании "исключительных детей" в США : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Толмёчева Анна Александровна. – Курск, 2006. – 23 с.

180. Трофимова, В.И. Воспитание гуманных взаимоотношений нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями / В.И. Трофимова // Воспитание школьников. – М., 2007. – №6. – С. 23-27.

181. Федотенко, И.Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода / И.Л. Федотенко // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. научн.-практ. конфер. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 617-621.

182. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 176 с.

183. Хайруллин, И.Т. Методологические основания и концептуальные идеи инклюзивного образования / И.Т. Хайруллин // «Вестник Казанского технологического университета» Т.16 №15, 2013. Научный журнал рекомендуемой ВАК РФ. – С.250-255.

184. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессионально подготовки: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 22 с.

185. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д.З. Ахметова, Т. С. Артюхина, М. Р. Бикбаева [и др.] // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 141-150.

186. Цыбанев, Н.П. Повышение квалификации педагогов гимназии для реализации поликультурного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Цыбанев Николай Павлович. – Ростов-на-Дону, 2002. –174 с.

187. Цыренов, В.Ц. Педагогические условия реализации модели инклюзивного образовательного пространства / В.Ц. Цыренов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – Тольятти: Изд-во ТГУС, 2013. – № 1(23). – С. 377-381.

188. Черкасова, С.А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / С.А. Черкасова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конфер. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.] – Москва, 2011. – С. 223-225.

189. Черников, В.А. Психолого-педагогические и управленческие способы преодоления дискриминации и насилия в школе. Формирование толерантного сознания в российской школе / В. А. Черников // сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.- практ. конф. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008.– С. 146-149.

190. Черничкина, В.А. Психология инвалидности: медицинский или социальный подход // Вестник интегративной психологии / под ред. В.В. Козлова-Ярославль-Москва, 2003, в.1. С.82-87.

191. Чернявская, А.Г. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Часть 1. 3-е изд., испр. и доп. Учебное пособие для СПО / Анна Георгиевна Чернявская. - М.: Юрайт, 2017. – 563 с.

192. Чигрина, А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореферат степени кандидата наук: 22.00.04 / Чигрина Анна Яковлевна. – Нижний Новгород, 2011. – 39 с.

193. Шеманов, А.Ю. Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация Культурологический журнал Электронное периодическое издание, 2017/1 (7). – С. 1-12.

194. Шеманов, А.Ю., Попова, Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование, 2018. – №1. – С. 74-82.

195. Шинкарева, Е.Ю. Права детей в сфере образования: В помощь родителям детей, имеющих особенности в физическом и психическом здоровье и развитии / Е. Ю. Шинкарева – Томск: Дельтаплан, 2010 – 64 с.

196. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

197. Шипицына, Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С. 7-9.

198. Шматко, Н.Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 52-59.

199. Шулекина, Ю. А. Организационная культура современной инклюзивной образовательной организации / Ю. А. Шулекина, Д. Э. Новикова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 4(54). – С. 121-127.

200. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шумиловская Юлия Валерьевна. – Шуя, 2011. – 28 с.

201. Шурыгина, Ю.Ю. Теоретические основы социально-медицинской реабилитации различных групп населения. – Улан-Уде: Издат. ВСГТУ. –2005. – 99 с.

202. Яковлева, Н.Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект / Н.Н. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск.

гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 240-242.

Нормативная и правовая база на английском языке:

203. U.S. Department of Education. The annual report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2016.

204. U.S. Department of Education. The annual report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2020.

205. US DOE. «Education Department Announce Regulations to Improve Outcomes for Infants and Toddlers with Disabilities and Their Families». Retrieved October 29, 2011.

206. US Dissemination Center for Children with Disabilities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fhi360.org/projects/national-dissemination-center-children-disabilities-nichcy>

207. U.S. Department of Education. No Child Left Behind Act, 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>

208. U.S. Department of Education. Americans with Disabilities Act, 1990. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://web.archive.org/web/20111227074955/http://finduslaw.com/americans_with_disabilities_act_of_1990_ada_42_u_s_code_chapter_126

209. The Rehabilitation Act, 1973. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://archive.org/details/rehabilitationac00unse>

210. U. S. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.ed.gov/idea/>

211. The Dawes Act of 1887. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pbs.org/weta/thewest/resources/archives/eight/dawes.htm>

212. Smith-Towner Bill, 1919. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://archive.org/details/jstor-994235/page/n1/mode/2up>

213. US National Center on Educational Outcomes – NCEO. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nceo.info/>

214. Education Support Services – ESS. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu-support.com/>

Источники на английском языке:

215. Abraham, J. Divide and School: gender and class dynamics in Comprehensive Education, London, 2010, Falmer Press. – 130 p.

216. Accommodations for Instruction and Assessment. Department of Education and Early Childhood Development, Province of New Brunswick, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: www.gnb.ca/education

217. Aiello, Bar Bafta. Up from the Basement: A Teacher's Story/ New York Times subscribers. – April 25, 1976. – P.432.

218. American Education: A History by Jennings L. Wagoner Jr. and Wayne, J. Urban (2008, UK-B Format Paperback, Revised edition, New Edition). – 2008. – P. 45.

219. Anastasiou, D., Kauffmann, J.M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. V.77. №3. // Exceptional Children, 2011. – P. 367-384.

220. Armstrong, T. Multiple intelligences in the classroom/T. Armstrong. Alexandria, VA: ASCD, 2004. – 100 p.

221. Artiles, A.J. Predicting placement in learning disabilities programs: Do predictors vary by ethnic group? / A.J Artiles// Teaching Exceptional Children. – 2015.-No 38(2). –P. 43-49.

222. Ashline, N.F., Pezzullo, T.R., Norris C.I. (Eds). Education, Inequality & National Policy. Lexington, MA, 1976. – 200 p.

223. Association for Community Living (ACL). [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://aclnys.org/>

224. Васа, L.M. The Bilingual special education interface/ L.M. Васа. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2012. – 230 p.

225. Bakker, D. Neuropsychological treatment of dyslexia. New York: Oxford University Press – 1990. – 100 p.
226. Banks, J.A. An introduction to Multicultural education/ J.A. Banks. University of Washington, Seattle: Allyn & Bacon, 2002. – 229 p.
227. Banks, J.A. Educating Citizens in a Multicultural Society. – New York: Teachers College Press, 2014. – 465 p.
228. Banks, J.A., Cookson, P., Gay G., Willis D.H., Irvine J.J., Nieto S., Schofield J.W., Stephan W.G. Educational Policy: Multicultural Approach. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. – Center for Multicultural Education, College of Education. University of Washington, Seattle, 2001. – 280p.
229. Bargh, J.A., Ferguson, M. L. Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 2000. – 945 p.
230. Barker, P. On Being an Online Tutor. *Innovations in Education and Teaching International*, 2002. Vol. 39(1). –P.3-13.
231. Barkley, R.A. Attention deficit hyperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment (2nd ed.). New York: Guilford, 1998. –258 p.
232. Bartlett, L. Successful Inclusion for Educational Leaders. Ohio: Columbus, New Jersey: Upper Saddle River, 2002. – 402 p.
233. Bauer, A.D., Brown, G.M. Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools/ A.D. Bauer, G.M. Brown. Baltimore: Brookes, 2011. – 120 p.
234. Bell, D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting. — N.Y.: Basic Books, 1973. – 160 p.
235. Bennett, S., Marsh, D. Are We Expecting Online Tutors to Run Before They Can Walk? *Innovations in Education and Teaching International*, 2002. Vol.39 (1). – P. 14-20.
236. Best, A.M. Supporting alternative students in acquiring special educators licensure/ A.M. Best// *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. – 2016. – No 2. – P.17-23.

237. Bickenback, J. *Physical Disability and Social Policy*. Toronto: University of Toronto Press, 1992. – 240 p.
238. Blanton, L.P., Griffin, C.C., Winn, J.A. *Teacher education in transition: Collaborative programs to prepare general and special educators/* L.P. Blanton, C.C. Griffin, J.A. Winn. Denver: Love, 2007. – 130 p.
239. Blatt, B., Morris, R.J. *Perspectives in special education/* B.Blatt, & R.J.Morris. Glenview, IL: Scott-Foresman, 2012. – 160 p.
240. Bloom, B.S. *All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators*. New York: McGraw-Hill, 1981. – 120 p.
241. Bos, C.S., Vaughn, S.A. *Teaching students with learning and behavior problems /* C.S. Bos, S.A. Vaughn. Boston: Allyn & Bacon, 2008. – 200 p.
242. Boss, C.A., Schumm, J.L. *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom /* C.A. Boss, J.L. Schumm. Boston: Allyn & Bacon, 2011.- 140 p.
243. Bourdieu, P. *Forms of Capital: General Sociology, / Volume 3 Lectures at the Collège de France. – 1983-1984 (2021). – Cambridge: Polity Press. – P. 20-30.*
244. Bourdieu, P. *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford, CA:Stanford University Press. – 2000. – P. 127–40.
245. Bourdieu, P., Passeron, J.C. *Reproduction in Education, Society and Culture. /Translated from French by Nice R. London: Sage, 1977. – 100 p.*
246. Branson, M.S. *The Connection Between Civic and Economic Education. – ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 2003. – 6 p.*
247. Breme, J.A *matrix for modern education./* Toronto, Canada: McClelland & Stewart, 1975. – 130 p.
248. Brett, A. *Educational technology for teaching students with learning problems/* A. Brett. Boston: Allyn & Bacon, 2012. – 130 p.
249. Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University, 1979. – 160 p.
250. Brown, M., Madge, N. *Despite the Welfare State*. London: Heinemann Educational Books, 1982. – 200 p.

251. Brown, T.W. Someone special, just like you/ T.W. Brown. New York: Holt, Rinehart & Winston, 2014. – 134 p.
252. Brown, V. Board of Education, 347 U.S. 483, 1954. [Электронный режим]. – Режим доступа: URL: <https://nationalcenter.org/brown.html>
253. Bruner, J.S. The Relevance of Education. New York: John Wiley, 1971. – 189 p.
254. Bruner, J.S. Entry into Early Language: A Spiral Curriculum. The Charles Gittngs Memorial Lecture, University College Swansea, March 13. 1975. – P. 23-29.
255. Bruner, J.S. Poverty and Childhood / Oxford Review of Education, Vol. 1, No. 1, 1975. – P. 31-50.
256. Bruner, J.S. The Relevance of Education. New York: W.W. Norton, 1971. – 189 p.
257. Bryant, B.R., Seay, P.C. Technology related assistance to individuals with disabilities act: Relevance to individuals with learning disabilities and their advocates/ B. R. Bryant, P.C. Seay// Journal of Learning Disabilities. – 2015. – No 3(32). P. 4-15.
258. Burke, M.D., Hagan, S.L., Grossen, B.V. What curriculum designs and strategies accommodate diverse learners? / M.D. Burke, S.L. Hagan, B.V. Grossen// Teaching Exceptional Children. – 2015. – No 3(21). – P. 34-39.
259. Cloninger, C.C. Choosing options and accommodations for children / C.C. Cloninger. Baltimore: Brooks, 2010. – 170 p.
260. Cloninger, C.C. Problem-solving methods to facilitate inclusive education / C.C. Cloninger. Baltimore: Brooks, 2009. – 209 p.
261. Cogan, J.J. Civic Education in the United States: A Brief History//International Journal of Social Education. – 2011. – Vol. 14. – No 9. – P. 52-64.
262. Cohen, M. Staying in school: Partnerships for educational change/ M.Cohen. Baltimore: Brookes, 2011. – 289p.
263. Coleman, J.S. et al. Equality of Educational Opportunity. Washington, 1966. – 120 p.

264. Conley, B. *Alternative Schools: A Reference Handbook*. Santa Barbara, California: ABC CLIO, 2002. – 274 p.
265. Cooc, N. Do teachers teach less in classrooms with students with special needs. In: *Trends and predictors from international data*, 2017. – 200 p.
266. Cooper, C.R. *Gifted education in the Total Curriculum! The educational digest*. Vol.61. №1. – 1995. – P.8.
267. Cowan-Fletcher, J.A. *Creating schools for all students* / J.A. Cowan-Fletcher, New York: Scholastic, 2013. –130 p.
268. Curt, Dudley-Marling, Mary Bridget Burns *Two perspectives on inclusion in the United States*. *Global Education Review*, 1(1), – 2014. – P.14-31.
269. Davis, K., Moore W.E. *Some principles of stratification* / R. Bendix, S. M. Lipset // *Class, Status and Power*. New York, 1966. – 200 p.
270. Dunn, L.M. *Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable?* / *Exceptional Children* No 35. – 1968. – P. 5-22.
271. Englert, C.S. *Practice in special education/ C.S. Englert* // Washington, DC: American Educational Research Association. – 2015. – 205 p.
272. Evans, I.M. *Peer interactions and social acceptance of children with disabilities in inclusive school* / I.M. Evans// *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* No 4(9). – 2012. –P. 314-319.
273. Feagin, J.R., Feagin, C.B. *Discrimination American style: Institutional racism and sexism/ J.R. Feagin & C.B. Feagin*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2011. – 384 p.
274. Figler, C.S. *Families with alternative children/ C.S.Figler*// *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. No 2(13) – 2012. – P. 14-19.
275. Finders, M. C., Lewis C.N. *Why some parents don't come to school/ M.C. Finders, C.N. Lewis*// *Educational Leadership* No 8(11). –2014. – P. 50-59.
276. Fish, L. *Building Blocks: The First Steps of Creating a Multicultural Classroom* / *Encyclopedia of Multicultural America*. Vol. 1. Detroit, 2005. –730 p.

277. Fisher, M. Andre's story: frames of friendship Text. / M. Fisher // At the end of the day: Lessons learned in inclusive education; in Grenot-Scheyer M., Fisher M., Staub D. (Eds.). Baltimore, 2001. – 300 p.

278. Fisher, M. Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs / M. Fisher // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities No 27. – 2015. – P. 165-174.

279. Fogel, R.W. The fourth great awakening & the future of egalitarianism. Chicago, 2000. – 220 p.

280. Friend, M.V., Bursuck, W.C. Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers/ M.V. Friend, W.C. Bursuck. Boston: Allyn & Bacon, 2011. – 145 p.

281. Fuchs, D., Fuchs, L.S. Inclusive schools movement / D. Fuchs, G.M. Sugari, G.A. Tindal. Pacific Grove, CA: Brooks & Cole, 2011, 300 p.

282. Gallagher, J.J. The evolution of special education concepts / J. Gallagher. Glenview, I.L: Scott-Foresman, 2012. – 206 p.

283. Gardner, H. Multiple intelligences: The theory into practice/ H. Gardner. New York: Basic Books, 2015. – 125 p.

284. Gardner, R. Involving immigrant parents of students with disabilities in the educational process/ R. Gardner// Teaching Exceptional Children No 35(2). – 2015. –P. 12-19.

285. Gersten, R.A., Baker, S. What we know about effective instructional practices for inclusive education/ R.A. Gersten, S. Baker// Exceptional Children No 66. –2015. – P. 454-460.

286. Gersten, R.W., Brengleman, S.B. Grading and academic feedback for special education students and students with learning difficulties/ R.W. Gersten, S.B. Brengleman. Alexandria, VA: ASCD, 2016. – 180 p.

287. Getskow, V.C., Konczal, D.C. Kids with special needs: Information and activities to promote awareness and understanding/ V.C. Getskow, D.C. Konczal. Santa Barbara, CA: Learning Works, 2019. –130 p.

288. Gibbs, G.S. Guide to writing quality individualized education programs / G.S. Gibbs. Boston: Allyn & Bacon, 2011. – 120 p.

289. Gilmour, A.F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers / Education next. Vol. 18, No. 4, 2018. – P. 8-16. – URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/>

290. Goldstein, S.A. The use of strategies to increase parent participation in inclusive education/ S.A. Goldstein// Exceptional Children No 48. –2013. –P. 360-372.

291. Gollnick, D.M., & Chinn P.G. Multicultural education in a pluralistic society/ D.M. Gollnick, & P.G. Chinn. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice-Hall, 2010. –200 p.

292. Gottfried, M.A. Classmates with disabilities and students' non-cognitive outcomes. Educational Evaluation and Policy Analysis, 36, 2017. – P. 20-43.

293. Grant, C. A. Turning on learning / Five approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Gender and Disability / C.A. Grant, C.E. Sleeter. – John Wiley & Sons, Inc., 2003. – 279 p.

294. Grant, C.A., Sleeter, C.E. Race, Class, Gender and Disability in the Classroom / J.A. Banks & C.A.M. Banks//Multicultural Education: Issues and Perspectives. – New York: Wiley, 2015. – P. 59-81.

295. Grenot-Scheyer, M., Bishop, K., Coots, J. The inclusive classroom/ M. Grenot-Scheyer, K. Bishop, J. Coots. Westminster, CA: Teacher Created Materials, 2016. – 300 p.

296. Grigal, M.A. An evaluation of transition components of individualized education programs/ M.A. Grigal// Exceptional Children No 63(2). – 2012. –P. 357-362.

297. Grossen, B.A. What we know about how exceptional children learn to study / B.A.Grossen. Santa Cruz, CA: Center for the Future of Teaching and Learning, 2014. – 250 p.

298. Hanushek, E.A., Kain, J.F., Rivkin, S.G. Inferring program effects for special populations: Does special education raise achievement for students with disabilities? *The review of economics and statistics*, 84, 2017. – P. 584-599.

299. Hardy, V. Introducing Computer-Mediated Communications in to Participative Management Education: the Impact on the Tutor's Role. *Educational & Training Technology International*. 1992. Vol. 29(24). –P.325-331.

300. Harry, B. Parents' involvement in special education/ B.Harry. New York: Teachers College Press, 2013.- 300 p.

301. Heller, K.W. Teaching individuals with physical, health, or multiple disabilities/ K.W. Heller. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice-Hall, 2010. – 200 p.

302. Hellers, W.A. Placing children in special education: A strategy for equity/ W.A. Hellers. Washington, DC: National Academy Press, 2012. – 103 p.

303. Helper, S.A. Tomorrow's teachers/ S.A. Helper. Boston: Allyn & Bacon, 2016 - 180 p.

304. Henley, M., Ramsey, R.S., Algozzine, R. F. Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities/ M. Henley, R.S. Ramsey, R.F. Algozzine. Boston: Allyn & Bacon, 2016. – 220 p.

305. Hilton, A.S. The preparation and training of the educational community for the inclusion of students with developmental disabilities/ A.S.Hilton// *Education and Training of Mental Retardation and Developmental Disabilities*. – 2014. – No 32. – P. 3-12.

306. Hitzing, W. Support and positive teaching strategies / *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, 1994. P. 65 – 87.

307. Howard, Gary R. We can't teach what we don't know: white teachers, multicultural schools / G. R. Howard // Published by Teachers College Press. – 2nd edition. – New York, 2006. – 172 p.

308. Hulett, K.E. Legal Aspects of Special Education. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc., 2009. – 130 p.

309. Hunt, P., Goetz, L., & Anderson, J. The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. / *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 11(2). –1989. – P. 125-130.

310. Hyatt, K.J., Filler, J. LRE Re-examined: Misinterpretations and unintended consequences. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9). – 2011. – P.1031-1045.

311. Idol, L.A. Individuals with disabilities education act: Final rules and regulations/ L.A. Idol. Boston: Allyn & Bacon, 2020. – 120 p.

312. Iverson, V.S. A guide to educational planning for students with disabilities/ V.S. Iverson. Baltimore: Brookes, 2010. – 220 p.

313. Jenks, C. et al. Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and School in America. New York, 1972. – 120 p.

314. Kalyanpur, M.N. Culture in special education/ M.N. Kalyanpur. Baltimore: Brookes, 2015. – 130 p.

315. Kellough, A.S. Integrating math and science for intermediate and middle school students/ A.S. Kellough. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall/Merrill, 2020. – 150 p.

316. Kirk, S.A., Gallagher, J.L. Educating exceptional children/ S.A. Kirk, J.L. Gallagher. Boston: Houghton Mifflin, 2012. – 130 p.

317. Kurysheva, E.S. Inclusive learning technologies at the us modern school / I.S. Bessarabova, E.S Kurysheva // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. –

URL:https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10040/11729/article_10040_11729_pdf_100.pdf

318. Kurysheva, E.S. The Main Problem Areas of Inclusive Education in The USA / I.S. Bessarabova, E.S Kurysheva // *Conference: II International Scientific and Practical Conference "Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment"* Conference. – 2020. – URL: https://www.researchgate.net/publication/348005731_The_Main_Problem_Areas_of_Inclusive_Education_in_The_USA

319. Kurysheva, E. S. The main stages of the process of formation and development of inclusive education in the United States in the context of multicultural educational policy / E. S. Kurysheva // Наука России: Цели и задачи : Сборник научных трудов по материалам XXVI международной научной конференции, Екатеринбург, 10 апреля 2021 года. – Екатеринбург: Научно-издательский центр "Л-Журнал", 2021. – P. 120-123.

320. Landrine, H., Klonoff, E.A. The schedule of racist events: A measure of racial discrimination and a study of its negative physical and mental health consequences / H. Landrine & E.A. Klonoff//Journal of Black Psychology. 1999.22(3). – P. 144-168.

321. Lesar, S.A., Benner, S.M., Habel, C.C., Coleman, C.S. Preparing general education teachers for inclusive settings/ S.A. Lesar, S.M. Benner, C.C. Habel, C.S. Coleman// Teacher Education and Special Education. –2013. – No 3(20). – P.204-220.

322. Lindsey, R.B. Cultural proficiency/ R.B. Lindsey. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2014. – 302 p.

323. Loreman, T. Inclusive education: Supporting diversity in the classroom (2nd ed.) Text. / T. Loreman, J. Deppeler, D.Harvey. London and New York: Routledge, 2010. – 200 p.

324. Luckasson, R.A. The status and challenges of adults with mild cognitive limitations/ R.A. Luckasson. Baltimore: Brookes, 2010. – 300 p.

325. Lynch, J. Multicultural Education: Principles a. Practice. London: Routledge & Kegan Paul, 2005. – 230 p.

326. Mantooh, L.J. Youth in Governance: A Guide for Involving Youth as Decision Makers on Boards and Committees. – Agricultural Extension Service. The University of Tennessee, 2000. – 432 p.

327. McCurdy, E.E., Cole C.L. Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2014. -44(4). – P. 130-158.

328. McLean, M.E. Special education in multicultural environment/ M.E. McLean. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 2014. – 210 p.
329. Mercer, J.R. Labeling the mentally retarded/ J.R.Mercer. Berkeley: University of California Press, 2012. – 200 p.
330. Meyer, L.H. On strategies to support inclusion/ L.H. Meyer // Special Education. – 2011. –No 8(3). – P. 12-23.
331. Nitz, S.A. Inclusivism: The World on the Brink of a Social Revolution. Paperback. – 2019. – 228p.
332. Noddings, N. The challenge to care in schools: An alternative approach to education/ N. Noddings. New York: Teachers College Press, 2002. – 316 p.
333. Noddings, N.M. An alternative approach to education/ N.M.Noddings. New York: Teachers College Press, 2014. – 200 p.
334. Nora, A., Cabrera, A. The role and perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college/ A. Nora & A. Cabrera // Journal of Higher Education, 2010.67(2). – P. 119-148.
335. Oliver, M., Campbell J. Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future. Routledge, 2010. – 240 p.
336. Olson, J. S. Mancur. The logic of collective action: public goods and the theory of group / Mancur Olson. New York: Harper & Row, 1970. – 170 p.
337. Olson, J. S. The Ethnic Dimension in American History. N. Y., 1979. – 200 p.
338. Olson, J.K., Platt, A.S. Teaching children and adolescents with special needs/ J.K. Olson, A.S. Platt. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2013. – 130 p.
339. Oswald, D.A. Ethnic representation in special education/ D.A.Oswald// The Journal of Special Education.– 2016. – No 32. – P.194-209.
340. Owen, D. Citizenship Identity and Civic Education in the United States / Conference on Civic education and Politics in Democracies: Comparing International Approaches to educating New Citizens. – San Diego, 2004. –18 p.
341. Palmer, J.M. Interdisciplinary curriculum – again / J.M. Palmer. Alexandria, VA: ASCD, 2009. – 130 p.

342. Pareto, V. *The mind and society* / Vilfredo Pareto; edited by Arthur Livingston. New York: AMC Press, 1983 (originally published in 1935).-4 v. – 203 p.

343. Park, H.S. *Contemporary most promising practices for people with disabilities* / H.S. Park. Baltimore: Brookes, 2011. – 200 p.

344. Park, H.S. *Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities* / H.S.Park // *Exceptional Children*. – 2015. – No 68. - P.151-170.

345. Patrick, J.J. *Human Rights in Civic Education*. / Center for Civic Education, 2006. – 140 p.

346. Patton, J.M. *Looking behind the curtain in inclusion* / J.M. Patton // *The Journal of Special Education*. –2014. – No 34. – P.52-61.

347. Patton, J.M. *The disproportionate representation of African Americans in special education* / J.M. Patton // *The Journal of Special Education*.-2014. – No 32. – P.25-31.

348. Patton, J.R. *Mental retardation: Foundation of educational programming*/ J.R. Patton. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice-Hall, 2010. – 230 p.

349. Peters, S.J. *Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing* Text. / S.J. Peters L.A. Oliver // *Prospects*. -2009. № 39.– P. 265 – 279.

350. Phenicie, C. *Special education at the Supreme Court: 7 things to know about Wednesday's Endrew F. case*. LA School Report, 2017. – 125 p.

351. Pinnel, G.S. and Galloway C.M. *Human development, language and communication: Then and now / Theory into Practice*. – 2017. № 26. – P. 353–357.

352. Porter, G.L. *The inclusive school model* G.L. Porter. Baltimore: Brookes, 2012. – 160 p.

353. Preiffer, D. *The Conceptualization of Disability? Exploring Theories and Expanding Methodologies :Where We Are and Where We Need to Go*. Edited by Sharon N. Barnartt and Z. Barbara Mandell. New York: Elsevier Science, volume 2, 2001. – P. 60.

354. Pugach, M.C., Johnson, L.F. *Collaborative practitioners, collaborative schools*/ M.C. Pugach, L.F. Johnson. Denver: Love, 2009. – 189 p.

355. Putnam, J.W. Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in classroom/ J.W. Putnam. Baltimore: Brookes, 2012. – 150 p.
356. Ramsey, P.G. Multicultural Education, A Source Book / P. G. Ramsey, L.R. Williams. – RoutledgeFalmer, New York and London, 2003. – 295 p.
357. Reisch, M., Andrews, J. The road not taken: A history of radical social work in the United States. New York: Brunner / Mazel, 2001. – 128 p.
358. Rethinking the history of American education / Ed. By W. J. Reese, J. L. Rury. – New York: Palgrave Macmillan, 2008. – 292 p.
359. Richard, C. Wade, et. al., A History of the United States with Selected Readings, Vol. I (Boston: Houghton Mifflin Co., 1966, 1971). – 2017. – 398 p.
360. Ring, M.M. Middle school accommodations and grading adjustments for students with learning disabilities / M.M. Ring // Educational Leadership. – 2010. – No 4 (32). – P.49-59.
361. Roach, V.C. Creating inclusive schools / V.C. Roach // The School Administrator. – 2013. – No 52(4). – P.64-70.
362. Robins, K.N. Culturally proficient instruction/ K.N. Robins. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2015. – 200 p.
363. Rogers, C.R. Barriers and gateways to Communication. In: Management: a book for reading. N.Y., 1968. – 148 p.
364. Ross, A.A., Olsen, K.S. A vision for the middle school through integrated thematic instruction / A.A. Ross, K.S. Olsen. Kent, WA: Books for Educators, 2008. – 150 p.
365. Sadker, M.P., Sadker, D.M. Teachers, schools, and society/ M.P. Sadker, D.M. Sadker. New York: McGraw, 2009. – 200 p.
366. Salend, S.J. Creating inclusive classrooms / S.J. Salend. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice-Hall, 2014. – 300 p.
367. Salend, S.J. Effective and reflective practices in inclusive classrooms / S.J. Salend. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2014. – 120 p.

368. Sanchez, S.A. Learning from the stories of culturally diverse families and communities / S.A. Sanchez // Remedial and Special Education. – 2014. – No 23 (9). – P.117-125.

369. Sapon-Shevin, M. A. Why gifted students belong in inclusive schools / M. A. Sapon-Shevin // Educational Leadership. – 2011.-No 9(32). –P. 65-69.

370. Schwartz, I.A. Developing culturally inclusive services for individuals with severe disabilities / I.A. Schwartz // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. – 2014. – No 20. – P.99-110.

371. Schwartz, L.I. Membership and relationship for children with disabilities/ L.I. Schwartz // Topics in Early Childhood Special Education.-2014. – No 2. – P.23-32.

372. Schwartz, L.I. Standing on the shoulders of giants: Looking ahead to facilitating relationships for children with disabilities/ L.I.Schwartz// Topics in Early Childhood Special Education. – 2013. – No20. – P.123-129.

373. Scotti, J.S. Behavioral intervention: Principles, models, and practices / J.S. Scotti. Baltimore: Brookes, 2011. – 250 p.

374. Sherry, L.K., Spooner, F.D. Unified teacher preparation programs for general and special educators / L.K. Sherry, F.D. Spooner. Boston: Allyn & Bacon, 2009. – 230 p.

375. Slee, R. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. New York: Routledge. – 2019. – P.110; 122.

376. Sloane, E. The Little Red Schoolhouse (Garden City, New York: Doubleday and Company, Inc., 1972). – P. 3.

377. Smith, D.E. The Implications of the Individualism / Communitarian Debate for Civic Education: Observation and Prejudices. – Paper presented at the International Conference on individualism and Community in a Democratic Society. - Washington, D. C., 2014. – 12 p.

378. Smith, S.W. Individualized education programs: From intent to acquiescence/ S.W.Smith // Focus on Exceptional Children. – 2010.-No 28(1). – P. 3-12.

379. Smith, T.E. Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) Text. / Smith T.E.C., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008.– 465 p.

380. Snell, M.E. Practices for inclusive schools / M.E. Snell. Baltimore Brookes, 2011. – 380 p.

381. Stabs, S. Inclusive education where there are few resources / S. Stabs. // Posobie. Oslo, 2002. – 150 p.

382. Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2013. – URL:<http://plato.stanford.edu/entries/children/>

383. Stainback, S. Curriculum considerations in inclusive classrooms/ S.Stainback. Baltimore: Brookes, 2019.-306 p.

384. Sugari, G.M., Tindal G.A. Effective school consultation / G.M. Sugari, G.A. Tindal. Pacific Grove, CA: Brooks & Cole, 2011, 300 p.

385. Tate, A.S. Stories of ordinary lives of children in inclusive schools and communities / A.S. Tate. Baltimore: Brookes, 2011. – 230 p.

386. Taylor, S.J. A critical analysis of the principle of least restrictive environment/ S.J.Taylor// The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. – 2009. – No 13. – P.41-53.

387. Taylor, S.J. A response to inclusive education / S.J.Taylor // Exceptional Children. – 2014. – No 61.-P. 312-317.

388. Taymans, J.M. Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility/ J.M. Taymans. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2011. –100 p.

389. The National Center on Student Progress Monitoring. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.progressmonitoring.org/otherresources2.html>

390. The Review of Progress Monitoring Tools [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rti4success.org/tools_charts/progress.php

391. Thirty-five Years of Progress in Educating Children With Disabilities Through IDEA. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/index_pg10.html

392. Thome, B., Henley, N. *Difference and Dominance: an overview of language, gender and society* in Thorne B., Henley N. *Language and Sex: Difference and Dominance*. Newbury House, Rowley, Massachusetts, 2010. – P. 5-42.

393. Tucker, J.A. *Ethnic proportions in classes for the learning disabled: Issues in nonbiased assessment/ J.A. Tucker// Journal of Special Education*.-2016. – No 14. – P. 93-105.

394. Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. *Families, professionals, and exceptionality/ A.P. Turnbull, H.R. Turnbull*. New York: Macmillan, 2011. – 156 p.

395. Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. *The law and children with disabilities / A.P. Turnbull, H.R. Turnbull*. Denver, CO: Love, 2009. – 300 p.

396. Utley, C.A. *Learning problems of multicultural learners/ C.A. Utley*. Springfield, IL: Thomas, 2009. – 140 p.

397. Vaillant, G.E. *Adaptation To Life. / Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1995. – 366 p.*

398. Venn, J.J. *Assessing children with special needs/ J.J. Venn*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice-Hall, 2011. –100 p.

399. Webber, J.L. *Inclusion: Teaching makes a difference/ J.L. Webber*. Belmont, CA: Wadsworth, 2012. – 250 p.

400. Wehman, P.A. *Developing transition plans for children with special needs / P.A. Wehman*. Austin, TX: PRO-ED, 2008. – 160 p.

401. White, R.W. *Motivation reconsidered: The concept of competence / Psychological Review*.66 (5). – 1994. – P. 297–333.

402. Williams, D.R. *An inclusion model to reduce at-risk status among middle school students / D.R. Williams*. Baltimore: Brookes, 2011. – 200 p.

403. Wood, T.J. *Gendered Lives. Communication, Gender And Culture*. Wadsworth Publishing Company. 1998. - 212 p.

404. Yell, M.L. *The Legal History of Special Education: What a Long, Strange Trip It's Been / Remedial and Special Education journal*. Rublisher: SAGE Publications, 1998. – P. 219–228.

405. Young, T. Public Alternative Education. – N.Y.: Teachers College Press, 1990. – 220 p.