A young boy in a blue school uniform is seated at a desk in a classroom. He is looking towards the camera with a thoughtful expression, his hands raised in a gesture of participation or questioning. The background is blurred, showing other students and classroom furniture.

**ДОКАЗАТЕЛЬНАЯ БАЗА
ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ
ОБРАЗОВАНИЮ**

ПОДГОТОВЛЕНО ДЛЯ:

Instituto Alana Rua. Fradique Coutinho,
50, 11o. andar, Pinheiros
S o Paulo / SP
alana.org.br/en/



АВТОРЫ:

Dr. Thomas Hehir,
Silvana and Christopher Pascucci
Professor of Practice in Learning Differences
at the Harvard Graduate School of Education

В ПАРТНЁРСТВЕ С:

Abt Associates
55 Wheeler Street
Cambridge, MA 02138
abtassociates.com

ПЕРЕВОД И АДАПТАЦИЯ:

АНО «Центр проблем аутизма»
в рамках проекта «Инклюзивное образование:
в согласии с законом» при поддержке
Фонда Президентских грантов

ДОКАЗАТЕЛЬНАЯ БАЗА ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

АВГУСТ 2016

Dr. Thomas Hehir

Dr. Todd Grindal

Brian Freeman

Ren e Lamoreau

Yolanda Borquaye

Samantha Burke

Переводчик **Татьяна Скрипко**

Редактор и автор адаптации **Марина Бриндли**

Макет и дизайн **Дмитрий Наумкин**

Под общей редакцией **Екатерины Мень**

Инклюзия / Интеграция Есть ли разница?

Напутствие родителям особых учеников и НКО, работающим в области развития инклюзивного образования

Мы, сотрудники Центра проблем аутизма, рады представить вам перевод доклада, который представляется нам чрезвычайно важным для движения общества к инклюзии. В этом докладе группа зарубежных авторов по заказу ЮНЕСКО подготовила обзор научной доказательной базы инклюзивного образования. Центр проблем аутизма был одной из первых родительских НКО, создавших модель инклюзии (а не интеграции — о различии этих понятий речь пойдет дальше) для одной из самых сложных категорий школьников — учеников с аутизмом. В рамках своей работы по продвижению инклюзивного образования, а также в рамках важного направления своей деятельности по анализу и совершенствованию законодательной базы наши эксперты не могли пройти мимо столь важного доклада — ведь выводы, представленные в нем, дают объективные основания для продолжения этой работы. Но прежде чем вы прочтете подготовленный нашими специалистами перевод доклада, нам бы хотелось сказать несколько слов — чтобы еще раз подчеркнуть смыслы этой деятельности, а также поддержать всех, кто вступает на поле системной инклюзивной деятельности.

Сотрудники Центра проблем аутизма много раз слышали в свой адрес упрек, что инклюзия в образовании существовала задолго до первых опытов ЦПА в этой области. Мы, безусловно, признаем огромную многолетнюю работу всех наших предшественников, боровшихся за снятие барьеров в образовании для людей с инвалидностью. Это важный труд, положивший начало отказу от сегрегации. Однако, признавая эту деятельность, испытывая огромную благодарность ко всем нашим коллегам, мы не можем отступить от ряда принципиальных позиций. И одна из них — четкое различие интеграции и инклюзии.

Процессы интеграции, действительно, начались в России в 90-е годы, но инклюзия в российском образовании появилась только в 10-х годах нынешнего века. Сегодня мы, с одной стороны, очень рады быстрому росту интереса к инклюзии и многочисленным попыткам ее внедрения. С другой же стороны, мы видим и риски — и эти риски характерны не только для нашей страны. О них говорят эксперты и специалисты в области образования со всего мира. И связаны они с опасностью подмены смыслов. Всегда ли то, что мы называем инклюзией, является таковой? Являются ли слова «интеграция» и «инклюзия» синонимами?

Когда наши дети с различными диагнозами входят в систему образования, их предстоящий опыт в классе часто описывается словами «будет интегрирован» или «будет инклюзирован». В некоторых случаях эти термины используются как взаимозаменяемые, например, говорят то «интегрирован в обычный класс», то «инклюзирован в обычный класс». Однако между этими двумя понятиями есть существенные различия. И их знание поможет нам в деле адвокации инклюзии и в обоснованной и конструктивной борьбе за инклюзивную среду, которая полезна при обучении всех детей.

Интегративные модели подразумевают, что есть некий недостаток в самом ребенке, который должен быть исправлен, чтобы он мог вписаться в существующую систему.

Имеющиеся меры поддержки и адаптации применяются для того, чтобы внедрить ребёнка в существующую среду класса. Ребёнок либо приспособливается, либо нет. Ребёнок – тот, кто «приходит» в школу.

Успешные модели инклюзии предполагают, что ВСЕ дети разные, и ВСЕ дети могут учиться. В ребёнке нет ничего такого, что нуждалось бы в «починке», чтобы он мог приспособиться к системе. Школьная система в целом может меняться, чтобы соответствовать индивидуальным потребностям ВСЕХ учащихся. Дети по отношению к школе - «участники».

Как можно понять разницу?

Самая главная подсказка, позволяющая определить, интегрирует ли школа учеников, или инклюзирует их — это используемые слова и выражения. Если сотрудники школы говорят о дополнительных мерах адаптации или услугах, выделенных, чтобы помочь ребёнку приспособиться к учёбе в классе - это интеграция. Обычно также упоминается преодоление проблем, приобретение функциональных способностей и помощник для ребёнка. Посмотрим на индивидуальный образовательный план. Если в нём сделан акцент на методики, помогающие адаптации ребёнка в классе – это интеграция.

В инклюзивных школах и классах говорят о том, что помощь должна оказываться каждому. Сотрудники школы подчеркнут планируемые изменения в классе/школе в целях поддержки успешности ребёнка. Речь пойдёт о том, что дополнительные меры адаптации и услуги принесут пользу всем. Ключ в том, чтобы радоваться разнообразию, помогать каждому и обеспечивать наличие помощника в классе. При рассмотрении индивидуального образовательного плана, мы увидим, что планируются такие методики адаптации и совершенствования класса, чтобы все ученики были успешны. Инклюзия – это помощь каждому.

Как помочь школе вашего ребёнка стать инклюзивной?

Инклюзия основана на построении отношений. Чтобы помочь школе стать инклюзивной, нужно построить взаимоотношения. Ваша роль состоит в том, чтобы содействовать этому процессу, наладив взаимоотношения с директором и учителями задолго до того, как ребёнок придёт в систему. По возможности предложите себя на роль школьного волонтера и, выполняя свои обязанности, повсюду водите с собой ребёнка. Так сотрудники школы познакомятся с вашим ребёнком, что уменьшит их возможные страхи.

По мере взросления ребёнка начните обсуждать возможное время поступления на дошкольную ступень обучения. Можете поделиться статьями о пользе инклюзии для всей школы и общества в целом, или предложите провести беседу об инклюзии с сотрудниками школы. Будьте готовы рассказывать о пользе инклюзии в любое время, в том числе вне школы.

Узнайте, как работают механизмы финансирования в вашем регионе и в вашей системе образования. Это поможет при обсуждении с учителями и школьной администрацией мер дополнительной поддержки, которые будут полезны не только вашему ребёнку, но и другим детям.

Всегда давайте ясно понять, что ваш ребёнок будет учиться в школе. Говорите «когда (имя) будет ходить в школу», а не «если он/она пойдёт в школу», чтобы

чётко продемонстрировать ваши намерения сотрудникам школы. Вы не спрашиваете разрешения, а хотите начать построение команды для поддержки инклюзивного образования вашего ребёнка.

Когда ваш ребёнок начнёт ходить в школу, станьте главным консультантом школы. Вы знаете своего ребёнка как никто другой, поэтому убедите школу без колебаний обращаться за помощью к вам. Предложите побеседовать с сотрудниками или учениками. Разрешайте и поощряйте учителей пробовать инновационные методики для инклюзии вашего ребёнка и улучшить школьную жизнь для ВСЕХ учеников.

Всегда утверждайте, что ваш ребёнок — учащийся с огромным потенциалом. Если попытки поддержать ребёнка в инклюзивной образовательной среде встретят сопротивление, помните о своих правах и правах ребёнка на инклюзивное образование и будьте готовы их отстаивать. Знайте местное законодательство, нормативные акты и правила школы относительно инклюзии. Возможно, от вас потребуются защищать права ребёнка, если что-то сразу не получается. Узнайте, с кем нужно поговорить, если правила не соблюдаются.

Если вы оказались в ситуации, когда нужно встретиться с администрацией школы или другими органами, обязательно идите на встречу вместе с адвокатом – им может быть правозащитник из НКО или более опытный родитель. Одна голова хорошо, а две лучше. Этот человек поможет впоследствии воспроизвести ход встречи. Это очень важно, поскольку адвокат увидит и запомнит что-то, что вы можете упустить. Наконец, приготовьтесь защищать права ребёнка в каждой школе, которую он будет посещать. Процесс инклюзии может быть длительным.

Если ваш ребёнок первый, кто инклюзируется в вашей школе или сообществе, может оказаться, что потребуются повторять всё снова и снова по мере перехода от одной ступени образования к другой. По возможности постарайтесь связаться с семьями, которые проходят этот путь за вами, чтобы они знали о ваших усилиях и достижениях и могли бы основывать на этом свою работу, когда их дети войдут в систему. Помните, что школы должны не только учить, но и учиться. Как только школа поймёт, что инклюзия повышает академическую успешность и благополучие ВСЕХ учеников, она будет более чем рада её реализовать.

ИНТЕГРАЦИЯ ИЛИ ИНКЛЮЗИЯ

Потребности «особых» учеников	●●●●●●●●	Права ВСЕХ учеников
Изменение/исправление субъекта	●●●●●●●●	Изменение школы
Польза для ученика с «особыми потребностями»	●●●●●●●●	Польза для ВСЕХ учеников
Профессионалы, специальные компетенции и формальная поддержка	●●●●●●●●	Неформальная поддержка и компетентность общеобразовательных учителей

ВЫВОД: ИНКЛЮЗИЯ = ХОРОШЕЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ



Подготовка данной брошюры стала возможна в связи с проектом «Инклюзивное образование: в согласии с законом», реализуемым Центром проблем аутизма при поддержке Фонда президентских грантов (конкурс 2017 года). Мы надеемся, что данная брошюра предоставит вам комплекс дополнительных аргументов в ваших переговорах со школами и государственными органами образования. Мы от всей души желаем вам успехов в достижении поставленной цели – инклюзии вашего ребенка.

Всегда ваша
Команда Центра проблем аутизма.

Введение

По всему миру ученики с инвалидностью всё чаще получают образование вместе со своими сверстниками без инвалидности в рамках практики, известной как инклюзия. Инклюзия занимает видное место в международных декларациях, национальных законодательствах и образовательной политике ряда стран. Благодаря такой политике и работе правозащитников существенно увеличилось количество учеников с инвалидностью, которые учатся в школе вместе со своими типичными сверстниками.

В этот отчёт мы включили исследования, демонстрирующие преимущества инклюзивного образования в особенности для учеников без инвалидности, а не только для учеников с инвалидностью, поскольку доказательства положительного эффекта инклюзии для последних уже широко известны. Этот отчёт – результат систематического обзора 280 исследований, проведённых в 25 странах. Восемьдесят девять работ содержат актуальные научные данные, на основании которых мы делаем обобщения и выводы.

Существуют вполне убедительные данные, последовательно демонстрирующие, что инклюзивная образовательная среда может давать существенные краткосрочные и долгосрочные преимущества ученикам, как с инвалидностью, так и без неё. Большой массив исследований показывает, что включённые в общее образовательное пространство ученики демонстрируют более высокие показатели по чтению и математике, у них лучшая посещаемость, меньше поведенческих проблем и больше шансов окончить среднюю школу, чем у неинклюзивированных учеников. Повзрослев, ученики с инвалидностью, получившие инклюзивное образование, с большей вероятностью поступают на следующую ступень образования, получают работу и живут самостоятельно. Исследования детей с синдромом Дауна свидетельствуют, что время, проведённое ими с типично развивающимися сверстниками, коррелирует со спектром академических и социальных достижений, таких как улучшения памяти, речи и более высокая грамотность.

Благодаря включению учеников с инвалидностью совершенствуются практики преподавания, полезные для всех учеников. Эффективное включение ученика с инвалидностью требует от учителей и администраторов школы научиться поддерживать индивидуальные сильные стороны и потребности каждого ученика, а не только учеников с инвалидностью. Исследования доказывают, что в большинстве случаев обучение вместе с учеником с инвалидностью не влечёт негативных эффектов для остальных детей. Напротив, некоторые исследования демонстрируют, что ученики без инвалидности, обучающиеся в инклюзивных классах, имеют меньше предрасположений и более склонны к принятию людей, которые от них отличаются.

Для людей без инвалидности польза от инклюзии проявляется позже, на рабочем месте. В исследовании, которое проводилось в бразильских, испанских, американских и канадских компаниях и учреждениях, сотрудники консалтингового агентства McKinsey & Company установили, что трудоустройство людей с синдромом Дауна положительно воздействует на корпоративную культуру и среду, способствует развитию навыков разрешения конфликтов и повышает внутреннюю мотивацию сотрудников.

Тем не менее, многие ученики с инвалидностью всё ещё испытывают огромные

трудности в том, что касается доступа к эффективным инклюзивным программам. Давнишние заблуждения относительно способностей детей с интеллектуальными, физическими, сенсорными нарушениями и трудностями в обучении заставляют некоторых педагогов продолжать сегрегацию детей с инвалидностью.

В целях данного исследования инклюзивное образование рассматривается в противопоставлении другим распространённым образовательным средам для учеников с инвалидностью: эксклюзия, сегрегация и интеграция (см. рисунок).

Что такое инклюзия?

Образовательные среды для учеников с инвалидностью варьируются от полного отказа в официальных образовательных услугах до предоставления равноправного участия во всех аспектах образовательной системы. В целях этой работы мы описываем опыт образования учеников с инвалидностью, используя следующие категории:



Источник: *United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities General Comment No. 4* (<http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>)

В этом отчёте мы приводим документальные свидетельства эффективности инклюзивного образования и даём советы педагогам и законодателям о том, как повысить доступность инклюзивных возможностей для детей с инвалидностью и их семей. Хотя обзор включает в себя доказательную базу по всем ученикам с инвалидностью, мы особо уделяем внимание данным, связанным с инклюзией детей с синдромом Дауна. В заключение мы обсуждаем общие проблемы, возникающие при реализа-

ции инклюзивных программ, и даём рекомендации для законодателей, практиков и родителей.

Примеры перехода к инклюзии в разных странах мира

По всему миру ученики с инвалидностью всё чаще обучаются вместе с типичными сверстниками (World Health Organization, 2011). Рост инклюзивных образовательных практик основан на признании того факта, что ученики с инвалидностью лучше учатся, когда их образовательные и социальные возможности максимально приближены к возможностям их здоровых сверстников. Этот раздел описывает развитие международного и национальных движений в поддержку инклюзии учеников с инвалидностью в общеобразовательные классы.

В 1994 году Конференция ЮНЕСКО по образованию лиц с особыми потребностями (The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) World Conference on Special Needs Education) выпустила отчёт об образовании учеников с инвалидностью. Итоговая Саламанкская декларация (Salamanca Statement)¹, подписанная представителями 92 стран и 25 организаций, декларирует, что «ученики с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ в обычные школы». Декларация утверждает, что обычные инклюзивные школы «являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминативными взглядами, создают доброжелательную атмосферу в сообществах, способствуют построению инклюзивного общества и достижению цели всеобщего образования». Саламанкская декларация стала частью глобального движения в направлении инклюзивного образования. Она предложила руководство к действию на национальном, региональном и международном уровнях. Декларация призвала правительства стран продвигать, планировать, финансировать и контролировать инклюзивные образовательные программы внутри своих образовательных систем (UNESCO, 2009).

За годы, прошедшие с принятия Саламанкской декларации, международное сообщество продолжало продвигать инклюзию людей с инвалидностью в общество. Выпущенная в 2006 году Конвенция ООН о правах инвалидов (the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)) связывает 161 подписавшее её государство обязательством обеспечить «людей с инвалидностью доступом к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному и среднему образованию на равных правах с другими людьми в сообществах их проживания». Статья 24 Конвенции требует от государств обеспечить наличие инклюзивной образовательной системы для людей с инвалидностью на всех уровнях, а также возможности для обучения на протяжении всей жизни. Статья 24 также оговаривает, что ученики с инвалидностью не должны исключаться из общего образования, что им должны предоставляться адекватные средства адаптации и индивидуальная поддержка, и что люди с инвалидностью должны иметь доступ к высшему образованию, профессиональному обучению и дополнительному образованию на равных правах с учениками без инвалидности.

Многие страны разработали национальную политику в поддержку инклюзии. В Таиланде законодательные акты (National Special Education Plan of 1995 и National

1 Текст Саламанкской декларации на русском языке можно найти здесь: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_hr.shtml

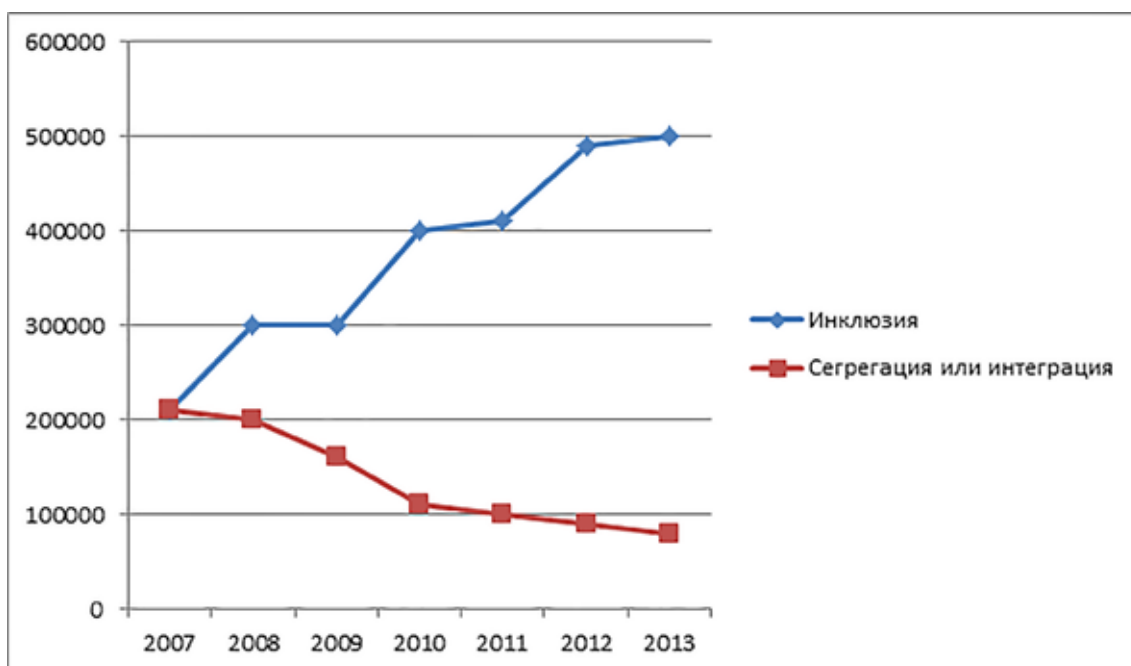
Education Act of 1999), защищают права учеников с инвалидностью и гарантируют доступ к 12-летнему бесплатному базовому образованию. В результате принятия этих актов и кампаний в национальных СМИ, большинство тайских учеников с инвалидностью сейчас посещают интеграционные школы (UNICEF, 2003). Нигерия приняла официальную политику в области специального образования в 1988 году, и с тех пор разработала дополнительные законодательные акты, требующие от школ предоставления инклюзивных услуг детям с инвалидностью (Ajuwon, 2008; Tesemma, 2011). Южная Африка разработала долгосрочный план развития инклюзивного образования путём перевода учеников из сегрегирующих учреждений в интегрированную систему местных общеобразовательных и специализированных школ (Department of Education, 2001).

КЕЙС БРАЗИЛИЯ:

прогресс на пути к инклюзивной системе образования

В 2003 инклюзивное образование стало частью образовательной повестки в Бразилии. Ранее господствовал сегрегационный подход, при котором дети с инвалидностью обучались в специальных школах отдельно от остальных детей. Установка на инклюзию была оформлена в 2008 году законодательным актом «Национальная политика в области специального образования с позиции инклюзии» (National Policy for Special Education from the Inclusive Perspective). Этот документ регулирует педагогические нормы, подготовку педагогических кадров, распространение помогающих технологий и инвестиции в доступную среду, что позволяет государственным школам принимать учеников с инвалидностью и стимулирует этот процесс. В итоге, из всей совокупности учеников с инвалидностью доля зачислений в обычную школу выросла с 23% в 2003 году до 81% в 2015 году (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014).

Рост количества учеников с инвалидностью в инклюзивной начальной школе в Бразилии



Источник: (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014)

Благодаря работе гражданских организаций и активистов продвижение инклюзивной повестки в образовании Бразилии продолжается. Активисты призывают к изменениям в структуре учебного плана, учебных практиках и управлении в государственных и частных школах. В 2015 году Статут о людях с инвалидностью (Statute of People with Disabilities) (Law 13.146) привёл законодательство Бразилии в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), ратифицированной Бразилией законодательными актами, (Legislative Decree 186/2008) и (Executive Decree 6949/2009). Даже с учётом последних изменений, многие проблемы в области реализации эффективного инклюзивного образования в Бразилии всё ещё сохраняются. Бразилия имеет долгую историю образовательной эксклюзии людей, стигматизированных из-за инвалидности, расы, этнической принадлежности, пола, сексуальной ориентации и социально-экономического статуса. Некоторые ученики с инвалидностью всё ещё сталкиваются с препятствиями при зачислении в обычные школы. Другие находят только интеграционные парадигмы в школах, где нет качественных инклюзивных программ. Однако важно отметить, что большинство этих барьеров возникает не из-за отсутствия политической воли к эффективной инклюзии в образовании, но скорее из-за проблем, вызванных бедностью и неравенством, существующих в такой большой стране, как Бразилия. По данным ООН, около 10 % населения мира являются носителями той или иной инвалидности. Это делает людей с инвалидностью самым многочисленным меньшинством в мире². Около 80% людей с инвалидностью живут в развивающихся странах. Сложности с транспортировкой, нехватка адекватного медицинского обслуживания, недостаточное понимание прав инвалидов и другие проблемы, связанные с бедностью, могут влиять на количество детей и молодых людей с инвалидностью, принятых в качественные образовательные программы и продолжающих обучение в них³.

Объём проблем, препятствующих полной инклюзии в Бразилии, лучше всего иллюстрирует разрыв между долей населения с инвалидностью и долей школьников с инвалидностью. Примерно 10% населения имеют ту или иную инвалидность, но лишь 3% школьников первых классов имеют инвалидность. Доля уменьшается до 2% к концу начальной школы и 1% в средней школе (Instituto Unibanco, 2016). Эти цифры говорят о том, что существенное количество детей с инвалидностью не идентифицированы как обладающие особыми образовательными потребностями и не зачислены в официальные образовательные учреждения, а также что многие ученики с инвалидностью, зачисленные в первый класс, не остаются в школе до старших классов.

В Америке ученики с инвалидностью пользуются защищённым на государственном уровне правом на «бесплатное и достойное государственное образование в наименее ограничивающей среде» с 1974 года. Последующие усовершенствования законодательства, регулирующего образование людей с инвалидностью и без неё, продемонстрировали предпочтительность инклюзивной среды, давая право детям с инвалидностью получать образование в «наименее ограничивающей среде», соответствующей их индивидуальным потребностям. Есть свидетельства, что эти стандарты способствовали повышению доли детей с инвалидностью, посещающих класс

2 Дополнительные факты о людях с инвалидностью читайте здесь <http://www.un.org/disabilities/convention/facts.shtml>

3 На португальском языке дополнительные факты о людях с инвалидностью читайте здесь <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>

вместе с типичными сверстниками. Например, с 1989 года доля американских учеников с интеллектуальной недостаточностью, проводящих 40% и более школьных занятий в классе с типичными сверстниками, выросла с 27% до 44%. В Нидерландах за последние десятилетия существенно повысился уровень включённости учеников с синдромом Дауна в общеобразовательные классы, с 1 - 2 % в 1986 до 37 % в 2013 (de Graaf, van Hove, & Haveman, 2014).

Несмотря на укрепление международного консенсуса относительно инклюзии, многие ученики с инвалидностью по всему миру по-прежнему сталкиваются с препятствиями при попытке поступить в обычную школу. Недавнее исследование, проведённое UNICEF в 13 странах с низким и средним доходом, показывает, что дети с инвалидностью составляют большую долю детей, не посещающих школу, чем их реальная доля в детском населении. Исследование 2009 года в Индии свидетельствует, что, несмотря на практически всеобщее зачисление в начальную школу учеников без инвалидности, более одной трети учеников с инвалидностью не зачисляются ни в один из типов школ. Среди индийских детей с интеллектуальной инвалидностью, включая детей с синдромом Дауна, по оценкам, примерно половина не зачисляются в школы (UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015). Хотя точных данных мало, доступная информация показывает, что уровень включённости сильно различается в разных странах даже внутри одного региона (UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015). Например, в Европе Кипр, Литва, Мальта, Норвегия и Португалия дают образование более чем 80% учеников с инвалидностью в инклюзивной среде, в то время как Франция, Германия и Бельгия продолжают обучать почти всех учеников с инвалидностью отдельно (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; World Health Organization, 2011). Даже в странах, где право учеников с инвалидностью посещать школу защищено законом, многие по-прежнему сталкиваются с препятствиями. В нескольких странах, подписавших Конвенцию ООН о правах инвалидов, ученики с инвалидностью по-прежнему привычно получают распределение в сегрегирующие школы либо отказ в зачислении в инклюзивные школы (Zero Project, 2016). Эти данные также показывают, что в некоторых странах инклюзивированные ученики сталкиваются с некавалифицированным преподаванием, отсутствием доступной среды в школьных зданиях и неадаптированными учебными планами.

Подводя итоги, следует отметить, что многие страны мира приняли обязательство поддерживать инклюзию людей с инвалидностью. Произошло существенное увеличение доли учеников с инвалидностью, посещающих школу вместе с типичными сверстниками, но прогресс был не равномерным в разных странах. Многие страны приняли политику развития инклюзии, тогда как другие не торопятся отказаться от сегрегационной образовательной модели. Даже в странах с высоким уровнем включённости учеников с инвалидностью в общее образование, истинно инклюзивное образование может не являться нормой.

Преимущества инклюзивного образования для учеников без инвалидности

Инклюзивное образование может дать ряд академических и социальных преимуществ детям с инвалидностью, например, высокие результаты в изучении родной речи и математики, более высокие оценки при итоговой аттестации, а также лучшие

отношения с учениками без инвалидности. Однако многие родители и учителя беспокоятся, что инклюзия детей с инвалидностью будет проходить за счёт их типичных одноклассников. Они боятся, что изменения и адаптационные меры, которые требуются для учеников с инвалидностью в инклюзивном классе, ухудшат обучение учеников без инвалидности [Peltier, 1997]. Вопреки этим опасениям, исследования продемонстрировали, что по большей части включение учеников с инвалидностью в обычные классы не наносит ущерба типичным сверстникам, и даже может дать последним некоторые академические и социальные преимущества. Ниже мы приведем обзор доступной доказательной базы по влиянию инклюзивного образования на учеников без инвалидности.

Ученики без инвалидности могут получить академические преимущества от инклюзии

Несколько последних исследований показали, что в большинстве случаев влияние обучения в инклюзивном классе на учеников без инвалидности нейтральное либо положительное. В 2007 году исследователи из Манчестерского университета выполнили систематический обзор научных работ, исследовавших, что происходит с учениками без инвалидности в инклюзивных классах. Авторы рассмотрели 26 исследований, проведённых в США, Австралии, Канаде и Ирландии. Подавляющее большинство (81%) этих исследований свидетельствуют о том, что совместное обучение либо не оказывало влияния на академическую успеваемость учеников без инвалидности (58% исследований), либо оказывало на них положительное влияние (23% исследований) [Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007].

Аналогичный обзор исследований [Ruijs & Peetsma, 2009] также показал, что инклюзия в целом коррелирует с положительным либо нейтральным влиянием на академические результаты учеников без инвалидности. В трёх исследованиях, которые делали вывод о положительных результатах, учёные отметили, что учителя применяли стратегии и методики обучения, отвечающие потребностям особых учеников [Dessemontet & Bless, 2013]. Во всех исследованиях различий между школами было гораздо больше, чем между инклюзивными и неинклюзивными классами внутри этих школ. Это означает, что качество преподавания в школе в целом сильнее влияет на успеваемость учеников без инвалидности, чем наличие или отсутствие в классе учеников с инвалидностью. Исследование [Salend & Duhaney, 1999] показывает, что типично развивающиеся ученики в инклюзивных классах получали тот же уровень внимания учителя, что и в неинклюзивных, и демонстрировали тот же уровень академических достижений.

Масштабные лонгитюдные исследования в нескольких странах (включая США, Великобританию, Канаду и Финляндию) также свидетельствуют, что инклюзия учеников с инвалидностью не приводит к негативным последствиям для типично развивающихся учеников. Анализ показателей по чтению в репрезентативной выборке 3-классников в США в лонгитюдном исследовании [Early Childhood Longitudinal Study–Kindergarten Cohort, Gandhi (2007)] не нашел свидетельств того, что ученики без инвалидности получили какой-либо ущерб от обучения вместе с учениками с инвалидностью. Точно так же исследование [Farrell et al., 2007], включающее учеников начальных и средних классов в Великобритании, не обнаружило значимой корреляции между долей учеников с инвалидностью в школе и академическими

достижениями учеников без инвалидности в этой школе. Исследователи [Friesen, Hickey & Krauth, 2010], рассмотревшие учеников 4 и 7 классов в Британской Колумбии, пришли к такому же выводу. Они отметили, что число учеников в классе с проблемами в обучении и поведении не влияет на баллы, которые получают ученики без инвалидности по математическим дисциплинам и чтению. Подобное исследование, проведённое в США, штат Техас [Hanushek, Kain, & Rivkin, 2002], показало, что доля учеников с инвалидностью в общих классах не коррелирует с академическими достижениями учеников без инвалидности. Напротив, исследование, которое включало около 1000 учеников начальной школы в США, штат Индиана, показало положительное воздействие инклюзии на прогресс учеников без инвалидности в математике [Waldron & Cole, 2000]. 59% учеников без инвалидности в инклюзивных школах получили более высокие баллы на стандартном экзамене по математике по сравнению с предыдущим годом, тогда как только 39% типично развивающихся учеников в традиционных школах продемонстрировали аналогичный результат. Наконец, анализ трёх когорт выпускников школ в Финляндии продемонстрировал отсутствие корреляции между долей учеников с нарушениями обучаемости в школе с долей учеников, которые продолжили обучение в высшей ступени средней школы и окончили её [Kirjavainen, Pulkkinen, & Jahnukainen, 2016].

Исследования инклюзии учеников с синдромом Дауна и другими интеллектуальными нарушениями дают сходные результаты. В работе, опубликованной в 2013 году, исследователи проанализировали выборку из более 400 типично развивающихся учеников начальной школы в 50 классах в Швейцарии. 20 классов включали ученика с интеллектуальной инвалидностью, а 30 классов не включали таковых. Исследователи наблюдали за этими учениками в течение года и установили, что наличие одноклассника с ментальной инвалидностью не влияло на развитие математических навыков и грамотности типично развивающихся учеников [Dessemontet & Bless, 2013].

Критики инклюзии выражают озабоченность тем, что поведенческие проявления учеников с тяжёлыми эмоциональными нарушениями могут отвлекать внимание учителя от работы, направленной на академическое и социальное развитие всех учеников. Хотя большая часть исследований, рассмотренных в этой работе, показывает, что инклюзия оказывает нейтральное или положительное влияние на академические достижения учеников без инвалидности, некоторые данные свидетельствуют, что инклюзия большого числа учеников с тяжёлыми эмоциональными нарушениями в один класс может стать для учителей высоко проблематичной. Исходя из данных большого лонгитюдного исследования детей младшего возраста в США, учёные установили, что наличие нескольких одноклассников с тяжёлыми эмоциональными нарушениями может иметь некоторое негативное влияние на освоение навыков чтения и математики [Fletcher, 2010], а также на поведение в школе и подходы к навыкам обучения [Gottfried, 2014] типично развивающихся учеников. Исследователи подчёркивают, что эти потенциально небольшие негативные эффекты отмечались в тех классах, где находилось два и более ученика с тяжёлыми эмоциональными и поведенческими нарушениями, и предполагают, что присутствие одного одноклассника с инвалидностью не будет ухудшать успеваемость типично-развивающихся детей. Диагнозы, связанные с тяжёлыми эмоциональными и поведенческими нарушениями, являются редкими. В США ученики с тяжёлыми эмоциональными и поведенческими нарушениями представляют менее 6% всех

учеников с инвалидностью и примерно половину процента всех учеников⁴. Таким образом, маловероятно, что в один класс попадут два и более ученика с тяжёлыми эмоциональными нарушениями, если эти ученики будут равномерно распределены по классам.

Различия в установленных эффектах инклюзии для типично развивающихся учеников могут зависеть от того, как была реализована инклюзия. Во многих исследованиях, например, в упомянутом в предыдущем абзаце, «инклюзия» определяется как наличие одного и более учеников с инвалидностью в классах, где также учатся типичные ученики. В других исследованиях инклюзия определяется как применение учителем практик, которые делают учебный план доступным широкому спектру учеников. Обзор исследователей [Saint-Laurent and colleagues, 1998], подтверждает эту теорию, отмечая, что положительные эффекты были наиболее распространены в исследованиях, где поддержка учеников с инвалидностью в инклюзивных классах хорошо регулировалась благодаря адаптивному обучению, совместным консультациям и сотрудничеству педагогов специального и общего образования.

Ряд исследований свидетельствует о том, что именно отношение преподавателя играет центральную роль в том, чтобы инклюзивная практика оказалась полезной всем ученикам [Sharma, Forlin, & Loreman, 2008]. Учителя с положительным отношением к инклюзии с большей вероятностью адаптируют свою работу так, чтобы от инклюзии выигрывали все ученики [Sharma et al., 2008]. Учителя с положительным отношением к инклюзии также с большей вероятностью положительно повлияют на своих коллег, поощряя их к сотрудничеству и обмену опытом работы с классом [Sharma et al., 2008]. В австралийском исследовании, которое включало шесть начальных и старших классов, было установлено, что отношение учителя было ключевым моментом для эффективной инклюзивной практики [Carlson, Hemmings, Wurf, & Reupert, 2012]. Исследователи считают, что принятие и поддержка учителями учеников с особыми потребностями создаёт необходимые условия для продвижения школами инклюзивных практик, что в свою очередь приводит к принятию принципов инклюзии другими учителями, методистами, родителями и учениками.

Обучение учителей также помогает создать условия для того, чтобы инклюзивные программы были полезны для всех учеников [Sharma et al., 2008]. Полученные в исследовании данные демонстрируют положительную корреляцию между объёмом подготовки учителей в области обучения детей с особыми потребностями и положительным отношением к инклюзии. Обучение учителей и применение ими освоенных методов контроля помогают снизить частоту проявлений вызывающего поведения со стороны учеников с особенностями развития, которое негативно влияет на других учеников. Было обнаружено [Gottfried, 2014], что опытные педагоги и учителя с сильной подготовкой в области обучения детей с особыми потребностями более умело смягчали негативное воздействие поведения учеников с инвалидностью на поведение их сверстников. Скоординированные общешкольные подходы к поведению учеников с инвалидностью и без неё также важны при инклюзии учеников с вызывающим поведением.

Хотя тренинги могут вооружить учителей определёнными стратегиями, многие из них говорят о том, что у них не хватает времени и ресурсов, необходимых для эф-

4 Более подробную информацию о количестве и доле учеников с различными типами инвалидности в США читайте по ссылке <https://nces.ed.gov/FastFacts/display.asp?id=64>

фективного включения учеников с инвалидностью [Chiner & Cardona, 2013; Curcic, 2009; Oswald & Swart, 2011; Woolfson & Brady, 2009]. Обеспокоенность наличием ресурсов была отмечена в опросах учителей в Гонконге [Stella, Forlin, & Lan, 2007], Южной Африке [Oswald & Swart, 2011], Гане [Alhassan, 2014] и Испании [Chiner & Cardona, 2013]. В самом деле, обеспечение целенаправленной поддержки учеников с инвалидностью в общеобразовательном классе может потребовать дополнительного времени учителя. Для некоторых учеников с инвалидностью инклюзия в общеобразовательном классе требует адаптивных технологий или модификации учебного плана. Успешные инклюзивные школы часто находят многочисленные источники финансирования, чтобы обеспечить эту дополнительную поддержку. Например, директор школы Clarisse Fecury School в Риу-Бранку бразильского штата Акри, выявил и мобилизовал ресурсы, предоставляемые Министром здравоохранения, Управлением специального образования и несколькими центрами поддержки, специализирующимися на определённых нарушениях [H bner Mendes & de Macedo, 2011].

Хотя материальные ресурсы важны, реализация инклюзивного образования зависит не только от дополнительного финансирования [Curcic, 2009]. Эффективное инклюзивное образование требует от учителей и других профессионалов постоянно участвовать в коллективном принятии решений. Через общешкольное взаимодействие сотрудники могут делиться друг с другом идеями и методами решения определённых проблем, с которыми сталкиваются те или иные ученики, как с инвалидностью, так и без неё [Carter & Hughes, 2006]. Учителя и другие сотрудники школы работают вместе над разработкой приёмов ведения урока, которые могут повысить шансы ученика на успех [Bouillet, 2013]. Такое сотрудничество может включать в себя взаимодействие между классным руководителем, логопедом, психологом и директором, которые вместе работают над тем, чтобы учесть потребности каждого ученика, распределяя время и ресурсы.

Исследования демонстрируют, что именно через развитие такой культуры сотрудничества в решении проблем, инклюзия учеников с инвалидностью может стать катализатором профессионального роста школы в целом и способствовать успеху учеников без инвалидности [Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993; Nehir & Katzman, 2012]. В эффективных инклюзивных школах традиционный изолированный класс заменяется более гибкой структурой, которая облегчает взаимодействие сотрудников школы. Это позволяет педагогам развить скоординированные подходы, направленные на работу с конкретными потребностями того или иного ученика. Умения и навыки, которые педагоги развивают для поддержки учеников с инвалидностью, помогают учителям лучше работать с уникальными потребностями всех своих учеников.

КЕЙС БОСТОН:

Эффективные инклюзивные школы обеспечивают развитие всех своих учеников

Глубокое исследование инклюзивных школ в Бостоне, штат Массачусетс, демонстрирует, что школы могут быть инклюзивными и одновременно обеспечивать хорошее качество знаний. Когда школа делает инклюзию частью своей центральной миссии, учителя работают вместе над тем, чтобы повысить уровень достижений своих

учеников, непрерывно совершенствуя преподавание и стремясь соответствовать индивидуальным учебным потребностям каждого ученика. В данном исследовании учёные наблюдали за тремя государственными школами два учебных года. Они интервьюировали учителей, учеников и администраторов, наблюдали за классами и школьными мероприятиями и рассматривали результаты тестов за три года. Эти школы были выбраны для исследования в связи с их приверженностью принципу помощи всем ученикам, с инвалидностью и без неё, в достижении высоких академических результатов.

Учителя в этих эффективных инклюзивных школах описывают инклюзию детей с инвалидностью так же, как они могли бы описать инклюзию учеников различного расового и этнического происхождения, из разных языковых сред. Один учитель начальной школы заметил: «Мы, как коллектив, ценим разнообразие во всём, не только культурное и расовое, но и различия в способах познания и экономическом положении». В результате инклюзия рассматривается как часть более широкой миссии, и эта миссия формирует все аспекты школьной культуры. Сотрудники школы подходят к инклюзии учеников с инвалидностью как к возможности эффективно реализовать разнообразные потребности всех учеников, используя индивидуализированные и инновационные практики преподавания. Учителя рассматривают проблемы, связанные с обучением учеников с инвалидностью, как шанс для совершенствования своего преподавательского мастерства и повышения уровня достижений всех учеников, независимо от наличия у них инвалидности или хороших способностей.

Чтобы добиться этого, школы практикуют коллективную работу над решением возникающих проблем. Учителя и другие сотрудники школы совместно разрабатывают индивидуализированные программы для конкретных учеников. Такой коллективный подход стимулирует постоянные инновации и усовершенствования, когда учителя стараются соответствовать непрерывно меняющимся потребностям всех учеников. Одна из учителей описала свою школу так: «Это место, где люди всегда думают над новыми способами, а не говорят “но это же учебный план, мы должны ему следовать” ... Учителя здесь проявляют больше творчества». Обучение в государственной школе Boston Arts Academy (Бостонской академии искусств, ВАА) — пример такого творческого подхода к решению проблем. Учеников зачисляют в ВАА исключительно на основе их художественных способностей, так что часто это ученики с особыми образовательными потребностями, связанными с дислексией или нарушениями слуха. Учителя и руководство школы отвечают на эти вызовы комплексным подходом к обучению грамотности, при котором чтению и письму обучают все учителя. Зачисляемые ученики проходят всестороннее тестирование по чтению и на основании результатов получают соответствующие средства поддержки, например, дополнительные занятия летом, тьюторское сопровождение, компьютерные приложения для синтеза речи по тексту. Это отношение к обучению оказало прямое воздействие на достижения учеников. Ученики ВАА постоянно показывают хорошие результаты по стандартному тесту штата Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS). Например, средний балл MCAS по английскому языку среди 10-классников Boston Arts Academy был 92 в 2005 году, что превышало средний балл для штата (89) и для города (73). Показатели 4 класса по языку и математике в двух других школах исследования Patrick O’Hearn⁵ и Samuel W. Mason также отличались в выгод-

5 Начальная школа Patrick O’Hearn Elementary School теперь носит название William W. Henderson Inclusion Elementary School.

ную сторону. В начальной школе Samuel W. Mason, средний балл MCAS в 2005 году (92) был выше, чем по городу (73) и по штату (90). Школа Samuel W. Mason также обогнала город (68) и штат (84) со средним баллом MCAS по математике 86 в 2005 году. В школе Patrick O'Hearn средний балл по речевым дисциплинам в 2005 году (80) превышал средний по городу (73), но был ниже, чем средний балл штата (90). В математике средний балл MCAS у школы Patrick O'Hearn (78) превышал средний балл по городу (68), но не дотягивал до среднего по штату (84). Такие факторы как сильное руководство и вовлечённость родителей также повлияли на академическую успешность этих трёх школ, но их инклюзивный подход, несомненно, усилил педагогические практики и повысил ожидания по отношению к достижениям учеников. Как демонстрируют результаты этих школ, включение учеников с инвалидностью не влечет за собой непременно снижения академической успеваемости. Внедренная осознанно и организовано, инклюзия способствует высокому уровню достижений всех учеников.

Инклюзия может содействовать социальному и эмоциональному развитию учеников без инвалидности

Посещение классов вместе с учениками с инвалидностью может оказать позитивное воздействие на социальные установки и убеждения учеников без инвалидности. Обзор литературы описывает пять позитивных результатов инклюзии для учеников без инвалидности: снижение страха перед различиями между людьми с одновременным повышением спокойствия и осознанности (меньший страх перед людьми, которые выглядят или ведут себя иначе); рост социальной осведомленности (повышенная толерантность, более эффективная коммуникация со всеми сверстниками); улучшение восприятия себя (повышение самооценки и субъективно воспринимаемого собственного статуса, чувства общности с окружающими); развитие личных моральных и этических принципов (меньше предубеждений, более высокая отзывчивость к потребностям другого); умение проявлять заботу и теплоту в дружеских отношениях [Staub & Peck, 1995]. Эти изменения установок соответствуют прогнозам в рамках гипотезы контакта, которая рассматривает снижение враждебности, предубеждённости и дискриминации между группами (например, не инвалиды и инвалиды) через повышение межгрупповых контактов [Allport, 1979]⁶. Инклюзивные классы создают целый ряд необходимых условий для снижения дискриминации в рамках гипотезы контакта, включая: 1) равный статус членов группы, 2) сотрудничество в общих целях, 3) поощрения развития более близких межличностных отношений, 4) институциональная поддержка [Allport, 1979].

В Канаде были проведены подробные интервью [Bunch & Valeo, 2004] с десятками учеников без инвалидности, и обнаружено, что ученики инклюзивных школ чаще дружили с учениками с инвалидностью и с большей вероятностью поддерживали инклюзию по сравнению с учениками неинклюзивных школ. Только отдельные из учеников неинклюзивных школ дружили с учениками с инвалидностью, в то время как все ученики начальных классов в инклюзивных школах дружили с учениками с

6 Гипотеза контакта была изначально задумана для описания расовой/этнической дискриминации и интеграции, но с тех пор эта система применялась и к другим традиционно маргинализированным группам (LGBTQ, людям с физической инвалидностью, людям с ментальной инвалидностью, людям с психическими заболеваниями, пожилым людям) (Pettigrew & Tropp, 2006).

инвалидностью. Исследователи связывают это различие с постоянным контактом между учениками обеих групп (инвалиды и не инвалиды) в инклюзивных школах. Один ученик средних классов в инклюзивной школе сказал о своей однокласснице с инвалидностью: «Поскольку она с нами, мы считаем её своим другом, а она считает нас своими друзьями». Что касается поддержки инклюзии, по мнению ученых, ученики с большей вероятностью принимают ситуацию, с которой они знакомы. Если инклюзия является нормой, они чаще всего её поддерживают, а если раздельное обучение является нормой, они принимают его. Также выяснилось, что в инклюзивных школах ученики с инвалидностью подвергались меньшим нападкам со стороны сверстников (поддразнивания, оскорбления, социальное отвержение), возможно, это связано с тем, что в инклюзивных школах типичные сверстники с большей вероятностью защищают своих одноклассников с инвалидностью.

В другом исследовании было рассмотрено 80 учеников начальной школы без инвалидности в Италии, и выяснилось, что те ученики, которые контактировали со сверстниками с синдромом Дауна, относились к ним более позитивно и с меньшими предубеждениями по сравнению с учениками, у которых такого контакта не было [Consiglio, Guarnera, & Magnano, 2015]. Исследование 2008 года учеников 6-8 классов в Чили показало, что ученики без инвалидности, посещающие инклюзивные школы, реже демонстрировали предубежденность, жалость и отношение превосходства по отношению к сверстникам с синдромом Дауна, чем ученики неинклюзивных школ [Sirlap et al., 2008]. Авторы заключили, что инклюзивные школы обладают потенциалом к изменению негативного отношения (например, жалости и межгрупповой настороженности) и к развитию позитивных взаимоотношений между учениками с синдромом Дауна и их здоровыми сверстниками. Сверстники, посещающие инклюзивные школы, также проявили более позитивное отношение к детям с интеллектуальными нарушениями. Из 256 детей в возрасте от 9 до 10 лет в Греции ученики, посещающие инклюзивные школы, выбрали существенно меньше негативных прилагательных для описания детей с ментальной инвалидностью, по сравнению со своими сверстниками из неинклюзивных школ [Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012].

Преимущества инклюзивного образования для учеников с инвалидностью

Десятилетия исследований показывают, что обучение детей с инвалидностью в инклюзивной среде может давать им ряд преимуществ в развитии академических и социальных навыков. В первом разделе этой главы описаны академические преимущества инклюзии для учеников с различными видами инвалидности, а во втором разделе отдельно описаны академические преимущества инклюзии для учеников с синдромом Дауна и другими интеллектуальными нарушениями. В последнем разделе суммируются полезные эффекты инклюзии для социального развития учеников с инвалидностью.

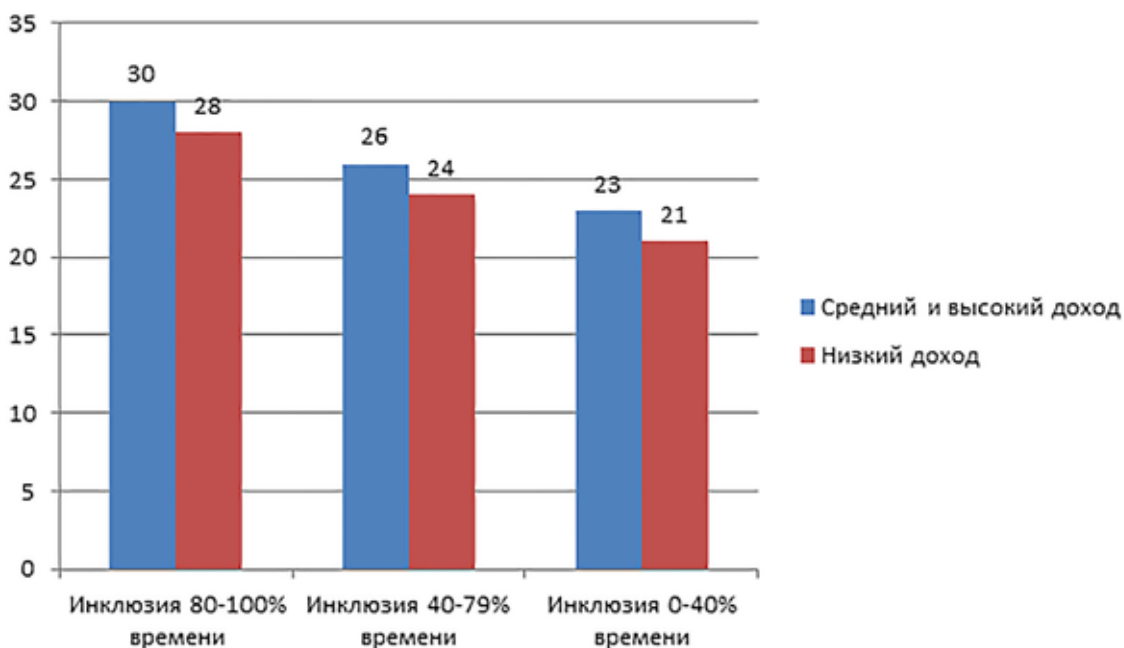
Включённые ученики с инвалидностью академически превосходят учащихся в сегрегированной среде

Существуют убедительные доказательства того, что ученикам с инвалидностью инклюзия дает важные преимущества для развития академических навыков. По-

лезный академический эффект инклюзии изучался разными способами на многих популяциях учеников по всему миру. Многочисленные систематические обзоры научно-исследовательской литературы показывают, что ученики с инвалидностью, обучавшиеся в общеобразовательных классах, академически превосходили тех учеников с инвалидностью, которые обучались в сегрегированной среде [Baker, Wang, & Walberg, 1995; Katz & Miranda, 2002]. Этот раздел начинается с описания исследований в США, а завершается международными исследованиями.

В работе 2012 года [Nehir and colleagues] рассмотрены академические результаты более 68000 учеников с инвалидностью начальной и средней школы в США, штат Массачусетс. Используя результаты тестов штата, авторы выявили ряд факторов, влияющих на академические достижения учеников. Доход семей, качество школы и первоначальный уровень владения английским языком были связаны с академической успеваемостью ребёнка. После поправок на влияние данных факторов авторы обнаружили, что в среднем ученики с инвалидностью, проводившие большую долю времени в школе со своими сверстниками без инвалидности, показали существенно лучшие результаты при тестировании по языку и математике, чем ученики с аналогичными нарушениями, проводившие меньшую долю времени с типичными сверстниками [Nehir, Grindal, & Eidelman, 2012] (см. график). Дети с инвалидностью также выигрывают от инклюзии в дошкольные программы. Исследование 757 трёх- и четырёхлетних детей в штатах Среднего Запада показало, что речевые навыки детей с инвалидностью существенно лучше развиваются при посещении дошкольного учреждения вместе со сверстниками без инвалидности [Justice, Logan, Lin, & Kaderavek, 2014].

Ученики с инвалидностью, проводящие больше времени в инклюзивной среде, показывают лучшие результаты по английскому языку



(Баллы по английскому языку среди 8-классников с трудностями в обучении в штате Массачусетс)

Два больших лонгитюдных исследования учеников с инвалидностью в США свидетельствуют, что участие в инклюзивных образовательных программах способно положительно влиять на академическую успеваемость ученика. В лонгитюдном исследовании The Special Education Elementary Longitudinal Study (SEELS) эксперты собирали данные о 512 учениках с инвалидностью от начальной до средней школы и от средних до старших классов с 2000 до 2006 года [Wagner, Kutash, Duchnowski, & Epstein, 2005]. Данные демонстрируют, что ученики с инвалидностью, которые провели больше времени в общеобразовательном классе, лучше понимали прочитанный текст и показывали лучшие результаты в математических тестах в сравнении с сегрегированными учениками. Среди учеников с интеллектуальной недостаточностью включённые ученики читают на 23 – 43 слов в минуту больше, чем ученики с аналогичными нарушениями, у которых было меньше академических занятий в классе [Blackorby et al., 2007].

Аналогичное исследование рассматривало подростков с инвалидностью (the National Longitudinal Transition Study (NLTS)). Учёные в течение 10 лет собирали данные о 11 270 подростках в возрасте 13 - 16 лет⁷. Исследователи установили, что ученики с инвалидностью, которые присутствовали на большем количестве уроков по академическим дисциплинам в общеобразовательном классе, показали более существенный рост по шкалам оценки академических навыков, чем сверстники, которые проводили больше времени на занятиях в изолированной программе специального образования. Анализ этих данных также показал, что если ученики с инвалидностью в инклюзивной среде посещали школу в среднем на три дня в год больше, то у них была меньшая вероятность (на 8%) получения направления к специалисту для разрешения проблем с дисциплиной, и большая вероятность (на 4 %) принадлежности к школьным группам сверстников [Marder, Wagner, & Sumi, 2003; Newman, Davies, & Marder, 2003].

Инклюзия также влияет на общее количество лет, которые человек провёл в системе образования. В недавнем исследовании лектора Гарварда Лауры Шифтер (Laura Schifter) применялись продвинутые статистические методы для анализа паттернов выпуска из школы учеников с инвалидностью в американском штате Массачусетс. Было установлено, что ученики с инвалидностью при полной инклюзии вовремя заканчивали школьный курс с вероятностью почти в пять раз выше, чем ученики в сегрегированной среде [Schifter, 2015]. Преимущества инклюзии могут даже простираются за пределы старших классов школы. Исследование более 400 учеников с интеллектуальными нарушениями⁸ или множественными нарушениями в США выявило, что включённые ученики почти вдвое чаще поступают в учреждения послешкольного образования по сравнению со своими сегрегированными сверстниками [Baer, Daviso, Flexer, Queen, & Meindl, 2011]. Ещё одно исследование, использовавшее данные вышеупомянутого NLTS, показало, что после окончания старшей школы включённые ученики с большей вероятностью (на 11%) получали работу, и зарабатывали примерно на \$2100 в год больше (в долларах США по состоянию на 1990 год) по сравнению с аналогичными учениками, единственное отличие которых

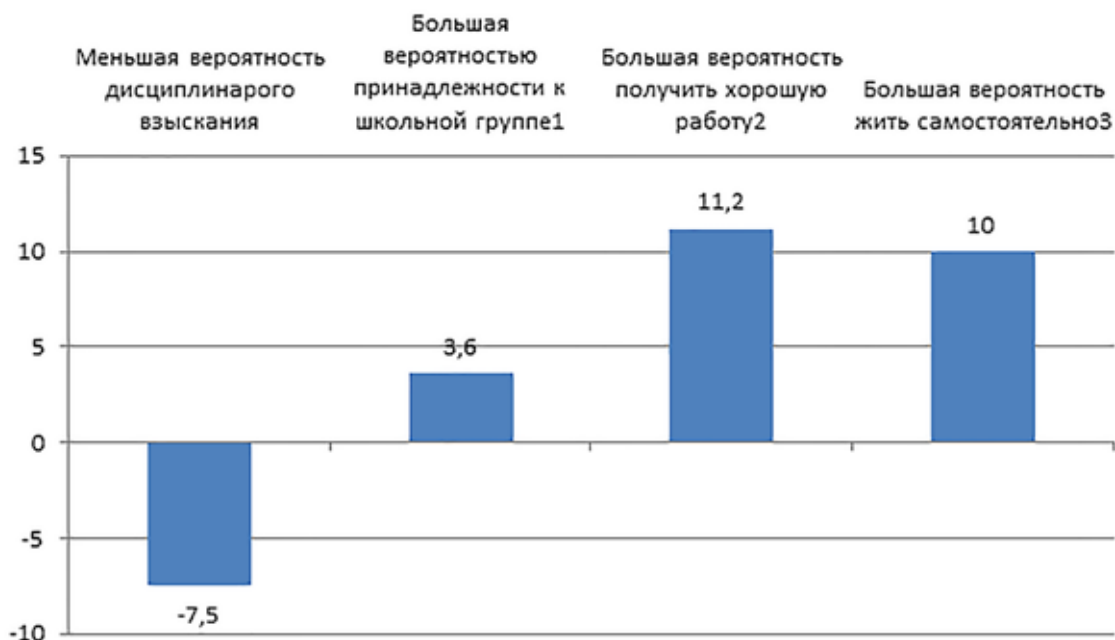
7 Дополнительные подробности об исследовании National Longitudinal Transition Study содержатся здесь <http://www.nlts2.org/>

8 Некоторые рассмотренные в этом обзоре источники содержат уничижительный термин «умственная отсталость». Во всех случаях мы произвели замену на более предпочтительный термин «интеллектуальные нарушения».

состояло в том, что они проводили в общеобразовательной среде 50% или менее школьного времени [Wagner, Blackorby, Cameto, & Newman, 1993]⁹. Включённые ученики с лёгкими нарушениями (нарушения обработки информации, серьёзные эмоциональные расстройства, речевые нарушения и интеллектуальная недостаточность лёгкой степени) с большей вероятностью (на 10%) могли жить самостоятельно, по сравнению с аналогичными учениками, единственное отличие которых состояло в том, что они проводили в общеобразовательной среде 50% и менее от своего школьного времени (см. график).

Свидетельства академических преимуществ инклюзивного образования не ограничиваются исследованиями в США. Исследователи в Норвегии наблюдали за почти 500 учениками средней школы с инвалидностью на протяжении 6 лет. Делая поправки на иные факторы, влияющие на достижения учеников, они установили, что включённые ученики с большей вероятностью (на 75%) получали аттестат о профессиональном или среднем образовании, чем ученики специальных классов [Myklebust, 2007]. Исследование, проведённое в Нидерландах, сравнивало развитие более чем 200 сопоставимых пар семи- и восьмилетних учеников с расстройствами обработки информации, поведенческими расстройствами либо с лёгкой интеллектуальной недостаточностью, включённых в общеобразовательные школы и обучающихся в специализированных школах. Затем исследователи наблюдали эти пары учеников на протяжении 4 лет и установили, что включённые ученики в освоении академических навыков продвинулись вперед значительно дальше, чем их «пара» из программ специального образования [Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001].

Преимущества инклюзии для учеников с инвалидностью простираются за пределы академических навыков



(Разница в процентных пунктах)

⁹ Существенные различия в трудоустройстве и зарплате имеют причиной большие различия между учениками с сенсорными и физическими нарушениями. Подробности содержатся в работе Wagner, Blackorby, Cameto, & Newman, 1993.

1-Разница между учениками с инвалидностью, которые проводил 75% школьного времени в общеобразовательном классе и учениками с инвалидностью, которые проводили 25% школьного времени в общеобразовательном классе.

2-Разница между учениками с инвалидностью, которые проводили 100% школьного времени в общеобразовательном классе, и учениками с инвалидностью, которые проводили 50% школьного времени в общеобразовательном классе.

3-Разница между учениками с нарушениями лёгкой степени, которые проводили 100% школьного времени в общеобразовательном классе, и учениками с нарушениями лёгкой степени, которые проводили 50% школьного времени в общеобразовательном классе. Нарушения лёгкой степени включают в себя расстройства обработки информации, серьёзные эмоциональные отклонения, речевые нарушения и интеллектуальную недостаточность лёгкой степени.

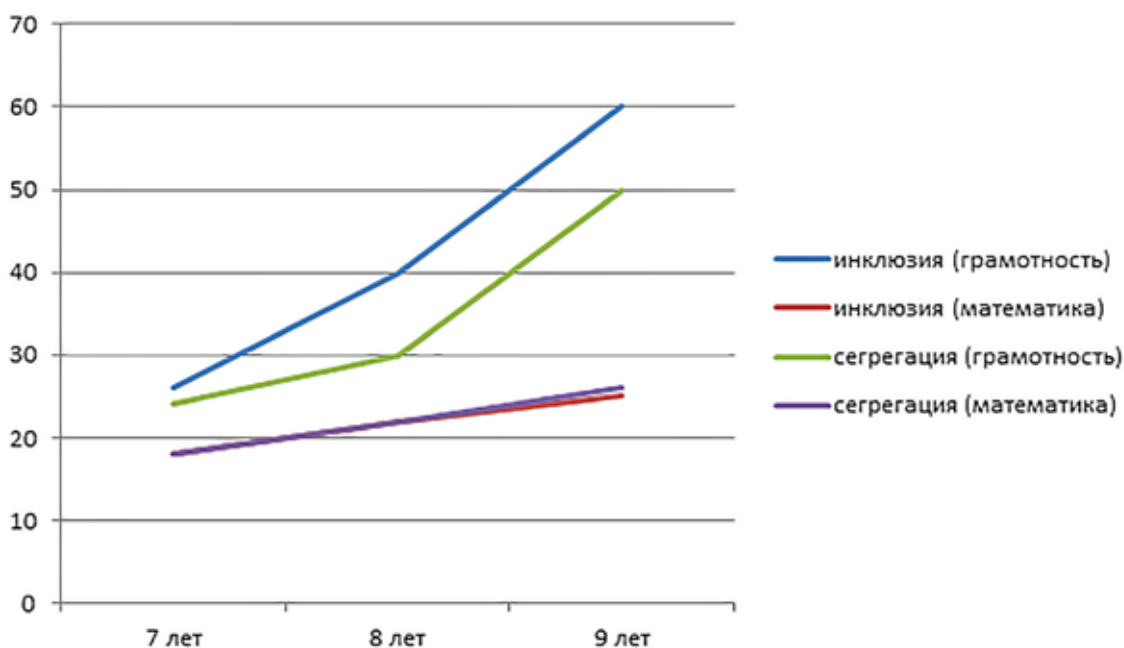
Ученики с синдромом Дауна получают академические преимущества от инклюзии

Исследователи задокументировали свидетельства того, что инклюзия даёт сходные академические преимущества ученикам с интеллектуальными нарушениями в целом и ученикам с синдромом Дауна в частности. Для учеников с интеллектуальными нарушениями, такими как синдром Дауна, была многократно доказана польза инклюзивного образования для развития академических навыков, особенно в области языка и грамотности [de Graaf & van Hove, 2015; Turner, Alborz, & Gayle, 2008]. В обзоре научной литературы 2000 года было установлено, что интегрированные ученики показывали лучшие результаты, чем сегрегированные сверстники, с которыми проводилось сравнение, и был сделан вывод о том, что имеющиеся исследования поддерживают идею инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательную среду [Freeman & Alkin, 2000].



Существуют свидетельства, что инклюзивное образование особенно полезно для развития речи и грамотности у учеников с синдромом Дауна. Исследователи в Швейцарии выделили группу 68 детей, которые были схожи почти во всём. Они были одного возраста (от семи до восьми лет), имели диагностированные интеллектуальные нарушения, жили дома с родителями и прошли тесты по чтению и математике с одинаковыми результатами. Главный параметр, по которому они различались, состоял в том, что одна группа учеников была помещена в инклюзивное образовательное пространство, другая — в отдельные специальные школы. Исследователи наблюдали этих детей на протяжении 2 лет, и установили, что в обеих группах ученики показали примерно одинаковый рост в математических навыках, но инклюзивированные ученики показали существенно лучшее развитие навыков грамотности по сравнению с их схожими по иным параметрам неинклюзивированными сверстниками [Dessemontet, Bless, & Morin, 2012] (смотри график ниже).

Инклюзивированные ученики с синдромом Дауна лучше развивают грамотность, чем сегрегированные ученики



(Стандартные баллы по академическим достижениям)

Другие исследования подтверждают, что связанные с инклюзией различия в развитии речи и грамотности могут быть весьма существенными. Исследователи в Великобритании идентифицировали 46 подростков с синдромом Дауна и обследовали их по академическим и социальным параметрам. Эти ученики были близки по семейным характеристикам и имели одинаковые уровни когнитивных способностей при поступлении в школу, но они были распределены в инклюзивные либо отдельные специализированные школы в зависимости от места проживания. Инклюзивированные ученики превзошли своих сегрегированных сверстников по уровню академического развития. По оценкам исследователей, инклюзивированные ученики опередили их примерно на два с половиной года по экспрессивной речи и более чем на три года по чтению, письму и грамотности [Buckley, Bird, Sacks, & Archer, 2006].

Многочисленные исследования, проведённые в Нидерландах, также установили, что инклюзия коррелирует с улучшениями в развитии академических навыков у детей с синдромом Дауна [de Graaf & van Hove, 2015; de Graaf, van Hove, & Haveman, 2013]. В одном исследовании в 2006 году ученые собрали данные о навыках чтения, письма, математики и речи, уровне образования родителей и о домашней среде для рандомизированной выборки из 160 детей с синдромом Дауна. Затем, 4 года спустя, была собрана аналогичная информация, и выяснилось, что время, проведённое учеником с синдромом Дауна в общем классе, оказалось важным прогностическим фактором развития академических навыков ребёнка, особенно умения читать у детей раннего возраста.

Имеются данные, что инклюзия связана с улучшениями в способности к запоминанию у учеников с синдромом Дауна. Запоминание может быть особенно серьёзной проблемой для детей с синдромом Дауна, и доказательство влияния инклюзии на способность к запоминанию подчёркивает, что инклюзивная среда может дать

большие возможности когнитивного роста. В исследовании, проведённом в Великобритании, учёные обследовали развитие речи и памяти у 44 детей с синдромом Дауна, посещающих общеобразовательные и специализированные школы. Дети в общеобразовательной группе показали существенно более высокие баллы по уровню речевого восприятия и краткосрочной памяти (понимание грамматических правил и воспроизведение рядов цифр после аудиального и визуального предъявления), по сравнению с детьми из специализированных школ. Дети в общеобразовательных школах на полтора года опережали сверстников из специализированных школ по словарному запасу и на 9 месяцев в понимании грамматических правил. Авторы заключили, что в общеобразовательной среде дети с синдромом Дауна получают больше разъясняющих инструкций, что способствует развитию речи и памяти [Laws, Byrne, & Buckley, 2000].

Инклюзия может способствовать социальному и эмоциональному развитию учеников с инвалидностью

Существуют свидетельства того, что пребывание в инклюзивной среде оказывает положительное влияние на социальное и эмоциональное развитие учеников с инвалидностью. Положительным эффектом инклюзии является формирование и поддержание хороших взаимоотношений со сверстниками, что имеет важные последствия для обучения и психологического развития ребёнка. Исследования демонстрируют, что ученикам с инвалидностью часто очень трудно сформировать дружеские отношения со сверстниками [Bossaert, Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015]. Недавнее исследование в Австрии проанализировало данные более 1100 учеников начальной и средней школы и установило, что по сравнению с учениками без инвалидности, ученики с инвалидностью отличались меньшим количеством друзей, меньшим числом социальных взаимодействий, более низким уровнем принятия со стороны сверстников (в своем собственном представлении) и низкой оценкой своей социальной вовлеченности [Schwab, 2015].

Инклюзия может способствовать развитию социальных навыков у учеников с инвалидностью [Schwab, 2015]. Обзор научной литературы 2002 года установил, что ученики с нарушениями развития в инклюзивных классах демонстрировали более высокий уровень вовлеченности в происходящее в классе, чем ученики с нарушениями развития в специализированных классах [Katz & Mirenda, 2002]. При исследовании детей с трудностями в обучении в Канаде, учёные обнаружили, что ученики, которые учились главным образом в общеобразовательной среде (в инклюзивном классе с дополнительной поддержкой или без неё), были в большей степени принимаемы сверстниками, имели лучшие социальные отношения, были менее одиноки и демонстрировали лучшее поведение, чем такие же дети из отдельных ресурсных или специализированных классов для детей с особыми потребностями [Wiener & Tardif, 2004].

Исследования на выборках учеников в США, использовавшие данные лонгитюдных исследований NLTS и SEELS, также показывает, что время, проведённое в инклюзивной среде, коррелирует с лучшими социальными навыками учеников с инвалидностью [Marder et al., 2003; Newman & Davies-Mercier, 2005; Sumi, Marder, & Wagner, 2005]. Данные NLTS показывают, что ученики, которые провели три четверти школьного времени или больше в общеобразовательных классах, на 4% чаще принадлежа-

ли к школьным или внешкольным группам по интересам, чем ученики, проводившие меньше времени в общеобразовательных классах. Инклюзивированные ученики также на 8% реже давали повод для дисциплинарных мер в школе, чем ученики, которые проводили меньше времени в общеобразовательных классах [Marder et al., 2003]. Учёные рассмотрели данные SEELS и установили, что ученики с инвалидностью в общеобразовательных школах демонстрируют большую самостоятельность и независимость [Newman & Davies-Mercier, 2005; Sumi et al., 2005]. Например, 34% учеников с инвалидностью, включённых в общеобразовательные классы, сказали, что они «обычно» или «очень часто» делают что-то сами, в сравнении с 22% учеников из специализированных классов [Newman & Davies-Mercier, 2005].

Важные направления работы по реализации инклюзивного образования

Реализация эффективного инклюзивного образования требует от учителей и директоров пересмотра многих устоявшихся подходов к обучению. Есть некоторые общие направления работы для школы и учителей, внедряющих инклюзию учеников с инвалидностью. Это формирование определенного отношения учителей к инклюзии и их переподготовка, а также внесение изменений в административную структуру школы. Ниже мы приводим информацию о том, как можно построить эту работу.

Отношение и ожидания учителя

Данные, полученные во многих странах, свидетельствуют о том, что учителя в целом поддерживают концепцию инклюзивного образования, но сомневаются в собственной способности вести обучение в инклюзивном классе [Chiner & Cardona, 2013]. Например, два исследования в Испании показали, что хотя учителя одобряют инклюзию теоретически, лишь немногие из них выразили готовность включить учеников с инвалидностью в собственный класс [Cardona, 2000; Fernandez, 1999]. Многие учителя объясняют свои колебания недостатком соответствующей подготовки. Масштабное исследование в США показало, что около пятой части учителей общего образования, обучающих детей с инвалидностью, считают, что они получают необходимую помощь, а треть считает, что им не хватает соответствующей подготовки для работы с учениками с инвалидностью в своём классе [Blackorby et al., 2004]. Аналогичным образом, учителя в Шотландии называют отсутствие подготовки и поддержки барьером на пути внедрения инклюзии, даже если они одобрительно относятся к теории и практике инклюзии [Woolfson & Brady, 2009].

Из этого следует, что обучение педагогов может повлиять на их отношение к инклюзии. Многочисленные исследования показали, что учителя, получившие подготовку в области инклюзии, с более высокой вероятностью относятся положительно к инклюзии учеников с инвалидностью [Chiner & Cardona, 2013; Sharma et al., 2008]. Например, проведённое в Южной Африке исследование, изучавшее препятствия к инклюзии, выделило в качестве такового озабоченность учителей проблемами, которые может повлечь за собой повышение разнообразия учеников в классе. Учителя отмечали, что у них нет соответствующих знаний, средств, навыков и подготовки. Эти опасения влияли на представления учителей об инклюзии. После соответствующего обучения их настрой в отношении инклюзии становился более позитивным. Тестирование перед курсом обучения и после него показало, что участвовавшие в исследовании учителя получили новые знания об инклюзивном образовании и

практические навыки преподавания [Oswald & Swart, 2011]. Аналогичным образом, опрос учителей в Уганде показал, что учителя, прошедшие в какой-либо форме обучение в области инклюзии, относились более позитивно к инклюзии и с большей готовностью к её практическому внедрению, чем учителя без соответствующей подготовки [Ojok & Wormn s, 2013].

Есть данные, свидетельствующие о том, что ожидания учителей в отношении учеников с инвалидностью, обучающихся в общих классах со здоровыми сверстниками, выше, чем их ожидания в отношении учеников с инвалидностью, обучающихся отдельно. В одном из основополагающих исследований по инклюзии, проведённом в США, учёные рассмотрели, как качество индивидуализированного образовательного плана (individualized education plan, IEP) для учеников с инвалидностью изменилось, когда они покинули специализированные классы и поступили в инклюзивные. IEP — официальный документ, используемый в США, где указаны уникальные потребности ученика, необходимые ему услуги и способ измерения его достижений в классе. Исследователи проанализировали содержание IEP учеников, которые перешли из специализированных в общеобразовательные классы. Результаты продемонстрировали существенное повышение ожиданий и качественных параметров целей, определенных в IEP для учеников с инвалидностью после перехода в инклюзивную среду [Hunt & Farron-Davis, 1992].

Эффективная инклюзия учеников с синдромом Дауна

Дети с синдромом Дауна имеют сильные качества, которые способствуют их инклюзии. Исследования показывают, что дети с синдромом Дауна имеют такие способности, как хорошее усвоение визуальной и социальной информации, в частности, через наблюдение и имитацию [Hughes, 2006]. Они хорошо реагируют на похвалу и награду, но не на наказания, и не проявляют каких-либо специфических именно для синдрома Дауна поведенческих проблем [Alton, 1998; Wolpert, 2001]. Когда учителей просят выделить одну личностную черту, наиболее типичную для детей с синдромом Дауна, обычный ответ включает такие определения как «ласковый», «радостный», «дружелюбный» [Gilmore, Campbell, & Cuskelly, 2003]. Любые поведенческие проблемы, наблюдающиеся у детей с синдромом Дауна, точно такие же, как у детей без этого синдрома [Alton, 1998].

Однако дети с синдромом Дауна испытывают некоторые общие трудности в обучении. В их числе проблемы с кратковременным запоминанием аудиальной информации (т.е. обучение на слух), языковые и речевые проблемы. Дети с синдромом Дауна иногда испытывают сложности с заучиванием новых слов, усвоением грамматики и синтаксиса, восприятием сложных вербальных инструкций и рассказов [Alton, 1998]. В силу этих особенностей учителя в инклюзивных классах считают, что наиболее эффективные учебные материалы для детей с синдромом Дауна — наглядные прикладные пособия и компьютерные технологии, а не рабочие листы и учебники [Wolpert, 2001]. Учителя могут также сделать выбор в пользу визуальных инструкций или расписаний, визуального подкрепления всех предметов (например, давать напечатанное слово вместе с картинкой, чтобы расширить словарный запас) [Alton, 1998].

Хотя инклюзивная среда даёт ученикам с синдромом Дауна возможность завязать дружбу со сверстниками без инвалидности, есть данные о том, что ученики с ин-

теллектуальными нарушениями могут иногда испытывать сложности с построением крепких социальных связей в инклюзивной среде [Buckley et al., 2006; Freeman & Alkin, 2000; Szumski & Karwowski, 2014]. Различия в эмоциональной зрелости и интеллектуальных возможностях могут помешать формированию обоюдных дружеских отношений между детьми с синдромом Дауна и их типичными сверстниками [Cuckle & Wilson, 2002; Fox, Farrell, & Davis, 2004]. Истинная дружба между детьми с синдромом Дауна и сверстниками часто развивается на почве совместных интересов и участия во внутриклассных мероприятиях [Fox et al., 2004]. Дети с синдромом Дауна могут иметь интересы, более близкие детям раннего возраста, а родители часто не решаются давать больше самостоятельности подросткам с синдромом Дауна [Cuckle & Wilson, 2002]. Следовательно, дружеские отношения между детьми с синдромом Дауна и типичными сверстниками часто бывают «компартиментализованы», то есть ограничены определённой средой (например, школой) и не находят продолжения в других средах (дома, в местном сообществе и т.д.) [Cuckle & Wilson, 2002].

Школы могут облегчить взаимодействие между учениками с синдромом Дауна и без него, используя разнообразные подходы. В исследовании группы скандинавских учёных учителя активно способствовали взаимодействию между типичными детьми и учениками с синдромом Дауна. Главным способом поддержки такого взаимодействия стало разделение детей на малые группы, в которых сверстников поощряли помогать друг другу и детям с синдромом Дауна. [Dolva, Gustavsson, Borell, & Hemmingsson, 2011]. В этих группах учителя рассказывали сверстникам о природе нарушений, таких как синдром Дауна, и учили их поддерживать своих товарищей с синдромом Дауна. Педагогический состав также помогал ученикам с синдромом Дауна интерпретировать социальные ситуации и инициировать взаимодействия с типичными сверстниками [Dolva et al., 2011]. Учителя могут также создавать формализованные группы друзей, в которые входят дети с синдромом Дауна и их типичные сверстники. Школы могут вступить в партнёрство с некоммерческими организациями, такими как Best Buddies, которая продвигает дружбу между людьми с интеллектуальными нарушениями и здоровыми людьми в более чем 50 странах. Доказательства эффективности таких программ ограничены, но предварительные исследования показывают, что структурированные социальные программы могут быть полезны для детей с синдромом Дауна и другими интеллектуальными нарушениями [Barrett & Randall, 2004; Carter, Hughes, Guth, & Copeland, 2005; D'Haem, 2008].

Тот факт, что формирование крепкой дружеской привязанности может быть затруднено в общеобразовательном классе, не стоит обязательно интерпретировать так, что эта среда не является социально подходящей для учеников с инвалидностью. Скорее, это предполагает, что учителя и школы должны уделять внимание психологическому развитию учеников с инвалидностью в общеобразовательной среде, а учителям необходима лучшая подготовка и ресурсы для создания эффективной инклюзивной учебной среды, способствующей как академическим достижениям, так и социальному развитию учеников с инвалидностью.

Координированный подход к развитию инклюзии на государственном уровне

Создание инклюзивной системы образования на государственном уровне требует скоординированных усилий как «снизу вверх», так и «сверху вниз». Это значит,

что на государственном уровне должно быть декларировано право детей с инвалидностью на включение в образование вместе с типичными сверстниками. Хотя политические декларации очень важны, устоявшиеся ошибочные представления о невозможности всех учеников преуспевать в инклюзивном классе, часто являются главным препятствием на пути к прогрессу инклюзии. Развитие инклюзии требует усилий, направленных на борьбу с этими предубеждениями, поддержку и обучение учителей, администрации школ и родителей, так чтобы школы и классы стали для детей с инвалидностью дружелюбной средой, создающей адекватные условия для их развития. Для обеспечения наилучших результатов в процесс в качестве важных партнёров в деле образования своих детей должны быть включены их родители. Для достижения этих целей мы предлагаем следующие рекомендации.

Необходимость инклюзии должна публично декларироваться руководством страны

Хотя инклюзия всё больше поддерживается международными организациями, такими как ООН и ЮНИСЕФ (UNICEF), а Конвенция о правах инвалидов подписана 161 страной, важно чтобы руководство каждой страны занимало твердую позицию в продвижении инклюзивного образования. Внедрение инклюзии часто встречает сопротивление в связи с культурными и политическими факторами. Часто инклюзия вступает в конфликт с культурными взглядами, которые стигматизируют инвалидность и приводят к сегрегационным практикам или практикам, основанным на жалости. Может возникнуть политическое давление, противостоящее инклюзии как угрозе сегрегационному статус-кво. Изменение этих взглядов и практик — процесс, который должна возглавить политическая элита: премьер-министры, законодатели, государственные и региональные министры образования. В США переломным моментом в этой сфере стал рассказ президента Джона Ф. Кеннеди о своей сестре с интеллектуальными нарушениями. Президент Джордж Г.У. Буш подписал «Закон об американцах с инвалидностью» (Americans with Disabilities Act) а президент Клинтон часто повторял фразу «инклюзия, не эксклюзия», продвигая инклюзивные практики во всех государственных программах. Такого рода лидерство сверху даёт чёткое указание, что изменения необходимы и поддерживаются на самом высоком уровне.

Национальные лидеры должны чётко, ясно и публично декларировать, что инклюзивное образование является той целью, к которой страна стремится. Национальные лидеры могут также заручиться поддержкой законодательной власти, которая должна разработать стандарты и программы, необходимые для успеха инклюзивных практик. Такого рода установки должны распространяться сверху вниз и на местный уровень. Нужно требовать от региональных и локальных руководителей школьного образования продвижения инклюзивных практик.

Создать публичную кампанию продвижения инклюзивного образования

Имея в виду культурный сдвиг, который необходим для осуществления инклюзии в большинстве обществ, формирование общественного мнения о важности инклюзивного образования, особенно для учеников с интеллектуальными нарушениями, имеет первостепенное значение. Например, распространение изображений успешно инклюзивированных учеников с синдромом Дауна в общеобразовательных классах

и школах поможет сформировать у учителей и других работников образования отношение к инклюзии как к культурной норме. Привлечение к кампании известных чемпионов инклюзии, таких как бизнесмены или медийные лица, повысит уровень принятия её у работников образования и создаст спрос на инклюзивные программы среди родителей учеников с инвалидностью и без неё.

Нужно создать системы сбора данных

Данные о степени включённости учеников с инвалидностью в среду типичных сверстников часто сложно найти. Страны, стремящиеся к инклюзии учеников с инвалидностью, должны приложить усилия для сбора точных данных о степени доступности школ, посещаемых здоровыми детьми, для учеников с инвалидностью. Просто посчитать количество зачисленных в школу детей-инвалидов недостаточно: государства должны разработать систему измерения времени, которое ученики с инвалидностью проводят в инклюзивных классах. Текущая работа по выработке индикаторов уровня достижения «Целей устойчивого развития» ООН — важная возможность сформировать типы данных, которые будут собираться по всему миру. Необходимо, чтобы индикаторы инклюзии были представлены в этой работе.

Подавляющее большинство учеников с инвалидностью могут учиться по общеобразовательной программе и показывать те же результаты, что типичные сверстники, при соответствующих условиях. Поэтому государства должны иметь систему оценки того, до какой степени ученики с инвалидностью осваивают необходимые навыки и содержание учебных курсов, и включать данные об учениках с инвалидностью в страновые показатели образования. Результаты этих тестов не должны нести серьёзных последствий для самих учеников. Скорее, они должны использоваться для идентификации школ и сообществ, которым требуется поддержка в целях повышения качества инклюзии и обучения детей с инвалидностью.

Обеспечьте работникам образования качественную программу предварительной подготовки и непрерывной поддержки при работе в инклюзии

Проанализированные нами исследования указывают на важное значение подготовки учителей и школьного руководства к инклюзивному образованию. В общих чертах, эта работа включает в себя два важных компонента. Во-первых, очень важно отношение. Так же как в случае отношения к людям с инвалидностью в более широком культурном контексте, отношение среди педагогов часто негативно, и оно переносится в класс и школу. Учителям и школьному руководству нужно дать возможность убедиться в неправильности такого взгляда, и в том, насколько успешной может быть инклюзия.

Второй компонент, с которым нужно работать — это методики обучения в классе, помогающие преуспевать детям с инвалидностью. Концепция «Универсального дизайна» является самой перспективной в плане развития мастерства учителей. Эта концепция изначально применялась в архитектуре для приспособления зданий к потребностям людей с физической инвалидностью, имея в виду пандусы, туалеты для людей на инвалидных колясках, автоматические двери [Rose & Meyer, 2006]. Точно так же, «Универсальный дизайн обучения» (УДО) требует, чтобы школы создавали учебный план, приспособленный для разнообразных сильных и слабых

сторон всех учеников как с инвалидностью, так и без неё. Универсальный дизайн в инклюзивном образовании включает в себя следующие принципы: 1) обеспечить разнообразные способы представления учебного материала, 2) обеспечить многочисленные способы действия учеников и разные способы ответа, 3) обеспечить многочисленные способы вовлечения учеников [National Center on Universal Design for Learning, 2014]. Эта система предполагает, что ученик не определяется его инвалидностью, так как разделение на категории «инвалид» или «не инвалид» не охватывает полный спектр способностей этих групп [Nehir & Katzman, 2012]. Независимо от наличия инвалидности, все ученики получают пользу от применения в классе наглядно-практических, аудиальных и визуальных способов представления учебного материала.

При обучении детей с синдромом Дауна и другими интеллектуальными нарушениями универсальный дизайн особенно эффективен как для преподавателей, так и для учащихся. Как отмечалось выше, у детей с синдромом Дауна особенно сильно развито визуальное восприятие и обработка информации, и учителя могут использовать эту сильную сторону в классе, используя мультимедийное обучение [Hughes, 2006; Davis, 2008]. В одном исследовании, которое рассматривало эффект УДО на развитие грамотности, применялась комбинация электронных книг и интерактивных игр для этой цели. Учёные обнаружили положительные академические результаты, связанные с участием в программе. Ученики с интеллектуальными нарушениями, которые выполняли такие задания, получили 15 баллов за тест на понимание прочитанного текста (по шкале WJ-III Passage Comprehension), а в контрольной группе этот показатель составил менее 8 баллов [Coyne, Pisha, Dalton, Zeph, & Smith, 2012]. Исследователи, рассматривавшие достижения в математике у таких же детей с синдромом Дауна в Испании, получили аналогичные результаты. Ученики с синдромом Дауна, которых обучали с применением мультимедийных математических приложений, имели более высокие баллы по сравнению с детьми, которых обучали традиционным способом, используя ручки и тетради [Ortega-Tudela & Gomez-Ariza, 2006]. Авторы пришли к выводу, что данные методы позволяли ученикам получать информацию различными способами, в особенности через визуальное восприятие, что помогало им обрабатывать и запоминать математическое содержание.

Создайте образцовые инклюзивные школы с универсальным дизайном

Инклюзия представляет собой существенное отхождение от традиционной практики образования. Предварительная подготовка и непрерывная поддержка помогут учителям развить педагогические навыки для одновременного включения широкого спектра учеников в процесс обучения, но педагогам часто важно увидеть успешные инклюзивные школы. Хотя мы считаем, что почти все школы могут развить инклюзивные практики, мы рекомендуем определить ряд школ, которые особенно успешно осуществляют инклюзию и могут служить как демонстрационные модели и как лаборатории для обучения учителей и школьных администраторов будущих инклюзивных школ. Школа Henderson School в Бостоне, штат Массачусетс, является таким примером для педагогов в США и для всего мира.

Образцовые инклюзивные школы могут помочь в развитии новых и более эффективных методик включения учеников с инвалидностью в общеобразовательные классы. Как обсуждалось выше, дети с синдромом Дауна имеют некоторые специ-

фические образовательные потребности. Развитие экспертизы в поддержке учеников с синдромом Дауна и другими видами инвалидности требует внимательного наблюдения и тщательной разработки соответствующих практик. Образцовые инклюзивные школы предоставляют среду, в которой эти практики можно оттачивать и совершенствовать.

Нужно продвигать инклюзивные возможности в послешкольном образовании и на рынке труда

В последнее десятилетие учреждения послешкольного образования также расширили доступ для учеников с интеллектуальными нарушениями и создали примеры инклюзии в колледжах. Колледж Нью-Джерси (College of New Jersey (TCNJ)) в США после получения федерального гранта на 1.28 миллионов долларов начал предлагать четырёхлетнюю программу Career and Community certificate для учеников с инвалидностью: с синдромом Дауна, аутизмом и другими нарушениями интеллекта. Программа включает курсы по специальности, интернатуру и курсы по выбору вместе с остальными студентами. Проект работает в партнёрстве с программами специального образования в старших классах школы с целью подготовки учеников с интеллектуальными нарушениями к учёбе в колледже, пока они учатся в средней школе. Есть ещё один проект, «Обдумывая колледж: возможности для людей с нарушениями интеллекта» (Think College: College Options for People with Intellectual Disabilities), в рамках которого создаются возможности для учеников с инвалидностью, заинтересованных в послешкольном образовании в штате Массачусетс. Успех программы Колледжа Нью-Джерси и аналогичных программ, а также полученный в процессе их осуществления опыт помогут открыть для особых учеников двери большего числа учреждений дальнейшего образования, а также повысить шансы на трудоустройство выпускников.

Нужно поддерживать и обучать родителей, которые ищут возможности инклюзивного образования для своих детей

Родителям, стремящимся к инклюзивному образованию для своих детей и созданию наилучших условий для их развития, часто необходима поддержка. Это может быть непросто. В США центры обучения родителей получают федеральное финансирование для оказания такого рода поддержки. Массачусетская федерация детей с особыми потребностями и центр Colorado Peak Center работают очень эффективно в сфере продвижения идеи важности инклюзии среди родителей, а также в информировании родителей о том, как найти для ребенка школу с эффективной инклюзией и поддержать его на этом пути.

Заключение

В этом отчёте мы рассмотрели данные более 280 исследований, проведённых в 25 странах. Мы находим убедительные доказательства того, что инклюзивная образовательная среда — такая, в которой дети с инвалидностью учатся вместе со своими типичными сверстниками — может принести существенные краткосрочные и долгосрочные преимущества для когнитивного и социального развития детей. Этот вопрос был изучен различными способами на различных выборках учеников. Масштаб преимуществ инклюзивного образования может варьироваться от одного исследования к другому, но подавляющее большинство работ либо говорят о существенных преимуществах для учеников, проходящих обучение рядом со здоровыми сверстниками, либо, в худшем случае, показывают отсутствие разницы между инклюзивными и неинклюзивными учениками.

Данные исследований также свидетельствуют, что в большинстве случаев обучение рядом с учениками с инвалидностью не несёт негативных последствий для здоровых учеников. На самом деле исследование эффективных инклюзивных школ показало, что инклюзия может дать важные преимущества для всех учеников. Инклюзивные школы продемонстрировали, что инклюзия — это не просто размещение детей с инвалидностью и без инвалидности в одном классе. Эффективная инклюзия ученика с инвалидностью требует того, чтобы учителя и школьные администраторы понимали индивидуальные сильные стороны и потребности каждого ученика, а не только учеников с инвалидностью. Учителя в инклюзивных классах не могут создавать учебный план в расчёте на среднего ученика. Инклюзия означает использование разнообразных способов вовлечения учеников в работу с учебным материалом, разнообразных методов представления изучаемых понятий и таких методов контроля знаний, которые позволяли бы ученикам разными способами продемонстрировать то, что они усвоили в процессе обучения. Этот тип глубоко продуманного универсального подхода к обучению одинаково приносит пользу как ученикам с инвалидностью, так и без неё.

И всё же, несмотря на все доказательства, ученики с инвалидностью продолжают сталкиваться с трудностями при попытке получить качественное образование. Устоявшиеся заблуждения относительно пользы школьного образования для детей с интеллектуальными, физическими, сенсорными нарушениями заставляли педагогов отказывать в доступе к стандартному школьному образованию многим поколениям учеников. Даже в странах, где закон гарантирует образовательные права этим ученикам, выбор образовательных возможностей зачастую ограничен, а услуги оказываются через отдельные программы, сегрегирующие детей с инвалидностью.

Доказательства, представленные в этом докладе, со всей определённой говорят о том, что инклюзия должна стать нормой для учеников с инвалидностью.



Литература

Ajuwon, P. M. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International Journal of Special Education*, 23(3), 11–16.

Alhassan, A. M. (2014). Teachers` implementation of Inclusive Education in Ghanaian primary schools: An insight into government policy and practice. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(2), 115–129.

Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.

Alton, S. (1998). Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools. *Support for Learning*, 13(4), 167–173. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.00083>

Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students With Intellectual Disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 885728811399090. <http://doi.org/10.1177/0885728811399090>

Baker, E. T., Wang, M., & Walberg, H. (1995). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33–35.

Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the Circle of Friends Approach: Adaptations and Implications for Practice. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 353–368. <http://doi.org/10.1080/0266736042000314286>

Blackorby, J., Knokey, A.-M., Wagner, M., Levine, P., Schiller, E., & Sumi, C. (2007). *What Makes a Difference? Influences on Outcomes for Students with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf

Blackorby, J., Wagner, M., Marder, C., Cameto, R., Levine, P., Chorost, M., & Guzman, A.-M. (2004). *Inside the Classroom: The Language Arts Classroom Experiences of Elementary and Middle School Students with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/SEELS_Classroom_Final_Report_April_2004.pdf

Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <http://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>

Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education - Teachers' Experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93–117.

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54–67. <http://doi.org/10.3104/reports.295>

Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76. <http://doi.org/10.1080/0968759032000155640>

Cardona, C. M. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion:

implications for teacher preparation programmes in Spain. *Educational Research in Europe*, 37–48.

Carlson, L., Hemmings, B., Wurf, G., & Reupert, A. (2012). The instructional strategies and attitudes of effective inclusive teachers. *Special Education Perspectives [P]*, 21(1), 7–20.

Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes: Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174–185. <http://doi.org/10.1177/154079690603100209>

Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors Influencing Social Interaction Among High School Students With Intellectual Disabilities and Their General Education Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 110(5), 366–377. [http://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[366:FISIAH\]2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[366:FISIAH]2.0.CO;2)

Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>

Consiglio, A., Guarnera, M., & Magnano, P. (2015). Representation of Disability. Verification of the Contact Hypothesis in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1964–1969. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.408>

Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by Design A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172. <http://doi.org/10.1177/0741932510381651>

Cuckle, P., & Wilson, J. (2002). Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*, 29(2), 66–71. <http://doi.org/10.1111/1467-8527.00242>

Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517–538. <http://doi.org/10.1080/13603110801899585>

de Graaf, G., & van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), 7–39.

de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21–38. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>

de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 625–636. <http://doi.org/10.1111/jir.12060>

Department of Education. (2001). Education white paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system. Pretoria: Department of Education.

- Dessemontet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and highachieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30. <http://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- D’Haem, J. (2008). Special at school but lonely at home: An alternative friendship group for adolescents with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(2), 107–111. <http://doi.org/10.3104/practice.2012>
- Dolva, A., Gustavsson, A., Borell, L., & Hemmingsson, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 201–213. <http://doi.org/10.1080/08856257.2011.563607>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-educationcountry-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131–145. <http://doi.org/10.1080/08856250701267808>
- Fernandez, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. In *Hacia una nueva concepción de la discapacidad : Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 415–424). Salamanca, Spain. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=990829>
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69–83. <http://doi.org/10.1002/pam.20479>
- Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down’s syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184–190. <http://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00353.x>
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–26. <http://doi.org/10.1177/074193250002100102>
- Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled Peers and Academic Achievement. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317–348. http://doi.org/10.1162/EDFP_a_00003
- Gandhi, A. G. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91–112. <http://doi.org/10.1080/10349120601149797>

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>

Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359–372.

Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65–76. <http://doi.org/10.1080/1034912032000053340>

Gottfried, M. A. (2014). Classmates With Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43. <http://doi.org/10.3102/0162373713493130>

Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584–599. <http://doi.org/10.1162/003465302760556431>

Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts. Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>

Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). Effective inclusive schools designing successful schoolwide programs. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10650970>

H bner Mendes, R., & de Macedo, L. (2011, September 30). Diversa - Case study - The Case of the Clarisse Fecury School - Rio Branco, Acre, Brazil. Retrieved April 12, 2016, from http://diversa.org.br/en/casestudies/case/the_case_of_the_clarisse_fecury_school_rio_branco_acre_brazil

Hughes, J. (2006). Inclusive education for individuals with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 6(1), 1–3. <http://doi.org/10.3104/practice.370>

Hunt, P., & Farron-Davis, F. (1992). A Preliminary Investigation of IEP Quality and Content Associated with Placement in General Education versus Special Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 17(4), 247–253. <http://doi.org/10.1177/154079699201700406>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais An sio Teixeira. (2014). Censo Escolar da Educa o B sica 2013 Resumo T cnico (p. 39). Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

Instituto Unibanco. (2016, August). Inclus o aumenta, mas acesso ao ensino m dio ainda desafio. Retrieved from <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/15/>

Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer Effects in

Early Childhood Education Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722–1729. <http://doi.org/10.1177/0956797614538978>

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. <http://doi.org/10.1080/00131880701717222>

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. Retrieved from http://www.internationalsped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=27

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences*, 45, 33–42. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001>

Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and Memory Development in Children with Down Syndrome at Mainstream Schools and Special Schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447–457. <http://doi.org/10.1080/713663758>

Marder, C., Wagner, M., & Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. In *The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231. <http://doi.org/10.1080/13603110500375432>

National Center on Universal Design for Learning. (2014, September 18). The Three Principles | National Center On Universal Design for Learning. Retrieved April 11, 2016, from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>

Newman, L., Davies, E., & Marder, C. (2003). School Engagement of Youth With Disabilities. In *The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/engagement/03_SEELS_outcomes_C3_8-16-04.pdf

Ojok, P., & Wormn s, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003–1021. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>

Ortega-Tudela, J. M., & G mez-Ariza, C. J. (2006). Computer-assisted teaching and mathematical learning in Down Syndrome children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 298–307. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00179.x>

Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389–403. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. <http://doi.org/10.1080/00131910125044>

Peltier, G. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, ., Simard, C., & Pi arard, B. (1998). Academic Achievement Effects of an in-Class Service Model on Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253. <http://doi.org/10.1177/001440299806400207>

Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126. <http://doi.org/10.1177/074193259902000209>

Schifter, L. A. (2015). Using Survival Analysis to Understand Graduation of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 14402915619418. <http://doi.org/10.1177/0014402915619418>

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre service teachers' attitudes and

concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability &*

Society, 23(7), 773–785. <http://doi.org/10.1080/09687590802469271>

Sirlop , D., Gonz lez, R., Bohner, G., Siebler, F., Ord nez, G., Millar, A., ... De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>

Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *Educational Leadership*, 52(4), 36–40. Stella, C. S. C., Forlin, C., & Lan, A. M. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre service

Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179. <http://doi.org/10.1080/13598660701268585>

Sumi, C., Marder, C., & Wagner, M. (2005). The Social Adjustment of Elementary and Middle School Students with Disabilities. In *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/engagement/05_SEELS_outcomes_C5_10-3-05.pdf

Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99–108. <http://doi.org/10.1111/jppi.12076>

Tesemma, S. (2011). EDUCATING CHILDREN WITH DISABILITIES IN AFRICA: Towards a policy of inclusion. Addis Ababa: The African Child Policy Forum. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/6519.pdf>

Turner, S., Alborz, A., & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 380–392. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01038.x> UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

UNESCO Institute for Statistics, & UNICEF. (2015). Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from http://www.unicef.org/education/files/allinschool.org_wp-content_uploads_2015_01_Fixing-the-Broken-Promise-of-Education-For-All-full-report.pdf

UNICEF. (2003). Inclusive Education Initiatives for Children With Disabilities: Lessons From The East Asia And Pacific Region. Bangkok, Thailand: UNICEF. Retrieved from http://www.childinfo.org/files/childdisability_InclusiveEducationConsolidatedReportEastAsia.pdf

Wagner, M., Blackorby, J., Cameto, R., & Newman, L. (1993). What Makes a Difference? Influences on Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. The Third Comprehensive Report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED365085>

Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., & Epstein, M. H. (2005). The Special Education Elementary Longitudinal Study and the National Longitudinal Transition Study Study Designs and Implications for Children and Youth With Emotional Disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 25–41. <http://doi.org/10.1177/10634266050130010301>

Waldron, N., & Cole, C. (2000). The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report. Retrieved from <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf>

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>

Wolpert, G. (2001). What General Educators Have To Say About Successfully Including Students With Down Syndrome in Their Classes. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 28–38. <http://doi.org/10.1080/02568540109594972> Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221– 238. <http://doi.org/10.1080/01443410802708895>

World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Malta: World Health Organization. Retrieved from http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Zero Project. (2016). *Brazil's billion dollar National Plan for Inclusive Education*. Retrieved from <http://zeroproject.org/policy/brazils-billion-dollar-national-plan-for-inclusive-education/>

Приложение 1.

Общая картина положения и развития инклюзивного образования в России.

В нашей стране порядка 5% детского населения имеет особые образовательные потребности. До сравнительно недавнего времени эти дети (как их принято у нас называть, с ограниченными возможностями здоровья — ОВЗ) обучались в подавляющем большинстве в коррекционных школах и в учреждениях интернатского типа. Тем не менее, уже с 90-х годов идея инклюзии начала проникать в педагогическую, родительскую и управленческую среду через ознакомление с опытом стран Европы и Америки и постепенно завоевывать все более прочные позиции.

Сегодня для развития инклюзивного образования требуется сделать еще немало, однако есть и некоторые завоевания на этом пути.

Законодательная база инклюзии в РФ.

Базовым законом, в соответствии с которым осуществляется образование в нашей стране, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Закон утверждает право каждого человека на образование и недопустимость дискриминации в этой сфере.

В законе закрепляется понятие инклюзивного образования (п.27 ст.2), которое трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Тем не менее, то, как трактуются равные образовательные возможности в законе, может включать в них как интеграционные и инклюзивные, так и сегрегационные по сути практики.

В письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 года № ИР-535/07 разъясняется позиция министерства в части коррекционного и инклюзивного образования детей. Из содержания письма следует, что министерство не делает разницы между интеграцией и инклюзией, понимая под инклюзией любую форму обучения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе. При этом министерство констатирует, что школы общего типа не имеют адекватных условий для обучения детей с ОВЗ и при осуществлении необходимого комплекса мер к 2015 году лишь в 20% общеобразовательных школ в стране могли быть созданы такие условия.

«Развитие совместного образования инвалидов и здоровых обучающихся не означает отказа от лучших достижений российской системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений», — говорится в письме, что по сути легитимизирует сегрегационную систему образования и демонстрирует непонимание ведомством сути и назначения инклюзивной образовательной среды как одновременной подготовки детей с ОВЗ и их здоровых сверстников к жизни в инклюзивном обществе.

Вместе с тем, важно отметить, что в мае 2008 года в России официально закреплена должность «тьютор» в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5

мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11731 и № 11725 соответственно).

Эта специальность внесена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ № 761н Минздравсоцразвития от 26.08.2010, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. N 18638). Таким образом, в российских школах появилась реальная возможность ввести новую штатную единицу и оплачивать работу тьютора из бюджетных средств, что дает возможность реализовать определенные модели инклюзии, в которых учащийся с ОВЗ посещает уроки в общем классе в сопровождении тьютора.

Принятие идеи инклюзии профессиональной образовательной средой и уровень ее подготовки к обучению детей с ОВЗ

В августе 2018 года эксперты Общероссийского народного фронта констатировали, что в учебных заведениях РФ не хватает профессионально подготовленных кадров для внедрения инклюзии. Они отметили необходимость такой подготовки, а также материального стимулирования педагогов, работающих с особенными детьми.

Подготовка учителей и других специалистов в общеобразовательных школах включает как повышение их профессиональных компетенций, так и преодоление ими психологических барьеров. Оба процесса идут, однако не так быстро и гладко, как хотелось бы.

Специалисты отмечают случаи насильственного внедрения инклюзии сверху без предварительной подготовки материальной базы и педагогического коллектива. Это создает ситуацию имитации инклюзии, что приводит к негативным последствиям и дискредитации самой идеи инклюзивного образования.

По данным исследования С.В. Алехиной, М.А. Алексеевой и Е.Л. Агафоновой (МГППУ), проведенного ими в 11 средних общеобразовательных школах г. Москвы, 74,4% опрошенных ими учителей оказались либо совсем не знакомы с основными положениями и принципами инклюзивного образования, либо сообщили о недостаточной информированности в этом вопросе.

Педагоги сообщили о серьезных опасениях в отношении инклюзии, связанных в первую очередь с дефицитом знаний в области учета индивидуальных особенностей детей с ОВЗ. 51% педагогов не готовы применять специальные подходы в своей повседневной практике, 38% из них запрашивают дополнительное обучение.

Что касается эмоционального принятия учеников с ОВЗ, оно находится на среднем уровне, причем есть тенденция к смещению в сторону более высокого уровня принятия детей с двигательными нарушениями и более слабого принятия детей с интеллектуальными нарушениями.

Не на высоте оказалась и готовность учителей моделировать урок и использовать вариативный подход. 64% утверждают, что используют разные формы организации учебного процесса (диалог, моделирование, минигрупповую работу), но при этом 86% предпочитают, чтобы вопросы задавались после объяснения учебного материала, что выдает приверженность к устоявшимся формам ведения урока.

Только 19% учителей вовлекают родителей в обучение ребенка, в то время как

инклюзивный процесс требует постоянных консультаций с родителями как здоровых детей, так и их одноклассников с ОВЗ.

Таким образом, внедрение инклюзии в нашей стране требует серьезных усилий по подготовке школьных учителей, администрации и других участников образовательного процесса как к принятию идеи инклюзии детей с ОВЗ, так и к работе в инклюзивных классах, для чего необходимо формирование соответствующих профессиональных компетенций.

Уровень принятия идеи инклюзии обществом

Данные о том, что думают граждане России об инклюзивном образовании, получены в 2012 году в результате опроса, проведенного Фондом общественного мнения.

ФОМ провел опрос в 43 субъектах РФ, общее количество респондентов составило 1500 человек.

Согласно опросу, 52% считают, что обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных школах не приведет к ухудшению качества образования, 26% респондентов думают, что совместное обучение детей-инвалидов и обычных детей приведет к ухудшению качества образования, а 21% затруднились дать свою оценку.

Одобрят идею обучения детей-инвалидов в обычной школе 45% опрошенных, против совместного обучения выступают 35%, объясняя это тем, что дети-инвалиды столкнутся с жестоким обращением со стороны сверстников.

52% считают, что детям-инвалидам будет некомфортно учиться в обычной школе, 30% считают, что напротив им будет комфортно, 18% затруднились ответить.

39% респондентов уверены, что детям с нормальными показателями здоровья будет некомфортно учиться вместе с инвалидами, 36% придерживаются противоположного мнения, 25% затруднились дать ответ.

По данным ФОМ, 36% из тех 45% россиян, которые выступают за инклюзивное обучение, считают, что финансировать техническое переоборудование школ с учетом потребностей детей-инвалидов должно министерство образования.

Есть данные небольшого исследования М.А. Доронькиной 2017 года «Отношение современных родителей к инклюзивному образованию: проблема недостаточной информированности при внедрении инклюзии в школы».

В опросе приняли участие 97 родителей будущих первоклассников без ОВЗ, которые должны поступить в школу, практикующую инклюзию. Из них только 23 правильно ответили на вопрос о том, что такое инклюзия, и только 17 сообщили о готовности принять ее в классе, где будут учиться их дети. 60 человек из 97 считает, что включение в класс детей с ОВЗ затруднит усвоение учебного материала их детьми. При этом 71 человек сообщил о том, что считает инклюзию полезной для своих детей, 79 человек считают ее правильной для детей с ОВЗ.

Эти данные говорят о том, что общество пока еще недостаточно осведомлено о том, что представляет собой инклюзивное образование и шире — инклюзивная социальная среда. Для качественного внедрения инклюзии в общеобразовательные школы России необходима просветительская работа и продвижение идеи инклю-

живного общества и инклюзивного образования на самом высоком уровне.

Кроме того, как уже говорилось выше, негативную роль играет путаница в понятиях, когда инклюзией объявляются плохо проработанные модели интеграции. Как показал опрос, проведенный общественной палатой России в мае-ноябре 2017 года, в котором приняло участие 3 тысячи человек из 74 субъектов РФ, 75% родителей детей с ОВЗ оценили инклюзивное обучение на 3 балла и ниже по пятибалльной системе. При этом в опросе не уточняется, о каких именно моделях идет речь, но весьма вероятно, что инклюзией ошибочно называется ситуация, когда ученик с ОВЗ помещается в общий класс массовой школы без необходимого сопровождения и поддержки. К сожалению, такая «модель» встречается довольно часто, особенно в регионах, и никак не является реальной инклюзией.

Продвижение идеи инклюзии политиками и медийными лицами

Приверженность идее инклюзивного образования не раз была продекларирована президентом РФ В.В. Путиным.

В апреле 2016 года вопрос об инклюзивном образовании задала президенту РФ В.В. Путину Авдотья Смирнова, известный кинематографист и президент фонда помощи детям с аутизмом «Выход».

«Государство должно продвигать идею инклюзивного образования» — ответил президент и пообещал «напряженно работать в этом направлении».

5 декабря 2017 года В.В. Путин встретился с инвалидами, представителями профильных общественных организаций и профессиональных сообществ. Президент отметил, что за последние годы реализован целый ряд мер, направленных на формирование комфортной, безбарьерной среды для граждан с ограниченными возможностями здоровья. Пятая часть учреждений образования, по его словам, соответствует условиям инклюзивного обучения. Развиваются и внедряются уникальные образовательные методики, которые позволяют раскрыть способности, таланты человека с ограниченными возможностями по здоровью. Кроме того, Президент подчеркнул, что «эффективными могут быть только совместные, солидарные действия: объединение усилий органов власти, общественных организаций, волонтеров».

Активно продвигает идею инклюзии А.В. Гордеев, заместитель председателя правительства Российской Федерации. Будучи на посту губернатора Воронежской области, он участвовал в создании условий для продвижения инклюзивной модели образования в школах области.

Большую поддержку идее инклюзивного образования оказал В.Ш. Каганов, помощник вице-преьера правительства РФ. В период работы на должности заместителя министра образования Каганов неоднократно направлял внимание на необходимость развития инклюзии и продемонстрировал глубокое понимание смыслов инклюзии. В интервью РИА Новости в 2015 году, он, в частности, сказал: «Инклюзия – очень широкое понятие: дети с разными образовательными возможностями и потребностями обучаются вместе по одним программам в одной школе. Речь идет не только о детях с ограниченными возможностями здоровья, инвалидах. Сюда относятся и талантливые дети, которым тоже требуется особый подход для эффективного обучения, и молодые спортсмены, которые зачастую после сборов и соревнований сталкиваются с проблемой адаптации в классе, и дети с особыми условиями

жизни. Мы должны обеспечить выполнение закона об образовании, который гласит: необучаемых детей не бывает – кто на что способен, тому его и надо обучить».

Министр просвещения Ольга Васильева в целом поддерживает инклюзивное образование как явление. Отвечая на вопросы россиян в Общественной палате России, Ольга Васильева заявила: «инклюзия — одно из приоритетных для меня направлений», а позже в одном из интервью она подтвердила, что «Инклюзивное образование надо восстанавливать, надо поддерживать. Если в обществе изменится отношение к детям и людям-инвалидам, то это общество изменится само!» Однако, сожаления вызывает тот факт, что министр просвещения настаивает на сохранении системы коррекционных школ, практиковавшейся в СССР, не вполне осознавая эта система – по сути сегрегационна и противоречит принципам ратифицированных Российской Федерацией конвенций. Трудно не согласиться с посылами Министра в части необходимости развития профессиональной подготовки специалистов в области коррекционной педагогики, однако направление данной подготовки должно ориентироваться на их работу в условиях инклюзии. Так как именно инклюзивная образовательная среда для учеников с ОВЗ наиболее эффективна в плане коррекции.

Активные просветители есть и среди известных представителей российской культуры. Популярная актриса Юлия Пересильд является лицом и учредителем благотворительного фонда «Галчонок», активно поддерживающего проекты инклюзивного образования и пропагандирующего идеи инклюзивной среды и борьбы с травлей. Вот уже 5 лет «Галчонок» реализует в Москве уникальный фестиваль «Галафест», где не только транслируются ценности инклюзии, но и происходит ее постоянная живая практика.

Фотомодель Наталья Водянова регулярно выступает в публичном поле с трансляцией ценностей инклюзии. В колонке, написанной Натальей для The Huffington Post, она подчеркивает: «Дети с особенностями развития могут и должны учиться бок о бок с другими детьми, но система должна измениться. Сейчас очень важно обратить внимание на то, как сегодня детей с особенностями развития обучают в общеобразовательных школах. Правда в том, что они никогда не смогут вписаться в существующую систему, — система сама должна быть адаптирована. Это единственный способ создать настоящее инклюзивное общество и раз и навсегда покончить с предрассудками».

Большое внимание развитию инклюзивного образования уделяет и Диана Гурцкая, популярная певица и Председатель Комиссии по поддержке семьи, детей и материнства Общественной Палаты РФ. В одном из своих выступлений перечислила ряд мер, необходимых для решения проблем, и в первую очередь это совершенствование правового регулирования обозначенных вопросов. Она также предложила реализовать систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов коррекционного образования, призвала скорректировать перечень заболеваний, при которых рекомендуется обучение на дому, и стараться уходить от этого.

Интересное мнение высказала также известный политолог и публицист Екатерина Шульман. В рамках модерации круглого стола «Инклюзивное образование: право и закон» на Международной конференции «Аутизм. Вызовы и решения» она, в частности, сказала: «Меня интересует проблематика инклюзии как политическая проблематика. И процесс демократизации, процесс победы прав человека можно рассматривать как расширение поля инклюзивности. Включением тех, кто обладает

правами, всех, кого мы можем рассматривать как равного, мы все больше расширяем общественный круг».

Продвижением идеи инклюзии активно занимается в прессе и на телевидении арт-критик, журналист и издатель, президент АНО «Центр проблем аутизма» Екатерина Мень, которая выступила к тому же пионером инклюзивной практики для лиц с РАС в российской средней школе.

Создание образцовых инклюзивных школ

С 2013 года в ГБОУ «Школа №1465 им. Адмирала Кузнецова» г. Москвы (директор — кандидат исторических наук А.В. Луцишин) АНО «Центр проблем аутизма» реализует проект инклюзивного образования детей с аутизмом в общеобразовательную среду. Успех этого проекта имеет огромное значение как для включаемых учеников с ОВЗ, их здоровых одноклассников и для всей школы, так и для продвижения инклюзии в Москве и других регионах страны.

С 2014 года проект расширен: начата инклюзия малышей с аутизмом и другими нарушениями нейроразвития в дошкольное звено образовательного комплекса ГБОУ №1465.

Модель инклюзии, реализуемая в данном образовательном комплексе, включает технологию ресурсной зоны и применение методов поведенческого анализа в обучении и адаптации детей с аутизмом.

Проект демонстрирует уникальные результаты в образовании и социализации детей с аутизмом. Впервые в России создан прецедент блестящего освоения общеобразовательной программы и социальной адаптации в среде здоровых сверстников полностью невербальных детей. В настоящее время есть огромный запрос как со стороны родителей детей с ОВЗ, так и со стороны педагогов и специалистов массовых школ на воспроизводство данного опыта в школах Москвы и других городов Российской Федерации.

Отвечая на этот запрос, АНО «Центр проблем аутизма» под руководством Екатерины Мень разработал программу обучения и передачи опыта «Включи меня», которая начала работать в 2010 году. Обучение принципам инклюзии идет по четырем учебным планам для следующих целевых групп: 1) администраторы, директора школ, завучи; 2) парапедагоги (тьюторы); 3) учителя ресурсной зоны; 4) родители, учителя регулярных классов, учителя-предметники, школьные психологи.

Проект многократно становился победителем Конкурса Президентских грантов в 2014, 2015, 2016 и 2017 годах.

В настоящее время эта модель инклюзивного образования внедрена в 20 школах России, и программа «Включи меня» продолжает работать.

