Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России

тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.01, кандидат педагогических наук Мельник, Юлия Владимировна

**Год:**

2012

**Автор научной работы:**

Мельник, Юлия Владимировна

**Ученая cтепень:**

кандидат педагогических наук

**Место защиты диссертации:**

Ставрополь

**Код cпециальности ВАК:**

13.00.01

**Специальность:**

Общая педагогика, история педагогики и образования

**Количество cтраниц:**

238

## Оглавление диссертации кандидат педагогических наук Мельник, Юлия Владимировна

Введение.

Глава 1. Теоретико-методологические основы общего инклюзивного образования в странах Запада и России

1.1. Особенности компаративного педагогического исследования общего инклюзивного образования.

1.2 Нетипичный ребенок как центральный субъект общего инклюзивного образования.

1.3. Основные подходы к общему инклюзивному образованию в странах Запада и России.

1.4. Концепции общего инклюзивного образования в странах Запада и России.

Выводы по главе 1.

Глава 2. Специфика общего инклюзивного образования в странах Запада и России

2.1. Субъекты общего инклюзивного образования в странах Запада и России.

2.2. Технологии общего инклюзивного образования в западной и отечественной педагогике.

2.3. Перспективы развития общего инклюзивного образования нетипичных детей в России с учетом позитивного опыта западных стран.

Выводы по главе 2.

## Введение диссертации (часть автореферата) На тему "Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России"

Актуальность и постановка проблемы исследования.

В современных условиях инклюзивное образование представляет собой перспективную форму обучения всех детей, так как инклюзивный образовательный процесс предполагает адекватную организацию учебной деятельности, удовлетворяющую образовательные потребности каждого ребенка. При этом существенно расширяются возможности социализации учащихся, способы их коммуникации с социумом, формируются необходимые предпосылки для включения каждого ребенка в общество.

Принадлежность ребенка к этническому, языковому, культурному, религиозному меньшинствам, одаренность, психофизические отклонения от нормы и пр. ставит его в позицию субъекта инклюзивного образовательного процесса и предполагает глубокое изучение основных закономерностей, технологий и механизмов его обучения и воспитания в массовой школе.

На данном этапе развития цивилизации проблематика инклюзивного образования актуализируется в различных культурах, дискутируется его значимость и приоритетность перед другими формами обучения детей и подростков.

Теория и практика становления инклюзивного образования в западных странах (Канада, США, Великобритания) имеют более раннюю в сравнении с Россией историю инклюзивного обучения детей. В указанных странах реализуется особо эффективная организация инклюзивных стратегий обучения и отмечается массовая практика инклюзивного обучения типичных ^ нетипичных детей, действенные технологии включения Нетипичных детей в общеобразовательную структуру и выражены субъектные позиции всех участников инклюзивного образования.

В России до настоящего времени инклюзивное образование развивается в недостаточной степени по многим объективным и субъективным причинам, что актуализирует необходимость изучения и использования опыта других стран с учетом специфики отечественных реалий. Интерес к сравнительному анализу теории, методологии и организации инклюзивного образования в указанных странах и России обусловлен рядом причин:

- страны Запада (Канада, США, Великобритания) и Россия ориентированы на выполнение установок Целей развития тысячелетия, поэтому сравнительный анализ позволит дополнить отечественный опыт по развитию инклюзивного образования;

- система построения инклюзивного образования на Западе имеет определенные традиции, что дает возможность использовать положительный опыт указанных стран с учетом специфики отечественных реалий;

- страны Запада (Канада, США, Великобритания) имеют четко сформированную позицию социальной субъектности всех участников инклюзивных образовательных практик, что значительно повышает результативность обучения в условиях инклюзивного образовательного процесса;

- западные страны (Канада, США, Великобритания) владеют мощным технологическим арсеналом включения нетипичных детей в общеобразовательные структуры, что может стать ориентиром при формировании оптимальных технологий инклюзивного образования в России.

Указанные обстоятельства обусловливают научный интерес к сравнительному анализу теории, методологии и организации инклюзивного образования в странах Запада и России и определяют актуальность - настоящего диссертационного исследования. —

Состояние изученности проблемы. В современных условиях отечественные педагоги-исследователи, ученые-теоретики и практики образования осуществляют активное заимствование западного опыта инклюзивного образования, но существующие разработки данной проблематики имеют фрагментарный характер.

Разнообразные трактовки нетипичности ребенка отражены в работах зарубежных исследователей У. Волфенсбергера, Б. Герри, Н. Кунса, М. Лейкестера, Дж. Спратт, М. Фореста и др. Понимание отечественными учеными нетипичности имеет как общие, так и отличительные черты с западными аналогами и отражено в трудах Л. И. Акатова, В. Леви, Д. А. Леонтьева, И. Б. Кантемировой, Е. Р. Ярской-Смирновой и др.

-----В опросами—построения теоретйчёскйх концептов инклюзивного образования занимались такие западные исследователи, как Л. Бартон, Дж. Депплер, Е. Дорис, Т. Лореман , У Сейлор, Е. К. Сликер, Д. Харвей и др. Среди российских ученых, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, выделяются С. В. Алехина, Д. В. Зайцев, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.

Субъектные характеристики как основа успешного развития инклюзивных образовательных практик рассматриваются в исследованиях Л. А. Блума, А. Кохна, Н. Кунса, Дж. Нельсона и др. В России роль субъектов инклюзивного образования отражена в работах Д. А. Леонтьева, Н. Н. Малофеева, А. А. Наумова и др.

Технологическое поле инклюзивного образования также характеризуется большей разработанностью на Западе. Вопросами технологий инклюзивного обучения занимались западные исследователи М. Банерджи, X. Гартнер, С. Денно, Д. Митчелл, Д. Тайак, М. Фуллан, К. М. Эвертсон и др. В отечественной педагогике технологическая сторона инклюзивного образования частично представлена в исследованиях Л.-С. Выготского, И. Ю. Левченко, И. В. Карпенковой, С. И. Кудинова и др.

В диссертационных педагогических исследованиях рассматриваются проблемы формирования толерантного отношения к нетипичности в условиях общеобразовательной школы (П. В. Степанов, 2002 г.) и инклюзивной компетентности будущих учителей (И. Н. Хафизуллина, 2010 г.).

Практика показывает, что в современных условиях инклюзивное образование широко распространено в западных странах и находится в стадии развития в России. В связи с этим возникает множество вопросов философского, педагогического, социального, психологического и иного плана, которые возможно разрешить посредством проведения сравнительного анализа западного и российского опыта инклюзивного образования.- , — - ——- - - - - - - - —

Изучение научной литературы и обобщение опыта инклюзивного образования на Западе и в России позволило выявить существующие противоречия:

- между сохранением отечественной тенденции к исключению нетипичных детей из общеобразовательной системы и необходимостью интеграции России в мировое образовательное пространство, признающее приоритет инклюзивного образования;

- между доказанностью эффективности опыта отдельных западных стран (Канада, США, Великобритания) в концептуальном понимании, организации и развитии инклюзивного образования и недостаточным его теоретическим осмыслением и практическим освоением в России;

- между существующими разнообразными педагогическими технологиями западного инклюзивного образования и незначительной вариантностью отечественных технологий в данной форме организации учебного процесса.

Указанные противоречия позволяют сформулировать проблему Лсследования: что является общим и особенным в теорий, методологии и организации инклюзивного образования в западных странах (Канада, США, Великобритания) и России, каковы возможности использования данного зарубежного опыта в отечественной педагогике?

Цель исследования: выявить общее и особенное в теории, методологии и организации общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России, а также показать возможности использования западного опыта инклюзивного образования в России.

Объект исследования: общее инклюзивное образование в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России.

Предмет исследования: теория, методология и организация инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России.-- — ~ - - - ~ — - - — = «

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России позволит использовать положительный зарубежный опыт в отечественной системе образования, если будут:

- выделены единицы сравнительного анализа общего инклюзивного образования в странах Запада и в России и их показатели;

- определена специфика интерпретации нетипичности ребенка в западной и отечественной педагогике как центрального субъекта инклюзивного образования;

- выявлено общее и особенное в подходах, педагогической рефлексии, субъектах и технологиях общего инклюзивного образования стран Запада и России;

- определены зоны позитивного опыта западных стран в инклюзивном образовании и обоснованы возможности его использования в совершенствовании системы общего образования в России.

Задачи исследования: —

1. Выделить единицы и показатели сравнительного анализа общего инклюзивного образования в странах Запада и России.

2. Сопоставить интерпретацию нетипичности ребенка в условиях инклюзивного образовательного процесса в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России.

3. Выявить общее и особенное в подходах, педагогической рефлексии, субъектах и технологиях общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России.

4. Обосновать возможности и перспективы дальнейшего развития общего инклюзивного образования в России с учетом имеющегося опыта западных стран.

Методологическая -основа1 исследования представлена синтезом научных подходов: системного (С. И. Архангельский, И. В. Блауберг, У. Бронфенбреннер, Ф. Ф. Королев, А.Г. Кузнецова, А.Т. Куракин, Д. А. Лушников, JI. И. Новикова, A.M. Саранова, В. С. Ткаченко), командного (М. А. Мастропиери, Э. Паттерсон, Т. Е. Скраггс, Н. П. Фальковская), аксиологического (Р. Беллах, А. Кохн, Н. В. Моисеева, С. Пэк, К. Шафер), кондуктивного (Н. Г. Бутузова, М. Л. Вейхмеер, У. Монтогомери, М. Море), индивидуального (Б. Волкер, П. Даттвейер, О. П. Гаврилушкина, И. А. Корепанова, И. Ю. Левченко Т. Е. Смит), средового (Н. Н. Малофеев, М. Дж. Петерсон, Е. А. Половей); концепциями общего инклюзивного образования нетипичных детей (С. В. Алехина, Т. Бут, Б. Дорис, Н. Н. Малофеев, У. Сейлор, Д. Харвей и др.).

Ведущей методологической составляющей выступил сравнительно-сопоставительный подход (Г. 3. Бередэй, У. У. Брикман, Б.Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, 3. А. Малькова, Б. Холмс, С. Е. Фрайзер, М. А. Экштейн), позволяющий выявить общие и специфические черты инклюзивного образования нетипичных детей в странах Запада (Канада, США, ^^икобретания) и России. — - - ~ ~ ~

Теоретическую основу исследования составили: - концепции компаративистики в педагогике (Г. 3. Берендэй, Г. Бернард, Н. Е. Боревская, В. П. Борисенков, У. Брикман, Б.Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, О. И. Долгая, А. П. Лиферов, Дж. А. Лоурайс, Е. Б. Лысова, 3. А. Малькова, X. Манн, П. Монро, Н. Д. Никандров,

А. В. Образцова, Дж. Рассел, А. К. Савина, Л. Л. Супрунова, М. Сэдлер, Б. Холмс, С. Фрейзер, М. А. Экштайн и др.)

- концепции нетипичности в инклюзивном образовательном процессе (Л. И. Акатов, Т. Ф. Ефремова, Н. Куне, Т. Лавелл, М. Лейкестер, Дж. Пиэрпойнт, А. В. Суворов, У. Хидзинг и др.);

- концепции общего инклюзивного образования нетипичных детей (С,В^Алехина,Т.-Бут—Б—Дорисг~Н—Нт-Малофеёв^УГПСёйлор, Д. Харвей и др.);

- трактовки субъектности как основной детерминанты инклюзивных образовательных практик (Л. А. Блум, Н. Куне, А. А. Наумов и др.);

- теория диалогического и паритетного взаимодействия всех субъектов в ходе становления субъектности в инклюзивном процессе (Е. В. Моржина, Э. Паттерсон, Р. С. Подемски, С. Розенблюм и др.);

- концепции технологий инклюзивного образования (С. В. Алехина, М. Банерджи, X. Гартнер, И. В. Карпенкова, С. И. Кудинов, Д. Митчелл, М. Фуллан и др.);

- концепции зоны ближайшего развития ребенка (Л. И. Акатов, Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев и др.);

- концепции воздействия средовых детерминант на психосоциальное и педагогическое развитие нетипичного ребенка (В. В. Лебединский, Н. Н. Малофеев М. Петерсон, Е. А. Половей, Е. К. Смит и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: - теоретические: анализ научной отечественной и зарубежной литературы социально-гуманитарной направленности (философия, педагогика; социология, психология); метод сравнительно-сопоставительного горизонтального анализа и синтеза, метод обобщения, анализ международных нормативно-правовых актов по вопросам образования;

- эмпирические: экспертный опрос, описание, обобщение и систематизация полученных данных, их качественный и количественный анализ.

Источники исследования. Источниками исследования выступили зарубежная и отечественная педагогическая, философская, социологическая литература по исследуемой проблеме; материалы российских и зарубежных периддическихизданий,—освещающие—различные-аспекты" инклюзивного образования и технологическую сторону его организации; материалы конференций по проблемам инклюзивного образования; нормативно-правовые акты по вопросам инклюзивного образования в западных странах и России.

Основные этапы исследования. Исследование проводилось с 2010 по 2012 г. г. и состояло из следующих этапов:

Первый этап (2010 г.) был связан с изучением общенаучной педагогической, психологической литературы (зарубежной и отечественной); определялась актуальность и уровень разработанности проблемы; формулировались и уточнялись цели и задачи исследования; осуществлялась выработка исходной гипотезы; составлялся развернутый план диссертации.

Второй этап (2011 г.) был направлен на логическое сравнение теоретического, методологического и технологического обеспечения инклюзивного образования в России и странах Запада (Канада, США, Великобритания) и на разработку научного аппарата и теоретической концепции исследования, проверка и уточнение рабочей гипотезы.

Третий этап (2012 г.) характеризовался систематизацией результатов исследования; обоснованием выводов и рекомендаций, оформлением текста диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- впервые осуществлен комплексный сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада и России, единицами которого определены: методология, субъекты, технологии;

- определена специфика интерпретации нетипичности ребенка в западной (поливариантность) и отечественной (моновариантность) педагогике;

- выявлено сходство (общность осмысления подходов к инклюзивному образованию в качестве необходимой базы для интерпретации его основ) и специфика подходов общего инклюзивного образования в странах Запада (широкий ,спектр-подходов)-и -в-России (незначительныйТлектр подходов);

- выявлено общее и особенное в концепциях инклюзивного образования стран Запада (нацеленность в равной степени на академическую и социальную составляющие обучения) и России (преимущественная академичность учебного процесса) применительно к системе общего образования; - выявлены основные субъектные характеристики общего инклюзивного образования в странах Запада и России (мотивация субъектов, развитие субъектнойпозиции нетипичного ребенка, статусно-ролевые поведенческие паттерны, профессиональная компетентность учителя инклюзивного класса), их общее и особенное;

- показано общее и особенное в применении технологий инклюзивного образования (управленческие технологии, демократизация сети социальной поддержки, сервисная, тьюторская поддержка) в западной и отечественной педагогике;

- определены зоны позитивного опыта западных стран в инклюзивном образовании и обоснованы возможности его использования в совершенствовании системы общего образования в России. —

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в следующем:

- разработаны теоретико-методологические основы и предложены единицы сравнительного анализа инклюзивного образования в разных странах;

- проведен критический анализ разнообразных концепций инклюзивного общего образования;

- предложена авторская трактовка понятия «нетипичный ребенок»;

- представлена роль субъектов инклюзивного образования в процессе построения практик совместного обучения типичных и нетипичных детей;

- выявлены эффективные технологии инклюзивного образования, пр™еняемые на Западе,-проанализированБгвозможноста их использования в отечественной педагогической практике;

- показаны возможности развития теории и практики зарубежной и отечественной педагогики по проблемам инклюзивного образования;

- предложены рекомендации по развитию инклюзивного образования в России.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты расширяют научные представления о тенденциях развития общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России, обогащают теорию и методологию общего инклюзивного образования, позволяют использовать наиболее продуктивный западный опыт инклюзивного образования в условиях российской действительности. Материалы и результаты исследования могут использоваться при разработке стандартов общего образования в России, в процессе вузовской подготовки педагогов и других специалистов социального профиля, для разработки учебных курсов «Педагогика», «Сравнительная педагогика», «Педагогика общего образования» и др. Также результаты исследования - представляют практический интерес для государственных структур, координирующих решение проблем развития инклюзивного образования, администрации, педагогов школ, родителей.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются теоретической и методологической обоснованностью исходных системообразующих идей и положений; опорой на современные достижения педагогики; применением методов, адекватных предмету и задачам исследования; широкой источниковой базой исследования.

Соответствие темы исследования, а также результатов работы требованиям паспорта специальностей ВАК Минобрнауки РФ (по педагогическим наукам): тема диссертационного исследования, а также результаты работы соответствуют требованиям паспорта специальности

13.00.01«Общая—педагогика, —история педагогики образования» педагогические науки).

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Выделение общего и особенного в теории, методологии и организационно-педагогических условиях общего инклюзивного образования Канады, США, Великобритании и России на основе сравнительного анализа позволяет преодолеть имеющиеся в педагогической отечественной науке и практике противоречия и способствует более успешной интеграции России в мировое образовательное пространство.

Единицами сравнительного анализа общего инклюзивного образования выступают: методология, субъекты, технологии образовательного процесса. Каждая единица анализа имеет свои показатели.

2. Нетипичность ребенка (принадлежность к этническому, языковому, культурному, религиозному меньшинствам, одаренность, психофизические отклонения от нормы и пр.) в западных странах и России рассматривается как наличие некоторых отклонений (в положительную или отрицательную сторону) в способности нормативно усваивать учебный материал, соответствовать предписанным- - обществом социальным стандартам вследствие неадекватных педагогических условий, социально-психологических факторов, физической доступности среды. К отличительным чертам рефлексии нетипичности относится ее более широкое понимание в странах Запада, когда в категорию нетипичных лиц относят всех индивидов, имеющих отклонения от общепринятых норм социальных, поведенческих, педагогических, физических), в России делается акцент на лицах с психофизическимиособенностями.

3. Проведенный сравнительный анализ позволяет выделить общее и особенное в теории, методологии и организации инклюзивного образования в странах Запада и России:

- подходы к инклюзивному образованию на Западе и в России являются-ведущей-базой-да образования; в западных странах каждый подход более детализирован, в России присутствует обобщенность и недостаточная разработанность подходов к инклюзивному образованию;

- инклюзивное образование в западной и отечественной педагогике определяется как универсальный педагогически эффективный процесс -обучения и воспитания детей с различными формами нетипичности в общеобразовательной системе, в рамках которой осуществляются различные виды адаптации, нацеленные на активное участие нетипичного ребенка в жизнедеятельности школьного сообщества; расширение его социально-познавательного потенциала. На Западе наблюдается большее осознание инклюзивного образования только как части общего процесса социализации нетипичного ребенка, более выраженная гибкость в построении образовательного процесса, приоритет отдается учебной либо социальной составляющей или их комплексу. В России существует некоторая оторванность инклюзивного образования от дальнейших перспектив социализации нетипичных детей, делается акцент преимущественно на

-академической составляющей учебно-воспитательной деятельности;

- субъектные характеристики в западных странах и в России служат центральным условием, определяющим общую направленность и эффективное функционирование инклюзивного образовательного процесса. К отличиям относится большая нацеленность западного варианта общего инклюзивного образования на формирование выраженной социальной субъектности нетипичного ребенка, в то время как в России построение субъектной позиции нетипичных детей не имеет столь широкого развития;

- для технологий общего инклюзивного образования, применяемых в странах Запада и России, характерна четкая взаимосвязь между количественными и качественными характеристиками технологического спектра и условиями их эффективной реализации, позволяющими в нужном объемепровести—необходимую—адаптацию—педагогической"системы"к~ образовательным потребностям каждого ребенка, при этом западные технологические основы инклюзивного образования вариативны, в России спектр применяемых технологических основ относительно узок.

4. Сравнительный анализ отечественного и западного инклюзивного образования выявил необходимость использования положительного опыта западных стран: создание Центра инклюзивного образования при общеобразовательном учреждении; введение должности тьютора в штатное расписание школы; формирование высокой мотивации всех субъектов инклюзивного обучения на реализацию практик инклюзивного образования; развитие профессиональной компетентности учителей в области инклюзивного образования; адаптация учебной программы к нуждам нетипичного ребенка. Одновременно с этим целесообразным является дальнейшая комплексная реализация личностно-ориентированного подхода в обучении, гибкого педагогического стиля руководства образовательным процессом в инклюзивном классе, достаточное техническое и методическое обеспечение инклюзивной образовательной среды, организация доступной среды особым потребностям нетипичного ребенка, создание благоприятной психоэмоциональной атмосферы в инклюзивном классе, реализация сотрудничества в инклюзивном образовательном процессе, осуществление межведомственного партнерства для успешной реализации общего инклюзивного образования.

Личный вклад автора состоит в следующем: предложены единицы и показатели сравнительного анализа общего инклюзивного образования в странах Запада и России на основе чего: выявлено и охарактеризовано общее и особенное в методологии инклюзивного образования в современных условиях; соотнесен современный технологический арсенал инклюзивного образования; произведено сравнение субъектных характеристик участников инклюзивного обучения; намечены перспективы дальнейшего развития общего инклюзивного образования в России на основе имеющегося опыта западных.с.тран;----------------=-= ~

Апробация и внедрение в практику. Результаты исследования прошли апробацию в ходе обсуждения выступлений и докладов на 3-х международных научно-практических конференциях, международном симпозиуме, Всероссийской научно-практической конференции, региональной научно-практической конференции. Результаты исследования обсуждались на аспирантских семинарах и заседаниях кафедр психологии и педагогики, социологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «СевероКавказский государственный технический университет». Полученные результаты исследования внедрены в образовательный процесс социально-психологического факультета гуманитарного института ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», деятельность Министерства образования Ставропольского края, работу центра ювенальных технологий «Дети Юга».

Публикации. Результаты исследования отражены в 14 работах (общим объемом - 11,17 п.л.), включая 6 статей, опубликованных в изданиях из Перечня ВАК МО ВФ и 3 монографии.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения,

## Заключение диссертации по теме "Общая педагогика, история педагогики и образования", Мельник, Юлия Владимировна

------ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Инклюзивный образовательный процесс представляет собой специфическую организацию учебно-воспитательной деятельности, в рамках которой оказываются включенными все дети вне зависимости от их индивидуальных различий и особенностей. Функциональная характеристика инклюзивного обучения опирается в своей основе на субъектные и технологические представления о процессе совместного образования типичных и нетипичных детей. Их выделение позволяет дать определенные рекомендации о перспективах становления инклюзивных образовательных практик в России. Анализ показателей выделенных единиц сравнительного исследования позволяет сделать совокупность выводов:

1. Личностный фактор признается в западной и российской педагогических структурах как основа эффективного функционирования инклюзивного обучения всех детей, когда достигается реальный уровень инклюзии каждого ребенка. Сравнение таких показателей субъектной единицы анализа, как мотивация всех участников инклюзивного образования на достижение положительных результатов, адекватные статусно-ролевые поведенческие паттерны всех субъектов инклюзии, формирование субъектной позиции у нетипичного ребенка, профессиональная компетентность учителя инклюзивного класса показывает некоторую общность обоих педагогических представлений по данным направлениям. Как на Западе, так и в России субъектные основы осознаются и принимаются в качестве ведущего педагогического условия для становления инклюзивного обучения. Вместе с тем^для западной, педагогики- -свойственна ' в^ целом большая многовариативность, состоящая в рассмотрении достаточно обширного количества аспектов, связанных с внедрением проявлений субъектности в инклюзивные школы. Кроме того, имеющийся западный опыт свидетельствует о большей детализации конкретного набора путей и способов формирования оптимального личностного настроя у всех субъектов инклюзивного обучения на достижение положительных результатов.

2. Технологический арсенал инклюзивного образовательного процесса на Западе отличается большей вариативностью, что проявляется в обширном наборе конкретных техник и приемов формирования инклюзивной системы обучения. Анализ таких показателей указанной единицы, как педагогические управленческие технологии, сервисные технологии удовлетворения особых образовательных потребностей нетипичных детей, технологии демократизации сети социальной поддержки нетипичного ребенка в инклюзивном классе, технология тьюторской поддержки выявляет наличие общих черт. Они заключаются в понимании как на Западе, так и в России технологического обеспечения в качестве основного инструмента и двигателя конструирования эффективных инклюзивных образовательных практик. В то же время для западных стран характерна большая логичность, последовательность, системность и эффективность применяемых технологий, которые осмысливаются в их комплексном понимании. В России делается преимущественный акцент на поддержке нетипичного ребенка в режиме инклюзивного класса с недостаточным учетом других субъектов инклюзивной системы обучения и воспитания.

3. Анализ представленной практической ситуации в сфере становления и развития инклюзивного образования нетипичных детей в России свидетельствует о наличии определенной совокупности противоречий, препятствующих эффективной реализации тактик инклюзивного обучения всех детей. Среди них выделяются такие барьеры, как недостаток адаптивных элементов в психоэмоциональной атмосфере и архитектурном дизайне школы, отсутствие^ должности тьютора - в -штатном—расписании общеобразовательных учреждений, низкая осведомленность учителей о приемах преподавания в инклюзивном классе, недостаточный уровень методического и технического оснащения, слабая информированность учителей школ о положительном западном опыте инклюзивного образования, его моделях и технологиях. Для успешной ликвидации обозначенного проблемного поля разработан ряд рекомендаций, оптимизирующих инклюзивный образовательный процесс и способствующих включению нетипичного ребенка в более широкий социум.

182

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инклюзивное образование представляет собой специфическую организацию учебно-воспитательного процесса, в рамках которого оказывается принятым каждый ребенок вне зависимости от его индивидуальной специфики и способности к нормативному качественно полному усвоению академического материала. Сущностной основой функционирования инклюзивного. образовательного .^процесса- • выступает акцент на плюралистической позиции, в соответствии с которой любые формы нетипичности следует рассматривать как условие для обогащения учебно-воспитательной деятельности и позитивной коммуникации со всеми субъектами инклюзии.

Значительный вклад в развитие инклюзивных образовательных основ вносит сравнительная педагогика. В целом разнообразие идейных взглядов -на компаративистику (культурологический, комплексный, прогностический и др.) имеет единую цель, заключающуюся в выявлении общих и специфических черт различных педагогических процессов. Проведение сравнительного анализа по вопросу инклюзивного образования нетипичных детей продуктивно, так как позволяет оптимальным образом транслировать наиболее лучшие образцы тактик инклюзивного обучения и воспитания типичных и нетипичных детей в педагогическое русло иной культуры. В данном диссертационном исследовании были выделены методологическая, субъектная и технологическая единицы анализа, имеющие ряд показателей. Разработанная структура послужила основой для проведения сравнительных операций по рассматриваемой теме.

Наличие разнообразных трактовок понятия «нетипичность» (семантическая, психосоциальная, социологическая, социализаторская) обусловлено присутствием множества идей в отношении нетипичности. Сравнительный анализ западного и российского понимания нетипичности ребенка в рамках инклюзивного образовательного процесса выявляет единство, состоящее в интерпретации нетипичности как своеобразного отклонения от заданной нормы, что влечет за собой изменение статусно-ролевого репертуара индивида, а также измененные поведенческие паттерны. В педагогическом русле западные и российские идеи о нетипичности едины в осмыслении через завышенную/заниженную способность ребенка к интериоризации учебной базы, а также его возможность устанавливать продуктивную коммуникацию со всеми субъектами инклюзивного обучения. Среди отличительных черт интерпретации нетипичности . выделяется различный уровень социальной перцептивности по отношению к нетипичности, когда в России доминантную позицию занимает филантропический взгляд, а на Западе преобладает общинная установка. Кроме того, в российских условиях менее выражена социальная рефлексия на любые виды нетипичности, имеется слабая направленность на рассмотрение многообразия с точки зрения его позитивности.

Помимо различных концепций инклюзивного образования его методологическая база характеризуется многообразием подходов. В процессе исследования были выделены системный, командный, аксиологический, кондуктивный, индивидуальный и средовой подходы.

Сравнение системного подхода в педагогических системах стран Запада и России свидетельствует о едином понимании в целом его содержания. В то же время трактовка системности в западной педагогике характеризуется своей содержательной комплексностью и наличием тесной взаимосвязи в структуре «инклюзивная школа - профессиональное образовательное учреждение - инклюзивная жизнедеятельность».

Командный подход характеризуется своей значительной степенью развитости на Западе преимущественно в рамках двух подсистем: «специалист - специалист» и «специалисты - семья нетипичного ребенка». Для России свойственен в основном акцент на взаимодействии профессионалов с семейным окружением нетипичных детей. В отечественной педагогике отсутствует четкая интерпретивная основа командного подхода, в связи с чем происходит недопонимание его функционального назначения.

Аксиологический подход в инклюзивном образовании характеризуется наличием относительно общих идей на Западе и в России, состоящих в понимании ценностей как основного условия для становления слаженной деятельности и принятия каждого ребенка в инклюзивную образовательную систему. Отличительные черты здесь проявляются, в -неодинаковом—--рассмотрении позиции самого нетипичного ребенка: западное инклюзивное образование рассматривается преимущественно с точки зрения правовой нормы, в России аксиология приобретает оттенок филантропии.

Кондуктивный подход в обеих педагогических системах интерпретируется как взгляд, учитывающий влияние семьи нетипичного ребенка на степень его включенности в общеобразовательную среду. Вместе с тем 'западный взгляд исходит из более конкретного понимания сущности семейных взаимодействий с выделением положительных и отрицательных сторон. В России данное влияние рассматривается обобщенно.

Индивидуальный подход осмысливается обеими педагогическими системами в качестве стержневого элемента функционирования инклюзивных образовательных систем. На Западе наблюдается более выраженная индивидуализация процесса обучения и воспитания нетипичного ребенка с выделением конкретных шагов по разработке адекватной особым образовательным потребностям ребенка учебной программы и программы его социализации. В России индивидуальный подход не обладает четкой детализацией и не опирается на конкретные инструментальные действия.

Средовой подход в западном и российском вариантах расценивает влияние среды на достижения нетипичного учащегося в инклюзивном классе. Для Запада характерно комплексное видение ближайшей и отдаленной социальной среды, где протекает обучение нетипичных детей. В российской системе наблюдается тенденция к сужению средового влияния, когда оно рассматривается преимущественно на микроуровне, отсутствует поэтапный план воздействия среды на различные компоненты учебно-воспитательной деятельности нетипичного ребенка.

Сопоставление российских и западных трактовок инклюзивного образования характеризуется большей детализацией зарубежного варианта, когда инклюзивное образование рассматривается по отношению к различным категориям нетипичности, в то время как в России основной акцент ставится на детях с ограниченными возможностями здоровья. .Существование-точек-^ соприкосновения, выраженных в признании инклюзивного образования в качестве ведущего инструмента социальной адаптации нетипичного ребенка к более широким жизненным условиям, не исключает присутствие отличительных моментов. В первую очередь, они заключаются в неодинаковой степени разработанности данного вопроса в странах Запада и России. Западная интерпретация характеризуется большей логичностью, упорядоченностью, государственным регулированием данного вопроса, выделением конкретных педагогических условий, оптимизирующих ход становления инклюзивного образовательного процесса. Также зарубежные аналоги отличаются многосубъектностью, состоящей в рассмотрении вовлеченности всех субъектов в построение основ инклюзивного обучения. В этом русле на Западе имеется равномерный учет академической и социальной составляющей учебного процесса, в России наблюдается достаточно выраженная академичность инклюзивного образования, не всегда присутствует в полной мере индивидуализация процесса обучения и воспитания нетипичных детей, инклюзивное образование рассматривается преимущественно на микроуровне с гипернимичностью видения функциональной роли учителя в инклюзивном классе и недостаточном учете остальных субъектов такого обучения.

Субъектные характеристики определяются в рамках западной и отечественной педагогики в качестве неотъемлемого условия для конструктивного становления и дальнейшего развития инклюзивного обучения. Среди отличительных признаков выделяется различная постановка акцентов на отдельные его аспекты. Так, мотивация всех субъектов к инклюзивному обучению признается как на Западе, так и в России как ключевой момент в ходе реализации стратегий включения нетипичного ребенка в коллектив сверстников. Однако в современных российских условиях фактически полностью отсутствуют конкретные пути и механизмы формирования устойчивой мотивационной базы каждого участника.

Присутствие отличительных особенностей , имеется., .и.—в—-ходе-конструирования субъектной позиции нетипичного ребенка. В существующих российских условиях у детей, отличающихся от большинства сверстников, фактически не развиты необходимые предпосылки к формированию выраженной субъектности. Доминантой при этом выступают "неравные отношения, когда типичный сверстник занимает более высокую позицию. Для Запада свойственна паритетность контактов и субъектность нетипичных детей имеет отчетливое проявление.

Сравнение статусно-ролевых поведенческих паттернов субъектов инклюзивного образования позволяет выделить такие общие для западной и российской действительности черты, как признание адекватных поведенческих стратегий в качестве необходимого звена нормативного функционирования инклюзивного обучения, рассмотрение широкого набора ролевых позиций. Одновременно с этим в России делается акцент на приоритетности значения учителя в инклюзивном классе с недостаточным учетом роли остальных субъектов.

Профессиональная компетентность учителя определяется также как ведущее средство для создания слаженной деятельности инклюзивного класса. Сравнение данного аспекта позволяет говорить о характерной для России стагнации профессионального роста учителя, в то время как на Западе происходит его динамизм и постоянное совершенствование профессионального роста в данном вопросе.

Характеристика технологий инклюзивного образовательного процесса на Западе и в России отличается своей обширной дистантностью, проявляющейся в суженном отечественном видении конкретных механизмов, техник, приемов и способов создания системы поэтапного включения нетипичного ребенка в обучение вместе со своими сверстниками. В условиях западной действительности происходит развитие широкого поля педагогического управления, вбирающего в себя конкретные шаги по оптимизации инклюзивного образования. Значительную роль на Западе играют технологии удовлетворения особых ^образовательных—потребностей" нетипичных учащихся с включением в них значительного количества субъектов. В России отсутствует слаженная, скоординированная система действий в данном направлении, а отдельные технологии, такие как тьюторская поддержка в инклюзивном классе имеют четко выраженный инновационный оттенок с недостаточным развитием общих представлений о целевом назначении тьютора, его функциональных обязанностях и взаимодействии с сетью социальных контактов нетипичных детей.

Проведенный анкетный опрос учителей общеобразовательных учреждений Ставропольского края позволил выявить наличие ряда проблем и антагонизмов, затрудняющих практическую интервенцию инклюзивных форм обучения в российские реалии. К наиболее существенным противоречиям относятся отсутствие безбарьерной психоэмоциональной и архитектурной среды школ, недостаток методического и технического обеспечения инклюзивного образовательного процесса, неподготовленность учителей к работе в условиях инклюзии, низкий уровень мотивации у всех субъектов такого обучения, неготовность общества в целом к принятию нетипичных детей в общеобразовательные учреждения.

В целях устранения названной проблематики разработан ряд рекомендаций, практическое применение которых позволяет стабилизировать инклюзивное обучение, оптимизировать его функционирование и транслировать имеющийся положительный западный опыт с учетом российских ситуативных условий.

Следовательно, инклюзивное образование представляет собой продукт воздействия комплекса разнообразных факторов, имеет вариативное содержание в педагогике стран Запада (Канада, США, Великобритания) и России, что подтверждает гипотезу диссертационного исследования. В целом инклюзивное обучение выступает наиболее перспективным направлением для расширения академических и социализаторских перспектив нетипичных детей, так как позволяет приобрести им определенный познавательный, коммуникативный, социальный, психологический опыт, необходимый для успешной адаптации к существующим жизненным условиям и дальнейшей жизнедеятельности в широком социуме.

Для решения указанной практической проблематики разработаны следующие рекомендации:

- расширение информационных компаний по инклюзивному образованию посредством развития тесного сотрудничества со СМИ по данному вопросу и демонстрации роликов социальной рекламы по указанной тематике;

- широкое практическое внедрение командного подхода и сохранение преемственности в системе «органы управления - образовательные структуры - нетипичный ребенок - его семья - социальные и медицинские учреждения»;

- повышение мотивационных установок к принятию нетипичного ребенка у всех субъектов инклюзивного обучения;

- создание безбарьерной психоэмоциональной и архитектурной среды обучения;

- повышение педагогической компетентности учителей в сфере инклюзивного образования;

- расширение методического и технического обеспечения инклюзивного образования;

- уменьшение комплектации российских классов до 20 человек;

- более широкая индивидуализация учебно-воспитательного процесса для нетипичного ребенка;

- разделение содержания учебной программы на академическую и социальную составляющие с последующим выбором приоритетов в зависимости от индивидуальных возможностей нетипичного ребенка;

- использование комбинированных систем оценок;

- реализация технологии тьютррской поддержки нетипичного ребенка, в инклюзивном классе;

- создание Центров развития инклюзивного образования по поддержки нетипичных детей в общеобразовательном учреждении.

В целом все указанные рекомендации способствуют оптимизации инклюзивных стратегий обучения и выполнению их целевых функций -включения каждого ребенка в детский коллектив вне зависимости от его индивидуальной специфики и академических способностей.

## Список литературы диссертационного исследования кандидат педагогических наук Мельник, Юлия Владимировна, 2012 год

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы Текст.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов М.:Гуманит.изд. центрv1. ВЛАДОС, 2003.-368с.

2. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика Текст. Учебное пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / Л.И. Аксенова и [ДР-]- -М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.

3. Александрова, Л. А. Личностные ресурсы и совладание в затрудненных условиях развития Текст. / Л.А. Александрова и [др.] // Личностный потенциал: структура и диагностика; под ред. Д. А. Леонтьева. -М.: Смысл, 2010. С. 579 - 610.

4. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманнойпедагогике Текст. / Ш.А. Амонашвили- М. :Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001.- 464 с.

5. Балясникова, Л.А. Ценностно-гуманитпрные аспекты образования Текст. / Л.А. Балясникова, Н.Ф. Золотухина // Вестник Герценовского университета. 2008. - № 1 (61). - С. 11-13.

6. Банч, Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе; пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой Текст. / Г. Банч М.:«Прометей»», 2005. - 88 с.

7. Богословская, О. Н. Инклюзивная группа. Первый раз Текст. / О.Н. Богословская // Инклюзивное образование. Выпуск 1 М.:Центр «Школьная книга», 2010. - С. 179-198.--. ——

8. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии Текст. Н.Ю. Борякова, Т.В. Белова. М.: Астрель, 2008,- 122 с.

9. Валицкая, А.П. Инклюзивное образование: чему и как учить? Текст. / А.П. Валицкая // Вестник Герценовского университета. 2008. - № 11 (61). ^С. 14-16. . -

10. Валицкая, А.П. Новая школа России: культуротворческая модель в контексте задач духовно-нравственного воспитания Текст. / А.П. Валицкая // Вестник Герценовского университета. 2010. - № 2 (76). - С. 20 - 28.

11. Власова, Т. И. Духовно-ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике Текст. / Т. И. Власова // Педагогика. 2006. -№ 10.- С. 36-42

12. Вожегова, Е.А. Преимущество инклюзивного образования в искусстве Текст. / Е.А. Вожегова//Ишшюзивное „образование:- опыт- — перспективы: материалы международной конференции (14-17 ноября 2008г.) Саратов: ИЦ «Наука», 2009. - С. 104 - 106.

13. Выготский, Л. С. К вопросу о динамике детского характера Электронный ресурс. / Л. С. Выготский. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek Викз/Р51Ьо1/Уиео1зк/ УоргоБ.рЬр.Г 16.08.2011).

14. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика Текст. / Б.Л. Вульфсон -М.: УРАО, 2003.-232 с.

15. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: Учеб. для вузов Текст. / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. М.: Инс-т практ. психологии; Воронеж: МО ДЕК, 1996. - 256 с. .

16. Голубева, Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт Текст. / Л.В. Голубева. СПб.: Учитель, 2011. - 95 с.

17. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика. Учеб. пособие для студ. сред, и высш. пед. учеб. заведений Текст. / А.Н. Джуринский. М.: Изд. центр «Академия», 1998. - 176 с.

18. Дмитриев, A.A. Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями: за и против Текс. /A.A. Дмитриев. -Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2006. 95 с.

19. Ермолаев, Д. В. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы Текст. / Д.В. Ермолаев, И.Ю. Захарова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: науч.-практ. сб. -М.: Теревинг, 2006. С. 9 - 33.

20. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование как направление модернизации системы образования России Текст. / Д. В. Зайцев // Интеграция образования. 2003 - № 4 - С. 26 - 30.

21. Зайцев, Д. В. Концепции инклюзивного образования инвалидов Текст. / Д.В. Зайцев // Образование для всех: политика и практика инклюзии: Сборник научных статей и научно-методических материалов. -Саратов: Научная книга, 2008. С. 325 - 335.

22. Зайцев, Д. В. Роль семьи в социализации и подготовке к взрослой жизни детей с ограниченными интеллектуальными возможностями Текст. /

23. Д. В. Зайцев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2006.- № 3,- С. 49 - 65.

24. Закон г. Москвы от 28 апреля 2010 г. № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». Газета «Тверская, 13» от 8 июня 2010 г. № 69.

25. Зиглер Р. Международный опыт инклюзии Электронный ресурс. / Р. Зиглер Режим доступа:Ь11р://р5урге53.ги/а111с1ез/2448Д-г5Мт1. (15.08:20"Г1)'.' ~

26. Инклюзивное образование в России Текст. М.:МГППУ, РОИ «Перспектива», 2011. - 88 с.

27. Кантемирова, И. Б. Детская инвалидность в современной России: институционный подход к социальному конструированию явления: дисс. . канд.социол. наук:22.00.04 / И.Б.Кантемирова;КубГУ.-Краснодар,2006.-175 с.

28. Кантор, В.З. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы (телебеседа с Г.А. Бордовским и В. 3. Кантором) Текст. / В.З. Кантор, Г. Бордовский // Вестник Герценовского университета. 2008. -№ 10 (60).-С. 46- 49.

29. Капранова, В.А. Сравнительная педагогика: школа и образование за рубежом Текст.: учеб. пособие / В.А. Капранова. М.Новое знание, 2004. -224 с.

30. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков Текст. : пособие для студ. сред.и высш. пед. учеб. заведений / В.П. Кащенко. М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 304 с.

31. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогикатолерант-ное-т-и Текст. -: учеб.пособие / Е.Ю. Клепцова. М.: Академический проект, 2004. - 176 с.

32. Коджамирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений /Г.М. Коджамирова, Л.Ю. Коджамиров. -М.'.Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

33. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44 / 25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года Электронный ресурс. -Режим: http://www.un.org/ru/documents/declconv/conventlons/childcon.shtml (12.08.2011).

34. Константинова, И. С. Музыкальная терапия как средство невербальной коммуникации Текст. / И.С. Константинова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: науч.-практ. сб . М.: Теревинг, 2006. - С. 115 - 118.

35. Корпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы Текст. / И.В. Корпенкова . М.:ЦППРиК «Тверской», 2010. -88 е. - - — - - ——

36. Кудинов, С. И. Самореализация как системное психологическое образование Электронный ресурс. / С. И. Кудинов Режим доступа: http://vsaratv.ru/stati/obrazovanie-i-ucheba/samorealizaciia-kak-sisteninoe-psihologicheskoe-obrazovanie.html (03.08.2011).

37. Кулакова, Е. В. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе Текст. / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова // Инклюзивное образование. Выпуск 1- М.:Центр «Школьная книга», 2010. С. 74 - 85.

38. Лавринец, К.Ю. Инклюзивное образование: сущность, проблемы, перспективы развития Текст ./ К. Ю. Лавринец // Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья; под ред. Лалетина Н.В.- Красноярск, 2012. С. 150-270.

39. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция Текст. / В.В. Лебединский и [др.] М.: Москов. ун-т, 1990. -200 с.

40. Леви, В. Нестандартный ребенок Текст. / В. Леви-М.: Знание, 1989.-258 с.

41. Левченко, И. Ю. Памятка для педагогов о некоторых особенностях детей с нарушением опорно-двигательного аппарата школе Текст. / Ю.И. Левченко, В.В. Сатари // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010.-С. 124- 132.

42. Лупай, Т. П. О проявлениях стигматизации в процессе образования Текст. / Т. П. Лупай // Социология образования. 2005. - № 2. - С. 46 - 49.

43. Малофеев, Н. Н. Образование как институт социализации лиц с ОВЗ в современном обществе Электронный ресурс. / H.H. Малофеев -Режим доступа: http://www.ikprao.rU/konf/doc/2.Malofeev.doc (20.08.2011).

44. Малофеев, Н. Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения Текст. / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. 2008. - № 2. - С. 86 - 94.

45. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика:ранний и дошкольный возраст: советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми потребностями в развитии Текст. / Е.М. Мастюкова. М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 304 с.

46. Мастюкова, Е.М. Они ждут нашей помощи Текст. / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. -М.: Педагогика, 1991. 160 с.

47. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция Текст. / Е.М. Мастюкова. М.:Просвещение, 1992.- 95 с.

48. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Пер. с англ. И. Аникеев и Н. Борисова Текст. / Митчелл Д. М.: РООИ «Перспектива», 2011. - 138 с.

49. Моздокова, Ю. С. Концепция системы социально-культурной интеграции инвалидов Текст. / Ю. С. Моздокова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств-2006 -№ 2- С.59 68.

50. Моржина, Е. В., «Мостик доверия» между ребенком и педагогом -первый шаг к развивающим занятиям Текст. / Е.В. Моржина // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: науч.-практ. сб. М.: Теревинг, 2006. - С. 108 - 114.

51. Мореев, В.И. Коммуникативные технологии в науке и образовании Текс. / В.И. Мореев, Н.К. Карпова.-Ростов н/Д.:ИПО ПИ ЮФУ, 2009.- 132 с.

52. Назарова, М.Н. Общее и специальное образование: интеграция и дифференциация. Специальная педагогика и гуманистические образовательный системы Текс. / М.Н. Назарова. М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 400 с.

53. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под. общ ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, -2010.-928 с.

54. Педагогический энциклопедический словарь // Большая Российская энциклопедия; под ред Б.М. Бим-Бад.-М.: Большая Российская энциклопедия, 2002 528 с.

55. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов Текст. / сост. Ю. Симонова. М.: РООИ «Перспектива», 2007. - 48 с.

56. Резникова, Е.В. Основа интегрированного обучения Текс. / Е.В. Резникова. М.: Дрофа, 2008. - 286 с. .

57. Романов, П. В. Политика инвалидности: Социальное гражданство в современной России Текст. / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова. -Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. 260 с.

58. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителей для "новой школы Текст. / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. -2010.-№ 1.-С. 5- 12.

59. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования Текст. / С.И. Сабельникова //Справочник руководителя образовательного учреждения 2009. - № 1.-С. 42-54.

60. Сапегин, К.В. Образовательная технология «Портфолио» Текст./ К.В. Сапегин // Директор сельской школы. -2010. № 3 - С. 40 - 59.

61. Семаго, Н.Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе Текст. / Н. Я. Семаго // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010 - С. 18-25.

62. Семаго, Н. Я. Роль школьного психолога на начальных этапах организации инклюзивного образования в школе Текст./ Н.Я. Семаго //Пути развития инклюзивного образования в Центральном округе; под. ред Н.Я. Семаго. М., 2009. - С. 51 -56.

63. Симен-Северская, О. В. Особенности первичной социализации людей с инвалидностью Текст. / О.В. Симен-Северская // Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика; под ред. Шаповалова В. К. М., 2006. - С. 64 - 72.

64. Современный толковый словарь русского языка / Подобщ. ред. Т. Ф. Ефремовой. В Зт. Электронный ресурс. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova (03.09.2011).

65. Соколова, И.И. Социально-профессиональный портрет учителя Текст. / И.И. Соколова // Вестник Герценовского университета 2010. - № 2(76).-С. 3-15.

66. Соколова, М.А. Сравнительная педагогика Текст.: Курс лекций (спецкурс) для студ. ин-тов / М.А. Соколова и [др.]. М.:Просвещение, 1978.

67. Социальная политика современной России: социологический анализ тенденций инклюзии: монография Текст.; под. Ред. Зайцева Д.В. и Ярской В.Н.- Саратов:гос. техн. ун-т, 2010.- 132 с.

68. Староверова, М.С.-Инклюзивное образование: "настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ Текс.: методические пособия / М.С. Староверова и др.; под ред. Староверовой М.С. М.ВЛАДОС, 2011. -167 с.

69. Степанов, П. В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков: дисс. . канд. пед. наук: 13.00.01 / П. В. Степанов; Инс-т теории образования и педагогики РАО. М., 2002. -178 с.

70. Технологии социальной работы: учебник Текст. / Е.И. Холостова и [др.] ; под общ. ред. проф. Холостовой Е.И.-М.: ИНФР^М, 2004^- 400 с.

71. Титов, В.А. Сравнительная педагогика Текст. конспект лекций / В.А. Титов. М.:»Приор-издат», 2003. - 160 с.

72. Тихомиров, O.K. Психология мышления Текст.: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / O.K. Тихомиров. М.: Академия, 2002. - 287 с.

73. Ткаченко, В. С. Общество и проблемы инвалидности: монография Текст. / В. С. Ткаченко. Ставрополь: Сервисшкола, 2006. - 296 с.

74. Ткаченко, В. С. Инвалидность как социальный институт Текст. / B.C. Ткаченко, О.В. Симен-Северская // Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика; Под ред. Шаповалова В. К. М., 2006. - С. 45 - 54.

75. Токарчук, JI. К. Человек ограниченных возможностей: пониманиеинаковости Текст. / JI.K. Токарчук // Знание и понимание: сферы и границы: сборник научных трудов; под ред. Гильмутдиновой НА. Ульяновск: УлГТУ, 2010 - С.83 - 92

76. Федеральный закон от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании». Ведомости съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ от 30 июля 1992 г.; № зо.

77. Фукс, Д. Обучение социальной работе как способ интеграции инвалидов в гражданское общество Текст. Интещация.людей-с— инвалидностью в российское общество: теория и практика; под ред. Шаповалова В. К. М., 2006. - С. 7 - 25.

78. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дисс. . канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина; АГУ. М. 2010. - 213 с.

79. Холостова, Е. И. Социальная реабилитация Текст. / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. - 340 с.

80. Черняева, Т. Н. Социальная реабилитация «нетипичных» детей Текст. / Т. Н. Черняева // Социологические исследования-2005- № 6-С. 85-94.

81. Шилов, B.C. Инклюзивное образование: российская специфика Текст. / B.C. Шилов // Вестник Герценовского университета. 2008. -№10(60).-С.44-45.

82. Школа глазами родителей и детей. Выбор образовательного маршрута для особого ребенка Текст.; под ред. Лопатиной В. И. М.: Окружной методический цент Центрального окружного управления образования г. Москвы, 2010. - 13 с.

83. Шматко, Н.Д. Длякогоможет быть—-эффективныминтегрированное обучение? Текст. / Н.Д. Шматко // Дефектология. 1999. -№ 1.-С.41 -45.

84. Эннс, Г. Организации защиты инвалидов как значимая сила // Движение за права инвалидов: международный опыт Текст. / Г. Эннс, О. Нойфельд; под ред. Шаповалова В. К. Ставрополь: Сервисшкола, 2004. - С. 5-20.

85. Ямбург, Е. А. Школа для все:Адаптивная модель:(Теоретические основы и практическая реализация) Текст./ Е.А. Ямбург М.:Новая школа, 1997.-352 с.

86. Ярская-Смирнова, Е. Р. Социокультурный анализ нетипичности Текст. / Е. Р. Ярская-Смирнова Саратов: СГТУ, 1997. - 100 с.

87. Acedo, С. Inclusive education: Pushing the boundaries Text. /С. Acedo // Prospects. 2008. - № 38 (1). - P.5 - 13.

88. Ainscow, M. Improving schools, developing inclusion Text. / M.Ainscow, T.Booth, A. Dyson. London: Routledge, 2006. - 218 p.

89. Ainscow, M. Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities Text. / M.Ainscow, P. Farnell, D. Tweddle // International Journal of Inclusive Education, 2000. № 4 (3). - P. 211 - 229.

90. Altman, R. Social judgments of integrated and segregated students with mental retardation towards same-age peei^Text./jl. Altman,T J.^Lew-is--//- -Education and Training in Mental Retardation. 1990. - № 25. - P. 107 - 112.

91. Armstrong, F. Policy, experience and change and challenge of inclusive education: The case of England Text. / F. Armstrong, L. Barton // Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education; in

92. Barton L, Armstrong F. (Eds.).- London, 2007 P. 5 - 18.

93. Babkie, A.M. Be proactive in managing classroom behavior Text. / ATM.Babkie //Intervention in School and Clinic. -2002,- № 41(3).- P. 184 187.

94. Banerji, M. A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities Text. / M. Banerji, R.Dailey // Journal of

95. Learning Disabilities.-1995.- № 28. P. 511 - 522.

96. Barton, L. -Competition, selection and inclusive" education: Someobservations Text. / L. Barton, R. Slee // International Journal of Inclusive Education .-1999. -№ 3. P.3 - 12.

97. Bereday, Z. F. Comparative method in education Text. / Z.F. Bereday. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964 - 302 p.

98. Bloom, L. A. Classroom management: Creating positive outcomes for all students Text. / L.A. Bloom. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009.- 273 p.

99. Booth, T. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools Electronic resource. / T. Booth, M. Ainscow. Retrieved from www.csie.org.uk/publications/inclusion-index-explained.shtml (15.08.2011).

100. Brinker, R. P. Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved Text. / R.P. Brinker, M. E. Thorpe // Teaching Exceptional Children.- 1984.-№ 51 (2). P. 168 - 175.

101. Bull, B. Is standards-based school reform consistent with schooling for personal liberty? Text. / B. Bull // Studies in Philosophy and Education. 2006 .-№ 25 (1 - 2). - P. 61 - 75.-

102. Carpenter, S. Counselors + educators + families as a transdisciplinary = more effective inclusion for students with disabilities Text. / S. Carpenter, et. al. // Professional School Counseling. 1998. -№ 2 (1). - P. 16 - 25.

103. Deno, S., Educating students with mild disabilities in general education classrooms: Minnesota alternatives Text. / S. Deno, et. al.// Teaching Exceptional Children .-1990,-№57 (2).-P. 150-161.

104. Doyle, W. Classroom-organization and management Text. / W. Doyle

105. Handbook of research and teaching (3rd ed.); in Wittrock M.C. (Ed.).- New York: Macmillan, 1986. P. 392 - 431.

106. EADSNE. Special needs education in Europe. Electronic recourse. -Retrieved from http://www.european-egency.org (12.08.2011)

107. Eckstein, M. A. Scientific investigations in comparative education Text. / M.A.Eckstein, H.J. Noart. New York: Macmillan, 1969. - 428 p.

108. Evertson, C. M. Classroom management for elementary teachers Text. / C.M. Evertson, E. T. Emmer. Boston: Allyn and Bacon, 2009. - 268 p.

109. Fisher, M. Andre's story: frames of friendship Text. / M. Fisher // At the end of the day: Lessons learned in inclusive education; in Grenot-Scheyer M., Fisher M., Staub D. (Eds.). Baltimore, 2001. - P. 27 - 47).

110. Fräser, S. E. A history of international and comparative education: Nineteenth-Century documents Text. / S.E. Fräser, W.W. Brickman. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1968. - 495 p.

111. Fryxell, D. Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships Text. / D.Fryxell, C.Kennedy // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps -1995. № 20 (4). - P. 259 - 269.

112. Fuchs, D. Peer assistedjean^gjtoategies.:.responsive to diversity Text. / D. Fuchs, et. al.// American Educational Research Journal-1997 -№ 34,-P. 174 -206.

113. Fuchs D. Nonresponders: How to find them? How to help them? What do they mean for special education? Text. / D Fuchs, et. al.// Teaching Exceptional Children. 2004. - № 37. - P. 72 - 77.

114. Fuchs, D. Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence and implications for the learning disabilities construct Text. / D. Fuchs, et. al.// Learning Disabilities Research & Practice.- 2003.-№18 (3) .- P. 157 171.

115. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences Text. / H. Gardner. New York: Basic Books, 1993. - 480 p.

116. Gardner, H. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century Text. / H. Gardner. New York: Basic Books, 2000. - 304 p.

117. Heward, W. L. Exceptional children: An introduction to special education Text. / W.L. Heward. Upper Saddle, NJ: Merrill, 2003. - 385 p.

118. Heyneman, S. P. The failure of education for all as political strategy Text. / S.P. Heyneman // Prospects.- 2009.- № 39,- P.5 10.

119. Hitzing, W. Support and positive teaching strategies Text. / W. Hitzing // Inclusion: A guide for educators; in S. Stainback S., Stainback W. (Eds.). Baltimore, 1994. -P.65 - 87.

120. Holmes, B. Trends in comparative education Text. / B. Holmes // Prospects. 1985. - № 15 (3). - P. 325 - 346.

121. Hoover, J. J. The role of special educators in a multitiered instructional system Text. / J. J.Hoover, J. R.Patton // Intervention jn JSchjDol .and-Clinic.---~2008.-№ 43. P~Tl95 - 202.

122. Jenkins, J. Accommodations for individual differences without classroom group ability: An experiment in school restructuring Text. / J. Jenkins // Teaching Exceptional Children.-1994. -№ 60 (4). P. 344 - 359.

123. Jordan, A. Introduction to inclusive education. Text. / A. Jordan. -Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: John Wiley & Sons Canada, Ltd, 2007. 259 p.

124. Kalyanpur M. Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships Text. / M.Kalyanpur, B Harrry. Baltimore: Brookes, 1999.-306 p.

125. Kohn, A. No contest: The case against competition: Why we lose inour race to win Text. A. Kohn. -. New York: Houghton Mifflin, 1992. 318 p.

126. Kroll, J. Child care and child abuse in early medieval Europe Text. /. J. Kroll, B.Bachrach // Journal of the American Academy of Child Psychiatry .1986. -№ 25 (4). P. 562 - 568.

127. Kunc N. The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs Electronic recourse. / N. Kunc Retrieved from http://www.normemma.com/articles/armaslow.htm (29.11.2011).

128. Loreman, T. Inclusive education: Supporting diversity in the classroom (2nd ed.) Text. / T. Loreman, J. Deppeler, D.Harvey. London and New York: Routledge, 2010. - 302 p.

129. Losert, L. Best practices in inclusive education for children with disabilities: Applications for program design in the Europe & Eurasia region.

130. Electronic recourse. / L. Losert . Retrieved from http://www.usaid.gov/locations/europeeurasia/demgov/docs/best practices ini nclusive-ed final 040110.pdf. (10.08.2011)

131. Manning, M., Theme immersion: Inquiry-based curriculum in elementary and middle schools Text. / M. Manning, C. Manning, R. Long. . Portsmouth, NH: Heinemann, 1994. - 198 p.

132. Mastropieri, M. A. Promoting inclusion in secondary classrooms Text. / M. A. Mastropieri, T. E. Scruggs // Learning Disabilities Quarterly.-2001.- №24.-P. 265-274.

133. Mirza, H. S. Race, gender and educational desire Text. / H. S. Mirza Equality, participation and inclusion 1: Diverse perspectives (2nd ed.);in Rix J., et. al. (Eds.). London and New York: Routledge and Open University Press, 2010. -P.38-53.

134. Montogomery, W. Creating culturally responsive, inclusive classrooms Text. / W. Montogomery // Teaching Exceptional Children, 2001 № 33-P. 4-9.

135. Moore, M. Including parents with disabled children Text. / M. Moore // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers; in Richards, Armstrong F. (Eds.) London and New York, 2011. -P. 133- 144.

136. Nelsen, J. Positive discipline in the classroom Text. / J. Nelsen, L. Lott, S. Glen// Building Classroom Discipline; in Charles C. M.(Ed.).- Rocklyn , CA:, 2005.-P. Ill 127 .

137. Oduaran, A. Conceptualizing the widening of access to education as social justice Text. / A. Oduaran // Widening access to education as social justice; in Oduaran A., Bhola H.S. (Eds.).-. London, 2006. P. 69 82.

138. Ouane, A. UNESCO policies and conferences: Widening access to education to further social justice Text. / A. Ouane, C. Glanz // Widening access to education as social justice; in Oduaran A.,. Bhola H. S. (Eds.). London, 2006. -P.149~-~164" ~~

139. Paper presented at Cypress-Fairbanks Independent School District InService " Multicultural issues in education: An introduction" Text. (speaker Walker B).- Cypress, TX, 1993.

140. Paper presented at the Inclusive and Supported Education Conference, 168. Whole schooling: An inclusive framework for school renewal and "professional inquiry Text. (speaker Peterson M.). Glasgow, Scotland, 2005.

141. Presentation at the International Education Summit " Do all kids belong in all classes? Equity or excellence in education" Text. (speaker Kunc N.). Detroit, 2000

142. Pearpoint, J. MAPs, circles of friends and PATH. Text. /J. Pearpoint, M. Forest, J. O'Brien // Inclusion A guide for educators; in S. Stainback S., Stainback W. (Eds.) Baltimore, MD, 1996. - P. 67 - 86.

143. Peck, S. The different drum: Community making and peace Text. / S. Peck. -New York: Simon & Schuster, 1998. 336 p.

144. Peters, S. J. Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing Text. / S.J. Peters, L.A. Oliver // Prospects. -2009. № 39. - P. 265 - 279.

145. Peterson, M. J. Inclusive teaching: creating effective schools for learners Text. / M.J. Peterson, M. M. Hittle. -Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003.- 533 p.

146. Peterson, M. J. Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners (2nd Ed.) Text. / M.J. Peterson, M. M. Hittle. -Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2010. 507 p.

147. Peterson, M. J. Interaction of quality of teaching,support-and student learning: A study of relationships Text. / M. J. Peterson. Detroit: Wayne State University, Whole Schooling Consortium, 2001. - 473 p

148. Peterson, M Lessons about connecting inclusive education to whole school improvement Electronic resource. Peterson M., et. al. Retrieved from http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/WSRptMI/WSR%20AToc.html1708.2011).

149. Peterson, M. J. Good teaching 4 all: Building an effective, inclusive community of learners Text. / M. J. Peterson, L Tamor Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009. - 491 p.

150. Podemski R. S Comprehensive administration of special education Text.^R S. Podemski, et. al.=-Columbus, OH:Merrill, 1995. 33"0~pT

151. Polloway, E. A. Language instruction for students with disabilities (3rd ed.) Text. / E.A.Polloway., L: Miller, T.E. Smith. Denver: Love, 2003. - 396 p.

152. Polloway, E. A., Strategies for teaching learners with special needs Text. / E.A.Polloway, J.R. Patton.- Columbus, OH: Merrill, 2007. 534 p.

153. Roberts, C. Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms Text. / C. Roberts, S. Zubrick // Teaching Exceptional Children .- 1992. № 49. p. 192 - 202.

154. Sailor, W . American education in the postmodern era. Text. / W. Sailor, T.M. Skrtic // Integrating school restructuring and special, education -reform; in Paul L., Evans D, Rosselli H. Orlando, FL: Brace Coll, 1995. - P. 214-236.

155. Saint-Laurent L etc. Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities Text. / L. Saint-Laurent, et. al.// Teaching Exceptional Children. 1998. - № 64 (2). - P. 239 - 253.

156. Salend, S. J. Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (7th ed.) Text. / S. J. Salent.-Columbus, OH: Prentice Hall, 2010.- 489 p.

157. Sapon-Shevin, M. Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities Text. / M. Sapon-Shevin. Boston: Allyn & Bacon, 1999. - 268 p.

158. Sapon-Shevin, M—-W-idening the circle: The power of inclusiveclassrooms Text. / M. Saapon-Shevin. Boston: Beacon Press - .2007. - 256 p.

159. Sleer, R. Social justice and the changing direction of educational research: A case of inclusive education Text./ R. Sleer // International Journal of Inclusive Education. -2001.- № 5 (2/3). P. 167 - 177.

160. Sleer, R. Irregular schooling Text./ R. Sleer. London: Routledge. -2010.-451 p.

161. Slicker, E. K. Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program Text. / E.K. Slicker, D.J.Palmer // The School Counselor. -1993.-№40.-P. 327-334.

162. Smith, T. E. C.Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) Text. / Smith, T. E. C., et. al. — Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. 465 p.

163. Taylor, S. The disabled in America: History, policy and trends Text. / S Taylor, S. Searl // Understanding exceptional children and youth^n^Knoblock P. (Ed.). New York, 1987. - P. 5 - 64.

164. The Dakar Framework or Action. Electronic resource., Retrieved from www.unesdoc.unesco.om./images/OO 12/001211/121147e.pdf (18.03.2010).

165. The free online dictionary Electronic recourse. Retrieved from www.thefreedictionary.com (23.08.2011).

166. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice Tn Special Needs Education. Electronic recourse. Retrieved from www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (10.08.2011).

167. Tyack, D. Tinkering toward utopia: A century of public school reform Text. /D.Tyack, L.Cuban-Cambridge, MA:Harvard University Press, 1995.-192 p.

168. UNESCO. Guidelines-for- inclusion: Ensuring access~to~education forall Electronic resource. Retrieved from http://www.unesdoc.unesco.org (12.08.2011)

169. UNESCO. The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion. Electronic resource. Retrieved from: http://www.unesco.org (12.08.2011).

170. United Kingdom Department for Education and Skills. National conversation on personalized learning Electronic resource. Retrieved from http://www.publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DFES%200919% 20200MIG186.pdf (13.08.2011).

171. Wehmeyer, M. L. Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation Text. / M. L. Wehmeyer // Exceptionality.- 2006. № 14. - P. 225 - 235.

172. Youdell, D. Who's in and who's out: Inclusion and exclusion, globalised education policy and inequality Text. / D. Yjudeel // Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities; in Youdell D. (Ed.). -London, 2006.-P. 7-31.

173. Zigmond, N. Concluding comments: Current and future practices in inclusive schooling Text. / N. Zigmond, J. Baker // The Journal of Special Education . № 29 (2). - P. 245- 250.