

Инклюзивное образование: политические аспекты и изменения. Права, изложенные в поправках к Закону Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.)

Л. Шакед,
Педагогический колледж Орот,
г. Реховот, Государство Израиль
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-1629>,
e-mail: leasha000@gmail.com

Рассматривается влияние Закона Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.) (Special Education Law (1988 г.)) и поправок к нему, внесенных в 2002 и 2018 годах, на политику распределения учащихся по школам в соответствии с инклюзивным подходом. Критика системы распределения бюджета без учета концепции безбарьерной среды, а также неравномерности распределения ресурсов между учащимися в организациях специального образования и учащимися, интегрированными в систему общего образования, привела к введению поправки № 11 в закон о специальном образовании. Сделан вывод о том, что на фоне предпринимаемых в рамках государственной политики усилий по расширению доступа к общему образованию в образовательных учреждениях (принятия прогрессивного законодательства, увеличения государственного финансирования инклюзивного образования в целях обеспечения удобства и удовлетворения потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) на местах еще сохраняется практика, когда доступ к общему образованию обеспечивается не всем. Подчеркнута необходимость внесения изменений в программы подготовки педагогов для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Ключевые слова: инклюзия, безбарьерная образовательная среда, инклюзивная педагогика, Закон Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.), система образования, сопровождение в общеобразовательном классе, бюджетная политика.

Для цитаты: Шакед Л. Инклюзивное образование: политические аспекты и изменения. Права, изложенные в поправках к Закону Государства Израиль «О специальном образовании» (1988 г.) // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180102>

The Inclusive Education: Policy Issues and Challenges. The Rights in the Amended Special Education Law in Israel (1988)

Lea Shaked,

Orot Israel college of education,
Rehovot, Israel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-1629>,
e-mail: leasha000@gmail.com

This paper discusses the effects of Special Education law (1918) in Israel and amendments followed in 2002; 2018 on school placement policy and attitudes toward inclusion. The critics on differential budget to different setting that the budget doesn't support the least restrictive environment concept and inequality in the allocation of resources among students in special education and students integrated in the regular education lead to the amendment nr.11 of Special Education law. Present paper argues that while state policy makes an ongoing effort to increase access to general education by innovative legislation, increasing the state funding in order to accommodate and meet the needs of students with disabilities in inclusive education the practices of educational institutions perpetuated exclusion from general education. For regular teachers to feel confident in their ability to teach all students, a change in teacher preparation programs should be implemented. A change in teacher preparation programs still needs a profound reform.

Keywords: inclusion, least restrictive environment, inclusive pedagogy, special education law, educational system, supports in regular class and budgeting policy.

For citation: Shaked L. The Inclusive Education: Policy Issues and Challenges. The Rights in the Amended Special Education Law in Israel (1988). *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), p. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180102> (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

*«Школа — это место, где ребенок существует как член общества, осознает свою принадлежность к нему, и в которое он вносит свой вклад»
Dewey J., «Democracy and education» [9].*

Инклюзия предполагает обучение теми, кто воспринимается как равный [22]. Инклюзивное образование является подходом к преобразованию системы таким образом, чтобы она отвечала потребностям всех детей [1; 31]. Когда учащихся с особенностями развития включают в общеобразовательный класс, их отличия от других воспринимаются не как дефициты, а как педагогическое и социальное приобретение [7; 14]. Инклюзивное об-

разование считается образовательным процессом, который направлен на обеспечение доступа к качественному образованию, учитывающему индивидуальные особенности детей, что может быть достигнуто путем поощрения их участия в учебном процессе [5; 19].

Инклюзивный педагогический подход подразумевает оказание дополнительной поддержки или помощи, в которой нуждаются учащиеся, причем практикуется единая модель поведения по отношению ко всем, отсутствие маргинализации [11]. Браунштейн и Марино-Лапидус (Braunstein and Marino-Lapidus) [6] делают еще один шаг вперед в определении инклюзивного образования и заявляют, что «учащиеся с ограниченными возможностями здоровья должны в полной мере участвовать и

вносить свой вклад во все аспекты жизни и культуры без ограничений, создания барьеров или угрозы маргинализации» [6, с. 137]. Инклюзивная педагогика предполагает учет различий, при этом не допуская ситуаций изоляции учеников [12].

Предоставление специальных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья претерпевает стремительные изменения. Трансформация системы образования характеризуется переходом от экспертных и сервисных моделей создания специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями к правомерным моделям [15]. Сегодня мы наблюдаем динамичные изменения в парадигме специального образования, в основе которой лежат права человека, и становимся свидетелями развития высокопрофессиональной и вызывающей дружественный интерес активной образовательной среды. Но инклюзивная педагогическая практика по-прежнему сталкивается с серьезными трудностями из-за необходимости стандартизации и повышенных требований к отчетности [20]. Шуэлка, Браун и Джонстон (Schuelka, Braun & Johnstone) [21] утверждают, что существует необходимость переосмысления двух полярных концепций образовательных ценностей, результатов и процессов, они рекомендуют отказаться от специального или коррекционного образования. Дискурс с акцентом на индивидуальных различиях опирается на логику исключения, в соответствии с которой дифференцированное обучение для одних является процессом инклюзии для всех. Иногда учащиеся находятся в учебном пространстве, но лишены возможности участвовать в совместной или групповой деятельности, поскольку задачи, которые им поручают, дифференцированы до такой степени, что их выполнение изолирует от остальных учеников, даже несмотря на физическое присутствие. Возникающая в результате этого вторичная изоляция является ключевой проблемой инклюзивного образования [2; 23].

Хотя в «Замечаниях по проблемам инклюзии ко Всемирному докладу по мони-

торингу образования 2020 г.» (Париж) ЮНЕСКО предоставила описание различных элементов, необходимых для развития инклюзивного образования (вовлечение государственных структур и финансирование, правовая база и политическая поддержка, учебные программы и квалификация персонала), каждая страна решает проблемы по-своему, исходя из собственных культурных особенностей и истории изоляции учащихся с особыми потребностями.

Система специального образования в Израиле

Специальное образование в Израиле регулируется следующим законодательством:

а) Законом о государственном образовании 1953 г., который предусматривает обязательный доступ детей от 3 до 18 лет к общеобразовательной программе во всех учреждениях;

б) Законом о специальном образовании, включая главу об инклюзии (добавлена в 2002 г.) и поправку № 11 от 2018 г.

В основе израильской системы образования лежит концепция безбарьерной среды, причем инклюзия может быть неполной. Концепция безбарьерной среды (минимальных ограничений среды, Least restrictive environment, LRE) означает, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны получать образование на общих основаниях и в максимальной степени взаимодействовать с обычными сверстниками [18]. Исключение детей с ОВЗ из обычной образовательной среды должно осуществляться только в том случае, если степень тяжести инвалидности ребенка такова, что образование в обычных классах при поддержке дополнительных вспомогательных средств и дополнительных услуг не может быть удовлетворительным [8; 17].

Основные принципы построения учебного плана для детей с особыми потребностями включают обязательность выполне-

ния основного учебного плана, независимо от когнитивной функции учащихся, и обеспечение участия и прогрессивной динамики развития в рамках учебного плана путем предоставления образовательных услуг, поддержки изменений и достижения инди-

видуальных целей в рамках индивидуальной образовательной программы;

в) Законом о равных правах лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая главу о доступности (добавлена в 2003 г.).



Рис. 1. Учащиеся с особыми образовательными потребностями в израильской системе образования (2018 г.) На основании данных Центрального статистического бюро (2019 г.) [25]



Рис. 2. Доля детей с особыми образовательными потребностями в системе образования Государства Израиль



Рис. 3. Сравнение данных за 2016–2018 гг.

Приведенные на рис. 3 данные указывают на то, что доля детей, которым оказывают специальные образовательные услуги, выросла с 8,5% в 2016 году до 11% в 2018 году. Сравнение данных за эти годы также показывает, что принцип безбарьерной среды, постулированный в Законе о специальном образовании (поправка от 2002 г.), не был реализован. Число детей, которым были созданы специальные образовательные условия в 2018 году, удвоилось за последние два года. В то время как число детей, включенных в специальные классы обычных школ, не изменилось, темпы роста числа детей, принятых на общих основаниях, ниже, чем темпы роста числа учащихся специальных школ.

Необходимость внесения поправок в Закон о специальном образовании (1988 г.)

Первоначально государства, включая Израиль, приняли практику инклюзии в результате того, что группы родителей и лиц с ограниченными возможностями здоровья настаивали на законодательных изменениях, способствующих инклюзивному образованию [3]. После Саламанкской декларации 1994 г. Израиль, как и многие другие страны,

ввел инклюзивную практику в образование на государственном уровне — принятием Закона о специальном образовании (1988 г.). Закон Государства Израиль «О специальном образовании» был попыткой регламентировать процедуры и классифицировать руководящие принципы включения учащихся с особыми потребностями в безбарьерную образовательную среду. Образовательная безбарьерная среда является пространством, где образование и связанные с ним услуги предоставляются учащимся с ограниченными возможностями, которые могут участвовать в стандартном учебном процессе, получая максимально возможные баллы [18].

Закон предназначен для того, чтобы сократить число детей школьного возраста, не охваченных системой образования. Было заявлено, что специальное образование не является принадлежностью местоположения, а скорее следствием ряда образовательных, дидактических и терапевтических процедур, которые проводятся в различных условиях. Хотя Закон о специальном образовании отражает принцип, согласно которому приоритет должен отдаваться инклюзии учащихся с особыми потребностями в обычные школы, было установлено, что к 2018 году, почти через два десятилетия после принятия закона с поправками (2002 г.),

доля учащихся с особыми потребностями, интегрированных в систему общего образования, не увеличилась, а сократилась с 66 % до 56 %. Это снижение не соответствует принципу, отраженному в законе, который предусматривает помещение учащихся с особыми потребностями в безбарьерную образовательную среду. Учреждения с максимальными ограничительными условиями также являются наиболее изолирующими и предлагают наиболее жестко обусловленные услуги; образовательная безбарьерная среда способствует наибольшей интегрированности и предполагает наиболее гибкие услуги. Значительное число учащихся с ограниченными возможностями, особенно с тяжелыми формами инвалидности, по-прежнему находятся на том конце континуума, где условия получения образования наиболее ограниченные.

Критика Закона Государства Израиль о специальном образовании от 1988 г.

а) Критики израильского Закона о специальном образовании утверждают, что он рассматривает инвалидность в представлениях дефицитов и медицинской модели, а не в представлениях образовательной модели, основанной на анализе и укреплении сильных сторон и способностей.

б) Участие родителей в воспитании ребенка ограничено. Родители, хотя и имели законное право присутствовать на заседаниях приемной комиссии, не принимали активного участия в процессе принятия решений.

в) Бюджетная политика.

Министерство образования выделяет отдельное от общей системы образования финансирование для специальных учебных заведений. Правительство производит оценку ежегодных расходов на специальные школы исходя из пакета предоставляемых услуг. Такой подход не способствует реализации обширных политических задач по расширению инклюзии [15].

г) Сравнение поддержки в обычном классе и в специальных классах.

Концепция образовательной среды с минимальными ограничениями не поддерживается бюджетными средствами. Неравенство в распределении ресурсов между учащимися в рамках системы специального образования и учащимися, интегрированными в общеобразовательные учреждения, все еще существует. Учащиеся с особыми потребностями в специальных классах и специальных школах получают больше финансирования из бюджета, чем учащиеся с ОВЗ из обычных классов. Бюджет специального образования рассчитывается на основании бюджета класса с учетом дифференциации по возрасту и типу инвалидности. Детские сады, а также отдельные классы в специальных школах получают больше услуг. Например, поддержка в специализированном классе и в коррекционной школе для учащихся с аутизмом предполагает дополнительные часы в день (с 8:00 до 16:45), дополнительные дни в учебном году (во время длительных каникул, включая июль и две недели в августе). Предусмотрено 3,4 часа на одного учащегося в неделю для сопровождения педагогом, питание, транспортировку и лечение.

В обычном классе 5,4% учащихся получают право на обеспечение особых потребностей (1,85 часа на каждого). Это обязательная для каждого бюджетная поддержка. Школьный комитет решает, какой ребенок будет включен в специальную образовательную программу. Фактически 8–10% детей включены в специальные образовательные программы. Это значит, что большинство детей получают меньше поддержки. Дополнительная поддержка (2,7 часа на одного школьника) предлагается тем, у кого установлена инвалидность (что редко встречается среди обычного населения): умеренная умственная отсталость, аутизм, психические расстройства, детский церебральный паралич, редкие (орфанные) заболевания. Кроме того, эти дети получают индивидуальную помощь учителя в зависимости от степени и типа инвалидности.

До 2018 года закон предусматривал общие правила для детей с особыми потреб-

ностями, ориентированные на соблюдение прав детей в целом, а не на услуги в целях максимальной инклюзии. В силу этих причин система специального образования оставалась крайне негибкой и изолирующей и нуждалась в пересмотре. В 2009 году Министерство образования назначило общественную комиссию по экспертизе системы специального образования — комитет Дорнер [10]. На основании рекомендаций Комитета в 2018 году были внесены поправки в Закон о специальном образовании.

С 2018 года Департамент специального образования проводит эксперимент (пилотная программа) по реализации на севере Израиля действий, предусмотренных поправкой к Закону о специальном образовании. В 2020 году процесс завершится, почти через десять лет после того, как Комитет Дорнер представил свои рекомендации Министерству образования.

Критика израильской системы образования

а) Политика инклюзии признает важность поощрения инклюзивного образования, однако практика включения детей с особыми потребностями в стандартный учебный процесс редко последовательно и систематически воплощается в учебных организациях.

б) Несмотря на то, что поправка к Закону о специальном образовании (№ 11, 2018 г.) (Special Education Law (amendment nr. 11, 2018) разрешила парадокс безбарьерной образовательной среды, предложив ввести эквивалентное финансирование независимо от типа школы, в которой учится ребенок, обсуждение индивидуальных различий опирается на логику исключения, в соответствии с которой дифференцированное обучение для некоторых является

Таблица

Сравнение положений Закона о специальном образовании 1988 г. и поправки № 11

Закон о специальном образовании 1988 г.	Поправка к Закону о специальном образовании (№ 11, 2018 г.)
— Рассматривает инвалидность в представлениях медицинской модели и дефицитов	— Рассматривает инвалидность в представлениях образовательной модели, основанной на анализе и подкреплении сильных сторон и способностей
— Учащимся с особыми потребностями в специальных классах выделяют большее финансирование, чем обучающимся по общеобразовательным программам с полной инклюзией	— Каждый учащийся будет проходить специальный тест для определения своего функционального уровня. Результаты определяют вид сопровождения и финансирование
— Бюджет специального образования основан на финансировании класса с учетом дифференциации по возрасту и типу инвалидности. Детские сады, а также отдельные классы в специальных школах, получают больше услуг	— Школа получит средства, но официальные инстанции, обеспечивающие финансирование, будут осуществлять контроль за их использованием в соответствии с функциональным уровнем ребенка
— Местная приемная комиссия решает, где ребенок будет обучаться, и отдает «приоритет помещению ребенка в подходящую школу, которая не является школой специализированной», что подразумевает безбарьерную образовательную среду	— Местная комиссия реструктуризируется в Правовой комитет по соответствию критериям для предоставления специальных образовательных услуг
— Закон не гарантирует участия родителей или учителей ребенка в работе приемной комиссии	— Только родитель выбирает тип школы для своего ребенка

процессом, в который включены все. Снова возникающая в результате этого, вторичная, изоляция является ключевой проблемой инклюзивного образования [2; 21; 24].

в) Убежденность учителей в том, что они недостаточно подготовлены для преподавания ученикам с особыми потребностями, может освободить их от чувства ответственности за обучение, следовательно, укрепляется мнение о том, что некоторые ученики с ограниченными возможностями, особенно с серьезными проблемами, могут обучаться только в ресурсном классе [16].

В Израиле инклюзивное образование основано на предоставлении ряда дополнительных услуг в обычном классе, специализированном классе обычной школы и в специальных школах, которые предоставляются специальными педагогами, недипломированными работниками и помощниками учителей. Ребенку с особыми потребностями образовательные услуги параллельно оказывают штатный педагогический персонал школы и сотрудники специального образования, действия которых не всегда скоординированы.

г) Двойная система стандартного и специального образования реализована как посредством параллельной системы школ, так и программ педагогического образования, в результате которых аттестуют учителей либо общего, либо специального образования [4]. Это означает, что штатный персонал не имеет достаточной квалификации, чтобы обеспечить все индивидуальные потребности детей в регулярной системе.

Заключение

Инклюзия — это процесс. Ее следует рассматривать как непрекращающийся поиск лучших способов адаптации условий к индивидуальным особенностям детей. Речь идет о том, чтобы научиться жить, отличаясь от остальных [1].

Изучение инклюзии через призму законов об образовании и финансовых моделей может помочь государственным деятелям и педагогам понять, как распространить практику инклюзии и облегчить ее внедрение. ■

Литература

1. Ainscow M., Miles S. Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Manchester: University of Manchester, 2009. 9 p.
2. Allan J. The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2006, vol. 10, no. 2–3, pp. 121–133. doi:10.1080/13603110500221511
3. Artiles A.J., Kozleski E.B., Waitoller F.R. Inclusive education: Examining Equity on Five Continents. Cambridge: Harvard Education Press, 2011. 320 p. ISBN 978-1612501154.
4. Avisar G. Vogel G. «The inclusive program was the highlight of my practicum experience»: Analyzing narratives of Israeli students — teacher following a special school placement. *ISEI: Issues of Special Education & Inclusion*, 2014, vol. 27, no. 1, pp. 65–78.
5. Buli-Holmberg J., Teyaprathaban S. Effective Practice in Inclusive and Special Education. *International Journal of Special Education*, 2016, vol. 31, no. 1, pp. 119–134.
6. Braunstein M.L., Marino-Lapidus S. A Perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 2014, vol. 1, no. 1, pp. 32–43.
7. Cosier M., Causton-Theoharis J., Theoharis G. Does access matter? Time in general education and achievement for student with disability. *Remedial and Special Education*, 2013, vol. 34, no. 6, pp. 323–332. doi:10.1177/0741932513485448
8. Dancer J.R. Kansas principals' knowledge of special education policies and procedures. Doctoral dissertation / Baker University. Kansas, 2013. 115 p.
9. Dewey J. Democracy and education. Teddington: Echo Library, 1916. P. 224.
10. Dorner Committee. Report of the Public Committee for the Examination of the Special Education System in Israel / Ministry of Education. Jerusalem, 2009 [Web resource]. URL: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/special/dochdorner.htm> (Accessed 12.03.2020).

11. Florian L. Conceptualizing inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (eds.) *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum: International Perspectives on Inclusive Education*. Volume 6. Melbourne: Emerald Group Publishing, 2015.
12. Florian L., Beaton M. Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 22, no. 8, pp. 870–884. doi:10.1080/13603116.2017.1412513
13. Florian L., Black-Hawkins K., Rouse M. *Achievement and inclusion in schools*. 2nd edition. London: Routledge, 2017. 117 p. ISBN 9781138809000.
14. Giangreco N.F., Baumgart D.M., Doyle M.B. How inclusion can facilitate teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 1995, vol. 30, no. 5, pp. 273–278. doi:10.1177/105345129503000504
15. Johnstone C., Lazarus S., Lazetic P., Nikolic G. Resourcing inclusion: Introducing finance perspectives to inclusive education policy rhetoric. *Prospects*, 2019, vol. 47, no. 4, pp. 339–359. doi:10.1007/s11125-018-9432-2
16. Kirby M. Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting full inclusion with Learning Disabilities. *Child Youth Care Forum*, 2017, vol. 46, no. 2, pp. 175–191. doi:10.1007/s10566-016-9382-x
17. La Morte M.W. *School Law; Cases and concepts*. 9th edition. Boston: Pearson; Allyn and Bacon, 2008. 528 p.
18. Marx T.A., Hart J.L., Nelson L., Love J., Baxter C.M., Gartin B., Whitby P.J. Guiding IEP teams on meeting the least restrictive environment mandate. *Intervention in School and Clinic*, 2014, vol. 50, no. 1, pp. 45–50. doi:10.1177/1053451214532345
19. Ochoa Cervantes A. The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. *Alteridad*, 2019, vol. 14, no. 2, pp. 184–194. doi:10.17163/alt.v14n2.2019.03
20. Pryor J., Crossouard B. A socio-cultural theorization of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 2008, vol. 34, no. 1, pp. 1–20. doi:10.1080/03054980701476386
21. Schuelka M.J., Braun A.M., Johnstone C.J. Beyond Access and Barriers: Inclusive Education and Systems Change. *Forum for International Research in Education*. 2020, vol. 6, no. 1, 1–7. doi:10.32865/fire202061198
22. Shoulders T.L., Krei M.S. Rural secondary educators' perception of their efficacy in the inclusive education. *Rural Special Education Quarterly*, 2016, vol. 35, no. 1, pp. 23–30.
23. Slee R. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge, 2010. 220 p. ISBN: 978-0-415-47990-5.
24. Slee R. Inclusive education: From policy to school implementation. In Clark C., Dyson A., Millward A. (eds.) *Towards inclusive schools?* London: Routledge, 2018. ISBN: 978-0-429-46908-4. Pp. 30–41. doi:10.4324/9780429469084
25. Statistical Abstract of Israel 2019 – No.70 / The Central Bureau of Statistics, Jerusalem [Web resource]. URL: https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2019/4.shnatoneducation/st04_10.pdf (Accessed 12.03.2020).

References

1. Ainscow M., Miles S. *Developing inclusive education systems: How can we move policies forward?* Manchester: University of Manchester, 2009. 9 p.
2. Allan J. The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2006, vol. 10, no. 2–3, pp. 121–133. doi:10.1080/13603110500221511
3. Artiles A.J., Kozleski E.B., Waitoller F.R. *Inclusive education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge: Harvard Education Press, 2011. 320 p. ISBN 978-1612501154.
4. Avisar G., Vogel G. “The inclusive program was the highlight of my practicum experience”: Analyzing narratives of Israeli students – teacher following a special school placement. *ISEI: Issues of Special Education & Inclusion*, 2014, vol. 27, no. 1, pp. 65–78.
5. Buli-Holmberg J., Teyaprathaban S. Effective Practice in Inclusive and Special Education. *International Journal of Special Education*, 2016, vol. 31, no. 1, pp. 119–134.
6. Braunstein M.L., Marino-Lapidus S. A Perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 2014, vol. 1, no. 1, pp. 32–43.
7. Cosier M., Causton-Theoharis J., Theoharis G. Does access matter? Time in general education and achievement for student with disability. *Remedial and Special Education*, 2013, vol. 34, no. 6, pp. 323–332. doi:10.1177/0741932513485448

8. *Dancer J.R.* Kansas principals' knowledge of special education policies and procedures. Doctoral dissertation / Baker University. Kansas, 2013. 115 p.
9. *Dewey J.* Democracy and education. Teddington: Echo Library, 1916. P. 224.
10. Dorner Committee. Report of the Public Committee for the Examination of the Special Education System in Israel / Ministry of Education. Jerusalem, 2009 [Web resource]. URL: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/special/dochdorner.htm> (Accessed 12.03.2020).
11. *Florian L.* Conceptualizing inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In *J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian* (eds.) *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum: International Perspectives on Inclusive Education*. Volume 6. Melbourne: Emerald Group Publishing, 2015.
12. *Florian L., Beaton M.* Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 22, no. 8, pp. 870–884. doi:10.1080/13603116.2017.1412513
13. *Florian L., Black-Hawkins K., Rouse M.* Achievement and inclusion in schools. 2nd edition. London: Routledge, 2017. 117 p. ISBN 9781138809000.
14. *Giangreco N.F., Baumgart D.M., Doyle M.B.* How inclusion can facilitate teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 1995, vol. 30, no. 5, pp. 273–278. doi:10.1177/105345129503000504
15. *Johnstone C., Lazarus S., Lazetic P., Nikolic G.* Resourcing inclusion: Introducing finance perspectives to inclusive education policy rhetoric. *Prospects*, 2019, vol. 47, no. 4, pp. 339–359. doi:10.1007/s11125-018-9432-2
16. *Kirby M.* Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting full inclusion with Learning Disabilities. *Child Youth Care Forum*, 2017, vol. 46, no. 2, pp. 175–191. doi:10.1007/s10566-016-9382-x
17. *La Morte M.W.* School Law; Cases and concepts. 9th edition. Boston: Pearson; Allyn and Bacon, 2008. 528 p.
18. *Marx T.A., Hart J.L., Nelson L., Love J., Baxter C.M., Gartin B., Whitby P.J.* Guiding IEP teams on meeting the least restrictive environment mandate. *Intervention in School and Clinic*, 2014, vol. 50, no. 1, pp. 45–50. doi:10.1177/1053451214532345
19. *Ochoa Cervantes A.* The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. *Alteridad*, 2019, vol. 14, no. 2, pp. 184–194. doi:10.17163/alt.v14n2.2019.03
20. *Pryor J., Crossouard B.* A socio-cultural theorization of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 2008, vol. 34, no. 1, pp. 1–20. doi:10.1080/03054980701476386
21. *Schuelka M.J., Braun A.M., Johnstone C.J.* Beyond Access and Barriers: Inclusive Education and Systems Change. *Forum for International Research in Education*. 2020, vol. 6, no. 1, 1–7. doi:10.32865/fire202061198
22. *Shoulders T.L., Krei M.S.* Rural secondary educators' perception of their efficacy in the inclusive education. *Rural Special Education Quarterly*, 2016, vol. 35, no. 1, pp. 23–30.
23. *Slee R.* The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. London: Routledge, 2010. 220 p. ISBN: 978-0-415-47990-5.
24. *Slee R.* Inclusive education: From policy to school implementation. In *Clark C., Dyson A., Millward A.* (eds.) *Towards inclusive schools?* London: Routledge, 2018. ISBN: 978-0-429-46908-4. Pp. 30–41. doi:10.4324/9780429469084
25. Statistical Abstract of Israel 2019 – No.70 / The Central Bureau of Statistics, Jerusalem [Web resource]. URL: https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2019/4.shnatoneducation/st04_10.pdf (Accessed 12.03.2020).

Информация об авторе

Шакед Леа, PhD, академический лектор, кафедра педагогического руководства и управления, Педагогический колледж Орот, г. Реховот, Государство Израиль, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-1629>, e-mail: leasha000@gmail.com

Information about the author

Shaced Lea, PhD, academic lecturer, Department of Educational Leadership and Management, Orot Israel college of education, Rehovot, Israel, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4918-1629>, e-mail: leasha000@gmail.com

Получена 18.10.2019

Received 18.10.2019

Принята в печать 06.12.2019

Accepted 06.12.2019