

## ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

#### Развитие инклюзивных практик в зарубежных и отечественных школах в 90-е годы XX века

**Челнокова Т.А.,**

*доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, nauka@zel.ieml.ru*

**Климко Н.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, nklimko@ieml.ru*

**Паранина Н.А.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, paranina@ieml.ru*

Начало становления инклюзивной практики в зарубежных странах пришлось на 80—90-е гг. прошлого столетия; этому старту в немалой мере содействовало принятие международных актов о защите образовательных прав детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт инклюзии последних десятилетий XX и начала XXI вв. был развит научными школами в сфере образования. Авторы рассматривали разные аспекты проблемы становления инклюзивного образования: компетентностную подготовку педагогов к работе с разными детьми (Т. Брендон, Д. Чарлтон, Дж.-Р. Ким и др.); сущность педагогической рефлексии при обучении особенных детей (Дж. Ричард); отношение к детям с особыми потребностями со стороны их здоровых сверстников (Р. Бонд, Э. Кастагнер); влияние инклюзии на здоровых детей (Б. Павлович). В России активное развитие инклюзивных практик начинается с принятием ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12. 2012 г., когда новая модель образования лиц с ОВЗ приобрела правовой статус. Однако внедрение инклюзивного образования в школах России сопряжено с множеством сложностей, для разрешения которых необходим не только анализ истории становления инклюзивных практик, но и ретроспективный взгляд на зарождение и развитие процесса инклюзии в мире в 90-е гг. XX в. В статье рассмотрены новые явления в системе российского образования в сопоставлении с мировыми тенденциями последних десятилетий прошлого столетия. В этот время в России появляются классы педагогической поддержки, в которых есть дети, прошедшие психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК); начинает развиваться служба школьного психолога; в содержание нового направления воспитания, обозначенного как толерантное, включена система мероприятий по формированию у школьников понимания особенностей лиц, имеющих те или иные нарушения развития. Мы полагаем, что проведение параллелей между собственным прошлым и настоящим, анализ зарубежных инклюзивных практик поможет в преодолении преград на пути развития инклюзивного образования в России.

**Ключевые слова:** современное образование, образовательное пространство, массовая школа, инклюзивная практика, образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

#### Для цитаты:

Челнокова Т.А., Климко Н.В., Паранина Н.А. Развитие инклюзивных практик в зарубежных и отечественных школах в 90-е годы XX века [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 7—17. doi:10.17759/jmfp.2018070101

#### For citation:

Chelnokova T.A., Klimko N.V., Paraniina N.A. Development of inclusive practices in foreign and national schools in the 90-ies of the twentieth century [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 7—17. doi: 10.17759/jmfp.2018070101 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

## Введение

Термины «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивные практики» оказались в поле зрения научного и педагогического сообщества России с момента принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.12 г. В последующее пятилетие происходит осмысление положений, заложенных в законе изменений в области образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, знакомство с международными нормативными документами, придавшими инклюзивным процессам в образовании масштабное развитие еще в 90-е гг. прошлого столетия.

С началом активного развития инклюзивных практик в России во втором десятилетии XXI в. открытием для большинства педагогов становится тот факт, что наша страна не стояла в стороне от мировых тенденций в области образования лиц с инвалидностью. В 1991 г. по инициативе Центра лечебной педагогики и родительской общественности в Москве была открыта школа инклюзивного образования «Ковчег» и в 11 регионах страны имел место эксперимент в интеграции детей-инвалидов в сообщество их здоровых сверстников. Инклюзивные практики отечественной школы были теоретически осмыслены в 90-е гг. в ходе научных конференций, участники которых в своих статьях формировали базу будущих преобразований. Однако, несмотря на то, что закрепленные в международных актах идеи и принципы инклюзивного образования [29; 30; 31, с. 73—77] реализовывались в 90-е гг. прошлого столетия не только за рубежом, но и в нашей стране, с ростом масштабов инклюзивной практики в отечественном образовании все громче звучат сомнения в их перспективности. И.С. Самохин с соавторами, высказывая сомнение по поводу успехов инклюзии в нашей стране, приводят название ряда публицистических статей, в которых сомнение такого рода хорошо просматривается [13, с. 312].

Понимая причины возникновения данных сомнений и необходимость глубинного осмысления перспективных моделей развития образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, мы обратились к истории вопроса. Темой исследования стали зарубежные и отечественные образовательные практики двух последних десятилетий XX в. с учетом произошедших в них перемен с позиции равенства образовательных прав всех обучающихся.

В соответствии с принципом историзма как основания «... познания вещей и явлений в их становлении и развитии, в органической связи с порождающими их условиями» [6, с. 4] выстраивается проблема исследования: под воздействием каких факторов, как возникали, в каких формах развивались практики включения обучающихся с ОВЗ в пространство массового школьного образования в последнем десятилетии XX в.

## Социально-экономические и политические предпосылки перемен в образовании лиц с инвалидностью в последние десятилетия XX в.

Понимание процесса развития школьного инклюзивного образования за рубежом и в России во втором десятилетии XXI в. невозможно без многоаспектного анализа социально-экономических и политических предпосылок инклюзии. Обращение к принципу историзма позволяет глубже понять зарождение и развитие процесса включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в пространство массового школьного образования. Опора на принцип историзма позволяет проследить происхождение, изменение и развитие явлений в системе образования, помогая обнаружить источник изменений [15, с. 45]. О. Винблад, практический психолог из Швеции, отмечает, что в скандинавских странах и в США «...интеграция постепенно росла “снизу”, инициированная и поддержанная социал-демократическим движением, положительным социальным и экономическим развитием страны» [4, с. 22]. Финансирование, новые подходы к распределению ресурсов на образование, политические директивы и политика конца 90-х гг. детерминировали рождение новых моделей образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом исследователи зарубежных моделей инклюзивного образования, отмечая роль финансирования в их формировании, указывают, что для развития инклюзивной школы важны как достаточные, так и ограниченные финансы государства. Если в Швеции и других скандинавских странах положительное экономическое развитие стало одним из факторов развития инклюзии, то в Великобритании его связывают с финансовыми проблемами 80—90-х гг. (содержание ребенка с инвалидностью в инклюзивной школе составляет 27 тыс. фунтов стерлингов, в специальном интернате — 100 тыс. фунтов и более). Финансовую ситуацию в российской экономике называют одной из причин открытия в России классов педагогической поддержки (выравнивания) в массовой школе.

Большое влияние на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья оказал технический прогресс. Благодаря ему в передовых экономических странах начался промышленный выпуск технических устройств для людей с нарушением зрения, слуха. Так, в 90-е гг. на Западе началась разработка технологии видеоокулографии (ай-трекинга) для удовлетворения коммуникативных потребностей лиц с нарушениями развития [1]. Технические новинки 90-х годов гарантировали равенство условий обучения для лиц с инвалидностью.

Процессы демократизации и гуманизации общественных отношений определили изменения организационной формы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, проявлением демократизации 90-х годов (на примере изменений в отношении лиц с ОВЗ) можно считать и децентрали-

цию управления образовательными организациями. Степень властных полномочий региональных органов управления образованием и образовательных организаций, приобретенных в разных странах в следствие процесса децентрализации, была различной. Тем не менее, этот процесс имел место во многих странах, наша страна не была исключением. Децентрализация управления образованием способствовала появлению разных моделей организации образования детей с особенностями развития. В России формирование новой модели обучения учащихся с задержкой психического развития было связано и с появлением службы школьного психолога. В 1989 г. в учреждениях образования была введена должность психолога [7].

Идея гуманизации общественных отношений нашла отражение в принятой международной организацией ЮНЕСКО в 1995 г. Декларации принципов терпимости. 16 ноября был объявлен Днем толерантности, ее идеи получили свое отражение в организации воспитательного процесса в российских школах. Среди проводимых мероприятий хорошую результативность показали встречи, психотренинговые упражнения, дискуссии и т. п., поднимающие проблемы жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

### **Изменения в законодательствах как условие преобразований в школьном образовании**

Правовая основа, регулирующая систему образования, в том числе и возможность обучения детей с особыми образовательными возможностями, во всех странах разная. Так, например, в Великобритании в 1981 г. был принят Закон «Об образовании». В данном документе понятие «дети-инвалиды» было заменено на «дети с особыми образовательными потребностями», закон направлен на защиту и обеспечение соответствующими формами обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе [18].

В США в 1990 г. был принят закон «Об образовании индивидов с нарушениями в развитии». Сегодня образовательная политика в США в области инклюзивного образования детей с ОВЗ регулируется законом «No Child behind Act» («Ни один ребенок не останется вне закона», 2002 г.), «Individuals with Disabilities Education Act» (закон «Об образовании лиц с инвалидностью», 2004 г.). Данный документ предписывает включение детей с ОВЗ в общеобразовательные школы [32].

В Исландии в Законе об общем образовании инклюзивное образование является ведущей системой образования для всех детей, но при этом отдельные специальные школы и специальные классы функционируют. В Национальной общеобразовательной программе представлены цели, объекты, содержание образования, но вопрос о детализации образовательной программы, методах, структуре организации каждая школа

решает самостоятельно [22, с. 50].

Противоречивая ситуация между системами общего и специального образования наблюдается во многих странах мира. Так, например, законодательство Швеции, с одной стороны, гарантирует право на получение образования детьми с ОВЗ, с другой стороны, не регламентирует право обучения данных детей в общеобразовательной школе, что ограничивает доступность их включения в систему общего образования. Количество общеобразовательных школ, в которых внедрено инклюзивное образование — «Sami schools», весьма ограничено. Это обусловлено стратегиями образовательной политики Швеции в отношении обучения данных детей с ОВЗ, реализуемой с позиции заботы о них.

Так, в 70-е гг. XX в. глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Шведской Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье ввели понятие «нормализация».

Основополагающим принципом «нормализации» является положение о праве людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования и работы, а также на обеспечение условий жизни, приближенных к нормальным [24].

Модель «нормализации» в целом предполагает, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом, но в ней не учитывается широкий спектр индивидуальных различий и разнообразие критериев «нормы» в обществе [25].

Несмотря на то, что в законодательстве большинства стран мира инклюзивное образование рассматривается как приоритетное направление реформирования системы образования в целом, в нем можно встретить ряд сдерживающих факторов, препятствующих проведению инклюзии в общеобразовательные школы.

Например, действующими в некоторых странах законами «Об образовании», оказание адресной помощи предусмотрено только одной категории детей с ОВЗ (Мальта, Словения) или вводятся возрастные ограничения в обеспечении дополнительной поддержки детей внутри школы (Исландия). Традиционное устойчивое противостояние системы специального и общего образования в Сербии и недостаточное внимание со стороны правительства к проблемам реализации инклюзивного образования, официально принятого в национальном докладе страны, приводят к тому, что большинство детей с ограниченными возможностями здоровья получают образование в системе специальных школ, которые традиционно рассматриваются как образовательные учреждения, способные оказать таким детям высококвалифицированную помощь.

Данная ситуация характерна и для ряда других стран (Швейцария, Швеция, Дания, Бельгия, Германия, Нидерланды, Болгария, Люксембург), в которых системе специального образования в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья отведено более значимое место.

Основополагающим документом, регламентирующим инклюзивную образовательную политику в Австралии («Inclusive Education Policy statement»), является Мельбурнская декларация «Об образовании молодежи», призывающая министерства всех ведомств к сотрудничеству и активному взаимодействию в данном процессе.

Несмотря на то, что проблема инклюзивного образования на государственном уровне в Германии стала рассматриваться сравнительно недавно, зарубежные педагоги отмечают, что в настоящее время правительством страны инициирован масштабный проект («Национальный план действий»), ориентированный на проведение инклюзии в общество посредством совершенствования всей образовательной системы [23]. Стратегической задачей является обеспечение доступности, принятия и адаптации инклюзивного образования.

Развитие инклюзивного образования в таких странах, как Бангладеш, Индия, Кения, Южная Африка, Лаос, Танзания, Уганда, Вьетнам, Замбия и многих других, осуществляется при значительной поддержке Великобритании и Норвегии и направлено, в первую очередь, на устранение дискриминационных барьеров.

Интенсивное лоббирование национальной и региональной образовательной политики для утверждения справедливого и равного образования является базисом для продвижения международных инициатив в правовом аспекте инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [21].

### **Идеологические и методологические аспекты воплощения идеи инклюзии в мировом масштабе**

Идеология инклюзии формировалась на протяжении целого ряда десятилетий XX в. Стержнем идеологии выступает идея включающего общества, согласно которой любой человек «может быть включен в общественные отношения» [2, с. 4]. Идея включения по-разному преломлялась в истории стран мира, отражая исторические особенности их развития. К особенностям, сыгравшим определенную роль в развитии идеологии инклюзии в пространстве той или иной страны, можно отнести расовые, религиозные, национальные, гендерные различия. Их преодоление и формирование опыта социального взаимодействия в процессе обучения в разных странах проходило по-разному. Например, смешанное обучение девочек и мальчиков в скандинавских странах начинается еще в XX в., а его идея рождается еще в XVIII в. Во многих исламских странах их обучение до сих пор остается отдельным, оно сохраняется и в исламских школах современной Англии.

В России обязательное совместное обучение девочек и мальчиков было установлено Постановлением Народного комиссариата просвещения от 31 мая 1918 г., а Постановлением Совета Народных Комиссаров СССР № 789 от 31 мая 1943 г. было введено отдельное обуче-

ние, отмененное в апреле 1954 г. Отмене отдельного обучения девочек и мальчиков предшествовали многочисленные дискуссии.

Понимание того, что настоящие различия между людьми не должны тормозить процесс включения разных обучающихся в единое образовательное пространство, в некоторых странах формировалось достаточно сложно. Можно вспомнить протесты в США конца 50-х гг. XX в. против создания единых школ для обучения белых и чернокожих учащихся. Уже 60—70-е гг. прошлого столетия изоляция детей в специальных школах рассматривалась в ряде стран Европы и Америки как нарушение их прав. В этой связи имели место протесты родителей детей с нарушением развития [27].

Утверждение принципа равенства прав человека, демократизация общественных отношений постепенно вводили в обсуждение и в практику все новые и новые вопросы включения в систему общественных отношений людей с ограниченными возможностями здоровья.

В конце 80-х начале 90-х гг. прошлого столетия сформировалась новая идеология образования лиц с нарушениями психофизического развития, достаточно четко выраженная в восьми принципах инклюзивного образования [5].

В них сформулирована парадигма современного образования, утверждающая ценность каждого обучающегося независимо от его способностей и социальную значимость взаимодействия (общения, отношений) разных детей.

Популяризация этих принципов в пространстве мирового образования — залог успешности развития инклюзивных практик, методологической основой становления которых выступают идеи демократизации образования, гуманистический подход, аксиологические позиции [11].

В реализации идеологических установок и методологических подходов немаловажное значение имеют теоретические исследования, которые проводились, начиная с 70-х гг. прошлого столетия.

А.Г. Ряписова называет имена ряда зарубежных исследователей, среди которых М. Reynolds, Е. Deno (США), М. Уорнок (Великобритания), развивающих в научных исследованиях идеологию включения детей с особыми потребностями в обучение среди сверстников [12].

Результатом научного исследования И. Дено уже в 70-е гг. XX в. стало создание модели «Каскад», ориентированной на обеспечение условий для эффективного включения детей с ограниченными возможностями в массовые потоки [19]. «Каскад» — это система социально-педагогических мероприятий, направленных на включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья во взаимодействие в общем потоке сверстников (mainstream).

В зарубежных исследованиях 90-х гг. поднимались вопросы особенностей развития детей в инклюзивных группах. Исследования М.Д. Guralnick, R.T. Connog (1999) «... показали, что в инклюзивных группах дети с

нормативным развитием имеют более выраженные коммуникативные навыки <...> дети с задержками в развитии участвовали в большем количестве взаимодействий со сверстниками» [3, с. 11].

Теоретические исследования отечественных авторов в области инклюзивного образования (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.), начавшиеся в конце XX в., способствовали становлению идеологии и методологии этого направления в России.

### **Основные тенденции зарождения и развития инклюзивных практик в мире конца прошлого столетия**

В настоящее время в странах Европы, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, Японии, Южной Африке наметились общие тенденции развития инклюзивного образования детей с ОВЗ, однако существует целый ряд различий в подходах к организации данного процесса в общеобразовательных школах.

Для многих зарубежных стран инклюзия является одной из форм образовательной политики в отношении лиц с инвалидностью. Так, в США наряду с инклюзивными школами получили развитие и другие формы обучения инвалидов: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*), инклюзия, т. е. включение (*inclusion*). Многообразие форм обучения детей с инвалидностью призвано обеспечить равенство образовательных прав всех детей независимо от состояния их здоровья.

Несмотря на разницу в выборе пути реализации инклюзивного образования, усиление открытого диалога и сотрудничества между странами способствует формированию и развитию общего видения на решение данной проблемы, заключающегося в целенаправленном внедрении следующих эффективных вариантов инклюзивного образования, которые условно можно разделить на пять групп: 1) административные, 2) учебно-методические, 3) превентивные, 4) организационно-управленческие, 5) профессионально-педагогические [14].

В число административных вариантов входит проведение децентрализации как усиления открытого диалога между участниками инклюзивного образования и разделения ими общей ответственности за его результаты; осуществления непрерывного внутреннего (между педагогами, родителями, детьми, командой междисциплинарных специалистов) и внешнего (между школами, общественными организациями, социальными институтами, местными органами образования) сотрудничества; повышения потенциала оказания внешней помощи и поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям.

Ко второй группе относится использование педагогических технологий, способствующих усилению

индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса: внедрение вариативных программ вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья в совместную работу со сверстниками («Обучение вместе и индивидуально», «Команды игры-турниры», «Групповые исследования», «Конструктивный спор», «Учебные достижения в команде», «Комплексные программы», «Командное ускорение», «Обучение в сотрудничестве», «Проект экстернатных школ», «Разновозрастное обучение», «Согласованные инструкции и вмешательства», «Обратные роли», «Взаимное обучение» и др.); разработка индивидуального плана обучения и воспитания для каждого ребенка с обязательным участием родителей и внедрение моделей педагогического взаимодействия (модели «Профессиональное сотрудничество», «Консультационная», «Командная», «Параллельное обучение», «Кооперативное обучение»), что позволяет снизить риски эксклюзии, способствует расширению диапазона участников инклюзивного образования и повышению качества сотрудничества между ними.

Ведущим компонентом третьей группы является проведение ранней и интенсивной медико-психолого-педагогической диагностики с обязательным привлечением родителей с целью глубокого и детального познания личности ребенка.

В четвертую группу входит непрерывное повышение квалификации педагогов и педагогической культуры родителей, что призвано обеспечить снятие конфликтных ситуаций в педагогическом процессе.

Пятая группа включает в себя проведение соответствующих модификаций, которые должны быть в первую очередь направлены на создание комплекса условий, способствующих согласованности в разработке приоритетных направлений в модернизации социально-педагогической среды школы при проектировании перспективного плана инклюзивной школы, что является одним из показателей эффективности реализации внутреннего и внешнего сотрудничества между всеми участниками инклюзивного образования на разных уровнях его функционирования.

### **Классы педагогической поддержки — российский вариант включения особых обучающихся в массовую школу в 90-е гг. XX в.**

Среди других терминов, широко используемых в практике 80—90-х гг. прошлого столетия для обозначения организационных форм образования школьников, испытывающих в силу тех или иных причин сложности в обучении — «класс педагогической поддержки», «класс выравнивания». Появление последнего термина в пространстве общеобразовательной школы нашей страны связано с Инструктивным письмом Министерства просвещения РСФСР от 03.06.88 г. № 10-136-6 «О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития» [8].

В Инструктивном письме был рассмотрен вопрос об открытии указанных классов и в общеобразовательных школах на основе ранее принятых Министерством просвещения СССР документов. Классы выравнивания предназначались для детей с задержкой психического развития (диагноз ставился ПМПК). Открываемые в общеобразовательной школе, они были своеобразной формой компромисса между школой и родителями детей, имеющих незначительные нарушения психического развития. Среди других причин появления в общеобразовательных школах классов выравнивания часто называли и то, что число детей с нарушениями умственного развития значительно больше количества мест в учреждениях специального образования.

При комплектовании классов выравнивания администрация школы включала в них не только детей с диагнозом Задержка психического развития (ЗПР), но и других обучающихся, испытывающих определенные сложности в обучении и нуждающихся в более медленных темпах изучения образовательной программы. Таким образом, в классах выравнивания обучались не только учащиеся с ЗПР, но и школьники без данного диагноза. И это позволяет говорить о своеобразной российской форме инклюзии последних десятилетий прошлого столетия. Особенно значимой данная инклюзивная практика оказалась для учащихся, имеющих диагноз ЗПР, получивших возможность обучаться в массовой школе. Для некоторых из них, благодаря совместному обучению в массовой школе, открылись новые жизненные перспективы. Данное утверждение один из авторов статьи делает на основе собственного изучения биографий учащихся классов выравнивания. Несмотря на то, что первоначально планировалось завершить процесс коррекции в начальной школе, классы данного статуса продолжали существовать и в основной школе, а отдельные их выпускники смогли обучаться в старшей школе (крайне редко, но среди них встречались и дети с диагнозом ЗПР).

Принятие факта появления классов выравнивания в массовой школе педагогами проходило не без трудностей. Для работы с детьми, имеющими те или иные проблемы обучения, им пришлось осваивать технологии коррекционных школ. Отголоском идей гуманизации и демократизации образования в работе с данными классами стало применение термина «класс педагогической поддержки».

8 сентября 1992 г. вышел приказ Министерства образования Российской Федерации, которым было утверждено Примерное положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных школах. Согласно данному положению, в компенсирующие классы «... принимаются дети, которые не имеют выраженных отклонений в развитии (задержки психического развития, умственной отсталости, недостатков физического развития, в том числе выраженных речевых нарушений и др.)» [9].

В Приложении к Примерному положению о классах компенсирующего обучения даны рекомендации по отбору детей в данные классы. В рекомендациях были обозначены три показания к отбору детей: «нарушение работоспособности в связи с повышенной утомляемостью»; «нарушение работоспособности в связи с расстройствами поведения», педагогическая запущенность [9].

В поиске ответа на вопрос, можно ли рассматривать классы компенсирующего обучения как своеобразную модель инклюзивного образования, мы решили сопоставить Приказ Минобразования РФ от 08.09.1992 № 333 «Об утверждении Примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях» с документами, которые регламентируют образовательные отношения в условиях формирования современной модели инклюзивного образования. Например, в пункте 3 Приказа Минобрнауки России № 1015 от 30 августа 2013 г. дается описание порядка организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья, указывается необходимость уменьшения численности учащихся в классах, где учатся дети с ОВЗ [10].

В Приказе Минобразования РФ от 08.09.1992 предлагается наполняемость классов компенсирующего обучения в пределах 9—12 человек. Общими организационными элементами модели обучения детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе 90-х гг. XX в. и современной модели являются: участие в образовательном процессе психолого-педагогического консилиума и психолого-медико-педагогической комиссии (в 90-е гг. — по необходимости); наличие согласия родителей для обучения ребенка в «ином» классе; изменение распорядка дня (в условиях инклюзивного образования такой подход заложен в обучении детей с ОВЗ); отслеживание учебных достижений и изменение в случае необходимости образовательного маршрута ребенка решением медико-педагогической комиссии; проведение коррекционно-развивающих мероприятий, содержание которых определяется ПМПК или школьным консилиумом. Можно назвать и некоторые другие элементы инклюзивного образования, которые присутствовали в модели компенсирующего обучения. Так, функцию тьютера выполнял освобожденный классный руководитель, в обязанности которого входило педагогическое сопровождение школьников, взаимодействие со специалистами и родителями учеников. Обязательной составляющей в практике компенсирующего обучения была коррекционная работа психолога. В 90-е гг. прошлого столетия школьная психологическая служба только начинала свою деятельность, не хватало опыта, методик и т. п. Тем не менее, появление в школах страны психологов позволило решить актуальные задачи в организации коррекционной работы, а формирующийся в те годы опыт деятельности в полной мере может стать основой современных практик инклюзивного образования. В начальной школе для решения проблем речевого развития приглашался логопед.

Аналитически осмысливая опыт прошлого, можно утверждать, что, сколь бы ни была дискуссионной модель обучения в массовой школе в одном классе детей с поведенческими нарушениями, с задержкой психического развития, эту модель обучения можно оценить как своеобразную форму инклюзивной практики прошлого столетия.

### Заключение

Возникновение инклюзивного образования за рубежом и в России в последние десятилетия прошлого столетия было исторически предопределено всем ходом общественного развития.

К факторам, детерминирующим перемены в системе образования лиц с ОВЗ, можно отнести:

— социально-экономические и политические перемены в обществе, определившие изменения в законодательстве страны, в идеологии в целом;

— политические, экономические, культурные особенности развития каждого государства находили свое

преломление в становлении модели инклюзивного образования;

— темпы и масштабы становления инклюзивных практик, их вариативность непосредственным образом связаны с исторически сложившимися особенностями развития каждого государства.

— включение «особенных» детей в массовые школы в 90-е гг. XX в. отражало как экономические сложности, так и мировые тенденции перемен в системе образования.

Тем не менее, анализ процесса перемен в образовании конца прошлого века свидетельствует о наличии общих тенденций и общих проблем, связанных с последовательной реализацией идеи инклюзии в практике образования, а неутраченные дискуссии о перспективности совместного обучения отражают сложность практического воплощения идеи равенства образовательных прав для каждого человека.

Все вышесказанное предопределяет актуальность исследований в области сравнительной педагогики по вопросам развития инклюзивных практик в мире.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ай-трекинг-коммуникаторы как ассистивная технология средство нейрореабилитации / Захарченко Д.В. [и др.] [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. Т. 12. № 1. С. 28—32. URL: <https://applied-research.ru/pdf/2017/12-1/11957.pdf> (дата обращения: 15.02.2018).
2. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: история и современность. М: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.
3. *Алехина С.В.* Принцип инклюзии в контексте изменения образовательной практики [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5—16. URL: [http://psyjournals.ru/files/68736/pno\\_2014\\_1\\_alehina.pdf](http://psyjournals.ru/files/68736/pno_2014_1_alehina.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
4. *Винблад О.* Инклюзивное образование в Швеции [Электронный ресурс] // Психолог в школе. 2013. Пилотный номер № 0. С. 21—26. URL: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_22\\_0\\_5501.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_22_0_5501.pdf) (дата обращения: 26.01.18).
5. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество (Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс] // Нешкольное образование. URL: [http://www.notabene.ru/down\\_syndrome/Rus/salamanka.html](http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/salamanka.html) (дата обращения: 26.01.2018).
6. *Дорохова Т.С.* О значимости принципа историзма в методологии истории социальной педагогики [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 25. С. 1—5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachimosti-printsipa-istorizma-v-metodologii-istorii-sotsialnoy-pedagogiki> (дата обращения: 15.02.2018).
7. О введении должности психолога в учреждениях народного образования: Инструктивное письмо Государственного комитета СССР по народному образованию от 27 апреля 1898 года № 16 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499082622> (дата обращения: 29.01.18).
8. О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития: Инструктивное письмо Министерства просвещения РСФСР от 03.06.88 г. № 10-136-6 [Электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовое обеспечение. URL: <http://base.garant.ru/70356188/> (дата обращения: 15.02.2018).
9. Об утверждении Примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях: Приказ Минобразования РФ от 08.09.1992 № 333 [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты российской федерации. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovaniya-rf-ot-08091992-n-333/> (дата обращения: 15.02.2018).
10. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 [Электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовое обеспечение. URL: <http://base.garant.ru/70466462/> (дата обращения: 15.02.2018).
11. Преимущество системы инклюзивного образования: в 2 т. Т. 1. Ретроспектива и теория инклюзивного образования / А.В. Тимирясова [и др.]. Казань: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова (ИЭУП), 2016. 291 с.

12. *Ряписова А.Г.* Инклюзивное образование как системная инновация [Электронный ресурс] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 7—20. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2269> (дата обращения: 26.01.2018).
13. *Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г.* Содержание основных понятий инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Научный диалог. 2016. № 9 (57). С. 311—317. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-osnovnyh-ponyatiy-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.02.2018).
14. *Сигал Н.Г.* Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. Казань, 2016. 210 с.
15. *Сорокина Е.А.* Принцип историзма как ведущий в историко-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (35). С. 45—49. URL: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/3\\_35/vestnik\\_3\\_2017.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/3_35/vestnik_3_2017.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
16. *Bond R., Castagnera E.* Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // *Theory Into Practice*. 2006. Vol. 45. № 3. P. 224—229. doi:10.1207/s15430421tip4503\_4
17. *Brandon T., Charlton J.* The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 1. P. 165—178.
18. *Cronis T., Ellis D.* Issues facing special educators in the new millenium // *Education*. 2000. Vol. 120. № 4. P. 639—648.
19. *Deno E.* Special education as developmental capital // *Exceptional children*. 1970. Vol. 37. № 3. P. 229—237. doi:10.1177/001440297003700306
20. *Kim J.-R.* Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 3. P. 355—377. doi:10.1080/13603110903030097
21. *Mariga L., McConkey R.* Inclusive Education in low-income countries: a resource book for teacher educators, parents trainers and community development workers. University of Cape Town, 2014. 136 p.
22. *Meijer C.* Inclusive education and effective classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart, 2001. 273 p.
23. *Niemeyer M.* The right to inclusive education in Germany [Электронный ресурс] // *The Irish Community Development Law Journal*. 2014. Vol. 3. № 1. P. 49—64. URL: [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona\\_Niemeyer\\_Right\\_to\\_Inclusive\\_Education\\_Gemany\\_2014.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona_Niemeyer_Right_to_Inclusive_Education_Gemany_2014.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
24. *Nirje B.* The normalization principle and its human management implications // *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* / Eds. Robert B. Kugel, Wolf Wolfensberger. Washington, President's Committee on Mental Retardation, 1969. P. 179—195.
25. *Nirje B.* The Normalization Principle and Its Human Management Implications [Электронный ресурс] // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19—23, URL: [https://canonsociaalwerk.eu/2008\\_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf](https://canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
26. *Pawlowic B.* The effects of inclusion on general education students [Menomonie, WI]: University of Wisconsin-Stout, 2001. 28 p.
27. *Pritchard D.G.* The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century // *History of Education Quarterly*. 1963. Vol. 3. № 4. P. 215—222. doi:10.2307/366951 (дата обращения: 15.02.2018).
28. *Richards G.* I feel confident about teaching, but «SEN» scares me: moving from anxiety to confidence // *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. London and New York, 2011. P. 89—101.
29. Solemn Declaration of Gender Equality in Africa / Union africaine [Электронный ресурс] // Mary Robinson Foundation: Climate Justice. 2004. 3 с. URL: [https://www.mrfcj.org/pdf/Solemn\\_Declaration\\_on\\_Gender\\_Equality\\_in\\_Africa.pdf](https://www.mrfcj.org/pdf/Solemn_Declaration_on_Gender_Equality_in_Africa.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
30. The Dakar Declaration on Another Development with Women // *Development Dialogue*. 1982. Vol. 1. № 2. P. 11—16.
31. The Dakar Framework for Action [Электронный ресурс]: Education for All: Meeting our Collective Commitments: Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000 / Eds. B.U. Peppler. Paris: UNESCO, 2000. 62 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (дата обращения: 15.02.2018).
32. *Yell M.L., Rogers D., Rogers E.L.* The legal history of special education, what a long, strange trip it's been! // *Remedial and Special Education*. 1998. Vol. 19. № 4. P. 219—228. doi:10.1177/074193259801900405



## Development of inclusive practices in foreign and national schools in the 90-ies of the twentieth century

**Chelnokova T.A.,**

*doctor of pedagogical sciences, professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy,  
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,  
nauka@zel.ieml.ru*

**Klimko N.V.,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy,  
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,  
nklimko@ieml.ru*

**Paranina N.A.,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy,  
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,  
paranina@ieml.ru*

The beginning of the formation of the inclusive practices in foreign countries is connected with 80—90s of the last century and was inspired by an adoption of international acts designed to protect the educational rights of children with disabilities. In Russia, the active development of inclusive practices begins with the adoption of the Federal law “On education of the Russian Federation” No. 273-FZ (29.12. 2012). It was the date when the new model of education of persons with HIA had acquired legal status. However, the introduction of inclusive education in Russian schools is confronting with many difficulties and in order to resolve them we need to carry out a retrospective analysis of processes and events observed in late 90s by foreign scholars, who brought inclusive education into life. The authors also find it necessary to turn to new developments in the Russian educational system in order to estimate it from the point of view of the latest global trends. During last decades there appeared classes with pedagogical support, in which pupils with previous PMPC training can study; school psychology services start to function; the new educational system, designed with a special focus on tolerant relationships, provided favorable conditions for students with certain developmental disorders. In the opinion of the authors of the article, their own past and present experience alongside with the analysis of foreign inclusive practices can play a positive role in overcoming obstacles to the development of inclusive education in Russia.

**Keywords:** modern education, educational space, mass school, inclusive practice, education of persons with disabilities.

### REFERENCES

1. Zakharchenko D.V. et al. Ai-trekingovyye kommunikatory kak assistivnaya tekhnologiya sredstvo neiroreabilitatsii [Eye-tracking communicators as an assistive technology and as a neurorehabilitation tool [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy [International journal of applied and fundamental research]*, 2017, vol. 12, no. 1, pp. 28—32. Available at: <https://applied-research.ru/pdf/2017/12-1/11957.pdf> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost' [Inclusive education: history and modernity]. Moscow: Pedagogicheskii universitet «Pervoe sentyabrya», 2013. 33 p. (In Russ.).
3. Alekhina S.V. Printsip inklyuzii v kontekste izmeneniya obrazovatel'noi praktiki [Principles of inclusion in the context of development of modern education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, no. 1, pp. 5—16. Available at: [http://psyjournals.ru/files/68736/pno\\_2014\\_1\\_alehina.pdf](http://psyjournals.ru/files/68736/pno_2014_1_alehina.pdf) (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Vinblad O. Inklyuzivnoe obrazovanie v Shvetsii [Inclusive education in Sweden] [Elektronnyi resurs]. *Psikholog v shkole [Psychologist at school]*, 2013, no. 0, pp. 21—26. Available at: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_22\\_0\\_5501.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_22_0_5501.pdf) (Accessed: 26.01.18). (In Russ.).
5. Vsemirnaya konferentsiya po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostupnost' i kachestvo (Salamanka, Ispaniya, 7—10 iyunya 1994 g.) [World Conference on Education for Persons with Special Needs: Accessibility and Quality (Salamanca, Spain, 7-10 June 1994)] [Elektronnyi resurs]. *Neshkol'noe obrazovanie [Non-school education]*. Available at: [http://www.notabene.ru/down\\_syndrome/Rus/salamanka.html](http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/salamanka.html) (Accessed: 26.01.2018). (In Russ.).
6. Dorokhova T.S. O znachimosti printsipa istorizma v metodologii istorii sotsial'noi pedagogiki [On the importance of the principle of historicism in the methodology of the history of social pedagogy] [Elektronnyi resurs]. *Kontsept [Concept]*, 2014,

- no. 25, pp. 1—5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachimosti-printsipa-istorizma-v-metodologii-istorii-sotsialnoy-pedagogiki> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
7. O vvedenii dolzhnosti psikhologa v uchrezhdeniyakh narodnogo obrazovaniya [On the introduction of the post of psychologist in institutions of public education] [Elektronnyi resurs]: Instruktivnoe pis'mo Gosudarstvennogo komiteta SSSR po narodnomu obrazovaniyu ot 27 aprelya 1898 goda № 16. *Elektronnyi fond pravovoi i normativno-tekhnicheskoi dokumentatsii* [Electronic Fund of legal and normative technical documentation]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/499082622> (Accessed: 29.01.18). (In Russ.).
8. O spetsial'nykh klassakh vyravnivaniya dlya detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [On special leveling classes for children with mental retardation] [Elektronnyi resurs]: Instruktivnoe pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR ot 03.06.88 g. № 10-136-6. *Garant: Informatsionno-pravovoe obespechenie*. Available at: <http://base.garant.ru/70356188/> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.).
9. Ob utverzhenii Primernogo polozheniya o klassakh kompensiruyushchego obucheniya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [On the approval of the Model Provisions on classes of compensatory education in general education institutions] [Elektronnyi resurs]: Prikaz Minobrazovaniya RF ot 08.09.1992 N 333. *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty rossiiskoi federatsii* [Laws, Codes and Regulations of the Russian Federation]. Available at: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovaniya-rf-ot-08091992-n-333/> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.).
10. Poryadok organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam — obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya [The order of organization and implementation of educational activities in basic general education programs — educational programs of primary general, basic general and secondary general education] [Elektronnyi resurs]: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 30 avgusta 2013 g. № 1015. *Garant: Informatsionno-pravovoe obespechenie*. Available at: <http://base.garant.ru/70466462/> (Accessed: 15.02.2018).
11. Timiryasova A.V. et al. Preemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya. V 2-kh tomakh. T. 1. Retrospektiva i teoriya inklyuzivnogo obrazovaniya [Continuous system of inclusive education. In 2 volumes. T. 1. Retrospective and the theory of inclusive education]. Kazan': Kazanskii innovatsionnyi universitet im. V.G. Timiryasova (IEUP), 2016. 291 p. (In Russ.).
12. Ryapisova A.G. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sistemnaya innovatsiya [Inclusive education as a system innovation] [Elektronnyi resurs], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, no. 1, pp. 7—20. Available at: <http://vestnik.nspu.ru/article/2269> (Accessed: 26.01.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
13. Samokhin I.S., Sokolova N.L., Sergeeva M.G. Soderzhanie osnovnykh ponyatii inklyuzivnogo obrazovaniya [The content of the basic concepts of inclusive education] [Elektronnyi resurs]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue], 2016, no. 9 (57), pp. 311—317. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-osnovnyh-ponyatiy-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
14. Sigal N.G. Sovremennoe sostoyanie i tendentsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya za rubezhom [Current state and development trends of inclusive education abroad]: Diss. ... kand. ped. nauk: 13. 00. 01. Kazan', 2016. 210 p. (In Russ.).
15. Sorokina E.A. Printsip istorizma kak vedushchii v istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Principle of historicism as leader in historical and pedagogical researches] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University], 2017, no. 3 (35), pp. 45—49. Available at: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/3\\_35/vestnik\\_3\\_2017.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/3_35/vestnik_3_2017.pdf) (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
16. Bond R., Castagnera E. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory Into Practice*, 2006, vol. 45, no 3, pp. 224—229. doi:10.1207/s15430421tip4503\_4
17. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 1. C. 165—178.
18. Cronis T., Ellis D. Issues facing special educators in the new millenium. *Education*, 2000, vol. 120, no. 4, pp. 639—648.
19. Deno E. Special education as developmental capital. *Exceptional children*, 1970, vol. 37, no. 3, pp. 229—237. doi:10.1177/001440297003700306
20. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 3, pp. 355—377. doi:10.1080/13603110903030097
21. Mariga L., McConkey R. Inclusive Education in low-income countries: a resource book for teacher educators, parents trainers and community development workers. University of Cape Town, 2014. 136 p.
22. Meijer C. Inclusive education and effective classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart, 2001. 273 p.
23. Niemeyer M. The right to inclusive education in Germany [Elektronnyi resurs]. *The Irish Community Development Law Journal*, 2014, vol. 3, no. 1, pp. 49—64. Available at: [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona\\_Niemeyer\\_Right\\_to\\_Inclusive\\_Education\\_Gemany\\_2014.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona_Niemeyer_Right_to_Inclusive_Education_Gemany_2014.pdf) (Accessed: 15.02.2018).
24. Nirje B. The normalization principle and its human management implications. In Kugel R.B., Wolfensberger W. (eds.) *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, President's Committee on Mental Retardation, 1969, pp. 179—195.

25. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications [Elektronnyi resurs]. *The International Social Role Valorization Journal*, 1994, vol. 1, no. 2, pp. 19—23, Available at: [https://canonsociaalwerk.eu/2008\\_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf](https://canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf) (Accessed: 15.02.2018).
26. Pawlowic B. The effects of inclusion on general education students [Menomonie, WI]: University of Wisconsin-Stout, 2001. 28 p.
27. Pritchard D.G. The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century. *History of Education Quarterly*, 1963, vol. 3, no. 4, pp. 215—222. doi:10.2307/366951 (Accessed: 15.02.2018).
28. Richards G. I feel confident about teaching, but «SEN» scares me: moving from anxiety to confidence. In *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. London and New York, 2011, pp. 89—101.
29. Union africaine. Solemn Declaration of Gender Equality in Africa. *Mary Robinson Foundation: Climate Justice*. 2004. 3 с. Available at: [https://www.mrfcj.org/pdf/Solemn\\_Declaration\\_on\\_Gender\\_Equality\\_in\\_Africa.pdf](https://www.mrfcj.org/pdf/Solemn_Declaration_on_Gender_Equality_in_Africa.pdf) (Accessed: 15.02.2018).
30. The Dakar Declaration on Another Development with Women. *Development Dialogue*, 1982, vol. 1, no. 2, pp. 11—16.
31. Peppler B.U. (eds.) The Dakar Framework for Action [Elektronnyi resurs]: Education for All: Meeting our Collective Commitments: Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26—28 April 2000. Paris: UNESCO, 2000. 62 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (Accessed: 15.02.2018).
32. Yell M.L., Rogers, D., Rogers E.L. The legal history of special education, what a long, strange trip it's been! *Remedial and Special Education*, 1998, vol. 19, no. 4, pp. 219—228. doi:10.1177/074193259801900405