



# ОБЗОР ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ БАЗЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ПОДГОТОВЛЕНО ДЛЯ:**

Instituto Alana  
Rua. Fradique Coutinho,  
50, 11o. andar, Pinheiros São Paulo / SP  
[alana.org.br/en/](http://alana.org.br/en/)

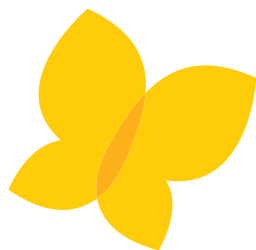
**МАТЕРИАЛЫ ПРЕДОСТАВЛЕНЫ:**

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

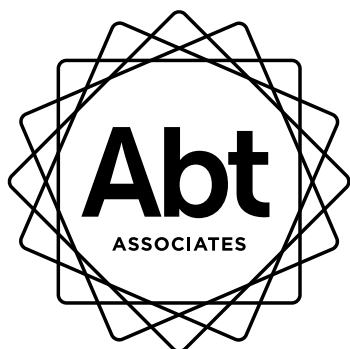
**В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С:**

Abt Associates  
55 Wheeler Street  
Cambridge, MA 02138  
[abtassociates.com](http://abtassociates.com)

фонд  
обнажённые  
сердца



alana



# ОБЗОР ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ БАЗЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АВГУСТ 2016

**Dr. Thomas Hehir** (Д-р Томас Хехир)

**Dr. Todd Grindal** (Д-р Тод Гриндал)

**Brian Freeman** (Брайан Фримен)

**Renée Lamoreau** (Рене Ламоро)

**Yolanda Borquaye** (Йоланда Боркуэй)

**Samantha Burke** (Саманта Бёрк)

# Оглавление

<b>Введение</b> .....	05
<b>Международное движение в направлении инклюзии</b> .....	07
<b>Польза инклюзивного образования для нейротипичных детей</b> .....	10
Инклюзия дает нейротипичным учащимся академические преимущества .....	10
Инклюзия способна поддерживать социальное и эмоциональное развитие нейротипичных учащихся .....	15
<b>Польза инклюзивного образования для детей с нарушениями развития</b> .....	16
Дети с нарушениями развития, включенные в общеобразовательные классы, опережают в учебе сегрегированных учеников .....	16
Инклюзия дает академические преимущества при синдроме Дауна .....	19
Инклюзия поддерживает социальное и эмоциональное развитие у детей с нарушениями развития .....	21
<b>Важные аспекты внедрения инклюзивного образования</b> .....	22
Ожидания педагогов и их отношение к ученикам с нарушениями развития .....	22
Успешная инклюзия учеников с синдромом Дауна .....	23
<b>Координация действий по продвижению инклюзии на национальном уровне</b> .....	24
Включить развитие инклюзии в государственную политику .....	24
Запустить общественную кампанию по продвижению инклюзивного образования .....	25
Создать системы сбора данных .....	25
Обеспечить педагогам надежные программы предварительной подготовки и повышения квалификации в области инклюзивного образования .....	26
Создавать модели инклюзивных школ с универсальным дизайном .....	27
Продвигать инклюзивные возможности в области высшего образования и на рынке труда .....	27
Поддерживать и обучать родителей, выбирающих инклюзивное образование для детей с особыми потребностями .....	27
<b>Заключение</b> .....	28
<b>Источники</b> .....	29

# Введение

В мире, благодаря такому процессу, как инклюзия, всё больше детей с нарушениями развития получают образование бок о бок с нейротипичными сверстниками. Инклюзии уделяется особое внимание в ряде международных деклараций, национальных законов и образовательных политик. Подкреплённые усилиями защитников прав людей с нарушениями развития, эти программы существенно увеличили число детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

В данном обзоре представлены исследования, демонстрирующие пользу инклюзивного образования не столько для людей с нарушениями развития, сколько для людей нейротипичных, ведь его преимущества первым уже широко известны. В обзор вошла подборка из 280 исследований из 25 стран, релевантная информация была представлена в 89 из них, и именно эти работы резюмированы ниже.

*Имеются четкие и последовательные подтверждения того, что инклюзивное образование несет существенную кратковременную и долгосрочную пользу независимо от наличия у ребенка нарушений развития.* Многочисленные исследования показывают, что ученики, включенные в общую образовательную среду, лучше овладевают навыками чтения и счета, имеют более высокий показатель посещаемости, реже проявляют проблемное поведение и чаще оканчивают среднюю школу, чем те, кто в такую среду не вовлечен. Взрослые с особенностями развития, учившиеся в инклюзивном классе, с большей вероятностью получают высшее образование, трудоустраиваются и живут самостоятельно. Есть данные, подтверждающие, что людям с синдромом Дауна, проведение времени с типично развивающимися сверстниками приносит целый ряд академических и социальных преимуществ, таких как улучшение памяти, развитие речи и грамотности.

Включение детей с нарушениями развития в общеобразовательные школы способствует улучшению педагогической практики, что выгодно для всех учащихся. Чтобы инклюзия была эффективной, педагоги и школьная администрация должны поддерживать сильные стороны и отвечать на запросы каждого ученика – не только тех, у кого есть особые потребности. Исследования подтверждают, что в большинстве случаев обучение вместе с ребенком с нарушением развития не оказывает негативного влияния на нейротипичных сверстников. Наоборот, в инклюзивных классах дети менее предвзяты и лучше принимают тех, кто отличается от них.

Людям без нарушений развития инклюзия приносит пользу и на работе. Изучая бразильские, испанские, американские и канадские компании и учреждения, исследователи из McKinsey & Company выяснили, что присутствие сотрудников с синдромом Дауна положительно влияет на культуру и общую среду организации, способствует развитию навыков по решению конфликтов и повышает внутреннюю мотивацию всех работников.

Однако многим ученикам с нарушениями развития все еще бывает сложно получить доступ к эффективным инклюзивным программам. Из-за устоявшихся заблуждений относительно способностей детей с интеллектуальными, физическими, сенсорными нарушениями и трудностями обучения некоторые школы продолжают разделять в разные группы учеников с нарушениями и без них.

В рамках данного исследования инклюзивное образование рассматривается в сравнении с другими типами образовательной среды, в которые часто попадают дети с особыми потребностями: исключение, сегрегация и интеграция (см. таблицу).

## Что такое инклюзия?

Виды образовательной среды для людей с нарушениями развития варьируются от полного отказа в общеобразовательных услугах до равноценного участия во всех аспектах образовательной системы. В данном обзоре опыт учеников с особыми потребностями описывается на базе четырех категорий:



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

В данном материале представлены доказательства эффективности инклюзивного образования, а также идеи относительно того, как педагоги и руководители системы образования могут расширить выбор вариантов инклюзивного образования для детей с нарушениями развития и их семей. Обзор включает исследования, посвященные детям с разными нарушениями развития, но основной фокус направлен на детей с синдромом Дауна. В заключении приведены основные трудности, связанные с внедрением инклюзивных программ, и перечислены рекомендации для руководителей, участвующих в принятии решений и стратегическом планировании, специалистов и родителей.

# Международное движение в направлении инклюзии

В мире всё больше детей с нарушениями развития получают образование бок о бок с нейротипичными сверстниками (World Health Organization, 2011). Распространение инклюзивных практик в образовании связано с растущей убежденностью в том, что дети с особыми потребностями расцветают рядом с нейротипичными сверстниками, получая те же образование и социальные возможности. В этом разделе описаны международные и национальные усилия по поддержке включения учеников с нарушениями развития в общеобразовательные классы.

В 1994 году на Всемирной конференции по образованию людей с особыми потребностями под эгидой ЮНЕСКО провозгласили новую концепцию обучения. В результате была составлена Саламанская декларация<sup>1</sup>, подписанная представителями 92 стран и 25 организаций. Один из её принципов гласит: «Лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах». В тексте также указано, что «общеобразовательные школы с инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством создания благоприятной атмосферы в обществе, способствуют борьбе с дискриминационными воззрениями, помогают в построении инклюзивного общества и обеспечении доступности образования для всех». Саламанская декларация стала частью всемирного движения к инклюзивному образованию и предложила руководство к действию на национальном, региональном и международном уровне. Декларация призывает государства продвигать, планировать, финансировать и контролировать программы инклюзивного образования в рамках образовательной системы (UNESCO, 2009).

После принятия Саламанской декларации международное сообщество продолжило работу по включению людей с нарушениями развития в жизнь общества. Принятая в 2006 Конвенция о правах инвалидов обязывает 161 государство-участника обеспечивать лицам с особыми потребностями «наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному и среднему образованию в местах проживания». Статья 24 гласит, людям с нарушениями развития необходимо обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни. Также, согласно этой статье, людей не должны исключать из системы общего образования из-за их состояний. Им необходимо обеспечивать адекватные адаптации, учитывающие индивидуальные потребности, а также «доступ к высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими».

Многие страны внедряют национальные стратегии, поддерживающие инклюзию. Например, в Таиланде права учеников с особыми потребностями защищены Национальным планом специального образования 1995 года и Законом о национальном образовании 1999 года, которые гарантируют доступ к двенадцатилетнему бесплатному базовому образованию. Благодаря принятым законам и общенациональной информационной кампании большинство детей с нарушениями развития в стране уже посещают интеграционные школы (UNICEF, 2003). Нигерия в 1988 году приняла официальную политику в области специального образования и позже издала дополнительный закон, обязывающий школы предоставлять детям с нарушениями развития инклюзивное образование (Ajuwon, 2008; Tesemma, 2011). В Южной Африке разработали долгосрочный план развития инклюзивного образования, согласно которому детей должны переводить из сегрегационных учреждений в интегрированную систему, включающую районные школы, специализированные школы и школы интернатного типа (Department of Education, 2001).

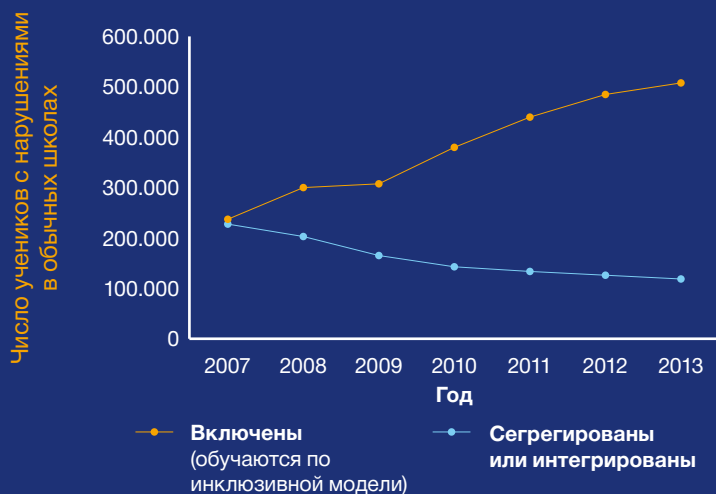
<sup>1</sup> Ознакомиться с текстом Саламанской декларации можно по ссылке: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

# ПРИМЕР

## БРАЗИЛИЯ: прогресс на пути к инклюзивной системе образования

В Бразилии инклюзия стала частью образовательной программы в 2003 году. До этого основной моделью была сегрегация – отдельные специальные школы, в которых учились исключительно дети с нарушениями развития. Переход к более эффективной модели обучения был официально утвержден в принятой в 2008 году Национальной политике в области специального образования, направленной на развитие инклюзии. Она включила в себя педагогические рекомендации, обучение для педагогов, поддержала распространение ассистивных технологий и инвестиции в доступность образования, тем самым поощряя государственные школы принимать учеников с особыми потребностями. В результате уже в 2015 году 81% всех детей с нарушениями развития поступили в общеобразовательные школы, в то время как в 2003 году этот показатель составлял всего лишь 23% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014).

Все больше учеников бразильских начальных школ с нарушениями развития обучаются в инклюзивной среде



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

Активные граждане прилагают большие усилия, чтобы движение в поддержку инклюзии в Бразилии продолжалось. Активисты, защищающие права людей с особыми потребностями, призывают к изменению учебных программ, методик обучения и управления государственных и частных школ. Принятый в 2015 году Закон о правах лиц с ограниченными возможностями (Закон 13.146) согласовал бразильское законодательство с Конвенцией о правах инвалидов, ратифицированной в стране по законодательному указу 186/2008 и

исполнительному указу 6949/2009. Но даже при этих изменениях на пути к эффективному инклюзивному образованию в стране остается еще немало трудностей. В Бразилии люди, стигматизированные по факту наличия нарушений, расовой принадлежности, национальности, гендерной и сексуальной ориентации или социоэкономического статуса очень долго исключались из системы общего образования. Некоторые ученики с особыми потребностями до сих пор сталкиваются с трудностями при поступлении в школу. Другие могут найти только интеграционные школы, в которых нет качественных инклюзивных программ. Однако стоит отметить, что большая часть этих проблем объясняется не отсутствием политической воли, а бедностью и неравенством, которые часто встречаются в таких больших странах. Согласно ООН, около 10% мирового населения имеет какую-либо форму нарушений развития. Это делает людей с особыми потребностями крупнейшим меньшинством в мире.<sup>1</sup> Около 80% таких людей проживают в развивающихся странах. Трудности с передвижением, отсутствие надлежащего здравоохранения, незнание своих прав и другие факторы, связанные с высоким уровнем бедности, могут влиять на то, кто из детей и подростков с особыми потребностями получит доступ к качественным образовательным программам и сможет закончить их.<sup>2</sup>

Понять масштаб проблем, препятствующих полной инклюзии в Бразилии, поможет разница между числом людей с нарушениями развития в обществе и детьми с особыми потребностями, которые учатся в школе. Какие-либо нарушения есть примерно у 10% населения, но в начальных классах учится только 3% таких детей. Этот показатель падает до 2% в последних начальных классах и до 1% – в средних и старших классах (Instituto Unibanco, 2016). Эти данные указывают на то, что у большого числа детей с нарушениями развития особые образовательные потребности остаются невыявленными. Это также означает, что многие особенные дети, поступившие в начальную школу, не доучиваются до старших классов.

<sup>1</sup> Больше информации о людях с нарушениями развития на английском языке: <http://www.un.org/disabilities/convention/facts.html>

<sup>2</sup> Больше информации о людях с нарушениями развития на португальском языке: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>



В США люди с нарушениями развития с 1974 года имеют защищенное национальным законодательством право на «бесплатное государственное образование надлежащего уровня в наименее ограничительной среде». Последующие обновления законов, регулирующих образование, подкрепили выбор в пользу инклюзивности, постановив, что дети особыми потребностями должны учиться в «наименее ограничительной среде», которая также будет отвечать их индивидуальным потребностям. История показала, что эта политика способствовала увеличению числа детей с нарушениями развития, обучающихся в классах вместе с нейротипичными сверстниками. Так, например, с 1989 года доля американских учеников с интеллектуальными нарушениями, проводящих 40% дня или больше в классе с нейротипичными детьми, выросла с 27% до 44%. В Нидерландах за последние десятилетия тоже сильно вырос уровень включенности учеников с синдромом Дауна в общеобразовательные классы: от 1-2% в 1986 году до 37% в 2013 (de Graaf, van Hove, & Haveman, 2014).

Несмотря на крепнущий международный консенсус относительно инклюзии, многие дети с особыми потребностями по-прежнему сталкиваются с проблемами при поступлении в общеобразовательные школы. Недавнее исследование, проведенное ЮНИСЕФ в 13 странах с низким и средним доходом, показало, что непропорционально большая доля детей, не посещающих школу, приходится на тех, у кого есть нарушения развития. В Индии опрос 2009 года показал, что несмотря на то, что почти все нейротипичные дети были зачислены в школу, более трети детей особыми потребностями не получали никакого образования. Почти половина индийских детей с интеллектуальными нарушениями, включая синдром Дауна, не ходила в школу (UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015). Хотя точных данных мало, доступная информация указывает на то, что уровень инклюзии детей в разных странах и даже регионах сильно варьируется (UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015). В Европе, например на Кипре, Мальте, в Литве, Норвегии и Португалии в инклюзивной среде учится более 80% детей с нарушениями развития, а во Франции, Германии и Бельгии почти все они обучаются отдельно от типично развивающихся сверстников (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; World Health Organization, 2011). Даже в странах, где право людей с нарушениями развития посещать общеобразовательные школы защищено законом, многие до сих пор сталкиваются с большими трудностями. В некоторых государствах, подписавших Конвенцию о правах инвалидов, по-прежнему рутинно советуют отдавать детей с особенностями развития в специальные школы или вовсе отказывают им в доступе в инклюзивную образовательную среду (Zero Project, 2016). Исследования также показывают, что зачастую эффективной инклюзии препятствуют плохо подготовленные педагоги, недоступные для людей с физическими ограничениями школьные здания и учебные программы.

Если коротко, многие страны обязались поддерживать инклюзию, и число учеников с особыми потребностями в общеобразовательных классах сильно выросло, но прогресс этот неравномерный. Многие государства уже ввели законы, продвигающие инклюзию, другие же неохотно отходят от модели сегрегации. Даже в странах, где большинство детей с нарушениями развития учится вместе с нейротипичными ребятами, в реальности инклюзивное образование может еще не быть нормой.

# Полезьа инклюзивного образования для нейротипичных детей

Ученикам с особенностями развития инклюзивное образование приносит ряд академических и социальных преимуществ, таких как более высокие достижения в языке и математике, более высокие шансы окончить школу и лучшие навыки общения с другими людьми. Тем не менее, многие родители и педагоги боятся, что включение детей с нарушениями развития в общую группу или класс может принести вред нейротипичным одноклассникам. Они опасаются, что требующиеся в таких случаях адаптации помешают обучаться остальным детям (Peltier, 1997). Несмотря на эти опасения, исследования показывают, что, как правило, включение учеников с особыми потребностями в общеобразовательные классы не вредит общей успеваемости, даже наоборот, приносит академическую и социальную пользу всем. Ниже приведено резюме существующих данных о влиянии инклюзивного образования на нейротипичных детей.



## ***Инклюзия дает нейротипичным учащимся академические преимущества***

Несколько недавних исследований обнаружили, что в большинстве случаев обучение в инклюзивном классе оказывает на детей без нарушений развития нейтральное или положительное влияние. В 2007 году специалисты из Манчестерского университета составили систематический обзор научных работ о состоянии и успеваемости нейротипичных учеников в инклюзивных классах. Проанализировав 26 исследований из США, Австралии, Канады и Ирландии, авторы выяснили, что большинство (81%) выводов указывают на то, что для обычных детей либо вообще не отмечалось влияния (58% исследований) инклюзии на академическое развитие, либо наблюдались положительные изменения (23% исследований) (Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007).

Похожий обзор Ruijs & Peetsma (2009) тоже подтверждает нейтральный или положительный эффект инклюзии на академические успехи нейротипичных детей. Как было отмечено в трех исследованиях, показавших положительные результаты, педагоги применяли стратегии и методики, учитывающие потребности всех учеников (Dessemontet & Bless, 2013). Во всех случаях разница в успеваемости между школами была гораздо существенней, чем разница между инклюзивными и неинклюзивными классами внутри одной школы. Это означает, что на академические успехи детей без нарушений развития больше влияет качество обучения, а не присутствие в классе учеников с особыми потребностями. Salend & Duhaney (1999) обратили внимание на то, что в инклюзивных классах типично развивающиеся дети получали столько же внимания от педагога, сколько и в неинклюзивных классах, их успеваемость при этом не менялась.

Результаты масштабных лонгитюдных исследований в нескольких странах (включая США, Великобританию, Канаду и Францию) также указывают на то, что включение в общеобразовательные классы детей с особыми потребностями не несет негативных последствий для типично развивающихся учеников. Анализируя навыки чтения у национально-репрезентативной выборки американских третьеклассников, опрошенных в ходе лонгитюдного исследования раннего возраста, Gandhi (2007) не получил подтверждения того, что обучение в инклюзивном классе может плохо влиять на нейротипичных школьников. Схожим образом, исследование Farrell et al. (2007) в начальных и средних школах Великобритании не выявило взаимосвязи между числом детей с особенностями развития и успеваемостью нейротипичных детей. Friesen, Hickey & Krauth (2010), изучив академические результаты учеников четвертых и седьмых классов в Британской Колумбии, пришли к такому же выводу. Авторы отметили, что число одноклассников с трудностями обучения и поведенческими расстройствами никак не повлияло на оценки, которые типично развивающиеся ученики получили за контрольные по математике и чтению. Похожее исследование было проведено и в штате Техас, США. Результаты исследований Hanushek, Kain, & Rivkin (2002) показали, что число учащихся с нарушениями развития в обычных классах не связано с академическими успехами типично развивающихся сверстников. В свою очередь анализ успеваемости 1000 учеников начальных школ штата Индиана продемонстрировал положительное влияние инклюзии на успехи нейротипичных детей в математике (Waldron & Cole, 2000). У 59% типично развивающихся учеников в инклюзивных школах оценки за стандартную контрольную по математике оказались выше, чем в предыдущем году. В школах без инклюзии результат получили лишь 39% детей без нарушений развития. Наконец, анализ трех групп выпускников в Финляндии тоже не выявил негативной связи: количество детей с трудностями обучения в школе никак не сказывалось на числе выпускников (Kirjavainen, Pulkkinen, & Jahnukainen, 2016).



Исследование, посвященное инклюзии детей с синдромом Дауна и другими когнитивными расстройствами, дало такие же результаты. В научной работе, опубликованной в 2013 году, авторы провели статистическое сравнение более 400 нейротипичных учеников из 50 начальных классов швейцарских школ. 20 классов включали по одному ученику с интеллектуальным нарушением, другие 30 классов не включали ни одного. В течение года авторы отслеживали прогресс и обнаружили, что присутствие одноклассника с интеллектуальным нарушением никак не повлияло на успехи в математике и грамматике его типично развивающихся сверстников (Dessementet & Bless, 2013).

Противники инклюзии высказывают опасение, что проблемное поведение ребенка с тяжелой формой эмоционального расстройства может отвлекать педагогов от наблюдения за академическим и социальным ростом остальных учеников. И хотя большинство исследований показывает нейтральное или положительное влияние инклюзии на успеваемость нейротипичных детей, есть данные, которые подтверждают, что включение в класс нескольких учеников с серьезными эмоциональными нарушениями действительно представляет для педагогов уникальное испытание. Результаты крупного лонгитюдного исследования, проведенного в США показывают, что присутствие нескольких детей с тяжелыми эмоциональными расстройствами

внутри одного класса может оказывать небольшой негативный эффект на успехи других в чтении и математике (Fletcher, 2010), а также на общее поведение детей в школе и развитие навыков обучения.(Gottfried, 2014). Авторы подчеркивают, что такое незначительное влияние на нейротипичных учеников наблюдалось в классах, где было двое или больше ребят с тяжелыми формами эмоциональных и поведенческих расстройств. На основе этого был сделан вывод, что присутствие одного одноклассника с нарушением развития не должно снижать успеваемость типично развивающихся детей. Диагностированные тяжелые эмоциональные и поведенческие расстройства встречаются достаточно редко. В США учащиеся с такими нарушениями составляют меньше 6% всех детей с особенностями развития в школах и примерно полпроцента всех учеников.<sup>2</sup> Поэтому очень маловероятно, что в конкретном классе окажется двое или больше детей с серьезным эмоциональным расстройством, так как они, скорее всего, равномерно распределяются по классам в соответствии с их естественной заполняемостью..

Воздействие инклюзии на типично развивающихся детей может варьироваться в зависимости от того, как именно она внедряется. Многие исследования, в том числе описанные в предыдущем параграфе, определяют инклюзию как присутствие в общеобразовательном классе одного или больше учеников с нарушениями развития. Другие же под инклюзией подразумевают применение педагогами практик, которые делают учебную программу доступной для более широкого круга учащихся. Обзор Saint-Laurent и коллег (1998) поддерживает данную теорию, отмечая, что положительные результаты чаще встречаются там, где учеников с особенностями развития поддерживают с помощью адаптивного обучения, а также совместных консультаций и коллективной работы педагогов специального и общего образования.

Некоторые исследования подчеркивают важную роль настроев самих педагогов (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). Учителя с положительным отношением к инклюзии с большей вероятностью адаптируют свои методы к потребностям всего класса (Sharma et al., 2008). Они также скорее повлияют на своих коллег, мотивируя их поддержать принципы инклюзии, что в свою очередь приведет к сотрудничеству и обмену опытом (Sharma et al., 2008). Авторы австралийской научной работы изучали инклюзию в шести классах начальной и старшей школы и убедились, что отношение педагогов имеет огромное значение для ее эффективности (Carlson, Hemmings, Wurf, & Reupert, 2012). Они предположили, что поддержка инклюзии детей с разными образовательными потребностями педагогом в классе, создает условия, так необходимые для применения инклюзии на практике, что в свою очередь развивают инклюзивное мышление у других преподавателей школы, родителей и учащихся.

Специальная подготовка педагогов также помогает создавать эффективные инклюзивные программы (Sharma et al., 2008). Данные демонстрируют положительную корреляцию между количеством часов обучения педагогов работе с детьми с нарушениями развития и положительным отношением к инклюзии.

<sup>2</sup> Больше информации об учениках с разными типами нарушений развития в США: <https://nces.ed.gov/FastFacts/display.asp?id=64>

Педагогическая подготовка и рекомендованные программы вмешательства также снижают встречаемость поведения, которое может помешать нейротипичным ученикам. Gottfried (2014) выяснил, что более опытные педагоги и те, кто дольше учился работать с учениками с особенностями развития, лучше справляются с негативным воздействием отвлекающего поведения. Вовлекать ребят с проблемным поведением в жизнь школы помогает скоординированный подход к взаимодействию с ними и с их нейротипичными сверстниками.

Хотя обучение и дает преподавателям конкретные стратегии, многие из них признаются, что не имеют необходимых времени и ресурсов, чтобы эффективно обучать учеников с особыми потребностями (Chiner & Cardona, 2013; Curcic, 2009; Oswald & Swart, 2011; Woolfson & Brady, 2009). Обеспокоенность нехваткой ресурсов была отмечена и учителями в Гонконге (Stella, Forlin, & Lan, 2007), Южной Африке (Oswald & Swart, 2011), Гане (Alhassan, 2014) и Испании (Chiner & Cardona, 2013). Целевая поддержка детей с нарушениями развития в общеобразовательном классе действительно может требовать дополнительного времени, так как некоторым ученикам для эффективного включения необходимы применение адаптивных технологий или изменения в учебной программе. Успешные инклюзивные школы часто находят дополнительные источники финансирования, чтобы обеспечить соответствующую поддержку. Например, директор школы Clarisse Fecury в Риу-Бранку, штат Акри в Бразилии, объединила ресурсы Министерства здравоохранения, Системы управления специальным образованием и нескольких центров поддержки людей с различными типами нарушений развития (Hübner Mendes & de Macedo, 2011).

Финансовый вопрос важен, но успех инклюзивного образования зависит не только от него (Curcic, 2009). Эффективная инклюзия требует от педагогов и других специалистов этой сферы постоянного совместного поиска новых решений.. Сотрудничая, они обмениваются идеями и стратегиями и быстрее находят решения конкретных проблем, с которыми сталкиваются дети (Carter & Hughes, 2006). Педагоги и другие сотрудники школы должны сообща создавать программы помощи, повышающие шансы учеников на успех (Bouillet, 2013). Совместная работа может включать взаимодействие между педагогами, логопедами, школьными психологами и руководством школ, в котором все стремятся удовлетворить индивидуальные потребности учеников, объединяя время и ресурсы.

Исследователи считают, что именно культура коллективного поиска решений задач, направленных на включение детей с особенностями развития в общеобразовательные классы, служит катализатором улучшений внутри школы и приносит пользу типично развивающимся детям (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993; Hehir & Katzman, 2012). В успешных инклюзивных школах традиционные изолированные классы заменяют более гибкой структурой, которая поощряет сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса. Такой подход позволяет педагогам разрабатывать более скоординированные стратегии, отвечающие конкретным потребностям учащихся. Приобретенные в процессе такой поддержки навыки помогают лучше удовлетворять уникальные потребности всех детей в классе.

## Успешные инклюзивные школы поддерживают высокое качество образования для всех – пример реформы образования в Бостоне

Углубленное изучение инклюзивных школ Бостона показало, что они могут быть инклюзивными, оставаясь при этом высокоэффективными. Когда инклюзия становится частью основной миссии школы, педагоги вместе стремятся повысить успеваемость, постоянно улучшая методы обучения и поддерживая индивидуальные образовательные потребности каждого ученика. Авторы исследования два года наблюдали за тремя государственными школами. Они опрашивали учителей, учеников и администрацию школы, наблюдали за проведением уроков и мероприятий и проанализировали данные тестирований за три года. Школы, участвовавшие в исследовании, были отобраны из-за их четкого обязательства помогать всем учащимся, с нарушением развития или без, достигать высоких академических стандартов.

Педагоги в этих школах видят процесс включения детей с особенностями развития в жизнь класса так же, как процесс включения учеников других рас, национальностей и языковой принадлежности. Один из преподавателей отмечает: «Мы, коллективное мы, ценим любое разнообразие. Не только культурное или расовое, но и в том, как ребенок учится, в каких экономических ситуациях находится». В результате, инклюзия рассматривается как часть более глобальной миссии, которая и формирует все аспекты школьной культуры. Сотрудники школы подходят к инклюзии как к возможности эффективно отвечать на разнообразные потребности всех учеников с помощью индивидуальных и инновационных практик. В сложностях, связанных с обучением детей с нарушениями развития, педагоги видят шанс укрепить свои навыки и улучшить результаты учащихся вне зависимости от их состояний.

Чтобы добиться этого, каждая школа коллективно решает трудные задачи. Сотрудники вместе работают над персонализацией программ для учеников. Такой объединяющий подход создает культуру инноваций и улучшений, в которой педагоги постоянно стремятся решить возникающие у учеников трудности. Одна преподавательница описывает свою школу как «место, где люди всегда ищут альтернативные пути, а не опускают руки, потому что «нельзя отходить от учебной программы...» Учителя [здесь] более творчески подходят к работе». Хорошим примером творческого решения проблем стала Бостонская высшая академия искусств – государственная старшая школа изобразительного и исполнительского искусства. Студентов туда отбирают исключительно на основе творческого конкурса, и многие имеют осо-

бые образовательные потребности из-за наличия таких расстройств, как дислексия, и нарушений слуха. Для решения этого вопроса преподаватели и руководители внедрили всеобъемлющий подход к повышению грамотности. Все педагоги на этой программе должны получить специализацию в области обучения письму и чтению. Поступающие студенты проходят комплексную диагностическую оценку навыков чтения и получают соответствующие виды поддержки, например, проходят летние развивающие курсы, занимаются с репетитором или получают программное обеспечение, преобразовывающее текст в речь.

Такое отношение к обучению оказало прямое воздействие на успехи учеников. Студенты Бостонской академии искусств стабильно показывают хорошие результаты на стандартном государственном экзамене по системе комплексной оценки штата Массачусетс (MCAS). Например, в 2005 году средняя оценка по словесности у десятиклассников составила 92 балла – выше средних показателей по штату (89) и городу (73). Аналогичная картина наблюдалась среди учеников четвертых классов по словесности и математике в двух других школах из этого исследования: начальная школа имени Патрика О'Хёрна (Patrick O'Hearn Elementary school)<sup>1</sup> и начальная школа Сэмюэля Мэйсона (Samuel W. Mason Elementary school).

В школе Сэмюэля Мэйсона средний балл по словесности в 2005 году (92) был выше среднего показателя по городу (73) и штату (90). Ученики этой школы также обогнали город (68) и штат (84) по математике, со средним баллом 86 по системе MCAS. В школе Патрика О'Хёрна средний балл за словесность в том же году (80) был выше средней оценки по городу (73), но ниже оценки по штату (90). Средний балл по математике (78) тоже превысил средний показатель по Бостону (68), но оказался ниже оценки по штату (84).

Такие факторы, как умелое руководство и участие родителей, тоже способствовали академическим успехам в трех школах, но именно инклюзивный подход улучшил методы обучения и поднял планку успеваемости. Как показывает опыт этих школ, включение учеников с нарушениями развития не обязательно идет в ущерб академической строгости и высоким достижениям. При сознательном и целенаправленном внедрении инклюзия может поддерживать высокий уровень успеваемости всех учащихся.

<sup>1</sup> Школа была переименована в William W. Henderson Inclusion.

## **Инклюзия способна поддерживать социальное и эмоциональное развитие нейротипичных учащихся**

Обучение бок о бок с ребенком, имеющим нарушения развития, может положительно повлиять на социальные установки и убеждения типично развивающихся одноклассников. Обзор научной литературы выявил пять преимуществ инклюзии для нейротипичных людей: снижается страх перед человеческими различиями вкупе с повышением комфорта и уровня осознанности (снижается боязнь людей, выглядящих или ведущих себя по-другому); растёт уровень социального познания (повышенный уровень толерантности к другим людям, коммуникация со сверстниками становится более эффективной); улучшается самовосприятие (повышается самооценка, появляется ощущение собственного статуса, усиливается чувство принадлежности); развиваются личные моральные и этические принципы (уменьшается количество предрассудков, повышается чувствительность к потребностям других людей); чаще завязывается теплая и крепкая дружба (Staub & Peck, 1995). Такие перемены в отношении к людям с особыми потребностями нашли свое отражение в «гипотезе контакта» (Contact Hypothesis) – термине, означающем снижение враждебности, освобождение от предрассудков и дискриминации между группами (напр., нейротипичные люди и люди с особенностями развития) благодаря более частому взаимодействию между ними (Allport, 1979).<sup>3</sup> В соответствии с «гипотезой контакта» инклюзивные классы имеют многие важные условия для сокращения дискриминации, включая: 1) равный статус всех членов группы 2) взаимодействие ради достижения общей цели 3) содействие развитию близких личных отношений 4) институциональная поддержка (Allport, 1979). Bunch & Valeo (2004) провели глубинные интервью с 12 нейротипичными канадскими учениками и выяснили, что в инклюзивных школах нейротипичные дети чаще заводят дружбу с одноклассниками с нарушениями развития и больше поддерживают инклюзию. В неинклюзивных школах всего несколько учеников дружили с детьми с нарушениями развития, в то время как в начальных классах инклюзивных школ все дети общались с особыми сверстниками. Авторы предполагают, что это связано с регулярными контактами между всеми учениками в инклюзивных школах. Ученица средних классов инклюзивной школы так описала одноклассницу с нарушением развития: «Так как мы учимся вместе, мы считаем ее подругой, а она считает друзьями нас». По поводу поддержки инклюзии авторы выдвинули теорию о том, что ученики больше склонны принимать уже знакомую ситуацию. Когда инклюзия – норма, дети скорее поддержат ее, но когда норма – раздельное обучение, они с большей вероятностью поддержат существующий порядок. Результаты также показали, что в инклюзивных школах ученики с особыми потребностями меньше подвергаются буллингу (насмешкам, оскорблениям, социальному отторжению). Вероятно, из-за того, что в таких учебных заведениях дети чаще встают на защиту сверстников с нарушениями развития.

Авторы другого исследования опросили 80 типично развивающихся учеников в Италии и выяснили, что те, кто общался с ребятами с синдромом Дауна, имел более положительный и менее предвзятый взгляд на это нарушение (Consiglio, Guarnera, & Magnano, 2015). Исследование 2008 года с участием 6-8 классов из Чили показало, что дети, посещающие инклюзивные школы, демонстрируют меньше предубеждений, снисходительности и жалости по отношению к одноклассникам с синдромом Дауна (Sirlopú et al., 2008). Авторы заключили, что инклюзивные школы способны менять негативные установки (напр., жалость или межгрупповую тревогу) и содействовать положительному общению между учениками с синдромом Дауна и нейротипичными сверстниками. В инклюзивных школах дети также лучше относятся к ребятам с интеллектуальными нарушениями.

В исследовании с участием 256 детей от 9 до 10 лет в Греции ученики инклюзивных школ использовали значительно меньше отрицательных прилагательных, описывая детей с интеллектуальными нарушениями, в отличие от типично развивающихся школьников из неинклюзивной среды (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012).

<sup>3</sup>Изначально «гипотеза контакта» описывала расовую/этническую дискриминацию и интеграцию, но концепция применяется и к другим традиционно маргинализированным группам (ЛГБТК, людям с физическими/психическими нарушениями, людям пожилого возраста) (Pettigrew & Tropp, 2006).

# Полезьа инклюзивного образования для детей с нарушениями развития

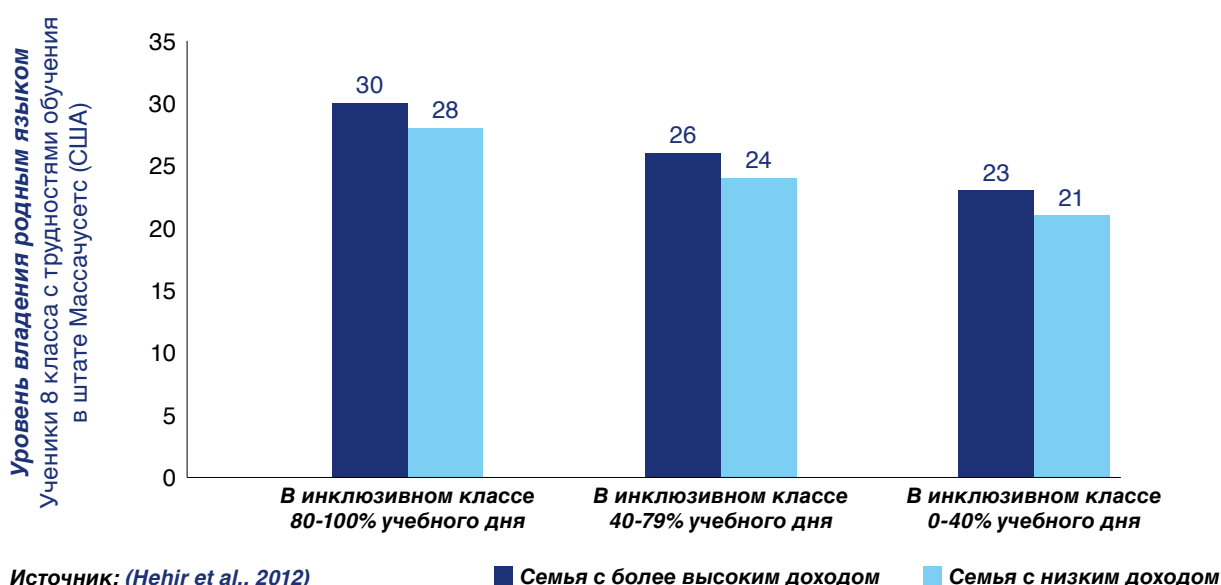
Десятилетия исследований подтверждают, что обучение в инклюзивной среде дает детям с особенностями развития ряд академических и социальных преимуществ. В первом подразделе описано, как инклюзия влияет на академические успехи школьников с различными типами нарушений, во втором же будет рассматриваться влияние инклюзии на детей с синдромом Дауна и другими интеллектуальными нарушениями в частности. Последний подраздел затрагивает тему социальной выгоды от включения учеников с особыми потребностями в общеобразовательные школы.

## **Дети с нарушениями развития, включенные в общеобразовательные классы, опережают в учебе сегрегированных учеников**

Академическая польза инклюзивного образования для учеников с особенностями развития надежно подкреплена доказательствами. Академические успехи как выгода от инклюзии досконально изучалась на примере разных популяций. Ряд систематических обзоров научной литературы показал, что дети с нарушениями развития, учащиеся в общеобразовательных классах, превосходят в учебе сверстников, помещенных в сегрегационные условия (Baker, Wang, & Walberg, 1995; Katz & Mirenda, 2002). Данный подраздел в первую очередь описывает научные работы, проведенные в США, и завершается международными исследованиями.

В своем исследовании 2012 года Hehir и его коллеги проанализировали оценки более 68000 учеников с нарушениями развития из начальных и средних школ штата Массачусетс. Изучив результаты тестирований, авторы выявили множество факторов, влияющих на академические успехи: доход семьи, качество школьного обучения и уровень владения родным языком. Статистический анализ этих факторов показал, что в среднем ученики с нарушениями развития, которые большую часть учебного дня проводят с нейротипичными одноклассниками, добивались гораздо лучших результатов в языке и математике, чем дети с такими же нарушениями, которые общались с другими ребятами меньше (Hehir, Grindal, & Eidelman, 2012) (см. график ниже).

## **Ученики с нарушениями развития, которые проводят больше времени в инклюзивной среде, получают более высокие оценки в тестах на оценку развития языка и речи**





Большую пользу детям с особенностями развития также приносит посещение дошкольных подготовительных программ. Исследование с участием 757 детей 3-4 лет со Среднего запада США выявило, что на языковое развитие учащихся с нарушениями развития сильно влияет возможность посещать подготовительные программы вместе с типично развивающимися сверстниками (Justice, Logan, Lin, & Kaderavek, 2014).

Два масштабных лонгитюдных исследования, посвященных ученикам с нарушениями развития в США, доказали, что инклюзивное образование оказывает положительный эффект на академические успехи. В рамках лонгитюдного исследования специального начального образования Special Education Elementary Longitudinal Study (далее – SEELS) специалисты наблюдали за 512 учениками с нарушениями развития в начальной, средней и старшей школах с 2000 по 2006 год (Wagner, Kutash, Duchnowski, & Epstein, 2005). Согласно полученным данным, дети, посещавшие общеобразовательные классы, лучше понимали прочитанное и добивались более высоких результатов в математике. Также ученики с интеллектуальными нарушениями, ходившие в инклюзивный класс, читали в среднем на 23-43 слова в минуту больше тех, кто реже ходил на такие занятия (Blackorby et al., 2007).



Похожее исследование было проведено среди подростков с особенностями развития. Авторы национального лонгитюдного исследования перехода из школы во взрослую жизнь National Longitudinal Transition Study (далее NLTS) 10 лет наблюдали за 11270 подростками 13 и 16 лет в США.<sup>4</sup> Результаты показали, что учащиеся с нарушениями развития, которые чаще посещали общеобразовательные классы, осваивали академические навыки быстрее, чем их сверстники, участвовавшие в сегрегационных программах обучения.

<sup>4</sup> Больше информации о Национальном лонгитюдном исследовании: <http://www.nlts2.org/>

Анализ данных показал, что в среднем подростки с нарушениями развития из инклюзивной среды ходили в школу на три дня в год больше, их шансы получить дисциплинарные взыскания были на 8% ниже, а шансы влиться в школьную группу – на 4% выше (Marder, Wagner, & Sumi, 2003; Newman, Davies, & Marder, 2003).

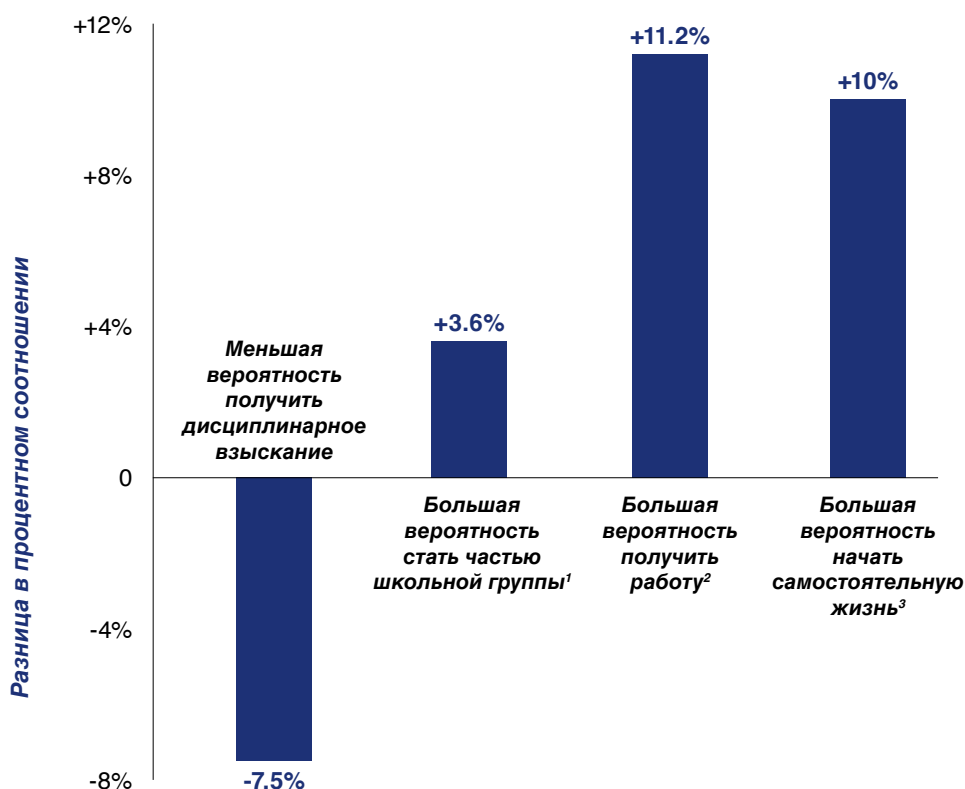
Инклюзивное образование также способствует достижению более высокого уровня образования, другими словами, влияет на то, сколько лет учится человек. В своем недавнем исследовании гарвардский лектор Лара Шифтер с помощью статистических методов проанализировала данные о выпуске учеников с нарушениями развития в штате Массачусетс и обнаружила, что те, кто учился в полностью инклюзивных классах, в пять раз чаще заканчивали обучение в срок, чем те, кто учился в изоляции от нейротипичных одноклассников (Schifter, 2015). Польза инклюзии может распространяться и за пределы старшей школы. Исследование с участием более 400 школьников с интеллектуальными<sup>5</sup> или множественными нарушениями в США выявило, что ученики, включенные в общеобразовательную среду, в два раза чаще продолжали послешкольное образование, чем их изолированные сверстники (Baer, Daviso, Flexer, Queen, & Meindl, 2011). Авторы другой научной работы проанализировали данные исследования NLTS и выяснили, что с вероятностью на 11% выше ученики из инклюзивной среды после выпуска устраивались на работу и зарабатывали в среднем на 2100 долларов (на 1990 год) в год больше, чем те, кто проводил в общеобразовательном классе меньше половины учебного времени (Wagner, Blackorby, Cameto, & Newman, 1993).<sup>6</sup> Включенные в общеобразовательные классы школьники с умеренными нарушениями (трудности обучения, серьезные эмоциональные расстройства, нарушения речи и легкие формы интеллектуальных нарушений) на 10% были больше склонны начать самостоятельную жизнь, чем те, кто проводил в общеобразовательном классе меньше половины времени (см. график на стр. 19).

Польза инклюзивного образования подтверждена и за пределами Соединенных Штатов. Норвежские авторы шесть лет наблюдали за 500 учениками с нарушениями развития в средней школе. С поправкой на несколько других факторов они обнаружили, что школьники из инклюзивной среды на 75% чаще получают профессиональную или академическую квалификацию, чем их сверстники в классах специального образования (Myklebust, 2007). Исследование, проведенное в Нидерландах, сравнивает развитие более 200 соответствующих пар учеников 7-8 лет с трудностями обучения и поведения и с умеренными формами интеллектуальных нарушений из общеобразовательных и специальных школ. Авторы наблюдали за детьми в течение 4 лет и выяснили, что учащиеся общеобразовательных классов добивались гораздо больших академических результатов, чем их сверстники в классах специального образования (Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001).

<sup>5</sup> Некоторые источники, рассмотренные в данном обзоре, используют уничижительный термин «умственная отсталость». Авторы этого документа заменили этот термин на более предпочтительное определение «когнитивные нарушения». В русском переводе нами используется более современный термин «интеллектуальные нарушения».

<sup>6</sup> Большая разница в уровнях трудоустройства и заработка вызвана серьезными отличиями между учениками с сенсорными и физическими нарушениями развития. Более подробная информация доступна в исследовании: Wagner, Blackorby, Cameto, & Newman, 1993.

### Другие преимущества инклюзии (помимо академических успехов) для учеников с нарушениями развития



Источник: (Marder et al., 2003; Wagner et al., 1993)

1. Разница между учениками с нарушениями развития, которые проводили в общеобразовательном классе 75% и 25% учебного времени.
2. Разница между учениками с нарушениями развития, которые проводили в общеобразовательном классе 100% и 50% учебного времени.
3. Разница между учениками с умеренными формами нарушений развития, которые проводили в общеобразовательном классе 100% и 50% учебного времени. Умеренные формы таких нарушений включают трудности обучения, серьезные эмоциональные расстройства, нарушения речи и легкие формы интеллектуальных нарушений.

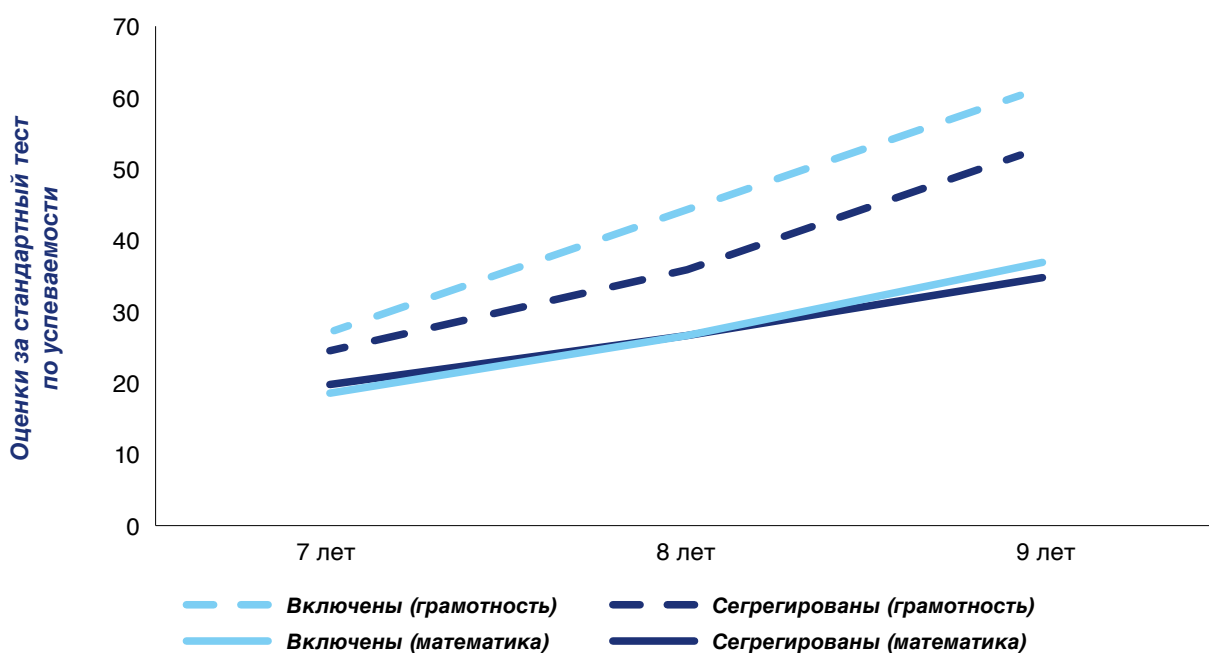
### Инклюзия дает академические преимущества при синдроме Дауна

Исследования подтверждают, что инклюзия позволяет ученикам с интеллектуальными нарушениями и, в частности, ученикам с синдромом Дауна лучше осваивать академические навыки. Регулярно появляются подтверждения того, что инклюзивное образование поддерживает развитие академических навыков у школьников с интеллектуальными нарушениями, такими как синдром Дауна, в особой степени это относится к развитию языка и грамотности (de Graaf & van Hove, 2015; Turner, Alborz, & Gayle, 2008). Обзор научной литературы 2000 года выявил, что включенные в общеобразовательные классы ученики добиваются лучших результатов, чем дети с особыми потребностями в специальных классах, и авторы заключили, что имеющиеся исследования поддерживают инклюзию детей с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательную среду (Freeman & Alkin, 2000).

Есть свидетельства того, что при синдроме Дауна инклюзивное образование особенно эффективно для развития языка и грамотности. Швейцарские исследователи собрали группу из 68 детей с максимально похожими данными. Все участники были одного возраста (7-8 лет), имели диагностированные интеллектуальные нарушения, проживали дома с родителями и получали почти одинаковые оценки на тестированиях по чтению и математике. Детей отличало только то, в какой класс они ходили – общеобразовательный или специальный.

Авторы два года наблюдали за двумя группами и обнаружили, что в обоих случаях у детей был одинаковый уровень математических навыков, но уровень грамотности у учеников из инклюзивных классов оказался выше (Dessemontet, Bless, & Morin, 2012) (см. график ниже).

**У детей с синдромом Дауна, включенных в общеобразовательные классы, уровень грамотности выше, чем у сегрегированных учеников**



Источник: (Dessemontet, Bless, & Morin, 2012)

Другие научные работы продемонстрировали, что разница в уровне языка и грамотности в зависимости от уровня инклюзии может быть весьма значительной. Авторы из Великобритании отобрали 46 подростков с синдромом Дауна и проанализировали их академические и социальные достижения. При поступлении в школу у участников исследования были похожие семейные ситуации и когнитивные навыки. По месту жительства их распределяли случайным образом – либо в инклюзивный класс, либо в специальный. Те, кто попал в инклюзивную среду, опережали сверстников из специального класса в развитии учебных навыков. Авторы приходят к выводу, что включенные в инклюзивное обучение подростки опережают учеников сегрегированной программы обучения в развитии экспрессивной речи на два-два с половиной года и на более чем три года – по навыкам чтения, правописания и грамотности (Buckley, Bird, Sacks, & Archer, 2006).

Несколько исследований, проведенных в Нидерландах, также обнаружили, что инклюзия помогает детям с синдромом Дауна в развитии академических навыков (de Graaf & van Hove, 2015; de Graaf, van Hove, & Haveman, 2013). В 2006 году авторы одного такого исследования собрали данные о навыках чтения, правописания, математики и языка у 160 детей с синдромом Дауна, также сравнили уровень образования их родителей и домашние условия.

Они собрали те же данные через четыре года и выяснили, что объем времени, проведенного в общеобразовательной среде, очень точно предсказывал развитие академических навыков ребенка с синдромом Дауна, в особой степени это касалось развития навыков чтения у младших детей. Существуют доказательства того, что благодаря инклюзии у учеников с синдромом Дауна улучшаются навыки запоминания. При синдроме Дауна детям может быть сложно запоминать материал, и исследования взаимосвязи между инклюзией и навыками запоминания подчеркивают, что инклюзивная среда может предоставить отличную возможность для когнитивного роста. Авторы научной работы из Великобритании проанализировали развитие языка и памяти у 44 детей с синдромом Дауна в обычных и специализированных школах. Дети в общеобразовательной группе показывали более высокие результаты в понимании речи и работе краткосрочной памяти (грамматика, слуховое и зрительное запоминание чисел), чем дети в специализированной группе. Дети из первой группы на полтора года опережали своих сверстников из второй группы в объеме словарного запаса и на девять месяцев – по грамматике. Авторы заключили, что общеобразовательная среда дает ученикам с синдромом Дауна больше возможностей использовать язык и находиться в процессе обучения, что и способствует развитию речи и улучшению памяти (Laws, Byrne, & Buckley, 2000).

### ***Инклюзия поддерживает социальное и эмоциональное развитие у детей с нарушениями развития***

Есть также доказательства того, что инклюзивная среда полезна для социального и эмоционального развития учеников с нарушениями развития. Она способствует созданию и поддержке положительных отношений со сверстниками, а это имеет важное значение для обучения и психологического развития детей. Исследования показывают, что детям с нарушениями развития зачастую непросто наладить отношения с другими ребятами (Bossaert, Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015). Недавний анализ более 1100 учащихся начальных и средних австрийских школ выявил, что, по сравнению с нейротипичными сверстниками, у детей с особенностями развития меньше друзей или социального взаимодействия, а уровень ожидания принятия другими самовосприятие в социуме снижены (Schwab, 2015).

Инклюзия способна развивать социальные навыки у детей с нарушениями развития (Schwab, 2015). Обзор научной литературы 2002 года указывает, что в инклюзивных классах ученики с нарушениями развития демонстрируют более высокую активность, чем в классах специального образования (Katz & Mirenda, 2002). Изучая школьников с трудностями обучения из Канады, авторы обнаружили, что те, кто в основном обучался в общеобразовательной среде (в инклюзивных классах при наличии дополнительной поддержки или без нее), лучше принимались сверстниками, заводили более качественные социальные отношения, были менее одинокими и проявляли меньше проблемного поведения, чем дети с похожими данными в ресурсных или автономных классах (Wiener & Tardif, 2004).

Анализ навыков детей из США, основанный на данных исследований NLTS и SEELS, также подтверждает, что в инклюзивной среде ученики с нарушениями развития лучше развивают социальные навыки (Marder et al., 2003; Newman & Davies-Mercier, 2005; Sumi, Marder, & Wagner, 2005).

Данные исследования NLTS указывают на то, что дети, проводившие три четверти учебного дня или больше в общеобразовательном классе, имели на 4% больше шансов стать частью школьной или общественной группы, чем те, кто проводил в этих классах меньше времени. Интегрированные ученики также имели на 8% меньше шансов получить дисциплинарное взыскание (Marder et al., 2003). Проанализировав данные исследования SEELS, авторы выяснили, что дети с нарушениями развития в общеобразовательной среде были более самостоятельными (Newman & Davies-Mercier, 2005; Sumi et al., 2005). Например, 34% школьников, включенных в общеобразовательные классы, отмечали, что выполняют учебные задания самостоятельно «обычно» или «очень часто», в классах специального образования таких учеников было всего 22% (Newman & Davies-Mercier, 2005).

# Важные аспекты внедрения инклюзивного образования

Эффективное инклюзивное образование требует от педагогов и руководителей школ пересмотра многих устоявшихся подходов к обучению. Есть ряд общих факторов, на которые руководство школ и педагоги должны обращать особое внимание в процессе включения учеников с нарушениями развития в общеобразовательные классы. Наряду с административной структурой школы необходимо также учитывать подготовку педагогов и их отношение к ученикам.. Ниже приведен обзор исследований по этой теме, рассматривающий, в частности, и способы преодоления проблем.

## *Ожидания педагогов и их отношение к ученикам с нарушениями развития*

Результаты исследований, проведенных в нескольких странах, показывают, что преподаватели в основном поддерживают концепцию инклюзивного образования, но сомневаются в своей способности эффективно учить детей в таких классах (Chiner & Cardona, 2013). Например, два опроса в Испании показали, что педагоги одобряют инклюзию в теории, но мало кто из них готов на практике включить учеников с нарушениями развития в свои классы (Cardona, 2000; Fernández, 1999). Многие при этом связывают свои сомнения с отсутствием надлежащих навыков. Согласно крупному исследованию, проведенному в США, примерно одна пятая часть педагогов общего образования, обучающих таких детей, отмечают нехватку адекватной поддержки, а одна треть чувствует, что не имеет должной подготовки, чтобы помогать ученикам с особенностями развития (Blackorby et al., 2004). Аналогичным образом педагоги из Швеции считают основными помехами для инклюзии недостаток подготовки и поддержки, хотя они тоже положительно относятся к этой идее в теории и на практике (Woolfson & Brady, 2009).

Можно заключить, что на настрой преподавателей могут повлиять проведенные адекватным образом практические тренинги. Несколько исследований подтверждают, что среди педагогов, прошедших практическую подготовку в области инклюзии, чаще встречается положительное отношение к включению в класс учеников с особыми потребностями (Chiner & Cardona, 2013; Sharma et al., 2008). Например, изучение преград для инклюзии в Южной Африке высветило обеспокоенность учителей проблемами, которые ставит перед ними увеличение разнообразия потребностей детей в классе. Они отмечали, что не обладают достаточными знаниями, средствами, навыками и подготовкой. Их представление об инклюзии формировалось именно на основе этих факторов, но после надлежащего обучения, преподаватели с большей готовностью воспринимали идею включения учеников с нарушениями. Результаты предварительного и последующего тестирования показали, что преподаватели, участвовавшие в исследовании, усилили свои педагогические навыки и расширили знания об инклюзивном образовании (Oswald & Swart, 2011). Точно так же педагоги из Уганды, которые проходили какие-либо тренинги по инклюзивному образованию, выражали большую готовность к включению в класс особых учеников, чем те, кто не проходил вообще никакой подготовки (Ojok & Wormnæs, 2013).

По некоторым данным, преподаватели формируют более высокие ожидания от достижений тех детей с нарушениями развития, которые учатся вместе с нейротипичными сверстниками. Авторы большого исследования в США проанализировали, как менялось качество индивидуальных учебных планов учеников с особыми потребностями, когда они переходили из класса специального

образования в общеобразовательный. Индивидуальный учебный план – это документ, принятый в США, в котором прописаны уникальные образовательные потребности ученика, необходимые виды поддержки и параметры измерения его или ее академических успехов. Авторы сравнили содержание индивидуальных учебных планов до и после перехода ребенка в обычный класс, и результат показал значительное качества целей и ожиданий после перехода на инклюзивную модель обучения (Hunt & Farron-Davis, 1992).

### **Успешная инклюзия учеников с синдромом Дауна**

Дети с синдромом Дауна обладают общими сильными сторонами, которые облегчают им переход в общеобразовательные классы. Исследования показывают, что дети с синдромом Дауна хорошо усваивают визуальную и социальную информацию, особенно через наблюдение и имитацию (Hughes, 2006). Они лучше реагируют на похвалу и поощрение, чем на наказания, и не проявляют проблемное поведение, которое может быть свойственным для ребят с этим нарушением развития (Alton, 1998; Wolpert, 2001). Описывая главную черту детей с синдромом Дауна, педагоги чаще всего характеризовали их как «любящих», «радостных» и «дружелюбных» (Giltmore, Campbell, & Cuskelly, 2003). Все проблемы поведения, типичные для учеников с синдромом Дауна, демонстрируют и их нейротипичные одноклассники (Alton, 1998).

И все же при синдроме Дауна у детей есть определенные трудности в обучении. Речь идет о проблемах с кратковременной слуховой памятью (т.е. обучение через слушание) и проблемах с развитием языка и речи. Детям с синдромом Дауна может быть сложно запоминать новые слова, правила грамматики и синтаксиса, а также следить за сложными вербальными инструкциями и рассказами (Alton, 1998). В результате педагоги пришли к выводу, что самыми эффективными инструментами для учеников с синдромом Дауна являются практические материалы и компьютерные технологии, а не рабочие листы или учебники (Wolpert, 2001). Преподаватели так же успешно используют визуальные инструкции или расписания и подкрепляют весь учебный материал визуальными подсказками (напр., показывают напечатанное слово вместе с изображением при работе над расширением словарного запаса) (Alton, 1998).

Несмотря на то, что инклюзивная среда дает ученикам с синдромом Дауна хорошую возможность заводить дружбу с нейротипичными сверстниками, по данным некоторых исследований, детям с интеллектуальными нарушениями все же бывает сложно налаживать крепкие социальные связи (Buckley et al., 2006; Freeman & Alkin, 2000; Szumski & Karwowski, 2014). Разница в эмоциональной зрелости и когнитивных способностях может мешать формированию взаимной дружбы между ребенком с синдромом Дауна и его типично развивающимися одноклассниками (Cuckle & Wilson, 2002; Fox, Farrell, & Davis, 2004). Настоящая дружба в большинстве случаев развивается из общих интересов и активностей в классе (Fox et al., 2004). Интересы детей с синдромом Дауна часто совпадают с интересами детей более младшего возраста, в том числе и поэтому некоторые родители неохотно дают своим подрастающим детям с нарушением развития достаточно свободы (Cuckle & Wilson, 2002). Впоследствии дружба между детьми с синдромом Дауна и нейротипичными сверстниками «фрагментируется» или, другими словами, ограничивается какой-то одной средой (в данном случае школой) и не распространяется на другие (дом или сообщества вне школы) (Cuckle & Wilson, 2002).

Школы могут способствовать взаимодействию между учениками с синдромом Дауна и их нейротипичными сверстниками с помощью нескольких подходов. В исследовании скандинавских ученых педагоги активно поощряли общение между типично развивающимися детьми и детьми с синдромом Дауна. Для этого учащихся объединяли в небольшие группы, где все помогали друг другу (Dolva, Gustavsson, Borell, & Hemmingsson, 2011). Преподаватели объясняли ребятам природу таких нарушений развития, как синдром Дауна, и показывали,

как правильно оказывать поддержку в инклюзивной группе. Они также помогали ученикам с синдромом Дауна интерпретировать социальные ситуации и инициировать взаимодействия (Dolva et al., 2011). По желанию педагоги создавали формализованную систему «друзей» при участии типично развивающихся ребят. В более чем 50 странах у школ есть возможность сотрудничать с такими некоммерческими организациями, как, например, «Лучшие Друзья», которые налаживают индивидуальную дружбу между учениками с интеллектуальными нарушениями или нарушениями развития и учениками нейротипичными. Эффективность подобных программ пока мало исследована, но предварительные данные показывают, что эти структурированные программы могут быть полезными для детей с синдромом Дауна и другими интеллектуальными нарушениями (Barrett & Randall, 2004; Carter, Hughes, Guth, & Copeland, 2005; D'Haem, 2008).

То, что формирование крепких отношений в общеобразовательных условиях может быть непростым, не означает, что инклюзивная среда является социально неприемлемой для учеников с особенностями развития. Скорее, это говорит о том, что учителям и руководителям школ следует внимательнее относиться к психосоциальному развитию детей с особыми потребностями в общеобразовательных классах. А чтобы создавать эффективную инклюзивную среду, которая бы способствовала и академическому, и социальному росту учеников с нарушениями развития, педагоги общего образования должны получать более качественную подготовку и иметь доступ к ресурсам поддержки.

## **Координация действий по продвижению инклюзии на национальном уровне**

Усилия по продвижению инклюзивной системы образования требуют скоординированных действий, направленных сверху-вниз и снизу-вверх, в национальном масштабе. То есть поддержка права детей с нарушениями развития учиться вместе с нейротипичными сверстниками должна оказываться на самом высоком уровне. При этом главным препятствием в вопросе инклюзии зачастую становится устоявшееся заблуждение о рисках для типично развивающихся учеников, обучающихся в инклюзивных классах. Усилия по развитию инклюзии должны быть направлены на то, чтобы развеять эти заблуждения и поддержать педагогов, школьную администрацию и родителей. Таким образом дети с нарушениями развития смогут рассчитывать на эффективное обучение в дружелюбной среде школ и классов, которые будут учитывать их потребности. Для лучших результатов в процессе образования следует также включать родителей. С этими целями и предложены следующие рекомендации.

### ***Включить развитие инклюзии в государственную политику***

Инклюзия получает все больше поддержки таких международных организаций, как ООН и ЮНИСЕФ, и была одобрена 161 государством, подписавшим Конвенцию о правах инвалидов. Тем не менее, важно, чтобы руководство каждой отдельной страны активно участвовало в продвижении инклюзивного образования. Нередко идея инклюзии встречает сопротивление из-за культурных и политических факторов. Её принципы идут вразрез с культурными устоями, которые стигматизируют нарушения развития и ведут к сегрегации или практикам, базирующимся на сострадании и жалости. Отторжение инклюзивных практик может происходить потому, что



они угрожают статус-кво сегрегации. Следовательно, чтобы изменить такое отношение требуется участие лиц самого высокого уровня: премьер-министров, законодателей, министров образования и директоров школ. В США значительный прогресс в этой области произошел, когда президент Джон Кеннеди рассказал всем об интеллектуальном нарушении своей сестры. Президент Джордж Буш подписал «Закон об американцах с ограниченными возможностями», а президент Клинтон, продвигая инклюзию во всех государственных программах, регулярно повторял слова: «Инклюзия, а не сегрегация». Именно такой тип лидерства четко демонстрирует необходимость перемен и поддержки на высшем уровне.

Государственные лидеры должны делать четкие публичные заявления о том, что инклюзивное образование – это то, что необходимо их стране. У них также есть возможность привлекать поддержку законодательных органов, которые в свою очередь могут обеспечить политические решения и развитие программ, необходимых для успеха инклюзивных практик. Такое управление сверху-вниз необходимо и на местном уровне. Региональные лидеры и руководители школ также должны продвигать идеи инклюзивного образования.

### ***Запустить общественную кампанию по продвижению инклюзивного образования***

Учитывая, какой культурный сдвиг требуется для внедрения инклюзивного образования в большинстве стран, важно менять общественное мнение о нем и приносимой им пользе, особенно для детей с интеллектуальными нарушениями. Например, размещая в общеобразовательных классах и школах снимки успешно интегрированных учеников с синдромом Дауна, можно постепенно убедить педагогов и других сотрудников школы в том, что инклюзия является культурной нормой. Привлечение широко известных бизнесменов или представителей СМИ в качестве приверженцев инклюзии не только повысит уровень ее принятия педагогами, но и создаст спрос на инклюзивные программы среди родителей как типично развивающихся, так и особых детей.

### ***Создать системы сбора данных***

Информацию о степени включенности учеников с нарушениями развития в общеобразовательные классы бывает нелегко найти. Государствам, желающим поддерживать инклюзию, следует инвестировать в сбор точных данных о том, насколько детям с особыми потребностями доступны школы, куда ходят их нейротипичные сверстники. Простого анализа зачислений в школу недостаточно – страны также должны разработать систему измерения времени, которое учащиеся с нарушениями развития проводят в инклюзивных классах. Текущие действия по определению показателей, которые отражали бы цели устойчивого развития, обозначенные ООН, открывают возможность согласовать измерения, которые будут использоваться по всему миру. Очень важно включить в них показатели, сфокусированные на инклюзии.

При надлежащих условиях подавляющее большинство детей с нарушениями развития способны учиться по общеобразовательной программе и показывать практически такие же результаты, как и их типично развивающиеся одноклассники. Следовательно, государственным лидерам необходимо оценивать содержание этих программ и то, в какой степени школьники осваивают необходимые навыки, а также включать людей с нарушениями развития в национальное исследование образовательного прогресса. Результаты подобных исследований не должны нести серьезных последствий для самих учеников. Скорее, их следует использовать для того, чтобы выявлять школы и сообщества, нуждающиеся в поддержке на пути к более качественному образованию и инклюзии детей с особенностями развития.

## **Обеспечить педагогам надежные программы предварительной подготовки и повышения квалификации в области инклюзивного образования**

Упомянутые здесь исследования указывают на важность подготовки учителей и руководителей школ в сфере инклюзивного образования. В целом такая работа состоит из двух компонентов. Во-первых, большое значение имеет отношение преподавателей к ученикам с особыми потребностями. Так же, как это часто бывает в обществе, негативное отношение к людям с нарушениями распространено и среди педагогов, и такой настрой может передаваться классу и всей школе. Преподавателям и школьной администрации нужно давать возможности для противостояния такому подходу, чтобы они сами могли увидеть, каких успехов помогает добиваться инклюзия.

Второй компонент – это методики обучения в инклюзивных классах, которые будут помогать особым детям развиваться. Особенно перспективной для обучения педагогов выглядит концепция универсального дизайна. Изначально эта концепция использовалась в архитектуре, когда появились правила относительно установки в зданиях пандусов, специальных туалетов и автоматических дверей, которыми могли пользоваться люди с ограниченными физическими возможностями (Rose & Meyer, 2006). Аналогичным образом универсальный дизайн обучения обязывает школы разрабатывать учебные программы, которые будут отвечать разнообразным сильным и слабым сторонам всех учеников – с нарушениями развития и без них.

Универсальный дизайн инклюзивного обучения включает следующие принципы: 1) преподнести информацию в разных форматах 2) предлагать ученикам несколько способов действия и выражения мыслей 3) обеспечивать разнообразные способы вовлечения (National Center on Universal Design for Learning, 2014). Эта концепция подразумевает, что нарушение развития не определяет учеников, ведь ярлыки, которые способствуют делению школьников на детей «с ограниченными возможностями» и «без ограничения возможностей», не охватывают полный спектр способностей в разных группах (Hehir & Katzman, 2012). Ведь все ученики получают пользу от комбинации практических, слуховых и визуальных способов обучения независимо от особенностей развития.

При синдроме Дауна и других интеллектуальных нарушениях универсальный дизайн является особенно эффективным подходом к обучению. Как упоминалось ранее, дети с синдромом Дауна хорошо запоминают и обрабатывают визуальную информацию, и педагоги могут использовать эту их сильную сторону, проводя уроки с помощью мультимедийных инструментов (Hughes, 2006; Davis, 2008). Исследование, сфокусированное на универсальной программе вмешательства по развитию грамотности с использованием электронных книг и интерактивных игр, выявило ее положительный эффект. Ученики с интеллектуальными нарушениями, прошедшие программу вмешательства, набрали 15 баллов в тестировании когнитивных способностей Вудкока-Джонсона III по навыкам чтения, в то время как контрольная группа получила меньше 8 баллов (Cooper, Pisha, Dalton, Zeph, & Smith, 2012). Исследуя успехи в математике у детей с синдромом Дауна в Испании, авторы получили такие же результаты. Дети, которых учили с помощью мультимедийных математических программ, получили более высокие оценки по сравнению с теми, кого обучали с помощью традиционных ручки и бумаги (Ortega-Tudela & Gómez-Ariza, 2006). Авторы заключили, что благодаря тому, что программа вмешательства позволяла ученикам получать доступ к информации разными способами, в том числе через визуализацию, они лучше усваивали и запоминали математические материалы.

### ***Создавать модели инклюзивных школ с универсальным дизайном***

Инклюзия существенно отличается от традиционной образовательной практики. Предварительная подготовка и повышение квалификации помогают преподавателям развивать педагогические навыки, с помощью которых они могут привлекать более широкий круг учеников, но им не менее важно видеть реальный пример успешных инклюзивных школ. И хотя авторы данного обзора убеждены, что любой школе под силу внедрить эффективные инклюзивные практики, они рекомендуют найти учебные заведения, которые особенно преуспели в этой области, и использовать их как образец или площадку для обучения инклюзивных педагогов и школьных руководителей. Подобным примером в США и во всем мире служит Хендерсонская школа в Бостоне, штат Массачусетс.

Такие образцовые школы могут помочь в развитии новых и более эффективных практик по включению учеников с нарушениями развития в общеобразовательные классы. Как мы писали выше, у детей с синдромом Дауна есть особые образовательные потребности. Развитие знаний о том, как лучше поддерживать учеников с этим и другими нарушениями требует тщательного наблюдения и практики. Образцовые инклюзивные школы как раз предоставляют среду, в которой эти наблюдения и практику можно совершенствовать.

### ***Продвигать инклюзивные возможности в области высшего образования и на рынке труда***

За последнее десятилетие высшие учебные заведения тоже расширили доступ к образованию студентам с интеллектуальными нарушениями и помогли создать инклюзивный опыт в вузах. Колледж Нью-Джерси в США после получения федерального гранта в размере 1.28 миллионов долларов запустил четырехгодичную программу сертификации «Карьера и жизнь в обществе» для студентов с синдромом Дауна, РАС и другими интеллектуальными нарушениями. Эта программа включает в себя основной тематический курс, практику и факультативные занятия вместе с нейротипичными учащимися колледжа. Колледж также сотрудничает с программами специального образования, которые начинают готовить учеников с нарушениями развития к обучению в вузе уже в средней школе. Еще один проект Think College предлагает варианты обучения людям с интеллектуальными нарушениями, заинтересованным в продолжении образования после школы в штате Массачусетс. Успех и опыт, полученные в Колледже Нью-Джерси и на других подобных программах, могут открыть двери и аудитории большего количества высших учебных заведений, а также расширить возможности трудоустройства для людей с особыми потребностями.

### ***Поддерживать и обучать родителей, выбирающих инклюзивное образование для своих детей с особыми потребностями***

Родителям часто требуется помощь в поиске инклюзивного образования для ребенка и максимизации его или ее развития. Предоставить такую помощь не всегда просто. В США центры обучения родителей целенаправленно финансируются федеральными органами, чтобы они оказывали семьям подобную поддержку. Массачусетская федерация по делам детей и центр РЕАК в Колорадо показали себя особенно полезными, просвещая родителей в вопросе важности инклюзии и в том, как найти и получить место в хорошей инклюзивной школе.

# Заключение

Для данного обзора было проанализировано 280 исследований из 25 разных стран. Авторы нашли убедительные доказательства того, что инклюзивная среда, в которой дети с нарушениями развития учатся бок о бок с нейротипичными сверстниками, дает существенные краткосрочные и долгосрочные преимущества для когнитивного и социального развития. Эта область изучалась с самых разных сторон на примере нескольких популяций учеников. Масштаб пользы инклюзивного образования оценивается по-разному от исследования к исследованию, но подавляющее большинство специалистов подтверждают большую эффективность обучения особых детей вместе с типично развивающимися одноклассниками, а в самых неудачных случаях просто не демонстрируют вообще никакой разницы между успехами включенных в инклюзивное обучение и сегрегированных в специальных классах или школах учеников.

Данные также говорят о том, что в большинстве случаев совместное обучение с ребенком с нарушениями развития не оказывает негативного влияния на нейротипичных детей. Наоборот, анализ успешных инклюзивных школ указывает на положительные последствия для всех школьников. Их опыт показал, что инклюзия – это больше, чем простое объединение детей с нарушениями и без нарушений в один класс. Для эффективной инклюзии педагоги и школьная администрация должны лучше понимать индивидуальные преимущества и потребности всех своих подопечных, а не только с особенностями развития. В инклюзивных классах нельзя пользоваться учебной программой, направленной на среднего ученика. Это означает, что преподаватели должны будут предлагать своим ученикам несколько способов работы с материалом, объяснять учебные концепции в разных формах и давать им разные возможности выразить усвоенную информацию. Такой тип продуманного, универсального подхода к обучению приносит пользу и детям с нарушениями развития, и нейротипичным сверстникам.

Но несмотря на имеющуюся информацию, ученикам с особенностями развития по-прежнему бывает сложно получать образование высокого качества. Из-за устойчивого заблуждения о том, что дети с интеллектуальными, физическими, сенсорными нарушениями и трудностями обучения не могут получить пользу от формального образования, им на протяжении многих лет отказывали в доступе к обычным школам. Даже в странах, где право на образование гарантировано законом, вариантов обучения недостаточно, а имеющиеся программы отделяют учеников с нарушениями развития от нейротипичных детей.

Доказательная база, представленная в этом документе, подтверждает, что инклюзия должна стать нормой для детей с особенностями развития.

# ИСТОЧНИКИ

- Ajuwon, P. M. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International Journal of Special Education*, 23(3), 11–16.
- Alhassan, A. M. (2014). Teachers' implementation of Inclusive Education in Ghanaian primary schools: An insight into government policy and practice. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(2), 115–129.
- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.
- Alton, S. (1998). Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools. *Support for Learning*, 13(4), 167–173. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.00083>
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students With Intellectual Disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 885728811399090. <http://doi.org/10.1177/0885728811399090>
- Baker, E. T., Wang, M., & Walberg, H. (1995). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33–35.
- Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the Circle of Friends Approach: Adaptations and Implications for Practice. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 353–368. <http://doi.org/10.1080/0266736042000314286>
- Blackorby, J., Knokey, A.-M., Wagner, M., Levine, P., Schiller, E., & Sumi, C. (2007). *What Makes a Difference? Influences on Outcomes for Students with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from [http://www.seels.net/designdocs/SEELS\\_W1W3\\_FINAL.pdf](http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf)
- Blackorby, J., Wagner, M., Marder, C., Cameto, R., Levine, P., Chorost, M., & Guzman, A.-M. (2004). *Inside the Classroom: The Language Arts Classroom Experiences of Elementary and Middle School Students with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from [http://www.seels.net/designdocs/SEELS\\_Classroom\\_Final\\_Report\\_April\\_2004.pdf](http://www.seels.net/designdocs/SEELS_Classroom_Final_Report_April_2004.pdf)
- Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <http://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education - Teachers' Experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93–117.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54–67. <http://doi.org/10.3104/reports.295>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76. <http://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Cardona, C. M. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implications for teacher preparation programmes in Spain. *Educational Research in Europe*, 37–48.
- Carlson, L., Hemmings, B., Wurf, G., & Reupert, A. (2012). The instructional strategies and attitudes of effective inclusive teachers. *Special Education Perspectives [P]*, 21(1), 7–20.

- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes: Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174–185. <http://doi.org/10.1177/154079690603100209>
- Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors Influencing Social Interaction Among High School Students With Intellectual Disabilities and Their General Education Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 110(5), 366–377. [http://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[366:FISIAH\]2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[366:FISIAH]2.0.CO;2)
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Consiglio, A., Guarnera, M., & Magnano, P. (2015). Representation of Disability. Verification of the Contact Hypothesis in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1964–1969. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.408>
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by Design A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172. <http://doi.org/10.1177/0741932510381651>
- Cuckle, P., & Wilson, J. (2002). Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*, 29(2), 66–71. <http://doi.org/10.1111/1467-8527.00242>
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517–538. <http://doi.org/10.1080/13603110801899585>
- de Graaf, G., & van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), 7–39.
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21–38. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 625–636. <http://doi.org/10.1111/jir.12060>
- Department of Education. (2001). Education white paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system. Pretoria: Department of Education.
- Dessemontet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and highachieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30. <http://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- D'Haem, J. (2008). Special at school but lonely at home: An alternative friendship group for adolescents with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(2), 107–111. <http://doi.org/10.3104/practice.2012>

Dolva, A., Gustavsson, A., Borell, L., & Hemmingsson, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 201–213. <http://doi.org/10.1080/08856257.2011.563607>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-educationcountry-data-2010\\_SNE-Country-Data-2010.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-educationcountry-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf)

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131–145. <http://doi.org/10.1080/08856250701267808>

Fernández, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. In *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 415–424). Salamanca, Spain. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=990829>

Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69–83. <http://doi.org/10.1002/pam.20479>

Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184–190. <http://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00353.x>

Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–26. <http://doi.org/10.1177/074193250002100102>

Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled Peers and Academic Achievement. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317–348. [http://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00003](http://doi.org/10.1162/EDFP_a_00003)

Gandhi, A. G. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91–112. <http://doi.org/10.1080/10349120601149797>

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

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

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

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

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

- Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts. Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>
- Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). Effective inclusive schools designing successful schoolwide programs. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10650970>
- Hübner Mendes, R., & de Macedo, L. (2011, September 30). Diversa - Case study - The Case of the Clarisse Fecury School - Rio Branco, Acre, Brazil. Retrieved April 12, 2016, from [http://diversa.org.br/en/casestudies/case/the\\_case\\_of\\_the\\_clarisse\\_fecury\\_school\\_rio\\_branco\\_acre\\_brazil](http://diversa.org.br/en/casestudies/case/the_case_of_the_clarisse_fecury_school_rio_branco_acre_brazil)
- Hughes, J. (2006). Inclusive education for individuals with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 6(1), 1–3. <http://doi.org/10.3104/practice.370>
- Hunt, P., & Farron-Davis, F. (1992). A Preliminary Investigation of IEP Quality and Content Associated with Placement in General Education versus Special Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 17(4), 247–253. <http://doi.org/10.1177/154079699201700406>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico (p. 39). Retrieved from [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)
- Instituto Unibanco. (2016, August). Inclusão aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. Retrieved from <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/15/>
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722–1729. <http://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. <http://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. Retrieved from [http://www.internationalsped.com/magazines\\_articles/172full.pdf#page=27](http://www.internationalsped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=27)
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnuainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences*, 45, 33–42. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001>
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and Memory Development in Children with Down Syndrome at Mainstream Schools and Special Schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447–457. <http://doi.org/10.1080/713663758>
- Marder, C., Wagner, M., & Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. In *The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231. <http://doi.org/10.1080/13603110500375432>
- National Center on Universal Design for Learning. (2014, September 18). The Three Principles | National Center On Universal Design for Learning. Retrieved April 11, 2016, from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>



- Newman, L., Davies, E., & Marder, C. (2003). School Engagement of Youth With Disabilities. In *The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from [http://www.seels.net/designdocs/engagement/03\\_SEELS\\_outcomes\\_C3\\_8-16-04.pdf](http://www.seels.net/designdocs/engagement/03_SEELS_outcomes_C3_8-16-04.pdf)
- Ojok, P., & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003–1021. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>
- Ortega-Tudela, J. M., & Gómez-Ariza, C. J. (2006). Computer-assisted teaching and mathematical learning in Down Syndrome children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 298–307. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00179.x>
- Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389–403. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. <http://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Peltier, G. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C., & Piéarard, B. (1998). Academic Achievement Effects of an in-Class Service Model on Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253. <http://doi.org/10.1177/001440299806400207>
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126. <http://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Schifter, L. A. (2015). Using Survival Analysis to Understand Graduation of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 14402915619418. <http://doi.org/10.1177/0014402915619418>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <http://doi.org/10.1080/09687590802469271>

- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., ... De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *Educational Leadership*, 52(4), 36–40.
- Stella, C. S. C., Forlin, C., & Lan, A. M. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179. <http://doi.org/10.1080/13598660701268585>
- Sumi, C., Marder, C., & Wagner, M. (2005). The Social Adjustment of Elementary and Middle School Students with Disabilities. In *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from [http://www.seels.net/designdocs/engagement/05\\_SEELS\\_outcomes\\_C5\\_10-3-05.pdf](http://www.seels.net/designdocs/engagement/05_SEELS_outcomes_C5_10-3-05.pdf)
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99–108. <http://doi.org/10.1111/jppi.12076>
- Tesemma, S. (2011). EDUCATING CHILDREN WITH DISABILITIES IN AFRICA: Towards a policy of inclusion. Addis Ababa: The African Child Policy Forum. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/6519.pdf>
- Turner, S., Alborz, A., & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 380–392. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01038.x>
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics, & UNICEF. (2015). Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from [http://www.unicef.org/education/files/allinschool.org\\_wp-content/uploads\\_2015\\_01\\_Fixing-the-Broken-Promise-of-Education-For-All-full-report.pdf](http://www.unicef.org/education/files/allinschool.org_wp-content/uploads_2015_01_Fixing-the-Broken-Promise-of-Education-For-All-full-report.pdf)
- UNICEF. (2003). Inclusive Education Initiatives for Children With Disabilities: Lessons From The East Asia And Pacific Region. Bangkok, Thailand: UNICEF. Retrieved from [http://www.childinfo.org/files/childdisability\\_InclusiveEducationConsolidatedReportEastAsia.pdf](http://www.childinfo.org/files/childdisability_InclusiveEducationConsolidatedReportEastAsia.pdf)
- Wagner, M., Blackorby, J., Cameto, R., & Newman, L. (1993). What Makes a Difference? Influences on Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. The Third Comprehensive Report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED365085>
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., & Epstein, M. H. (2005). The Special Education Elementary Longitudinal Study and the National Longitudinal Transition Study Study Designs and Implications for Children and Youth With Emotional Disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 25–41. <http://doi.org/10.1177/10634266050130010301>
- Waldron, N., & Cole, C. (2000). The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report. Retrieved from <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf>
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>

Wolpert, G. (2001). What General Educators Have To Say About Successfully Including Students With Down Syndrome in Their Classes. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 28–38. <http://doi.org/10.1080/02568540109594972>

Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238. <http://doi.org/10.1080/01443410802708895>

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

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