



© Г. О. Банч, Т. Л. Чепель, А. Г. Ряписова

DOI: [10.15293/2226-3365.1603.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1603.01)

УДК 376(71) + 376(47)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАНАДЕ И РОССИИ: ОБЩНОСТЬ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И СПЕЦИФИКА ТАКТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Г. О. Банч (Торонто, Канада), Т. Л. Чепель, А. Г. Ряписова (Новосибирск, Россия)

В статье анализируется региональный опыт Новосибирской области как одного из крупнейших российских регионов в сопоставлении с опытом Канады, которая имеет значительно более длительную историю инклюзивного образования. Представлен обзор основных нормативных документов, регламентирующих обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивного образования. Подчеркивается, что инклюзия в образовании – это социально востребованная, реалистичная и педагогически оправданная модель обучения, которая приводит к положительным изменениям в системах национального образования. Отмечается важная роль организации и проведения международных научных школ по проблемам инклюзивного образования для обсуждения актуальных вопросов и обмена опытом с учетом национальных и региональных условий и особенностей государственно-правового регулирования в каждой стране. Выявляются сходство и различие в методологических подходах и результатах исследования инклюзивной практики. Инклюзивное образование рассматривается как один из возможных вариантов обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья наряду с другими: обучение в специальных образовательных учреждениях, реализующих адаптированные образовательные программы для различных групп обучающихся. Описываются условия перехода к инклюзии в образовании и основные управленческие риски. В статье содержится обзор результатов мониторинговых исследований эффектов введения инклюзивного образования в Канаде и Новосибирской области – влияние на академическую успеваемость и социальную жизнь обучающихся. В заключение делаются выводы о том, что введение инклюзивного образования в массовую практику непременно должно сопровождаться поддержкой всей вертикали управления образованием, тех, кто определяет образовательную политику на основе уважения прав человека и социальной справедливости.

Банч Гэри Оуэн – почетный профессор и старший научный сотрудник педагогического факультета и факультета здравоохранения, Йоркский университет, председатель общественной организации Marsha Forest Centre

E-mail: GBunch@edu.yorku.ca

Чепель Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru

Ряписова Алевтина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru



Ключевые слова: инклюзивное образование, обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, история развития инклюзии в образовательном пространстве, условия перехода от образовательной сегрегации к инклюзии, анализ практики развития инклюзивного образования, результаты мониторинговых исследований эффективности инклюзивного образования.

В последние годы в обучении студентов и школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с инвалидностью, происходят революционные перемены. Традиционная модель специального образования основывалась на создании школ и специальных классов, где учащиеся с особыми образовательными потребностями испытывали меньше сложностей. Именно эта модель получила широкое распространение во всех странах мира во второй половине XX в. [9]. Сейчас ее альтернативой становится модель инклюзивного образования, где основополагающей идеей является совместное обучение всех учащихся и студентов в обычных классах и студенческих группах совместно с обычными сверстниками. Модель инклюзивного образования продвигается Организацией Объединенных Наций. При этом до сих пор многие исследователи и практики в системе общего и профессионального образования высказывают сомнения в целесообразности и необходимости инклюзии. У нас же нет сомнений, что инклюзия в образовании – это социально востребованная, реалистичная и педагогически оправданная модель обучения. Она приведет к положительным изменениям в системах национального образования.

Как известно, начало процессу развития инклюзии в образовании было положено на

конференции ООН по специальному образованию в испанском городе Саламанка в 1994 г., где была принята резолюция, получившая в дальнейшем название Саламанкская декларация. В ней выражено признание необходимости и безотлагательности обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования. Основополагающая идея инклюзивного образования: «...обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования»¹.

Это положение ЮНЕСКО было подкреплено и расширено принятой ООН Конвенцией прав людей с инвалидностью в 2006 г., которая конкретизировала идеи инклюзивного образования в ряде своих статей².

Известно, что и Канада, и Россия подписали Саламанкскую декларацию и Конвенцию, но воплощение в жизнь их идей в наших двух странах осуществлялось с разной скоростью и с разными результатами. Так, ратификация Конвенции о правах инвалидов в РФ

¹ Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – URL: <https://perspektiva-inva.ru/protoc-rights/law/international/vw-504/> (дата обращения: 25.05.2016)

² Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability (дата обращения: 25.05.2016)



осуществлена только в 2012 г., через четыре года после ее подписания страной. Это позволило в последние годы предпринять ряд дальнейших политических и организационных решений в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Прежде всего, внести необходимые положения в федеральный закон «Об образовании в РФ»³.

Важным достижением России в последние годы на этом пути можно считать принятие специальных государственных стандартов образования детей с ограниченными возможностями здоровья⁴. Необходимо подчеркнуть, что в области профессионального, в том числе университетского инклюзивного образования в России, предприняты значительные усилия⁵.

Вместе с тем важно отметить, что согласно федеральному образовательному законодательству регионы РФ наделены значительными полномочиями по созданию условий образования для лиц с ограниченными

возможностями здоровья. Это правовое условие определяет региональную специфику в инновационном и сложном процессе развития инклюзии, влияя на стратегические и тактические решения, которые реализуются на различных российских территориях.

В рамках данной публикации анализируется региональный опыт Новосибирской области как одного из крупнейших российских регионов в сопоставлении с опытом Канады, которая имеет значительно более длительную историю инклюзивного образования. История развития инклюзии в образовательном пространстве Новосибирской области была предметом научных дискуссий в рамках ежегодных четырех научных школ с международным участием, проводимых в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», начиная с 2012 года⁶. Именно научные школы способствовали возникнове-

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 25.05.2016)

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Мин-ва обр. и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 25.05.2016); Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики [Электронный ресурс]. – 2009. – Альманах № 13. Разработка и внедрение специальных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 25.05.2016)

⁵ Российское образование: федеральный портал [Электронный ресурс]. – URL: <http://nuke.edu.informika.ru/> (дата обращения: 25.05.2016)

⁶ Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования [Электронный ресурс]: Всероссийская научная школа с международным участием. – Новосибирск, 10–12 октября 2012 г. – URL: <http://incledu.nspu.ru/node/180> (дата обращения: 27.05.2016); Эффективные технологии инклюзивного образования [Электронный ресурс]: II Всероссийская научная школа с международным участием. – Новосибирск, 22–25 октября 2013 г. – URL: <http://incledu.nspu.ru/node/234> (дата обращения: 27.05.2016); Специальные образовательные условия как гарантия качества инклюзивного образования [Электронный ресурс]: III Всероссийская научная школа. – Новосибирск, 13–15 октября 2014 г. – URL: <http://incledu.nspu.ru/node/271> (дата обращения: 27.05.2016); Мониторинг эффективности инклюзивной практики [Электронный ресурс]: IV Международная научная школа по проблемам инклюзивного образования. – Новосибирск, 5–6 ноября



нию и укреплению продуктивного сотрудничества между авторами данной статьи, которое позволяет обмениваться идеями и опытом развития инклюзивного образования с учетом национальных и региональных условий и особенностей государственно-правового регулирования в каждой стране, но глубже анализировать сходство и различие в подходах и результатах нашего общего движения.

Анализ практики развития инклюзивного образования в Канаде и в Новосибирской области показывает, что при общности цели, которую можно сформулировать как повышение доступности и качества образования для людей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, мы реализуем специфические тактические подходы, учитывающие особенности социокультурной ситуации развития систем образования в каждой стране и в их внутренних регионах.

Очевидно, что для стратегии перехода от образовательной сегрегации на разных ступенях образования к инклюзии важны два шага. Первый шаг – твердое решение, т. е. признание прав школьников и студентов с особыми потребностями на обучение вместе с обычными учениками и признание ценности такого совместного обучения. Этот шаг подразумевает признание прав человека и практическое осуществление социальной справедливости в сфере образования. Очевидно, что этот шаг совершен на государственном уровне и в Канаде, и в России. Более того, в Новосибирской области он подкреплен несколькими региональными документами, в том числе Концепцией развития инклюзивного образования,

принятой правительством области⁷. Этот шаг означает лишь декларацию равных прав.

Второй шаг определяет саму возможность реализации образовательных прав на совместное обучение для всех без исключения, и он требует более долгого осмысления со стороны общества. Этот шаг заключается в том, что правительства и практические деятели в сфере образования должны ответственно следовать принятому решению. Практическое внедрение инклюзивного образования требует некоторого времени на планирование того, как достигнуть этой цели, и тем более на реализацию этих планов, а точнее проектов перехода от сегодняшнего дня к будущему, от традиционной модели обучения – к инклюзивной.

На этом этапе необходим глубокий анализ состояния системы образования, ее традиций и потенциалов, точное и взвешенное проектирование последовательности и направленности всех действий, учет возможных рисков внедрения этой системной инновации и усилий по их предупреждению или минимизации. Необходима глубокая новаторская мысль, управленческая воля, устойчивые и глубокие мотивы изменения своей практики, опыт проектной деятельности и взвешенного планирования у тех, кто принимает на себя ответственность за развитие инклюзии, чтобы совершить этот шаг. Необходимо подготовить подробный пошаговый план, устремленный в будущее: как прийти к поставленной цели, когда в будущем все ученики и студенты будут учиться вместе.

2015 г. – URL: <http://incledu.nspu.ru/node/304> (дата обращения: 27.05.2016)

⁷ Концепция развития инклюзивного образования в Новосибирской области на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edunso.ru/node/5858> (дата обращения: 25.05.2016);

Распоряжение Правительства НСО от 19 апреля 2016 г. № 103-рп «Об утверждении концепции развития инклюзивного образования в Новосибирской области на 2016–2020 гг.» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edunso.ru/node/5858> (дата обращения: 25.05.2016)



Очевидно, что без широкой социальной поддержки произвести на практике такие серьезные изменения в системе образования в целом и в каждой школе, в университете или колледже – невозможно. Всем, кто занимается внедрением новой модели образования в жизнь, и в Канаде, и в России, понятно, что без массового осознания того, что эта реформа – осуществление практической социальной справедливости, многие люди будут сомневаться в ее необходимости. При этом на практике термин «инклюзивное образование» будет использоваться в качестве символа, заставляя лишь для того, чтобы имитировать поддержку идеи, а одновременно продолжать в целом поддерживать сегрегационную систему образования.

Как показывает реальный опыт взаимодействия со специалистами разных стран, многие, кто пользуется термином «инклюзивное образование», не разработали такого плана, основанного на идее равного доступа всех к образованию. Г. Банч утверждает, что в этом случае «они ослеплены своей картиной реальности, где некоторые обучающиеся учатся хуже, чем должны в их представлении»⁸. В этих странах образование следует по накатанной дорожке, и обучающийся попадает в ту или иную образовательную среду на основе оценки его успеваемости. Они не понимают, что у образования есть две главные черты. Первая – все без исключения ученики могут и будут знать и уметь больше в результате их включения в образовательный процесс, но уровень их образовательных достижений и их успеваемость будут разными. Вторая – все ученики и студенты имеют право учиться вместе, учиться понимать и ценить друг друга. Для очень многих обучающихся главным в их

образовании будет именно социальная сторона образования, а не академические результаты.

Анализ практики развития инклюзивного образования в Канаде не удовлетворяет многих исследователей именно потому, что второй шаг, предусматривающий массовую практическую реализацию инклюзии, затруднен из-за особенностей федерального регулирования образования. Поскольку в Канаде федеральное правительство не имеет права вмешиваться в начальное и среднее образование, охватывающее учеников от 4 до 18 лет, в стране существует 13 независимых юрисдикций, при этом каждая определяет свою образовательную политику самостоятельно. В четырех штатах правительства Канады быстро приняли идею инклюзивного образования ради социальной справедливости. Сейчас они на разных стадиях прогресса в этом направлении, но все делают большие успехи. Все школьники и студенты в этих штатах уже обучаются или будут в ближайшее время обучаться вместе.

Остальные девять штатов ввели термин «инклюзивное образование» в свои образовательные законы и декларировали, что оно является приоритетом. Одновременно с этим они добавили в законы штатов пункт о том, что школы могут выбирать, по какой модели работать, и таким образом разрешили школам просто продолжать работать на стандартной модели специального образования. Оценивая эту практику, Г. Банч полагает, что такие штаты «не приняли стремления к социальной справедливости и предпочли имитировать

⁸ Мониторинг эффективности инклюзивной практики [Электронный ресурс]: видеоматериалы IV Международной научной школы по проблемам

инклюзивного образования, г. Новосибирск, 5–6 ноября 2015 г. – URL: <http://live.nspu.ru/videos/video/1866/> (дата обращения: 27.05.2016)



поддержку инклюзивного образования, одновременно с этим сохраняя старую модель»⁹.

В России в федеральном законодательстве совместное обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как один из возможных вариантов их обучения наряду с другими, которые также развиваются в стране. Это варианты обучения в специальных образовательных учреждениях, реализующих адаптированные образовательные программы для различных групп учащихся: слепых и слабовидящих, глухих и слабослышащих, с нарушением речи, интеллектуальной недостаточностью и другими нарушениями развития. При этом право выбора варианта обучения согласно российскому законодательству оставлено за обучающимися и их родителями, а рекомендации по наиболее целесообразным вариантам и специальным условиям обучения, которые гарантирует закон людям с особыми образовательными потребностями, разрабатываются специальными органами в системе образования – психолого-медико-педагогическими комиссиями (ПМПК)¹⁰.

Возможно, подобный подход можно интерпретировать как тормозящий развитие инклюзивного образования в стране. Однако мы полагаем, что при развитой системе специального образования и отсутствии всех необходимых специальных условий обучения в общеобразовательных школах, предоставление выбора родителям является социально справедливым и педагогически оправданным решением, позволяющим минимизировать многие риски поспешной и неподготовленной инклюзии.

Анализ опыта реализации других педагогических инноваций в России (например, профильного обучения или безотметочного обучения) показывает, что действительно существуют два основных управленческих риска, содержание и последствия которых легко соотносятся с тем, что так настораживает в канадской практике развития инклюзии Г. Банча. Это риск незавершенной инновации и риск имитации инновации [11–15]. Но углубленный анализ показывает, что возможности преодоления этих рисков лежат не в плоскости федерального регулирования, не в плоскости приказных решений сверху, а в пространстве проектного управления процессом инновационных изменений в каждой школе и в системе образования в целом.

Именно так реализуется развитие инклюзии в Новосибирской области, где с 2011 г. по 2016 г. постепенно расширяется инклюзивное образовательное пространство (от 34 школ до 114). Школы, детские сады, колледжи и университеты, развивая инклюзивный процесс, должны подготовить собственные продуманные проекты изменений и планы действий, позволяющие им включать детей, школьников и студентов с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс. Кроме того, все эти педагогические коллективы должны иметь право и реальную возможность получать информационную, научно-методическую и финансовую поддержку своих усилий со стороны управляющих структур и центров научно-методического сопровождения инклюзии и обогащать друг друга своим опытом практической инклюзии.

⁹ Мониторинг эффективности инклюзивной практики...

¹⁰ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Статья 79. – URL: <http://zakon-ob-образovanii.ru/> (дата обращения: 25.05.2016)



Как показывает мировой опыт, чрезвычайно важным фактором развития практики образовательной инклюзии являются объективные доказательства ее эффективности, которые можно получить только в процессе постоянного мониторинга инклюзивного образовательного процесса. Именно поэтому мониторинговые исследования и публикации исследовательских данных относительно эффектов инклюзии получили такое широкое распространение в зарубежных¹¹ [1–8; 10] и российских научных источниках [14–15].

Очевидно, что при исследовании результатов инклюзии и влияния инклюзивного образования на академическую успеваемость и социальную жизнь учеников, необходимо учитывать мнения четырех основных групп заинтересованных лиц: сами обучающиеся с особыми потребностями, обычные сверстники, родители и педагоги (включая административные команды). Тем не менее, даже беглый анализ опубликованных по этой теме исследований (в основном такие исследования проводятся в США, Канаде, Великобритании и ряде других стран) показывает, что фокусные группы в этих исследованиях в основном охватывают учителей. Конечно, мнение педагогов относительно эффектов инклюзии крайне важно, но они зачастую ограничены в суждениях и оценках, поскольку чрезвычайно озабочены академической успеваемостью учеников.

К такому же выводу приводят и результаты мониторинга эффективности инклюзивного образовательного процесса в школах Новосибирской области. Он проводится уже в течение пяти лет и подтверждает, что учителя оценивают школьную успешность детей с ограниченными возможностями здоровья ниже объективных образовательных достижений детей в инклюзивной образовательной практике. Но при этом педагоги признают наличие позитивных влияний совместного обучения на социальные отношения в инклюзивных классах [14–15].

Как показывает обзор зарубежных публикаций исследования эффектов инклюзии лишь достаточно редко учитывают мнения самих учеников с ограниченными возможностями здоровья, а также их сверстников и членов семьи. Стоит отметить, что зарубежные исследования результатов инклюзивного образования часто носят статистический характер и в качестве основного предмета исследования выделяют успеваемость. Выводы этих исследований разнообразны, но в целом доказывают, что старая модель специального образования дает лишь небольшой сравнительный прирост успеваемости, если вообще дает [2–3; 6].

Очевидно, что гораздо более убедительные доказательства необходимости и эффективности инклюзии лежат в плоскости исследования ее социальных эффектов. При этом социальная жизнь учеников в инклюзивных школах недостаточно исследуется на научной

¹¹ Ministère de l'éducation nationale, De l'enseignement supérieur et de la recherche. Available at: www.education.gouv.fr (Accessed 27.05.2016)

Ebersold S. Keynote intervention on Inclusive Education in Europe. Available at: http://www.included.eu/sites/default/files/documents/conference_ppt_prof._ebersold.pdf (Accessed 27.05.2016)

Ebersold S. Special needs education in central Asia: some key features for implementing inclusive education // Central Asia Forum on Education. – Bishkek, 16 September 2009. Available at: http://www.unicef.org/ceecis/Serge_Ebersold_central_asia_16_sept_09.pdf (Accessed 30.05.2016)



основе. Опубликованные зарубежные и отечественные работы, изучавшие взаимоотношения между учащимися с особыми потребностями и их обычными учениками, указывают, что инклюзивное образование способствует установлению дружеских связей между этими двумя группами детей [2–3; 6; 14–15].

Хотя в условиях инклюзивной практики не все нормативно развивающиеся дети формируют дружеские отношения с особенными учениками, в целом отмечается общее признание права всех обучающихся учиться в обычных классах. Часто дружеские отношения, складывающиеся между учащимися, выходят за пределы школьной среды. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья наличие друзей чрезвычайно важно, особенно – в период после окончания школы. Недавнее канадское исследование показало, что молодежь с особыми образовательными потребностями, обучавшаяся в специальных школах и классах, в основном одинока после окончания школы.

Г. Банч проводил и качественные, и количественные исследования о формировании дружеских связей между здоровыми учениками и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Качественное исследование, безусловно, позволяет лучше изучить мнения всех учеников и членов их семей, чем количественные статистические исследования. В одном из его количественных исследований изучались отношения нормативно развивающихся школьников к учащимся с ограниченными возможностями здоровья в начальной и средней школе [8]. Половина школ, участвующих в исследовании, занималась по модели специального образования, а

половина – по модели инклюзивного образования. В результате этого исследования было установлено, что в инклюзивных школах дружба между разными группами детей формировалась часто, а уровень школьного насилия был понижен. В школах же, занимающихся по модели со специальными классами, хотя некоторые ученики и заступались за учеников с особенностями в развитии, большинство школьников с ограничениями по здоровью просто не обращали никакого внимания на проявления агрессии по отношению к ним. В инклюзивных школах и дружба, и заступничество за особенных учеников в конфликтной ситуации были обычным явлением. Ученики, как правило, сами пресекали нежелательное поведение, либо с готовностью обращались к педагогам за помощью.

В завершении следует отметить, что введение инклюзивного образования в массовую практику непременно должно сопровождаться квалифицированной помощью и поддержкой педагогов на всех уровнях системы образования – дошкольного, общего, среднего профессионального и высшего образования. Учителям необходимо чувствовать поддержку всей вертикали управления образованием и знать, что те, кто определяют образовательную политику, уважают права человека и социальную справедливость. В свою очередь задача педагогов и психологов – обеспечить осознание ценностно-смысловых основ инклюзивного образования обучающимися и их родителями и способствовать формированию инклюзивной культуры в современном обществе. Единство усилий психолого-педагогического профессионального сообщества и родительской общественности является мощным катализатором изменений к лучшему.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Avramidis E., Kalyva E.** The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. – 2007. – Vol. 22, Issue 4. – P. 367–389. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>.
2. **Bunch G., Valeo A.** Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools // *Disability and Society*. – 2004. – № 19 (1). – P. 61–76.
3. **Bunch G.** *Emerging research: students with disabilities, families, teachers*. – Toronto: Inclusion Press, 2015.
4. **Ellins J. M., Porter J.** Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school // *British Journal of Special Education*. – 2005. – Vol. 32, № 4. – P. 188–195.
5. **Loreman T., Deppeler J., Harvey D.** *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom: chap. 1*. – London; New York: Routledge Falmer, 2005. – P. 1–273.
6. **Mitchell D.** *What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies)*. – London; New York: Routledge, Taylor&Francis Group, 2008.
7. **Opdal L. R., Wormnaes S., Habayeb A.** Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context // *International Journal of Disability, Development and Education*. – 2001. – Vol. 48, № 2. – P. 143–162.
8. **Банч Г.** *Инклюзия в действии: размышления и решения: методическое пособие / пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой, Я. Кирсанова*. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 117 с.
9. **Малофеев Н. Н.** *Специальное образование в меняющемся мире. Россия: в 2 ч.: учебное пособие для пед. вузов*. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.
10. **Митчелл Д.** *Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве)*. – М.: Перспектива, 2009.
11. **Моисеев А. М., Кравцов С. С.** *Определение готовности к введению профильного обучения: регион, муниципалитет, школа: монография*. – М.: Готика, 2005. – 252 с.
12. **Немова Н. В.** Профильное обучение старшеклассников – новая педагогическая стратегия российской школы // *Директор школы*. – 2004. – № 10. – С. 49–58.
13. **Немова Н. В.** Предпрофильная подготовка и профильная ориентация 9-классников // *Директор школы*. – 2005. – № 5. – С. 41–49.
14. **Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.** Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // *Сибирский педагогический журнал*. – 2013. – № 2. – С. 226–232.
15. **Чепель Т. Л., Абакирова Т. П., Самуйленко С. В.** Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // *Психологическая наука и образование*. – 2014. – № 1. – С. 33–41.



DOI: [10.15293/2226-3365.1603.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1603.01)

Gary Owen Bunch, Professor Emeritus and Senior Researcher at the pedagogical faculty and the faculty of health, York University, President of the Marsha Forest Centre, Toronto, Canada
E-mail: GBunch@edu.yorku.ca

Tatyana Leonidovna Chepel, Candidate of Psychological Sciences, Associate professor, Professor of the Department of psychology and pedagogics of the Institute of natural and social and economic sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9005-4659>
E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru

Alevtina Gennadiyevna Ryapisova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Head of the Department of psychology and pedagogics of the Institute of natural and social and economic sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3730-8706>
E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru

INCLUSIVE EDUCATION IN CANADA AND RUSSIA:

JOINT STRATEGIC APPROACHES AND SPECIFIC TACTICAL DECISIONS

Abstract

The article analyzes the regional experience of the Novosibirsk region as one of the largest Russian regions in comparison with the experience of Canada, which has a much longer history of inclusive education. It presents an overview of the main normative documents regulating the training of persons with disabilities in terms of inclusive education. It is emphasized that inclusion in education is socially demanded, realistic and pedagogically reasonable learning model that leads to positive changes in the system of national education. The article notes the important role of organization and holding international scientific schools on problems of inclusive education in the discussion of topical issues and exchange of experiences taking into account national and regional conditions and features of state-legal regulation in each country. It identifies similarities and differences in methodological approaches and the results of the study of inclusive practices. Inclusive education is considered as one of the possible options for the education of persons with disabilities along with other training in special educational institutions, implementing educational programs tailored for different groups of students. The article describes the conditions of the transition to inclusion in education and the major managerial risks. The article contains an overview of the results of monitoring studies of the effects of the introduction of inclusive education in Canada and Novosibirsk region – its influence on academic performance and social life of students. The conclusion is that the introduction of inclusive education in practice the mass must necessarily be accompanied by staff support the entire vertical of education management, those who determine educational policies based on respect for human rights and social justice.



Keywords

Inclusive education, education for persons with disability, the history of the development of inclusion in the educational space, the terms of the transition from educational segregation to inclusion, the analysis of practice of development of inclusive education, the results of monitoring studies of the effectiveness of inclusive education.

REFERENCES

1. Avramidis E., Kalyva E. The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 2007, vol. 22, Issue 4, pp. 367–389. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>.
2. Bunch G., Valeo A. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society*. 2004, no. 19 (1), pp. 61–76.
3. Bunch G. *Emerging research: students with disabilities, families, teachers*. Toronto, Inclusion Press Publ., 2015.
4. Ellins J. M., Porter J. Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*. 2005, vol. 32, no. 4, pp. 188–195.
5. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom: chap. 1*. London and New York, Routledge Falmer Publ., 2005, pp. 1–273.
6. Mitchell D. *What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies)*. London and New York, Routledge Publ., Taylor&Francis Group Publ., 2008.
7. Opdal L. R., Wormnaes S., Habayeb A. Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2001, vol. 48, no. 2, pp. 143–162.
8. Bunch G. *Inclusion in action: reflections and solutions*. Manual, translated from English by N. Formidable, M. Sikirevci, Y. Kirsanova. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2015, 117 p. (In Russian)
9. Malofeev N. N. *Special education in a changing world. Russia: in 2 parts*. Study guide for Pedagogical universities. Moscow, Education Publ., 2010, 319 p. (In Russian)
10. Mitchell D. *Effective pedagogical technology of special and inclusive education (the Use of science-based learning strategies in inclusive educational space)*. Moscow, Perspective Publ., 2009. (In Russian)
11. Moiseev M. A., Kravtsov S. S. *Determination of readiness for the introduction of profile education: region, municipality, school*. Monograph. Moscow, Gothic Publ., 2005, 252 p. (In Russian)
12. Nemova N. V. Profile training of seniors – a new pedagogical strategy of the Russian school. *Director of the school*. 2004, no. 10, pp. 49–58. (In Russian)
13. Nemova N. V. Preprofile preparation and profile orientation 9-graders. *Director of the school*. 2005, no. 5, pp. 41–49. (In Russian)
14. Ryapisova A. G., Chepel T. L. A study of the effectiveness of the educational process in the conditions of inclusive practice. *Siberian Pedagogical Journal*. 2013, no. 2, pp. 226–232. (In Russian)
15. Chepel T. L., Abakirova T. P., Samuilenko S. V. The efficiency of the educational process in the conditions of inclusive practice: results of monitoring studies. *Psychological science and education*. 2014, no. 1, pp. 33–41. (In Russian)