

DOI: 10.12731/2218-7405-2014-11-8

УДК 37.017.93

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С АЛЬТЕРНАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ В США

Бессарабова И.С., Кобзарь А.В., Никитина И.С.

**Актуальность** темы обусловлена важностью проблемы обучения и воспитания учащихся, имеющих иное (альтернативное) физическое или умственное развитие, и представляющих собой отдельную культурную группу со своими особенностями, возможностями и потребностями в сфере образования.

**Цель** исследования заключается в выявлении сущностных характеристик инклюзивной воспитательной среды в концепциях американских ученых. Данная проблема рассматривается в контексте поликультурного образования.

**Результаты** исследования показали, что создание инклюзивной воспитательной среды должно происходить с опорой на принципы поликультурного образования: антирасистский характер образования, отвергающий любые формы дискриминации учащихся; направленность на достижение социальной справедливости; освобождающая природа (образование помогает учащемуся освободиться от самоугнетения и неуверенности в собственных силах); трансмиссионная природа (учащийся переносит знания, умения и навыки из школьного микросоциума в широкий социум); транзакционная природа (инклюзивная воспитательная среда предоставляет возможность взаимодействия представителей двух разных культур – альтернативных и традиционных детей); трансформационная природа (альтернативный ребенок трансформируется из пассивного объекта пожизненной заботы семьи в максимально самостоятельного субъекта, способного участвовать в жизни общества).

**Область применения результатов исследования.** Результаты исследования могут быть использованы в процессе разработки новых технологий, методов и приемов обучения с целью формирования инклюзивной воспитательной среды в учебном заведении и развития поликультурной компетентности как неотъемлемого качества личности любого специалиста современности.

**Ключевые слова:** *инклюзивная воспитательная среда; альтернативный учащийся; поликультурное образование; индекс инклюзии.*

## **SPECIAL CHARACTERISTICS OF THE EDUCATION PROCESS OF ALTERNATIVE SCHOOLCHILDREN IN THE USA**

**Bessarabova I.S., Kobzar A.V., Nikitina I.S.**

**The urgency of the topic is stipulated by the importance of the problem of education of the schoolchildren who have other (alternative) physical or mental development and who belong to a separate cultural group with its own features, possibilities and needs in education.**

**The purpose of the research is to reveal the essential parts of the inclusive educational environment in the approaches of American scholars. The problem is studied in the context of multicultural education.**

**The results of the research showed that the formation of the inclusive educational environment should be based on the principles of multicultural education: anti-racist character of education, which rejects any forms of discrimination of schoolchildren; orientation to the achievement of social justness; liberal character (education helps a person to overcome self-oppression and lack of confidence in one's efforts); transmission character (a person transmits knowledge and skills from school community to society); transactional character (inclusive educational environment provides the opportunity of mutual transaction of the representatives of two different cultures – alternative children and traditional children); transformational character (an alternative child is transformed from the passive object of the life care of the family into the ultimate self-sufficient subject who is able to take part in the life of the society).**

**Practical implications of the results.** *The results of the research are applicable in the process of working out of the new technologies, methods and approaches in education to create inclusive educational environment in educational institution and in the process of the development of multicultural competence as an essential personal quality of a modern professional.*

**Keywords:** *inclusive educational environment; alternative schoolchild; multicultural education; index of inclusion.*

### **Введение**

В каждом обществе, в том числе российском, есть группа людей, которая отличается от основной массы населения. Речь идет о людях, имеющих иное (альтернативное) физическое или

умственное развитие. Эти люди представляют собой отдельную культурную группу со своими особенностями, возможностями и потребностями в сфере образования [1].

Получение образования этой категорией граждан является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Сегодня в мировой и российской образовательной практике наиболее эффективной формой обучения и воспитания альтернативных учащихся признается их интеграция в обычные учебные заведения. Данная практика актуализирует ряд новых проблем, вызванных совместным пребыванием в одном образовательном пространстве альтернативных и традиционных учащихся. Главная из них – умение не только толерантно сосуществовать, а научиться продуктивному *межкультурному* сотрудничеству, которое будет одинаково полезным для представителей обеих культурных групп – альтернативной и традиционной – в плане развития субъектных начал ребенка, его социализации и воспитания человеческих качеств личности [2].

Подчеркнем, что в настоящем исследовании мы рассматриваем проблему воспитания альтернативных детей в контексте *поликультурного образования*, а не коррекционной педагогики [4]. Эти области очень близки в отношении изучаемой проблемы, но они расставляют разные акценты относительно классификации этой категории детей, а, следовательно, каждая область имеет свои конкретные проблемы в обучении и воспитании детей. Коррекционная педагогика больше опирается на медицинский подход при характеристике особенностей развития ребенка. В то время как поликультурное образование обращает внимание, в первую очередь, на проблему социализации детей, рассматривая вопросы толерантности и уважения к этим детям со стороны сверстников и взрослых. В этом случае главной задачей школы выступает создание таких условий воспитания, чтобы у ребенка появилось чувство *принадлежности* или *включенности* в коллектив сверстников. Следовательно, акцент ставится на принятии и уважении отличий как неотъемлемых черт личности ребенка, а не препятствий в его воспитании.

Подчеркнем, что выбор поликультурного контекста рассмотрения проблемы не случаен. Он значительно расширяет содержание понятия «толерантности» от простой терпимости до интереса к другому (Е.Ю. Клепцова), принятия, уважения и утверждения культурных различий (Г.Д. Дмитриев), позитивного восприятия иной культуры (Н.М. Лебедева), диалога с другим (Р.Р. Валитова), признания ценности многообразия культур (А.Г. Асмолов).

Следует обратить внимание, что поликультурный контекст также расширяет содержание понятия «альтернативность». Согласно теории поликультурного образования альтернатив-

ность ребенка проявляется в *любой* форме отличия от основной массы детей, которая может привести к исключению из большинства.

Проблема воспитания альтернативных детей носит международный характер, что подтверждается рядом правовых актов ООН, повлиявших на ситуацию с детьми, имеющими особенности в развитии: Всеобщая декларация прав человека (1948), Декларация прав ребенка (1959), Конвенция о правах ребенка (1989), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990), Стандартные правила по созданию равных возможностей для инвалидов (1993), Саламанкская декларация об инклюзивном образовании (1994), Конвенция ООН о правах инвалидов (2006).

Современные исследователи отмечают, что сегодня в мире среди стран с наиболее совершенным законодательством в отношении изучаемой проблемы можно выделить США, Канаду, Великобританию, Данию, Исландию, Индию, Мальту, Норвегию, Нидерланды, Испанию, Швецию (Н.С. Грозная).

Российская правовая и психолого-педагогическая литература не содержит единого термина для обозначения этой категории граждан, что затрудняет определение их образовательного статуса (Е.Ю. Шинкарева). Однако интерес российских ученых к проблеме совместного обучения альтернативных и традиционных детей заметно растет, что отражено в ряде исследований: вопросы интегрированного обучения (Е.В. Ливанова, Н.М. Назарова, Ф.Л. Ратнер, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, Т.В. Фуряева, А.Ю. Юсупова); дистанционного и надомного обучения (Т.Е. Кокорина, Ж.И. Назаренко, Н.Н. Сергиенко, Л.В. Салина); инклюзивного обучения (Н.П. Артющенко, Л.Н. Давыдова, Т.Н. Симонова, А.Я. Чигрина, Е.Р. Ярская-Смирнова); вопросы социальной реабилитации детей (Л.И. Акатов, Г.В. Ляпидиевская, Л.Г. Гуслиякова); исторические аспекты обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (Л.В. Блинов, И.А. Макарова, Н.Н. Малофеев); разработка теоретических основ инклюзивного обучения (С.В. Алехина, Д.В. Зайцев, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова) и др.

Следовательно, сегодня в России назрела необходимость реформирования образовательной среды учебного заведения с целью принятия альтернативных учащихся, что требует серьезных теоретических и практических усилий разных специалистов, а также изучения и анализа зарубежного опыта с целью адаптации его ценных элементов к российским социокультурным условиям для модернизации системы образования в России.

В этой связи считаем целесообразным обращение к педагогическому опыту США, где на протяжении нескольких десятилетий накапливался богатый теоретический и практический материал, который еще недостаточно нами изучен и понят и является как никогда актуальным

сегодня. Выбор США обусловлен тем, что это страна является пионером в области поликультурного образования, которое стимулировало реформирование системы образования в стране с целью предоставления равных прав и возможностей на получение качественных образовательных услуг всем гражданам независимо от идентичности.

Несмотря на заметный интерес к изучению отдельных аспектов проблемы обучения и воспитания альтернативных детей за рубежом: история инклюзивного образования за рубежом (Н.С. Грозная), инклюзивное образование в странах Запада (Ю.В. Мельник), правовые аспекты обучения детей с особенностями в развитии (Е.Ю. Шинкарева), вне исследовательского внимания остается целостное видение проблемы воспитания альтернативных детей в США, взятой в совокупности ее исторических, целевых и содержательных характеристик, которые требуют уточнения. Причиной несформированности целостного представления о данной проблеме мы видим в отсутствии единого контекста ее исследования.

Изучение педагогического опыта США актуально для России в контексте интеграции отечественного образования в мировой образовательный процесс с целью представления наиболее ценных идей зарубежных ученых в решении сложной задачи подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире.

**Цель** настоящей статьи заключается в изучении ведущих концепций современных американских ученых и систематизации различных точек зрения на особенности инклюзивной воспитательной среды в учебном заведении.

### **Материалы и методы исследования**

Основными источниками по проблеме послужили основополагающие теоретические труды американских ученых по вопросам поликультурного образования и инклюзивного обучения, а также зарубежная педагогическая периодика, материалы образовательных ресурсных центров. В процессе исследования были использованы методы теоретического анализа научной литературы по данной проблеме, перевода, синтеза научных зарубежных трудов для выявления основных положений данного исследования.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

В настоящее время в мировой образовательной практике существуют три основные модели организации обучения и воспитания для детей с ограниченными возможностями здоровья: американская, российская и европейская.

Первая модель (американская) исходит из того, что дети должны учиться в обычных образовательных учреждениях при создании определенных специальных образовательных условий и соответственно подготовленных педагогов. Преимуществом данной модели является возможность ребенка чувствовать себя полноценным гражданином, что облегчает в дальнейшем его интеграцию в общество.

Вторая модель (русская) в основном предусматривает обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных образовательных учреждениях интернатного типа. Недостатками данной системы являются социальная изоляция детей и невозможность родителей постоянно участвовать в процессе обучения и воспитания ребенка. Поэтому выпускники учебных заведений интернатного типа испытывают трудности дальнейшей интеграции в социум.

Третья модель (европейская) сочетает обучение и воспитание в специальных образовательных учреждениях и систему интегрированного обучения в зависимости от того, о каких категориях детей идет речь [7].

Сегодня в мировой образовательной практике на смену термину «интеграция» (англ. «integrate» – «объединять в единое целое»), приходит термин «инклюзия» (англ. «include» – «содержать, включать, охватывать, иметь, в своем составе»). Интеграция предполагает адаптацию ребёнка к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям ребёнка [Там же].

Для нашего исследования интерес представляет американская модель обучения и воспитания, так как она напрямую связана с главной целью поликультурного образования – предоставить каждому ребёнку право и возможность получить качественное образование независимо от его идентичности [10]. Более того, совместное обучение альтернативных и традиционных детей, как представителей двух разных культур (альтернативной и традиционной), создает условия для межкультурного общения и взаимобогащает культурный и социальный опыт детей и взрослых.

Сторонники поликультурного образования рассматривают инклюзивное обучение и воспитание как:

- антирасистское, отвергающее все формы дискриминации между участниками образовательного процесса и требующее обязательного открытого обсуждения проблемы расизма с учащимися, чтобы противостоять случаям его повторения в учебном заведении и в обществе;

- нацеленное на достижение социальной справедливости, т.е. на защиту и улучшение положения в обществе индивидов, принадлежащих к исторически угнетаемым группам населения и вследствие этого не имевших доступа к образованию;
- динамичный процесс, в ходе которого педагог учит воспитанников понимать, принимать и ценить человека иной культуры, а не только знакомит их с фактическим материалом о культурном многообразии в обществе и мире [3].

Из принципов поликультурного образования инклюзивное обучение и воспитание заимствовало следующие:

- освобождающий характер образования, означающий предоставление возможности каждому человеку выйти за пределы своего культурного опыта через взаимодействие с представителями других культур, в процессе которого индивид не только обогащает свои культурные знания, но и познает родную культуру во всей ее полноте;
- учащийся – агент своего образования, так как он использует полученные знания для понимания сути многих явлений реальной жизни, при необходимости активно воздействуя на них и делая правильный выбор [5].

Таким образом, инклюзивное воспитание благоприятно влияет не только на альтернативных детей, но и на традиционных детей, помогая всем учащимся приобрести необходимый опыт совместной работы, научиться уважать, понимать, позитивно и адекватно реагировать на любые отличия; общаться, помогать ближнему. При грамотном педагогическом участии педагогов и родителей инклюзивное воспитание становится эффективным методом нравственного и духовного воспитания детей, пробуждая и развивая в них человеческие качества, что способствует гуманизации всей школьной системы [11]. Инклюзивное воспитание доказывает, что благоприятная инклюзивная среда помогает справиться с барьерами в обучении, которые в иной обстановке казались непреодолимыми.

Рассмотрим сущностные характеристики инклюзивного воспитания на основе анализа ведущих современных концепций американских ученых.

В западных концепциях инклюзивного воспитания встречается такое понятие как *индекс инклюзии*, основанное на четкой фиксированности разнообразных целевых установок инклюзивного воспитания. Индекс инклюзии определяет совокупность учебных целей, задач и компонентов инклюзивной среды. Исследователи Т. Бут, М. Эйнскоу и А. Дайзон выделяют следующие обязательные компоненты инклюзивной воспитательной среды [8].

1. Социальная значимость оценки результатов воспитания. Данный компонент связан с пониманием не академической значимости оценки результатов обучения и воспитания ребенка, а со стимулирующей ролью оценки, выступающей в дальнейшем мотивацией к развитию навыков социальной жизни.

2. Постоянное участие всех детей в школьной жизни. Только в условиях постоянного сотрудничества альтернативных и традиционных детей все дети имеют возможность в равной степени получать и предоставлять необходимые друг другу услуги, повышая при этом уровень собственной социальной субъектности.

3. Переосмысление феномена альтернативности с позиции его индивидуальности, а не барьера к обучению и воспитанию. Позитивность восприятия альтернативности ребенка требует качественно нового образа мышления, основанного на принятии и уважении любых культурных различий. Воспитательный потенциал данной позиции заключается в переосмыслении социальной роли альтернативности в обществе (переход от одномерной трактовки альтернативности ребенка как барьера к обучению и социализации к его ассоциации с естественным культурным многообразием современного общества).

4. Правовая грамотность учащихся и родителей. Данный компонент связан с проведением просветительской работы с учащимися и их семьями относительно прав и обязанностей гражданина на получение качественных образовательных услуг. Данный компонент позволяет рассматривать инклюзивное обучение и воспитание как обязательное право каждого гражданина получать качественное образование в специальных условиях, гарантированное государством, а не относиться к данной форме обучения как к исключительной возможности для отдельных лиц.

5. Формирование инклюзивного сообщества. Данный компонент подразумевает постоянное тесное сотрудничество школы с другими учреждениями и структурами местной общины с целью формирования целостной инклюзивной школьной культуры. Школа здесь понимается как своеобразный микросоциум, который постепенно подготавливает вхождение ребенка в более широкое социальное пространство. Данный компонент инклюзивной среды обладает очень высоким воспитательным потенциалом в плане развития навыков социального общения, когда альтернативные дети учатся быть максимально независимыми во взрослой жизни, а традиционные дети, наряду с данным умением, вырастают адекватными и отзывчивыми по отношению к любой форме альтернативности в обществе.

6. Апробация социальных навыков жизнедеятельности в окружающей действительности. Данный компонент инклюзивной среды логично вытекает из предыдущего, когда школа тесно

сотрудничает с местной общиной и предоставляет ребенку возможность апробировать навыки, полученные в школе, в реальной жизни.

Ученые подчеркивают, что только взаимосвязь всех указанных компонентов позволит создать реальную инклюзивную воспитательную среду. Отсутствие одного из компонентов ведет к нарушению условий инклюзивного воспитания, снижая индекс инклюзии [6, с. 91-95].

Мы согласны с мнением Т. Бут, который считает, что необходимо сделать систему образования достаточно гибкой, чтобы она могла отвечать разнообразным потребностям людей в обучении и воспитании. Понимая инклюзию как трансформацию системы образования, автор подчеркивает важность изменения отношения к культурному разнообразию в обществе, которое существует и в образовательной среде. Это разнообразие нужно рассматривать не как барьер к обучению и воспитанию, а, как естественный многообразный характер современного мира. В этом случае норма расценивается как многообразие общества и учебной среды. Приобретая навыки общения друг с другом в школе, разные группы учащихся трансформируют эти социальные навыки в общество, что позволяет им чувствовать себя комфортно в условиях культурного многообразия [8, р. 423].

В плане сущностных характеристик инклюзивного воспитания представляет интерес концепция Е.К. Сликер и Д.Дж. Палмер, которые выделяют ряд компонентов воспитательной среды, свидетельствующих о высоком индексе инклюзии [16]:

- ориентация учебной программы на индивидуальные нужды ребенка;
- участие всех членов школьного сообщества в процессе инклюзивного обучения и воспитания всех детей;
- право и способность каждого субъекта инклюзивного обучения аргументировано обосновать необходимость включения альтернативного ребенка в школьный коллектив;
- необходимость тесного сотрудничества всех субъектов в формировании инклюзивного воспитательного пространства;
- разработка пилотных программ, дающих возможность альтернативному ребенку включиться во все виды учебной и социальной деятельности класса и проявить умения и навыки, необходимые ему для успешной жизнедеятельности в обществе;
- грамотный выбор подходящих для конкретного ребенка видов социальной активности, позволяющих ему в максимальной степени раскрыть свой потенциал;
- проведение мониторинга, состоящего в четком отслеживании результатов инклюзивного обучения и воспитания через индивидуальные успехи каждого ребенка;
- способность всех членов школьного коллектива прогнозировать ближайшие и отдаленные последствия инклюзии.

Данная концепция также представляет инклюзивное воспитание как целостный процесс, состоящий из взаимосвязанных элементов, что обеспечивает полное включение ребенка в жизнь школы и общины. В рассмотренных концепциях американских ученых четко прослеживается ведущая роль школьного сообщества в воспитании каждого ребенка независимым, активным, уверенным в своих силах и способностях, гражданином современного общества. При этом велика роль сотрудничества и взаимной поддержки всех членов школьной команды в создании благоприятной рабочей атмосферы, порождающей у всех членов коллектива чувство причастности к важному общему делу. Важно понимание того, что никакие законодательные акты не заставят создать в школе полноценную инклюзивную среду при отсутствии правильного настроя и терпения школьного коллектива, родителей, представителей местной общины, самих детей и ведущей роли учителя, выступающего главным координатором и вдохновителем этой сложной и многосторонней работы.

Заслуживает внимания и концепция инклюзивного воспитания У. Сейлор, Т.М. Скритик [15] и Б. Джонсен [13], которые выделяют следующие характеристики эффективного инклюзивного класса:

- принятие альтернативного ребенка всеми членами школьного коллектива;
- восприятие детей с разными способностями и возможностями к обучению как равных участников инклюзивного образовательного пространства (означает понимание учителем естественной неравномерности темпов и качества усвоения учебного материала у разных детей);
- запрет на любую форму дискриминации детей в классе и школе (навешивание ярлыков, сегрегация);
- разработка соответствующих возрасту и возможностям альтернативных детей учебных курсов, которые направлены не только на получение академических знаний, но и развитие практических умений, позволяющих детям успешно адаптироваться к социальным условиям и в дальнейшем включиться в образовательное пространство школы и общины.

На наш взгляд, данная концепция инклюзивного воспитания в отличие от рассмотренных выше недооценивает роль сотрудничества школы, семьи и представителей местной общины для полного включения ребенка в образовательную среду.

Приведем основные характеристики инклюзивного воспитания, которые содержатся в концепции Б. Доррис и Б. Халтер [9]. Данные исследователи выделяют следующие основные черты обучения и воспитания, которые соответствует индексу инклюзии:

- стремление семьи ребенка определить его в инклюзивную школу и желание самого школьника учиться в ней не должно оставаться без внимания администрации учебного заведения, что связано с соблюдением прав граждан на получение образования;
- главная задача учителя – воспитание позитивного отношения к альтернативности ребенка у всех учащихся, что невозможно без помощи всего школьного коллектива;
- главная цель инклюзивного обучения и воспитания – вооружение учащихся не только академическими, но и социальными знаниями, умениями и навыками;
- постоянное включение альтернативного ребенка во все формы урочной и внеурочной деятельности.

Также заслуживает внимания концепция инклюзивного воспитания, разработанная М. Кинг-Сирс [14] и Дж. Л. Хилл [12], которая характеризует условия для эффективного обучения и воспитания детей следующим образом:

1. Включение всех детей в совместную деятельность в процессе усвоения учебного материала. Параллельно должна проводиться работа по обучению социальным знаниям и умениям.
2. Обучение всех детей главным принципам усвоения учебного материала: описание основных этапов работы с материалом до полного их запоминания ребенком; совместное выполнение задания с учителем с опорой на указанные этапы; самостоятельное выполнение задания ребенком под контролем учителя.
3. Дифференцированное представление учебного материала. При этом уделяется внимание четкой структуре подачи материала. Методы дифференциации зависят от индивидуальных особенностей ребенка. К примеру, весь класс занимается изучением одной темы, но при этом степень сложности материала для всех учащихся будет различной.
4. Формирование и развитие навыков самоопределения и самоконтроля. Данные навыки означают способность ребенка самостоятельно решать учебные и социальные задачи, опираясь на полученные знания и умения, при этом сознательно контролировать свои действия.
5. Постоянный мониторинг усвоения учебного и социального материала. Результаты мониторинга помогают учителю грамотно и точно спланировать дальнейшую работу с конкретным ребенком.
6. Постоянная апробация усвоенных знаний и умений в реальной жизни. Здесь подразумевается непрерывное участие детей во всех видах школьной и внеклассной работы с применением полученных знаний на практике.
7. Постоянное сотрудничество всех членов школьного коллектива, учащихся, семьи и представителей общины в процессе обучения и воспитания детей.

8. Обеспечение безопасности и комфорта в школьной среде. Имеется в виду соблюдение следующих условий: усвоение и выполнение всеми членами школьного сообщества правил поведения в школе; профилактические беседы с учащимися и родителями; недопущение любых форм дискриминации в школе; позитивный настрой членов школьного сообщества; проведение специальных тренингов с сотрудниками и родителями.

Таким образом, рассмотренные выше концепции инклюзивного воспитания объединяет идея о том, что создание инклюзивной воспитательной среды затрагивает не только реформирование системы обучения и воспитания, но и переосмысление философии образования, основанной на идеях свободы, справедливости и равенства. Отличительной особенностью американских концепций инклюзивного воспитания является акцент на воспитании альтернативного ребенка не объектом пожизненной заботы семьи, а максимально независимым и активным субъектом, способным принимать самостоятельные решения в своей жизни. Инклюзивная воспитательная среда должна иметь высокий индекс инклюзии, для которого необходимо:

- позитивное восприятие любых форм альтернативности всеми участниками процесса обучения и воспитания с позиции их индивидуальных особенностей, а не барьеров;
- недопущение любых форм дискриминации учащихся;
- повышение мотивации учения путем постоянного включения альтернативных детей во все виды деятельности в школе;
- тесное взаимодействие школьного коллектива, родителей и представителей общины в процессе обучения и воспитания детей;
- обучение не только академическим дисциплинам, но и социальным знаниям и умениям для дальнейшего участия в жизни общины и общества;
- разработка индивидуального плана обучения и развития ребенка при участии всех членов школьного сообщества, семьи, ребенка и представителей общины;
- постоянная подготовка и переподготовка специалистов.

### **Заключение**

Завершая обсуждение проблемы воспитания учащихся с альтернативным развитием в США, сформулируем общие выводы.

В данной статье представлены сущностные характеристики инклюзивной воспитательной среды на основе результатов анализа содержания современных концепций американских ученых.

В ходе анализа концепций выявлены различные характеристики инклюзивной воспитательной среды в зависимости от акцента авторов на той или иной форме деятельности – академической или социальной. Многообразие концепций затрудняет выделение четких критериев отнесения тех или иных форм организации инклюзивной воспитательной среды к определенным концептуальным направлениям. В этой связи считаем, что целесообразно определить ведущую идею, которая объединяет все проанализированные концепции – это идея о том, что инклюзивная воспитательная среда касается не только реформирования школьной системы, но и переосмысления философии образования, основанной на идеях свободы, справедливости и равенства.

Концепции американских ученых обладают большим развивающим потенциалом, так как акцентируют воспитание альтернативного ребенка не пассивным объектом пожизненной заботы семьи, а максимально независимым и активным субъектом, способным принимать самостоятельные решения в своей жизни.

Проблема создания инклюзивной воспитательной среды активно разрабатывается американскими учеными, которые полагают, что исторически сложившееся культурное многообразие США создало благоприятные предпосылки для инклюзивного воспитания, ставшего единственно возможным способом создания в учебном заведении инклюзивной социально-психологической среды, в которой каждый учащийся, независимо от идентичности, имеет равные возможности для реализации своих потенциальных способностей в процессе обучения и воспитания.

Мы понимаем инклюзивную воспитательную среду как систему непрерывных, целенаправленных педагогических действий школьного коллектива и родителей с целью развития субъектных начал ребенка и его воспитания не только активным участником жизни школы, ближайшего окружения, но и общества в целом. В качестве главной характеристики инклюзивной среды мы выделяем ее открытость по отношению к требованиям общества и готовность отвечать на новые образовательные потребности членов общества.

Все авторы единогласно признают, что инклюзивная воспитательная среда должна иметь высокий индекс инклюзии, показателями которого служат:

- позитивное восприятие любых форм альтернативности всеми участниками процесса обучения и воспитания с позиции их индивидуальных особенностей, а не препятствий;
- проведение грамотной диагностики и выявление сильных сторон личности ребенка для опоры на них в процессе обучения и воспитания;

- недопущение любых форм дискриминации учащихся в стенах школы и за ее пределами;
- повышение мотивации учения путем постоянного включения альтернативных детей во все виды деятельности в школе и местной общине;
- тесное взаимодействие школьного коллектива, родителей и представителей общины в процессе обучения и воспитания детей;
- обучение не только академическим дисциплинам, но и социальным знаниям и умениям для дальнейшего участия в жизни общины и общества;
- постоянная апробация полученных знаний в реальной жизни школы и общины;
- разработка индивидуального плана обучения и развития ребенка при участии всех членов школьного сообщества, семьи, ребенка и представителей общины;
- постоянная подготовка и переподготовка специалистов.

Выявленная взаимосвязь инклюзивного воспитания и поликультурного образования может служить дополнением сущностных характеристик инклюзивной воспитательной среды. Анализ литературы позволил сделать заключение, что создание инклюзивной воспитательной среды должно опираться на следующие принципы поликультурного образования:

- антирасистский характер образования, отвергающий любые формы дискриминации учащихся;
- обязательность для всех учащихся без исключения, а не только для отдельных групп;
- направленность на достижение социальной справедливости;
- непрерывность и динамичность подчеркивают процессуальный характер инклюзивного воспитания, что не позволяет сводить его к отдельному курсу или программе;
- освобождающая природа (учащийся – агент своего образования, так как он учится использовать полученные знания для понимания сути явлений реальной жизни; образование помогает учащемуся освободиться от самоугнетения и неуверенности в собственных силах);
- трансмиссионная природа (учащийся переносит знания, умения и навыки из школьного микросоциума в широкий социум);
- транзакционная природа (инклюзивная школьная среда предоставляет возможность взаимодействия представителей двух разных культур – альтернативных и традиционных детей);

- трансформационная природа (инклюзивное воспитание позволяет учащимся выйти за пределы своего культурного опыта; альтернативный ребенок трансформируется из пассивного объекта пожизненной заботы семьи в максимально самостоятельного субъекта, способного участвовать в жизни общества).

### Список литературы

1. Бессарабова И.С. Обучение детей с альтернативным развитием в США // Фундаментальные исследования. 2006. №7. С. 66-68.
2. Бессарабова И.С. Подходы к содержанию поликультурного образования в России и США: коммуникативный аспект // Современная коммуникативистика. 2013. Т. 2. №2. С. 36-44.
3. Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: Дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2009. 563 с.
4. Бессарабова И.С. Социальный аспект поликультурного образования // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. 2008. №11. С. 14-21.
5. Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С. К проблеме поликультурного образования в современном обществе // Alma mater. 2008. №6. С. 38-44.
6. Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: Дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2012. 278 с.
7. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Дис. ...канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. 213 с.
8. Ainscow Michael, Booth Tom, Dyson Aron. Improving schools, developing inclusion. – Boston: Pearson Education, Inc., 2006. 434 p.
9. Dorries Beatrice, Halter Barn. The news of inclusive education. – NJ: Prentice Hall, 2010. 238 p.
10. Gollnick Donna. Multicultural Education in a Pluralistic Society. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2010. 457 p.
11. Heward William. Exceptional Children: An Introduction to Special Education. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2011. 576 p.
12. Hill Jilliard. Meeting the Needs of Students with Special Physical and Health Care Needs. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2009. 675 p.
13. Johnsen Bernhard. Special Needs Education: An Introduction. – Oslo: Unipub Forlag, 2013. 310 p.

14. King-Sears Marion. Best academic practices for inclusive classrooms // Focus on exceptional children. Vol. 29.No 7. 1997. Pp. 1-22.
15. Sailor Williard, Skrtic Thomas. American education in the postmodern era // Integrating school restructuring and special education reform. – Orlando. 1995. Pp. 214-236.
16. Slicker Ethon, Palmer Dorris. Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program // The School Counselor. 1993. № 40. Pp. 327-334.

### References

1. Bessarabova I.S. *Fundamentalnye Issledovaniya* [Fundamental Research], no. 7 (2006): 66-68.
2. Bessarabova I.S. *Sovremennaya Kommunikativistika* [Modern Communication], no. 2 (2013): 36-44.
3. Bessarabova I.S. *Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitija polikulturnogo obrazovanija v SShA* [Modern state and development trends of multicultural education in the USA]: Dissertation. – Volgograd, 2009. 563 p.
4. Bessarabova I.S. *Vestnik Baltijskogo Federalnogo universiteta* [Vestnik of the Baltic Federal university], no. 11 (2008): 14-21.
5. Vorobjev N.E., Bessarabova I.S. *Alma mater* [Alma mater], no. 6 (2008): 38-44.
6. Melnik J. V. *Sravnitelnyy analiz obchego inkluzivnogo obrazovanija v stranah Zapada (Kanada, SShA, Velikobritanija)* [Comparative analysis of the general inclusive education in the Western countries (Canada, USA, Great Britain)]: Dissertation. – Pjatigorsk, 2012. 278 p.
7. Haphizullina I.N. *Formirovanije inkluzivnoy kompetentnosti buduschih uchiteley v processe professionalnoy podgotovki* [The formation of the inclusive competence of the future teachers in the process of professional training]: Dissertation. – Astrahan, 2008. 213 p.
8. Ainscow Michael, Booth Tom, Dyson Aron. *Improving schools, developing inclusion*. – Boston: Pearson Education, Inc., 2006. 434 p.
9. Dorries Beatrice, Halter Barn. *The news of inclusive education*. – NJ: Prentice Hall, 2010. 238 p.
10. Gollnick Donna. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2010. 457 p.
11. Heward William. *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2011. 576 p.
12. Hill Jilliard. *Meeting the Needs of Students with Special Physical and Health Care Needs*. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2009. 675 p.

13. Johnsen Bernhard. Special Needs Education: An Introduction. – Oslo: Unipub Forlag, 2013. 310 p.
14. King-Sears Marion. Best academic practices for inclusive classrooms // Focus on exceptional children. Vol. 29. No 7. 1997. Pp. 1-22.
15. Sailor Williard, Skrtic Thomas. American education in the postmodern era // Integrating school restructuring and special education reform. – Orlando. 1995. Pp. 214-236.
16. Slicker Ethon, Palmer Dorris. Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program // The School Counselor. 1993. № 40. Pp. 327-334.

#### **ДАнные ОБ АВТОРАХ**

**Бессарабова Инна Станиславовна**, профессор, доктор педагогических наук, доцент  
*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*  
*пр. им. В.И. Ленина, д. 27, Волгоград, 400066, Россия*  
*e-mail: andrologia@rambler.ru*

**Кобзарь Антон Валериевич**, аспирант  
*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*  
*пр. им. В.И. Ленина, д. 27, Волгоград, 400066, Россия*  
*e-mail: andrologia@rambler.ru*

**Никитина Ирина Сергеевна**, доцент, кандидат филологических наук  
*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Волгоградский филиал*  
*ул. Гагарина, 8, Волгоград, 400131, Россия*  
*e-mail: lingvo-centre@vags.ru*

#### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Bessarabova Inna Stanislavovna**, Professor, Dr. Scs, Associate Professor  
*Volgograd State Social-Pedagogical University*  
*27, Lenin av., Volgograd, 400066, Russia*  
*e-mail: andrologia@rambler.ru*

**Kobzar Anton Valerievich**, post-graduate student  
*Volgograd State Social-Pedagogical University*

*27, Lenin av., Volgograd, 400066, Russia*

*e-mail: andrologia@rambler.ru*

**Nikitina Irina Sergeevna**, Associate Professor, PhD (Philology)

*Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Volgograd Branch*

*8, Gagarin av., Volgograd, 400131, Russia*

*e-mail: lingvo-centre@vags.ru*

**Рецензент:**

**Воробьев Н.Е.**, профессор доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики  
Волгоградского государственного социально-педагогического университета