

## ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ МЕДИАЦИИ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Инклюзивное образование является новой формой образования для нашей страны. Особенностью инклюзивного образования является совместное обучение детей в независимости от их психических, физических и иных особенностей здоровья. В соответствии с Законом об образовании дети с ОВЗ включены в общую систему образования, обучаются вместе с типично развивающими детьми в общеобразовательных школах.

Внедрение инклюзивного образования имеет долгий исторический путь от абсолютного неприятия детей с ОВЗ до осознания необходимости их интеграции в общество. Инклюзивное образование стало результатом преодоления убеждений о том, что люди с ОВЗ являются обладателями низкого социального статуса и составляют обособленную группу общества.

Метод «Школьная медиация», внедряемый в образовательные организации, направлен на создание безопасной среды для всех участников образовательного процесса, в том числе и для участников инклюзивного образования. Школьная медиация с использованием восстановительного подхода, применяемая в сфере инклюзивного образования, позволит выполнить важную социальную задачу по изменению в обществе отношения к людям с ОВЗ.

**Ключевые слова:** медиация; инклюзивное образование; лица с ограниченными возможностями; безопасная среда.

Galina Surkova

## FEATURES OF MEDIATION IN CONFLICT RESOLUTION IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** Inclusive education is a new form of education for our country. A feature of inclusive education is the joint training of children, regardless of their mental, physical and other health

---

<sup>1</sup> © Г.В. Суркова, 2018.

characteristics. In accordance with the Law on Education, children with disabilities are included in the general education system, and study together with typically developing children in secondary schools.

The introduction of inclusive education has a long historical path from the absolute rejection of children with disabilities to the realization of the need for their integration into society. Inclusive education was the result of overcoming the belief that people with disabilities are owners of low social status and constitute a separate group of society.

The “School Mediation” method, implemented in educational organizations, is aimed at creating a safe environment for all participants in the educational process, including for participants in inclusive education. School mediation using a restorative approach, applied in the field of inclusive education, will allow you to perform an important social task of changing attitudes towards people with disabilities in society.

**Keywords:** mediation; inclusive education; persons with disabilities; safe environment.

В последнее время значительно усилилось внимание к проблеме инвалидов и лиц с ограниченными возможностями со стороны государства. С 1 января 2016 г. на территории Российской Федерации вступила в силу Конвенция ООН о правах инвалидов (далее — Конвенция о правах инвалидов), с учетом норм которой был принят Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон об образовании), содержащий положения, направленные на создание условий для получения инвалидами образования.

Закон об образовании предписывает, что каждому ребенку, независимо от места жительства, состояния здоровья, социального положения должны быть созданы условия для получения доступного и качественного образования.

Включение детей с индивидуальными учебными потребностями в образовательный процесс в общеобразовательные школы по месту проживания — это относительно новый подход для нашего образования. Инклюзия невозможна без создания в образовательных организациях специальных условий. Работа над этим идет в рамках государственной программы «Доступная среда» (далее — госпрограмма): обычные образовательные учреждения оснащаются специальным оборудованием (мониторы с возможностью трансляции субтитров, информационные табло с тактильной информацией, системы противопожарной сигнализации и оповещения с дублирующими световыми устройствами и др.) и приспособлениями (поручни, перила, пандусы, подъемники и др.) для беспрепятственного доступа и обучения детей-инвалидов.

С 2011 г. к реализации госпрограммы подключились субъекты Российской Федерации. Если в 2011–2012 гг. участниками госпрограммы были только три пилотных региона — Республика Татарстан, Саратовская и Тверская области, то в 2013 г. — 12 регионов, в 2014 г. — 75 регионов, в 2015 г. — 71 регион, в 2016 г. — 81 регион<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Официальный сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации: <http://www.rosmintrud.ru/social/invalid-defence/354>.

В 2016/17 уч. г. инклюзивно обучалось 171064 детей с ОВЗ и 154507 детей-инвалидов (из них 71210 детей-инвалидов имеют еще и статус ребенка с ОВЗ). По сравнению с 2015 г. обучающихся с инвалидностью в инклюзивных классах стало на 9338 больше<sup>3</sup>.

За семь лет реализации госпрограммы количество школ, в которых могут обучаться дети-инвалиды, увеличилось в 4,8 раза — с 2 тыс. (2,5%) в 2011 г. до 9,6 тыс. (22,4% от числа российских школ) к концу 2017 г. Важным является то, что с 2016 г. в пролонгированном варианте госпрограммы задействованы уже образовательные организации всех типов, реализующие основные общеобразовательные программы.

Получение качественного доступного общего образования, а затем и профессионального образования ведет к успешной социализации детей-инвалидов, полноценному участию в жизни общества, плодотворной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Вместе с тем, включение ребенка с индивидуальными учебными потребностями в обычные школы связано с целым рядом проблем, как материально-технического характера, так и межличностного отношения участников образовательного процесса.

К сожалению, несмотря на активно принимаемые меры по созданию системы инклюзивного образования, специалисты отмечают низкую культуру инклюзии в обществе, в частности, отсутствие доброжелательного отношения к детям-инвалидам в среде сверстников, неоднозначное отношение родителей типично развивающихся детей к интеграционному обучению, незнание родителей детей-инвалидов о принципах инклюзивного образования, отсутствие взаимопонимания между самими детьми. Также конфликты возникают из-за того, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья не соответствует стандартам и требованиям образовательных учреждений, которые они устанавливают в «погоне» за рейтингом школы и, вследствие этого, отчисляют детей с особыми образовательными потребностями за неуспеваемость.

## **Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом**

Появившаяся в 90-х гг. XX в. во многих зарубежных странах современная форма инклюзивного образования стала возможной в результате изменений в области социальных отношений и системе образования, направленных на своеобразие каждого человека, на учет индивидуальности и на большую открытость. Инклюзивное образование — это совместное обучение типично развивающихся детей и детей с ОВЗ в общей школе при условии адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям каждого ученика. Появившаяся возможность инклюзивного образования стала результатом преодоления формировавшегося

---

<sup>3</sup> Информационные материалы о правоприменительной практике законодательства Российской Федерации в сфере инклюзивного образования школьников (к заседанию «Круглого стола» на тему «О правоприменительной практике в сфере инклюзивного образования школьников», проводимого Комитетом Совета Федерации по науке, образованию и культуре, 23 ноября 2017 года, Москва).

на протяжении длительного времени убеждения в том, что люди с ОВЗ являются собственниками низкого социального статуса и составляют обособленную группу общества [Шевелева 2014].

В 1950 г. было принято общеевропейское соглашение «О защите прав человека». С этого времени совершенствуется система специального образования, открываются дошкольные учреждения и образовательные школы для инвалидов. Появляются специальные службы консультирования и помощи для родителей, имеющих детей с ОВЗ. В 1959 г. была принята Декларация прав ребенка, обязывающая государства обеспечить развитие всех детей в обстановке защиты и уважения их достоинства. Идея всеобщего равенства и создание благополучных условий жизни каждому человеку была впоследствии конкретизирована и стала основанием для обновления курса социальной политики в отношении детей с ОВЗ. Предполагалось, что человек с ОВЗ может быть введен в социум только при условии сглаживания и минимизации имеющихся у него нарушений и приспособления к окружающим условиям.

Начиная с 60–70 гг. XX в. впервые в истории человечества статус людей с ОВЗ был приравнен к статусу нормальных здоровых людей. В Дании, где было положено начало этому процессу, юрист Н.Е. Бенк-Миккельсен предложил использовать в сфере социальных отношений новое понятие «нормализация» (впервые данный принцип был зафиксирован в датском «Законе об опеке людей с умственными ограничениями» (1959)<sup>4</sup>. Этот принцип требовал обеспечения людям, и особенно детям с ОВЗ, условий жизни, максимально приближенных к условиям жизнедеятельности нормальных людей. Аксиологической основой принятия такого закона стала известная с древнейших времен человечеству ценность свободы, равных прав, признания человеческого достоинства [Макарова 2013]. Данный принцип понимался как расширение жизненного пространства человека с ОВЗ и максимальное соответствие его жизни к о жизни здоровых людей, как устранение всевозможных препятствий, усложняющих прогресс интеграции людей с ОВЗ в общество. С этого времени начинается работа, по созданию каждому такому человеку комфортной и доступной среды для проживания.

Результатом выработки нового курса социальной политики стала переоценка существовавшей с конца XIX в. практики обучения детей с нарушенным психофизическим статусом в учебных заведениях специального типа, отдельно от типично развивающихся сверстников. В 70-х гг. XX в. взгляд ученых был обращен на возможность обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах. По мнению противников разделения детей по типу учебных заведений, система общего образования должна охватывать всех детей без дискриминации. В связи с тем, что имелся широкий спектр образовательных потребностей, в 90-х годах ученые начали разработку педагогических механизмов успешной образовательной интеграции таких детей. Перед системой общего образования была поставлена задача адаптировать образовательное пространство к индивидуальной деятельности каждого ребенка, что и отражает идеи инклюзии.

---

<sup>4</sup> Подробнее см. [Максименко 2015].

Работа по сближению специального образования с общим была признана и законодательно закреплена на высшем международном уровне и на уровне отдельных стран. В Декларации, принятой в 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания), провозглашалось, что возможные трудности обучения у детей с ОВЗ должны предупреждаться вследствие гибкости и вариативности условий обучения<sup>5</sup>. Несоблюдение этих условий, по мнению специалистов в области организации совместного обучения, приведет к противоречию заявленного курса на равенство образовательных прав всех детей и благоприятное развитие каждого ребенка в соответствии с его индивидуальной траекторией. Интегрируемый ребенок с ОВЗ, попав в общеобразовательный класс, в котором не созданы адаптированные условия обучения, окажется в дискриминирующей ситуации, которая ограничит его учебную деятельность инертным пребыванием на уроках и породит стойкую неуспеваемость.

В соответствии с принятыми в зарубежных странах законодательными актами (в США в 2002 г. принят закон «Ни одного отстающего ребенка, 2001»<sup>6</sup>; в 2004 г. — Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями<sup>7</sup>; в Финляндии в 2011 г. — основной закон об образовании<sup>8</sup>; в Бразилии — Положение о детях и подростках, Закон № 7853/899; в ЮАР в июле 2001 г. был подготовлен документ под названием «Белая книга № 6»<sup>10</sup>; дети с ОВЗ, помимо права на обучение в общеобразовательной школе, получили гарантии создания для них соответствующих адаптированных условий и предоставление необходимой психолого-педагогической помощи.

Российская педагогика обратила внимание на вопрос интеграции детей с ОВЗ только в 90-х гг. прошлого столетия. Такое отставание в сфере образования было вызвано закрытостью научного общества для международных инновационных идей и невостребованностью теоретических основ совместного обучения, которые были заложены в начале XX в. Л.С. Выготским<sup>11</sup>.

Переход системы общего образования к принятию особенностей развития ребенка с ОВЗ послужил основой для изменения политики в сфере их обучения. Изменился

---

<sup>5</sup> Саламанкская Декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, ED-94/ WS/18, ЮНЕСКО, 1994 г. (UNESCO The Salamanca statement and framework for action on special needs education, World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf).

<sup>6</sup> No Child Left Behind Act, 2001 (NCLB), PUBLIC LAW 107–110—JAN. 8, 2002 115 STAT. 1425. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.

<sup>7</sup> Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://idea.ed.gov/>.

<sup>8</sup> Inclusive education in Finland: challenges and solutions. Leena Airaksinen, Ruskis school. Seminar “Inclusive education in the context of integration processes”. 15 August, 2012.

<sup>9</sup> UBE-UNESCO Preparatory Report for the 48th ICE on Inclusive Education. Buenos Aires, Argentina, 12-14 September, 2007.

<sup>10</sup> Implementing inclusive education in South Africa. Department of Education. Republic of South Africa, November, 2002).

<sup>11</sup> Подробнее см. [Шевелева 2014].

курс и социальной политики: в перечень видов помощи, необходимой людям с ОВЗ, было включено создание безбарьерной среды, расширяющей жизненное пространство человека. Принимаются документы, гарантирующие обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе с созданием в ней специальных адаптированных условий (Проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», 1992 г., письма Министерства образования РФ) [Шевелева 2014].

В педагогике большинства стран, внедряющих политику инклюзивного образования, в том числе и в России, установлены рамки образовательной интеграции детей в зависимости от особенностей здоровья. Большинство специалистов в сфере образования считают, что «интеграция в общеобразовательный класс детей с нарушениями когнитивного развития нецелесообразна, так как не отвечает образовательным потребностям этих детей и может провоцировать ухудшение ситуации обучения для других учеников» [Шевелева 2014]. Тем не менее, особые условия обучения для детей с ОВЗ могут быть успешно реализованы в границах специальных (коррекционных) классов. Разработаны альтернативные, внеурочные варианты включения детей с ОВЗ в среду их ровесников.

Организация специальных классов в общеобразовательной школе позволяет детям с ОВЗ общаться с типично развивающимися детьми на переменах, вместе играть, участвовать в общих школьных мероприятиях и праздниках. Для каждого ребенка обеспечиваются наиболее комфортные условия обучения и стираются границы обособления детей с ОВЗ в замкнутой от других детей группе.

Наряду с имеющимися достоинствами частично разделенного обучения, в международном образовательном сообществе разрабатываются новые механизмы, внедрение которых обеспечит устойчивую интеграцию в обычный класс детей с ОВЗ, за исключением самых тяжелых нарушений (тотальная глухота и слепота, глубокая степень умственной отсталости).

Одним из условий введения детей с ОВЗ в обычный класс является соблюдение образовательных прав типично развивающихся учащихся. В России и за рубежом существует ряд правил, которые предотвращают ситуацию, в которых учитель вынужден не одинаково распределять свое внимание между учениками класса (преобладание индивидуальной работы с нуждающимися в дополнительной помощи детьми) и, следовательно, снижают общий уровень обучения. Эти правила относятся к численному соотношению типично развивающихся детей и детей с ОВЗ и максимально допустимому общему количеству учеников в классе. Педагоги разных стран считают, что число детей с ОВЗ не должны превышать  $1/5 - 1/4$  от общего количества учеников в классе, а всех детей в классе должно быть не более 15–20. В некоторых случаях при наличии в классе детей с ОВЗ, имеющих сохранное интеллектуальное развитие (ученики с нарушениями опорно-двигательного аппарата), общее число учеников в классе может достигать 25 [Шевелева 2014].

В России и зарубежных странах разработаны психолого-педагогические механизмы, предоставляющие потенциал для индивидуализации образовательного процесса, дающий возможности детям с ОВЗ учиться в адаптированной для них форме. Ученикам предоставляется возможность получать информацию в альтернативных

формах (например, получение письменных конспектов урока слабослышащими детьми вместо прослушивания материала), дополнительное время для завершения работы в классе или выполнения домашнего задания и возможность замены устного ответа письменным. При создании адаптированных программ обучения в разных странах используются разные подходы, в результате чего различается и уровень соответствия разработанных программ образовательным возможностям ученика.

Наиболее широкие возможности для образования детей с ОВЗ предоставляют индивидуальные образовательные планы, которые разрабатываются с учетом имеющихся и вероятных способностей каждого ученика и широко распространены в инклюзивной практике Северной Америки (США и Канаде) [Банч 2010: 51]. В настоящее время в России и в европейских странах (Польша, Германия) индивидуальные планы также получили распространение и рассматриваются как полностью соответствующие курсу совместного обучения детей с различными образовательными возможностями в адаптивных для каждого условиях.

Индивидуальные образовательные планы разрабатываются для ученика группой специалистов: педагогами, психологами, дефектологами. В таком плане определяются индивидуальные цели обучения, в том числе отдельно по каждому учебному предмету, согласованные с общими целями класса, и намечаются стратегии их достижения (способы подачи информации, формы контроля и предпочтительные методы обучения). Уровень сложности учебной программы каждого предмета может существенно различаться в зависимости от способности ученика.

В конце учебного года проводится диагностика, в результате которой корректируется индивидуальная программа развития и обучения ребенка с ОВЗ.

Наряду с «академическим» компонентом в таком плане может быть отражен и социализирующий фактор, актуальный для детей с аутистическими чертами, расстройствами поведения и общим недоразвитием психических функций.

Анализ механизма составления индивидуальных планов в разных странах показал, что в практике инклюзии США и Канады получение детьми с ОВЗ социального опыта является такой же важной задачей школы, как и получение знаний в учебных дисциплинах. В отличие от североамериканских традиций в европейских странах, в том числе и в России, организация совместного обучения опирается на успешное продвижение каждого ребенка по пути «обучение-развитие» и достижения индивидуальных высоких учебных результатов. Стоит отметить, что индивидуальные образовательные планы легко изменяются в соответствии с состоянием конкретного ребенка, что дает им преимущество по сравнению с фиксированной программой для разных типов школ (сочетание программ) [Гончаренко 2011].

Для успешной интеграции детей с ОВЗ наряду с индивидуальным планом необходимо их сопровождение в виде организации психолого-педагогической помощи, которая помогает справиться с трудностями, связанными с обучением в обычной школе. Можно выделить две группы трудностей: отсутствие способности к усвоению учебной программы, что определяется особенностью психической деятельности, и нарушение коммуникативных способностей при общении с учениками в классе, ограничивая собственное взаимодействие со здоровыми детьми.

Практика разных стран показала, что педагоги видят необходимость в коррекционно-развивающих занятиях, в результате которых происходит активация когнитивных функций ребенка и преодолеваются трудности обучения.

В российской специальной педагогике разработаны методики работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, сенсорной сферы (слуха, зрения), с детьми с умственной отсталостью и задержкой психического развития, ранним детским аутизмом<sup>12</sup>. В коррекционно-развивающую работу включаются разделы, направленные на повышение уровня учебной мотивации у ребенка и поддержании у него уверенности в результативности прилагаемых усилий, на преодоление специфических трудностей обучения. Такая работа составляется с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Наряду с проделанной работой в нашей стране остается недостаточно разработанными вопросы формирования равноправных дружественных взаимоотношений между детьми разных групп здоровья. К методам, направленным на решение задач развития партнерских отношений между детьми, можно отнести коллективные творческие дела социальной направленности, игры и упражнения, проводимые с детьми психологом, занятия по обучению школьному медиативному подходу. Перечисленные выше методы способствуют пониманию и принятию индивидуальности другого человека, развития эмпатии и умения устанавливать отношения со сверстниками, имеющими различный психофизический статус [Колокольцева 2012].

В то же время, создание в классе атмосферы понимания и взаимного принятия не гарантирует успешную интеграцию ребенка с ОВЗ в коллектив одноклассников. Зарубежные педагоги отмечают, что только при длительных и устойчивых контактах между учениками можно говорить об успешной интеграции детей с ОВЗ в детский коллектив. К методам, применяемым для создания условий для неформального общения, относится проведение еженедельных собраний в классе (США, Канада), во время которых происходит совместное обсуждение прошедших событий и предстоящих мероприятий [Банч 2005]. В Польше была разработана технология «В уголке на коврике», позволяющая детям в свободной форме рассказывать о проведенных выходных [Róžańska 2001].

Такие подходы дают возможность каждому ребенку оказаться в центре позитивного внимания одноклассников, презентовать личные достижения и пожелания, продемонстрировать собственные способности в различных сферах деятельности. В то же время другие дети приобретают опыт заинтересованного и активного слушания, у них формируется мировоззрение, которое показывает значимость личного пространства каждого человека и позитивную оценку имеющихся у него возможностей.

---

<sup>12</sup> Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.; Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования / авт.-сост. М.М. Панасенкова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 46 с.



Инклюзивное образование — это долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для ее реализации. На современном этапе инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе.

### **Участники инклюзивного процесса и их отношение к детям с ОВЗ**

Развитие инклюзивного образования, как показывает практика, процесс многогранный, сложный, затрагивающий методологические, научные и административные ресурсы. Учителям и административным работникам, принявшим идею инклюзии, необходимо отработать механизм взаимодействия между всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, где центральной фигурой является ученик. Инклюзия подразумевает доступность и открытость и для детей, и для взрослых. Круг всех участников широк: департамент образования, управление образования, методические центры, высшие учебные заведения и профессиональные центры повышения квалификации; дошкольные, общеобразовательные и коррекционные (специальные) учреждения; центры психолого-педагогической коррекции и реабилитации, а также родительские и общественные организации.

При внедрении инклюзивного образования в наше общество ощущается недостаток идеологической подготовки среди участников инклюзивного процесса. Мы привыкли смотреть на людей с ОВЗ медицинским взглядом, видеть их несовершенства, тогда как гуманистические идеалы инклюзии подразумевают видеть важность каждого человека и принимать ОВЗ как условия существования человека, проявление индивидуальности, его особенность, нежели знак качества.

В процессе изменения «школа проходит два этапа — этап подготовки к инклюзивной стратегии развития и этап реализации изменений в управлении, культуре и практике образовательного процесса. Даже при наличии приказов сверху и общей установки не каждая школа готова принять путь инклюзии, стать инклюзивной» [Инклюзивное образование 2011: 21].

Чтобы добиться успеха в организации инклюзивного образования в наших школах, учителя должны быть высокомотивированными и квалифицированными специалистами. Данный акцент признается чрезвычайно важным практически всеми специалистами, так как высокая квалификация и мотивация учителей необходимы для осуществления эффективного обучения. В то же время повышение качества образования через развитие инновационной образовательной деятельности является основной целью в деятельности каждой школы и каждого учителя. Инклюзия особенно успешна там, где каждый учитель понимает и демонстрирует эффективность практики обучения в условиях сотрудничества и командной работы.

В системе инклюзивного образования необходимы доверительные отношения между администрацией образовательного учреждения и учителями. Нехватка знаний о детях с ОВЗ приводит к неготовности учителей принимать принципы инклюзивного образования.

Опыт распространения инклюзивного образования показывает, что учителя

и другие работники школы не сразу начинают соответствовать профессиональным ролям, необходимым для данной формы обучения. Учителя испытывают страх: «Смогу ли я это сделать?». Неуверенность и страх связаны с тем, что учителя опасаются, что они не смогут контролировать происходящее, что им придется обращаться за помощью к ученикам, родителям или педагогам, тем самым признавая у себя отсутствие ответов на абсолютно все вопросы.

Педагогу в инклюзивном образовании необходима дополнительная подготовка и поддержка от тьюторов, логопедов и других социальных работников. Нужна система, направленная на поддержание постоянной коммуникации учителей, обмен опытом, обсуждение возникающих проблем и поиск их решений, посещение уроков в других школах. Важная роль в этом вопросе отводится руководству школ — от того, как будут распределены ресурсы школы и время учителей для работы с детьми с ОВЗ и будет зависеть результат успешного внедрения инклюзивного образования в школы. «Если педагог все свое внимание уделяет ребенку с ОВЗ, а такому ученику его требуется немало, он теряет класс, если же приоритет за другими детьми, ребенок с ОВЗ не получает необходимой помощи...» [Малофеев 2009: 7].

Необходимо учить педагогов работать в современных школах — владеть индивидуальными инклюзивными педагогическими навыками. Но самым главным требованием к педагогу является то, что он должен соответствовать профессиональному стандарту педагога, утвержденному Приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н. «В этом документе отражены основные требования к профессиональной квалификации педагога. По мысли авторов рабочей группы под руководством Е.А. Ямбурга, профессиональный стандарт педагога должен прийти на смену морально устаревшим документам и призван прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию» [Алехина, Фальковская 2014: 7].

Тем не менее, с развитием инклюзивного образования в общеобразовательных школах возникают трудности, мешающие адаптации всех детей, связанные с неоднородностью состава учащихся и не позволяющие учителям в полной мере реализовать индивидуальный подход к каждому ученику. Поэтому одним из главных условий перехода к инклюзивному образованию является тьюторское сопровождение и поддержка детей с ОВЗ. Е.В. Кузьмина следующим образом определяет важность тьютора для российской системы образования: «Тьютор (англ. tutor — наставник, опекун; лат. tueor — наблюдаю, забочусь) — новая специальность в нашем образовании. Тьютор — это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду. В тесном, активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями, тьютор может создать для ребенка благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации» [Кузьмина 2013].

В инклюзии существует несколько вариантов сопровождения учеников с ОВЗ, такие как: воспитатель (педагог сопровождения), ведущий педагогическую и воспитательную работу, координирующий педагогов, психологов на каждом этапе учебного процесса; помощник-сопровождающий — человек физически помогающий перемещаться; специалист, владеющий технологиями тьюторского сопровождения,

обладающий знаниями в области дефектологии, психологии, педагогики и коррекционной педагогики; а также специальные педагоги — дефектологи и логопеды. Родители ребенка с ОВЗ также могут быть тьюторами.

Родители детей с ОВЗ выбирают инклюзивное образование, чтобы обеспечить общение своих детей с ровесниками и учителями. Родители не хотят быть причиной изолированности от общества своих детей. Поэтому, для плодотворного взаимодействия школы с родителями детей с ОВЗ следует учитывать мнение родителей и поддерживать их.

В процессе обучения возникает много непонимания и недоверия со стороны родителей детей с ОВЗ. Таким родителям сложно менять устоявшийся уклад жизни, сотрудничать со школой. Однако, без помощи и поддержки родителей детей с ОВЗ сложно помочь ребенку.

Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ в 2011 г. проведен мониторинг образовательных потребностей детей с ОВЗ: «Родители, планирующие обучение детей в инклюзивной школе, ожидают различные сложности, с которыми может столкнуться их ребенок в школе. В равной степени родители ожидают сложности, связанные с усвоением их детьми учебного материала, в адаптации к школе — 21%, в обучении в одном темпе со всем классом — 20% и управлении своим поведением — 19%. Лишь 5% родителей считает, что у детей не будет трудностей в процессе обучения в инклюзивной школе» [Алехина 2013, с. 17].

Некоторые родители типично развивающихся детей считают, что общение их детей с детьми с ОВЗ позволит их детям по-другому смотреть на жизнь, сделает их добрее, научит их принятию и пониманию разных людей в обществе. А другие родители, недостаточно информированные о совместном обучении, имеют опасения, связанные с качеством полученных знаний в течение учебного процесса. В таких случаях необходимо объяснять, убеждать родителей, что наличие в классе детей с ОВЗ не скажется отрицательно на успеваемости их детей и что это надо не столько больным детям, сколько здоровым. Среди основных причин непринятия обществом людей с ОВЗ можно считать незнание их особенностей развития, воспитания и обучения, не знание их дальнейшего потенциала возможностей.

В нашем обществе не прививались навыки общения с людьми с ОВЗ. Большинство из нас не знает, как вести себя с такими людьми с учетом их особенностей, и негативное отношение людей связано со своими страхами перед незнанием.

Негативное отношение к людям с ОВЗ формировалось в обществе на протяжении длительного времени как защитная реакция самосохранения. Такие люди вызывали особое и не всегда адекватное отношение. В обществе возникали предрассудки в отношении таких людей.

Одним из самых распространенных стереотипных мнений о лицах с ОВЗ является представление о них как о людях уязвимых, зависимых, неполноценных. В свою очередь, данная общественная установка вызывает у лиц с ОВЗ чувство психологического дискомфорта, неполноценности, изолированности, непонимания [Медведева, Ольхина 2015].

Определенное нарушение в развитии способствуют появлению социальной

изоляции, вызывает существенное ограничение деятельности, затрудняет профессиональное самоопределение. Освоение детьми с ОВЗ социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества дополнительных усилий и средств.

Инклюзивное образование как раз и направлено на то, чтобы участники образовательного процесса поменяли свое отношение к детям с ОВЗ, а идеология образования изменилась в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения. [Захарова, Ковалев 2013].

Совместное пребывание в школе со сверстниками детей с ОВЗ является одной из целей инклюзивного образования. В инклюзивном образовании отношения между детьми основаны на эмпатии, обоюдном уважении, равенстве. Общение детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками расширяет круг общения и способствует налаживанию социальных контактов между ними. С помощью инклюзии происходит снижение изолированности и отторжение обучаемого, он перестает чувствовать свою «особенность», становится более активным [Ахметова 2013].

Главным фактором успешности внедрения инклюзивного образования в нашу жизнь является формирование позитивного отношения участников образовательного процесса к детям с ОВЗ через естественное принятие их, выстраивание дружеских и партнерских отношений между типично развивающимися детьми и детьми с ОВЗ [Чеснавичене, Нарбутене 2016].

На это направлена внедряемая в настоящее время Городским психолого-педагогическим центром Департамента образования города Москвы проектная технология «Территория взаимодействия»<sup>13</sup>. Данная технология направлена на создание условий взаимодействия участников инклюзивного образования путем конструирования образовательного пространства через собственный опыт проживания ситуаций в которых находятся люди с ОВЗ. Данный опыт позволяет каждому прочувствовать на себе влияние различных ограничений в процессе восприятия слуховой и зрительной информации, передвижении и обрести понимание и уважение лиц с ОВЗ и сформировать позитивное к ним отношение.

Школа является той средой, где необходимо осуществлять развитие культуры толерантности. Именно в школе возможно создание благоприятной среды для овладения информацией о равноправии всех обучающихся, способах реагирования и поддержки сверстников с ОВЗ, нравственных нормах взаимодействия с ними. Расширение знаний школьников способствует формированию правильного отношения к сверстникам с ОВЗ [Чеснавичене, Нарбутене 2016].

Отношение к возможности совместного обучения также зависит от конкретного вида нарушений развития ребенка. Так, по данным исследования, проведенного Ресурсным центром по сопровождению инклюзивного образования детей с ОВЗ города Ростова-на-Дону, большинство опрошенных (57,95%) считают, что нару-

---

<sup>13</sup> Официальный сайт Городского психолого-педагогического центра Департамента образования города Москвы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2017/01/Rezultaty-deyatelnosti-proekta-Territoriya-vzaimodejstviya-za-2015-2016-uchebnyj-god.pdf>.

шения опорно-двигательного аппарата у ребенка не могут мешать его обучению в обычной школе. 47,8% опрошенных считают возможным обучение детей с нарушениями речи в обычной школе. Авторы исследования предполагают, что данные нарушения здоровья оцениваются опрошенными, как не требующие существенных изменений в системе общего образования и не влияющие на интеллект ребенка. В тоже время, дети с нарушениями интеллекта, по мнению 37,7% респондентов, также могут учиться со «здоровыми» сверстниками. Интересен тот факт, что дети с нарушениями зрения и слуха по-разному воспринимаются с точки зрения их обучения в обычной школе. Так, нарушение слуха считается «менее проблемным», чем нарушение зрения. Наличие у ребенка тяжелых соматических заболеваний либо нарушений эмоционально-волевой сферы, по мнению, соответственно, 21,7% и 26,1% опрошенных, принципиально не ограничивает возможность обучения в обычной школе [Володина, Дорохина 2011: 141].

Таким образом, очевидно, что ведущий дефект отклонения в развитии влияет на перспективу успешного включения ребенка в образовательную систему школы [там же, с. 141].

Расширение знаний о социально-психологических факторах межличностных отношений в инклюзивном пространстве позволит сформировать истинные коллективистские отношения между обучающимися в школах с инклюзивным образованием.

Анализ развития инклюзивного образования в нашей стране показал, что школам необходимо качественно обучать всех детей и делать это не только для конкретного ребенка с ОВЗ, но и обращать внимание на воспитание других учеников. Типично развивающиеся дети должны знать, что есть сверстники, которым меньше повезло со здоровьем, но они также нуждаются в развитии, образовании и человеческой поддержке. С ними надо учиться, дружить и работать вместе.

### **Конфликты, возникающие в сфере инклюзивного образования и способы их урегулирования**

Инклюзивное образование включает в себя два фактора: технические условия беспрепятственного доступа детей-инвалидов в общеобразовательные учреждения и специфику учебно-воспитательного процесса, который строится с учетом психофизических возможностей ребенка с ОВЗ и желания родителей.

Опираясь на известное положение разрабатываемого Л.С. Выготским<sup>14</sup> подхода к психическому развитию о том, что именно в социальной среде ребенок встречается с первичной (социальной) формой высших психических функций, которые затем интериоризируются человеком в совместной деятельности, сегодня в качестве ключевой задачи в реализации инклюзивного образования выделяется задача создания особой инклюзивной образовательной среды, которая «...является природосообразной возможностям ребенка, создает условия максимально благоприятствующие саморазвитию ребенка» [Организация инклюзивного образования 2013: 290].

---

<sup>14</sup> Подробнее см. [Выготский 2005].

Система инклюзивного образования подразумевает принятие обществом и включением в активную социальную жизнь ребенка, отличающегося от типичного развития, а также необходимость учитывать возможности и потребности каждого ребенка. До введения в школу инклюзивного подхода, дети, которые не осваивали учебную программу исключались. С.В. Алехина указывает: «Образование, которое ориентировано на принципы инклюзии, меняет социальные отношения в сторону принятия различий, ставит во главу угла поддержку и взаимосотрудничество, изменяет и адаптирует условия и среды для развития и удовлетворения образовательных целей каждого обучающегося» [Инклюзивное образование 2015: 202].

Ребенок, попадая в систему инклюзивного образования, становится элементом этой системы. Ребенок, не отвечающий требованиям и стандартам, принятым в образовательных учреждениях, зачастую становится причиной конфликта между участниками учебного процесса. Инклюзивное образование опирается на принятие и поддержку. «Потребность быть в обществе, быть принятым членами сообщества — естественная потребность, присущая человеку как биологическому виду. Эта потребность особенно выражена у детей, так как они в большей степени зависят от сообщества в удовлетворении своих естественных нужд» [Шамликашвили, Семенова 2010: 13].

Существуют разные типы социально-педагогических конфликтов между участниками инклюзивного образования, которые часто принимают вид межличностных конфликтов, протекающих на пяти уровнях: «ученик–учитель», «ученик–ученик» «учитель–учитель», «учитель–администрация», «учитель–родитель», «родитель–родитель». В основе вышеназванных конфликтов находятся противоречия мировоззренческих позиций, систем ценностей, мнений, взглядов, установок.

Ученику, а особенно ребенку с ОВЗ, трудно ежедневно исполнять требования учителей на уроках и переменах (такие дети могут засмеяться, заплакать, убежать в конец класса) и правила поведения в школе, поэтому существует незначительное несоблюдение общего порядка: ведь жизнь учеников в школе не ограничивается учебой, возможны смена настроения, обиды, ссоры и т. п.

Каждый ученик с ОВЗ имеет рекомендации психологов, которые обязательно изучаются и учитываются учителями в дальнейшей работе. Регулярно специалистами школы проводится мониторинг успеваемости, состояния здоровья и психического состояния ребенка. Правильно реагируя на поведение такого ребенка, учитель берет ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Быстрая оценка поступка ведет к ошибкам, вызывает возмущение как у типично развивающегося ученика, так и ученика с ОВЗ несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

Как правило, конфликт в инклюзивном образовании возникает на основе объективных условий, при этом в провокации конфликтов в образовательном учреждении ведущую роль играет субъективный фактор.

Между учениками постоянно происходят конфликты лидерства, в них проявляется борьба нескольких лидеров и их группировок за свое первенство в классе, в школе. В средней школе имеют место конфликты между девочками и мальчиками

по причине неустойчивой коммуникативной компетентности среди детей разного пола, а также межличностные, межгрупповые конфликты, конфликты между личностью и группой. Помимо этого, в инклюзивном образовании в начале учебного года конфликты между типично развивающимися учениками и учениками с ОВЗ может вызвать проявление агрессии со стороны учеников с ОВЗ. Такие дети вступают в конфликты с одноклассниками и учителями, отказываются работать на уроке и вне урока. Но постепенно, благодаря кропотливой индивидуальной работе учителя на основе личностно-ориентированного подхода, малому количеству обучающихся в группе, ребенок адаптируется в условиях школьной жизни, проявляется интерес к обучению, раскрываются его способности<sup>15</sup>.

Также надо отметить, что и типично развивающие дети не все и не всегда дружелюбно относятся к детям с ОВЗ и готовы принять рядом с собой особенных детей. Дети с ОВЗ зачастую странные по виду («весь в себе») и по поведению, и у типично развивающихся детей возникает вопрос: «Чего они тут сидят, такие? Зачем они здесь?». И для избегания конфликтных ситуаций необходимо объяснить типично развивающимся ученикам, что нахождение в общеобразовательной школе таких детей надо не столько большим детям, сколько им самим. Им жить в одном обществе.

Отношение сверстников к детям с ОВЗ напрямую зависит от установок взрослых в отношении детей с ОВЗ и общего климата в классе. Наблюдения американских специалистов показывают, что те типично развивающиеся дети, кто ходил в детские сады вместе с детьми с ОВЗ, относились к ним добрее, с пониманием и спокойнее, чем учителя, впервые начавшие работать с ними.

Исследователи выделяют тип конфликта в образовании, условно названный «организационным», или «структурным». Это конфликты являются результатом проблем, связанных с организацией учебного процесса (распределением нагрузки, расписанием занятий, количеством в классе детей с ОВЗ) возникающие между учителями и сотрудниками организаций; имеют интимно-личный характер; возникают между учителями начальной школы и средних и старших классов вследствие отсутствия преемственности в содержании и организации обучения в начальной и средней школе [Курочкина 2013, с. 30].

Имеется негативное отношение к совместному обучению со стороны родителей типично развивающихся детей. Родители опасаются, что присутствие в одном классе детей, которые требуют особого отношения и поддержки может задерживать развитие их собственного ребенка; по поводу снижения требования к их классу и ориентация на нужды детей с ОВЗ в ущерб другим детям. Однако, опыт показывает обратное. Успеваемость типично развивающихся детей не падает, а часто их оценки даже выше, чем в обычном классе.

С другой стороны, родители детей с ОВЗ склонны к гиперопекаемости своих детей, опасаются несправедливого отношения к их ребенку со стороны одноклассников,

---

<sup>15</sup> Доклад директора МБОУ «СОШ № 65» г. Кемерово Пятибратовой Л.А. «Элементы инклюзивного образования в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 65» города Кемерово.» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://school47-65kem.ucoz.ru/> (дата обращения 14.10.2016)

учителей и их родителей, что может послужить «напряженным» отношениям таких родителей и созданию из любой адаптационной ситуации конфликта.

Задача учителей и административных работников школы заключается в предотвращении конфликтов в рамках учебно-воспитательного процесса. Для этого следует понимать причины и условия их возникновения, а также регулярно проводить оценку состояния педагогической системы в целом.

Разрешение конфликтов включает в себя диагностику конфликта, выбор методов и способов его разрешения и непосредственную практическую деятельность по его устранению. В процессе внедрения инклюзивного образования в школы разумно применять обе названные стратегии, но это затруднено изначально имеющимся противоречием между стабильностью и изменениями. Казалось бы, что стратегия предотвращения конфликтов несовместима с изменениями, связанными с введением инклюзии в общеобразовательные организации, так как сами изменения с большой долей вероятности влекут за собой конфликты. Тем не менее, при планировании изменений в школах при внедрении инклюзивного образования все-таки можно и нужно иметь ее в виду.

Проведенное в 2017 г. Центром медиации и права исследование причин споров между детьми и действенных способов их урегулирования с точки зрения сотрудников образовательных организаций показало, что у учителей нет какого-либо устоявшегося инструмента разрешения споров между учащимися, и основные стратегии их поведения при урегулировании споров строятся на вмешательстве, пробах и поиске решений [Шамликашвили и др. 2017: 26].

Умение не только безболезненно решать, но и вовремя определять как тип конфликтной ситуации, так и вызывающие ее причины, предупреждать возникновение конфликтных ситуаций — одна из важнейших профессиональных и человеческих способностей учителя. Именно профессионализм и успешная личность учителя влияет на качество образования и процесс развития каждого ребенка.

### **Медиативный подход как способ урегулирования конфликтных ситуаций**

Совместное обучение детей с ОВЗ и типично развивающихся детей невозможно без толерантного отношения к особенностям друг друга, без готовности к выстраиванию партнерских и дружеских, а не конкурентных отношений, без естественного принятия друг друга. Дети, при формировании своей позиции на отношение к людям и окружающему их миру, опираются на позицию, которую транслируют взрослые. А много ли в нашей школе педагогов и других специалистов, которые готовы психологически принять «особого» ребёнка, по-настоящему подумать о том, как он устроится в пространстве класса, какие отношения сложатся у него с другими ребятами?<sup>16</sup>

Современная школа нуждается в новых методиках, создающих в школе систему оценки индивидуальных особенностей учеников и учителей [Анцупов 2003].

---

<sup>16</sup> Подробнее см. [Алехина, Зарецкий 2010, с. 104].



Одной из таких современных методик является школьная медиация. Научно-методическим центром медиации и права разработан «Метод школьной медиации», позволяющий создавать безопасную среду в образовательной организации для детей и взрослых. Данный метод обеспечивает детей чувством защищенности, позволяет научить и принимать убеждения других людей и делает их равноправной стороной в поиске выходов из сложившегося конфликта.

Метод «Школьная медиация» является методом профилактики и установления взаимодействия, дающим возможность научить как детей, так и взрослых конструктивному поведению в конфликте и любых конфликтных ситуациях. «Школьная медиация» позволяет предупреждать правонарушения конфликты, и ситуации острого противостояния, способствует изменениям обычных враждебных способов общения; ее главная задача — развитие умений вести конструктивный диалог и выходить из конфликтных ситуаций без «потерь», защищать свои интересы и принимать другого человека, признавая его право на защиту собственных интересов [Шамликашвили 2016: 16].

Метод школьной медиации как современная коммуникативная технология взаимодействия учителя с учениками и родителями показывает новые подходы и пути преодоления сложных и конфликтных ситуаций именно в инклюзивном пространстве школы. Метод школьной медиации позволяет эффективно предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, создает безопасную среду для всех участников учебно-воспитательного процесса от дошкольных учреждений до высшей школы [Шамликашвили, Хазанова 2014].

В основе метода школьной медиации лежит позитивное общение, так как качество общения влияет на качество образования. Учитель берет на себя роль посредника (медиатора), который грамотно регулирует процесс конфликта и плавно подводит стороны к его разрешению. Только проявляя всестороннюю информированность о современной школе, компетентность, учитель, повышает качество образования и создает соответствующие условия для развития «необычного» ребенка.

Использование метода школьной медиации позволит удовлетворить потребности участников инклюзивного образования в безопасности, защищенности, стабильности, возможности принимать свое решение и затем самому его внедрять. По мнению Ц.А. Шамликашвили и М.А. Хазановой, это возможно благодаря соблюдению принципов медиации, которые предполагают запрет на насильственные действия, на оскорбления, нарушения конфиденциальности и способствуют удовлетворению потребностей человека в защищенности [Шамликашвили, Хазанова 2014: 26].

Метод школьной медиации показывает свою эффективность в устойчивых детских коллективах при формировании культуры конструктивного поведения в конфликте, умения в сотрудничестве урегулировать самые сложные противоречия, работать на практику социально-психологических проблем взаимодействия в образовательной среде на разных уровнях отношений «ученик — ученик», «ученик — учитель», «учитель — родитель»<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Ежегодный доклад заместителя Министра образования и науки Российской Федерации

По данным ФГБУ «ФИМ», в общеобразовательных организациях Российской Федерации при разрешении конфликтов процедура медиации применяется достаточно широко. Наиболее распространенной категорией спора, рассматриваемой службами школьной медиации, является категория «ученик — ученик», затем по общему количеству споров «ученик — родитель», и потом «ученик — учитель». Службы школьной медиации, как правило, рассматривают споры о нарушении правил поведения в образовательных учреждениях и применении дисциплинарных взысканий, претензий обучающихся, конфликтов между учащимися и родителями, межличностные конфликты школьников<sup>18</sup>.

По результатам проведенного Минобрнауки России в октябре 2016 г. мониторинга установлено, что общее количество случаев, в отношении которых школьными службами медиации (примирения) в образовательных организациях проводились процедуры медиации (программы примирения) в течение 2015/16 учебного года, составило 36 115<sup>19</sup>.

Наиболее распространенной категорией случаев, по которым соответствующими службами реализовывались процедуры медиации (программы примирения), является категория «конфликтные ситуации в образовательной организации» — 21632 в 2015/16 учебных годах.

Состав указанных служб формируется из учеников, педагогических работников, социальных педагогов, психологов и родителей. Встречаются ситуации, когда в службы школьной медиации включаются узкопрофильные специалисты, такие как детские врачи-неврологи, врачи-психиатры. Указанные лица принимают участие в работе школьных служб медиации (примирения) в качестве медиатора при условии освоения ими соответствующих программ, либо исполняют функции эксперта по отдельным вопросам.

Медиация и медиативный подход являются социально-значимым инструментом, направленным на предупреждение возникновения конфликтов, на разрешения разногласий, на создание безопасной среды для жизнедеятельности и социализации детей и подростков.

---

В.Ш.Каганова об обеспечении реализации в образовательных организациях Концепции развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации (письмо заместителя министра Минобрнауки России от 30.11.2016 № ВК-2728/07). — 5 с.

<sup>18</sup> Информационно-аналитические материалы по пункту 9 Межведомственного плана комплексных мероприятий по реализации Концепции развития до 2017 года сети служб медиации (письмо и. о. директора ФГБУ «ФИМ» А.С. Угарова от 09.12.2016 № 520-1). — С. 2.

<sup>19</sup> Ежегодный доклад заместителя Министра образования и науки Российской Федерации В.Ш. Каганова об обеспечении реализации в образовательных организациях Концепции развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации (письмо заместителя министра Минобрнауки России от 30.11.2016 № ВК-2728/07). — С. 2.

## **Особенности проведения медиации в разрешении конфликтов, возникающих в инклюзивном образовании**

Внедрение в наши школы инклюзивного образования позволит реализовать безусловное принятие каждым каждого: ребенка с особыми образовательными потребностями и типично развивающегося, сформирует культурную норму жизни человеческого сообщества — уважения различий между людьми [Петренко, Романова 2017].

Для осуществления этой задачи на помощь приходит служба школьной медиации (далее — СШМ). При соблюдении определенных правил и требований школьная медиация может с успехом применяться и в инклюзивном пространстве.

В СШМ должен быть хотя бы один специалист, знающий психофизиологические особенности детей с ОВЗ. При отсутствии обученных работников СШМ целесообразно привлекать к работе специалистов психолого-медико-педагогических комиссий и других учреждений. Своевременное привлечение таких специалистов позволит решить сразу два вопроса — успешное разрешение конфликтной ситуации и наглядное обучение работников СШМ, которым в дальнейшем предстоит работать с такими же детьми.

Типично развивающиеся дети не всегда могут понять причины поступка ребенка с ОВЗ, почему ребенок с ОВЗ отличается в поведении от своих сверстников, почему общие правила действуют не для всех, почему к ученику с ОВЗ относятся лучше и оценки ставят мягче. Такие вопросы очень сильно задевают здоровых детей. Ученики с ОВЗ могут остро воспринимать критику и замечания в свой адрес перенося все слова на свой «недуг», что не всегда может быть реальной причиной, и таким детям также необходимо разъяснять правила взаимопонимания среди сверстников. Необходимо учить детей с ОВЗ говорить о том, что им неприятно, формулировать свои чувства.

Также не все учителя психологически и морально готовы к общению с детьми с ОВЗ и тем более к выстраиванию продуктивного взаимодействия между всеми учениками инклюзивного пространства.

В ходе профилактическо-разъяснительной работы дети становятся терпимее к особенностям поведения друг друга и тогда конфликты между учениками на этой почве возникать не будут. Полностью исключить всех конфликтов, конечно, не получится, но снизить их количество вполне реально.

Бывают ситуации, когда родители не признаются в наличии у их ребенка определенных особенностей развития, наличии проблем с коммуникацией и вообще с понятийным аппаратом. Нередко это защитная реакция, когда родитель боится сам себе признаться, что у его ребенка есть ОВЗ. И такой родитель будет противиться любым попыткам коррекционной работы с его ребенком пока не осознает, что независимо от его утверждений, особенности развития у его ребенка все равно есть и с ними необходимо работать, причем вместе с профильными специалистами. И задача специалистов СШМ — убедить такого родителя в необходимости сотрудничества, так как решение данной проблемы может оказаться весьма полезной как для ребенка, так и для профильных специалистов.

Работа с родителями типично развивающихся детей также необходима, поскольку они формируют у своего ребенка как позитивное, так и негативное отношение к детям с ОВЗ. Это весьма сложная работа, но без ее решения сформировать позитивное отношение к детям с ОВЗ со стороны сверстников невозможно. Здесь необходимо родителям типично развивающихся детей объяснить, что ребенок с ОВЗ не виноват в том, что отличается от сверстников и наша задача помочь ему влиться в наш социум и принять его в нем.

В процессе разрешения уже возникшего конфликта важно понять истинную причину и повод. Важно определить случайный это конфликт или осознанный и спланированный, кто на самом деле является инициатором данного конфликта. Им может быть как типично развивающийся ученик, так и ученик с ОВЗ, пытающийся таким образом установить отношения с одноклассниками. От понимания ответов на эти вопросы будет зависеть система конструктивной помощи и способы разрешения данной ситуации.

Для разрешения конфликтов между учениками в сфере инклюзивного образования мы предлагаем использовать особую модель школьной медиации, которая заключается в проведении «Кругов сообщества» при участии медиатора-взрослого и в проведении медиативных встреч с участниками конфликта с элементами восстановительной культуры (подхода).

Восстановительная культура — это восстановление и реализация системы ценностей взаимопонимания, сотрудничества и поддержки, принятие активной ответственности<sup>20</sup>.

«Круги сообщества» — одна из технологий реализации школьной медиации, при которой возможно распространение восстановительной культуры в школьном сообществе<sup>21</sup>. «Круги сообществ» направлены на разрешение конфликтов с участием всех заинтересованных лиц. Это позволяет обеспечивать их активное участие в принятии решения и разделении ответственности за выполнение принятого решения.

«Круг сообщества» — эффективная форма восстановительных программ, которая способствует привлечению к решению проблемы всех заинтересованных людей и обеспечивает их активное участие в обсуждении ситуации и принятии решения. При участии в «Круге сообщества» у каждой стороны конфликта появляется возможность высказать свою точку зрения и быть услышанным другими участниками круга. «Круги сообщества» дают возможность для построения дальнейшего взаимоотношения между конфликтующими сторонами.

Выделим особенности проведения «Кругов сообщества» с участниками инклюзивного образования.

Ведущим «Круга сообщества» приглашается всегда медиатор-взрослый.

---

<sup>20</sup> Отчет о научно-исследовательской работе по теме: «Исследование и обобщение опыта зарубежных органов и организаций, работающих в области школьной медиации в образовательных организациях с целью разработки предложений по совершенствованию служб школьной медиации в Российской Федерации» / рук. работ Ц.А. Шамликашвили — М: ФГБУ «ФИМ», 2016. — 27 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://fedim.ru/wp-content/uploads/2016/12/2.8\\_Otchet.pdf](http://fedim.ru/wp-content/uploads/2016/12/2.8_Otchet.pdf)

<sup>21</sup> Там же.

Обязательно в круге должны принимать участие психолог или социальный педагог, тьютор ученика с ОВЗ или его сопровождающий, классный руководитель, родитель.

Продолжительность заседания следует определять с учетом психофизиологических особенностей ребенка с ОВЗ (оговариваются краткосрочные перерывы, походы в туалет в любое необходимое для этого время).

Все участники встречи располагаются по кругу в любом удобном для каждого порядке. Рекомендуем медиатору сажать «виновную сторону» рядом с собой, так как такой стороне требуется «защитник» для сохранения равного баланса сил и не всегда родители «виновного» находятся на его стороне и оказывают ему поддержку.

При обсуждении конфликта каждый участник круга предлагает решение для выхода из ситуации с учетом психофизиологических особенностей участников конфликта. Рассказывает о том, как бы он поступил в данной ситуации и были ли другие способы поведения.

Во время встречи медиатору необходимо постоянно проверять полученную информацию на ее понимание всеми участниками круга, особое внимание уделяется ученику с ОВЗ. Предлагается каждому участнику проговаривать вслух что и как он понял.

Встречи следует проводить с отсрочкой результата. Человек не может поменять свое поведение сразу, в течении короткого времени, тем более ребенок, тем более ребенок с ОВЗ. Рекомендуем давать не менее 2 недель на испытательный срок для исполнения данных участникам круга обещаний, при этом принцип конфиденциальности соблюдается, и никто из присутствующих на круге не имеет право рассказывать о предварительных договоренностях посторонним лицам. Предварительные договоренности закрепляются в меморандуме и подписываются каждым участником круга. Предварительные договоренности проверяются на возможность их исполнения, проверяются какие препятствия могут возникать на пути их выполнения, предлагается поразмыслить над дополнительными вариантами исполнения договоренностей. Ребенку с ОВЗ необходимо определить помощника для выполнения своих обещаний из числа присутствующих. На время испытательного срока каждый участник круга может обратиться к медиатору за разъяснением.

Медиатор должен поддерживать на протяжении всего времени равные права участников круга. У них могут быть разные возможности и способности, но права должны быть одинаковыми.

«Круги сообщества» хорошо разрешают поведенческие конфликты. Когда конфликты вытекают из личностных причин, предлагаем такие конфликты разрешать с помощью медиативных встреч с применением восстановительного подхода.

Восстановительный подход во главу угла ставит возмещение вреда, нанесенного правонарушением<sup>22</sup>. Медиатор создает условия участникам конфликта, в которых

---

<sup>22</sup> Отчет о научно-исследовательской работе по теме: «Исследование и обобщение опыта зарубежных органов и организаций, работающих в области школьной медиации в образовательных организациях с целью разработки предложений по совершенствованию служб школьной медиации в Российской Федерации» / рук. работ Ц.А. Шамликашвили — М: ФГБУ «ФИМ», 2016. — 27 с. [Элек-

они способны договариваться о взаимовыгодных для них вариантах и о заглаживании причиненного вреда. Восстановительная медиация подразумевает проведение отдельных встреч со сторонами конфликта и общую встречу сторон с участием медиатора.

В ходе таких медиативных встреч важно сторонам освободиться от враждебных состояний и получить возможность для совместного поиска выхода из ситуации.

Медиативные встречи с учеником с ОВЗ следует проводить с участием психолога или социального педагога, тьютора или сопровождающего лица и классного руководителя. Медиатору необходимо убедиться в том, что ребенок с ОВЗ понимает цель своего визита и не против проведения такой беседы. Перед началом встречи следует убрать с поля зрения ребенка с ОВЗ отвлекающие внимание предметы, предложить такому ребенку выбрать удобное для него расположение стула. Также при проведении встреч необходимо учитывать психолого-физиологические особенности ребенка с ОВЗ и через каждые 10–15 минут делать перерывы во избежание утомляемости.

На медиативных встречах с типично развивающимся учеником медиатору следует проводить подробную беседу для понимания со стороны здорового ребенка причин поступка ученика с ОВЗ независимо от того, кто выступал инициатором конфликта.

Важную роль играет работа, направленная на устранение последствий и восстановление отношений типично развивающегося ученика с учеником с ОВЗ. Необходимо проговорить все возможные действия типично развивающегося ученика при повторных аналогичных ситуациях. Положительный результат в этом в большей степени зависит от действий типично развивающегося ученика, так как зачастую ученик с ОВЗ не может осознавать реальную ситуацию, имеет проблемы с коммуникацией в силу своих особенностей и не может контролировать свои поступки.

Медиатор при встречах с учениками создает условия для восстановления способности детей понимать друг друга и в особенности типично развивающимся учеником своего сверстника с ОВЗ. В ходе таких встреч важно, чтобы стороны имели возможность освободиться от негативных состояний.

Одной из важных особенностей проведения медиации и работы медиаторов в инклюзивном пространстве является использование восстановительного подхода для выстраивания позитивной коммуникации между участниками инклюзии, обретения понимания типично развивающимися детьми поступков и поведения учеников с ОВЗ и принятия их в своем сообществе.

Основываясь на результатах исследования, можно сделать вывод о том, что знания об особенностях протекания конфликтов, классификации и причин их возникновения способствуют своевременному распознаванию, разрешению и профилактики конфликтных ситуаций в сфере инклюзивного образования.

В ходе опросов получены достоверные факты о наличии конфликтов между типично развивающимися учениками и учениками с ОВЗ, при этом причинами таких конфликтов в большинстве случаев являются личностные отношения. Данные

причины конфликтов возникают в случаях различия ценностей, психологических особенностей, целях и неудовлетворительной коммуникации.

Необходимо констатировать, что большинству респондентов-учителей не хватает терпения и знаний о способах профилактики и разрешения конфликтов, опыта предотвращения конфликтов и знаний психологических особенностей детей с ОВЗ. Достоверно можно сказать о том, что конфликты влияют на эмоциональное состояние учителя. Это может негативно влиять на профессиональную деятельность педагога. Анализ ответов на вопросы о личностных качествах респондентов показал, что для учителей важно быть способным к сотрудничеству и профессионалами своего дела. В связи с чем можно сделать вывод о том, что учителя готовы к принятию медиации в свою работу, готовы к совместному сотрудничеству по устранению конфликтных ситуаций.

Важно признать наличие данной проблемы и разработать эффективные методы разрешения конфликтов в инклюзивном образовании, создать обстановку, позволяющую найти взаимопонимание между сторонами вытекающую во взаимоприемлемое решение.

Следует отметить, что ученики пытаются разрешать конфликт самостоятельно или обращаются к учителю. Данный показатель является хорошей базой для мотивации в обучении медиативному подходу учеников средней и старшей школы и учителей. Полученные знания и навыки обеспечат учеников чувством защищенности, позволят научиться принимать убеждения других людей и сделают их равноправной стороной в поиске выходов из сложившегося конфликта, а учителя смогут выявлять и предотвращать конфликтные ситуации на ранней стадии.

Проведенный опрос подростков на выявление их отношения к сверстникам с ОВЗ показал, что дети положительно относятся к своим сверстникам с особенностями, готовы обучаться в одном классе и принимать таких детей в свой круг общения.

Таким образом внедрение медиации в школьное пространство может существенно улучшить климат в школе и стать тем безопасным психологическим пространством в котором при использовании инструментов медиации участники инклюзивного образования смогут по-новому относиться к сложным жизненным ситуациям. При этом снизится импульсивность в конфликтных ситуациях, что поможет детям, родителям и учителям выстроить безопасную коммуникативную среду в школе для всех участников инклюзивного образования.

## **Перспективы инклюзивного образования**

Инклюзивное образование является новой формой образования для нашей страны. Особенностью инклюзивного образования является совместное обучение детей в независимости от их психических, физических и иных особенностей здоровья. В соответствии с Законом об образовании дети с ОВЗ включены в общую систему образования, обучаются вместе с типично развивающимися детьми в общеобразовательных школах.

Внедрение инклюзивного образования имеет долгий исторический путь от абсолютного неприятия детей с ОВЗ до осознания необходимости их интеграции

в общество. Инклюзивное образование стало результатом преодоления убеждений о том, что люди с ОВЗ являются обладателями низкого социального статуса и составляют обособленную группу общества.

Метод «Школьная медиация», внедряемый в образовательные организации, направлен на создание безопасной среды для всех участников образовательного процесса, в том числе и для участников инклюзивного образования. Школьная медиация с использованием восстановительного подхода, применяемая в сфере инклюзивного образования, позволит выполнить важную социальную задачу по изменению в обществе отношения к людям с ОВЗ. Такая школьная медиация может быть применена в сфере инклюзивного образования в целях как конструктивного, взаимоприемлемого разрешения конфликтных ситуаций так и предупреждения таких ситуаций и может оказаться наиболее продуктивным способом при разрешении конфликтов в сфере инклюзивного образования, так как медиатор не принимает чью-то сторону, никого не обвиняет и не защищает.

Интеграция школьной медиации в систему инклюзивного образования возможна с учетом индивидуальных возможностей здоровья детей, при использовании методики работы с детьми, имеющими нарушение сенсорной сферы, умственного развития, опорно-двигательного аппарата. Специфика работы медиатора в инклюзивном образовании предполагает наличие специальных знаний об особенностях психоэмоционального статуса каждой группы учащихся. Наличие таких знаний является основным условием создания безопасной среды для всех участников инклюзивного образования.

В результате проведенного анализа развития школьной медиации в системе инклюзивного образования нами сформулированы следующие практические предложения.

1). Особое внимание следует уделить подготовке работников СШМ к работе с детьми с ОВЗ, обучить их пониманию и учету особенностей протекания психических процессов у таких детей — провести обучение работников СШМ по программе повышения квалификации по курсу «Медиация в сфере инклюзивного образования» в размере не менее 72 часов.

2). Работникам СШМ необходимо проводить работу по реализации задачи по адаптации типично развивающихся детей к взаимопониманию с детьми с ОВЗ и наоборот — внести в планы работы СШМ проведение занятий с учениками, направленных на развитие коммуникативных навыков учеников.

3). Следует проводить работу и с педагогическим составом и административными работниками образовательной организации, потому что не все они психологически и морально готовы к общению с детьми с ОВЗ и тем более к выстраиванию продуктивного взаимодействия между всеми учениками инклюзивного пространства — провести обучение педагогических и административных работников по программе повышения квалификации «Инклюзивное образование» в размере не менее 72 часов.

4). Особое внимание необходимо уделить и работе с родителями как детей с ОВЗ, так и типично развивающихся детей — в течение учебного года приглашать сотрудников СШМ на родительские собрания с целью развития и формирования



у родителей знаний логики построения взаимодействия в конфликтных ситуациях в сфере инклюзивного образования.

## Литература

Алехина 2013 — *Алехина С.В.* Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / под общ. ред. Н.В. Лалетина. Красноярск, 2013. — С. 71–95.

Алехина 2010 — *Алехина С.В., Зарецкий В.К.* Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое обеспечение Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»», 14–16 ноября, 2010. — 266 с.

Алехина, Фальковская 2014 — *Алехина С.В., Фальковская Л.П.* Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма / Педагогический университет «Первое сентября», 2014. — 28 с.

Анцупов 2003 — *Анцупов А.Я.* Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: ВЛАДОС, 2003. — 208 с.

Ахметова и др. 2013 — Педагогика и психология инклюзивного образования / Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. и др. Казань, 2013. — 255 с.

Банч 2010 — Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3. — С. 50–56.

Банч 2005 — Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой. М.: Прометей, 2005. — 88 с.

Бюллетень ФИМ 2013 — Бюллетень Федерального института медиации, 2014 год / науч. ред. Ц.А. Шамликашвили. М.: МЦУПК, 2013. — 290 с.

Выготский 1995 — *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. — 527 с.

Выготский 2005 — *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.

Гончаренко 2011 — *Гончаренко М.С.* Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Материалы научно-практической конференции, 20–22 июня 2011, Москва. М.: МГППУ, 2011. — 244 с.

ГП «Доступная среда» 2011 — Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2015 годы, утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы» и продлена постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г. № 1297 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения: 05.05.2017).

Дакарские рамки 2000 — Дакарские рамки действий Образование для всех: выполнение наших общих обязательств, приняты Всемирным форумом образования (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.un.org/ru/events/literacy/dakar.htm>.

Декларация прав ребенка 1959 — Декларация прав ребенка / провозглашена резолюцией 1386 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/childdec.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml).

Дорохина, Володина 2011 — *Дорохина А.В., Володина И.С.* Отношение специалистов системы общего образования и ПМС-центров к инклюзивному обучению [Электронный ресурс] // *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии, 2011.* — С. 141–142. — Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/44149/Inclusive\\_edu\\_Volodina.pdf](http://psyjournals.ru/files/44149/Inclusive_edu_Volodina.pdf).

Ежегодный доклад 2016 — Ежегодный доклад заместителя Министра образования и науки Российской Федерации В.Ш. Каганова об обеспечении реализации в образовательных организациях Концепции развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации (письмо заместителя министра Минобрнауки России от 30.11.2016 № ВК-2728/07). — 5 с.

Захарова, Ковалев 2013 — *Захарова А.В., Ковалев Е.В.* Комплексная модель формирования социально-психологической готовности к принятию детей с ОВЗ их нормально развивающимися сверстниками // *Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. М.: МГППУ, 2013.* — Режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=467>.

Зак, Зак 2012 — *Зак Г.Г., Зак Д.Я.* Формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // *Педагогическое образование. 2012. № 2.* — Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/Педобраз\\_2012\\_2\\_зак\\_зак.pdf](http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/Педобраз_2012_2_зак_зак.pdf).

Инклюзивное образование 2010 — *Инклюзивное образование. Вып. 1.* М.: Центр «Школьная книга», 2010. — 272 с.

Инклюзивное образование 2011 — *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва).* М.: МГППУ, 2011. — 244 с.

Инклюзивное образование 2015 — *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной.* М.: МГППУ, 2015. — 528 с.

Создание условий доступности 2016 — Информационно-аналитический материал «Создание условий доступности для детей в сфере образования» (к заседанию Совета по делам инвалидов при Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, 31 марта 2016 года, Москва).

Информационно-аналитические материалы 2016 — Информационно-аналитические материалы по пункту 9 Межведомственного плана комплексных мероприятий по реализации Концепции развития до 2017 года сети служб медиации (письмо исполняющего обязанности директора ФГБУ «ФИМ» А.С. Угарова от 09.12.2016 № 520–1). — 6 с.

Колокольцева 2012 — *Колокольцева М.А.* Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: автореф. дис... канд. пед. наук. Махачкала, 2012.

Конвенция ООН 2006 — Конвенция ООН о правах инвалидов, принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml).

Кузьмина 2013 — *Кузьмина Е.В.* Профессия «тьютор» в инклюзивной практике // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. — М.: МГППУ, 2013. — Режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=408>.

Кучмаева 2012 — *Кучмаева О.В. и др.* Социологическое исследование «Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». М.: Ин-т семьи и воспитания РАО, 2012.

Макарова 2013 — *Макарова И.А.* Аксиологические аспекты инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2013. — С. 30–32.

Максименко 2015 — *Максименко М.А.* История развития инклюзивного образования в США [Электронный ресурс] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). — С. 110–122. — Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1436558>.

Малофеев 2009 — *Малофеев Н.Н.* Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. — С. 3–10.

Медведева, Ольхина 2015 — *Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А.* Проблема формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. — Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?Id=20166>.

Методические рекомендации 2012 — Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования / авт.-сост. М.М. Панасенкова. — Ставрополь: СКIRO ПК и ПРО, 2012. — 46 с.

Организация специальных условий 2012 — Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации. М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

Организация инклюзивного образования 2013 — Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие. М.: МГППУ, 2013. — 324 с.

Отчет ФИМ 2016 — Отчет о научно-исследовательской работе по теме: «Исследование и обобщение опыта зарубежных органов и организаций, работающих в области школьной медиации в образовательных организациях с целью разработки предложений по совершенствованию служб школьной медиации в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / рук. работ Ц.А. Шамликашвили. М.: ФГБУ «ФИМ», 2016. — 27 с. — Режим доступа: [http://fedim.ru/wp-content/uploads/2016/12/2.8\\_Otchet.pdf](http://fedim.ru/wp-content/uploads/2016/12/2.8_Otchet.pdf).

Паркинсон 2016 — *Паркинсон Л.* Семейная медиация. М.: МЦУПК, 2010. — 400 с.

Петренко, Романова 2017 — *Петренко А.И. Романова Г.А.* Инклюзия и медиация: возможности и перспективы [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. Научный журнал. Вып. 57. Ч. 7. Ялта: РИО ГПА, 2017. — С. 123–129. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32278803>.

Рыбакова 1991 — *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. — С. 43–53.

Сухомлинский 1981 — *Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. — 192 с.

Тест Томаса 2001 — Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) // Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: В 2 т. М., 2001. Т. 2. — С. 69–77.

ФЗ № 193-ФЗ — Федеральный закон от 27 июля 2010 года № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // «Собрание законодательства РФ», 02.08.2010, № 31, ст. 4162.

ФЗ № 46-ФЗ — Федеральный закон от 03 мая 2012 года № 46-ФЗ «О ратификации конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_129200/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129200/).

ФЗ № 273-ФЗ — Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // «Российская газета», № 303, 31.12.2012.

Фридман, Химмельстайн 2014 — Фридман Г., Химмельстайн Д. Вызов конфликту. Понимающий подход в медиации. М.: МЦУПК, 2014. — 352 с.

Чеснавичене, Нарбутене 2016 — *Чеснавичене Ю., Нарбутене А.* Отношение к школьникам с особыми образовательными потребностями как социально-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Социальная педагогика в современных социальных практиках: Сборник научных статей VI Международного симпозиума. 2–5 июня 2016 г. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. — С. 467–469. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27461007>.

Шамликашвили 2013 — *Шамликашвили Ц.* Основы медиации как процедуры урегулирования споров. Учебное пособие. М.: МЦУПК, 2013. — 218 с.

Шамликашвили 2010 — *Шамликашвили Ц.А., Семенова О.А.* Нейропсихологический подход: ознакомительный курс. Учебное пособие. М.: МЦУПК, 2010. — 304 с.

Шамликашвили 2014 — *Шамликашвили Ц.А, Хазанова М.А.* Метод «Школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. — С. 26–32.

Шамликашвили 2017 — *Шамликашвили Ц.А. и др.* Причины споров между детьми и действенные способы их урегулирования с точки зрения сотрудников образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Вестник Федерального института медиации. 2017. № 2. — С. 22–27. — Режим доступа: [http://fimvestnik.ru/wp-content/uploads/2017/07/Вестник-ФИМ\\_2\\_2017.pdf](http://fimvestnik.ru/wp-content/uploads/2017/07/Вестник-ФИМ_2_2017.pdf).

Шевелева 2014 — *Шевелева Д.Е.* Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом (компаративистское исследование) [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2014. № 5. — Режим доступа: [http://www.pmedu.ru/res/2014\\_5\\_10.pdf](http://www.pmedu.ru/res/2014_5_10.pdf).

Ярая 2016 — *Ярая Т.А.* Специфическое отношение к лицам с ОВЗ как социально-педаго-

гическая проблема [Электронный ресурс] // Теория и практика современной науки. 2016. № 6(12). — Режим доступа: [http://modern-j.ru/domains\\_data/files/12/Yaraya\\_statya.pdf](http://modern-j.ru/domains_data/files/12/Yaraya_statya.pdf).

Education in US 2008 — Education and Inclusion in the United States: an Overview: Report. U.S. Department of Education. September, 2008.

Inclusive Education in Finland 2012 — Inclusive Education in Finland: Challenges and Solutions. Leena Airaksinen, Ruskis school. Seminar “Inclusive education in the context of integration processes”. 15 August, 2012.

Inclusive Education in SA — Implementing Inclusive Education in South Africa. Department of Education. Republic of South Africa, November, 2002.

UBE-UNESCO Report — UBE-UNESCO Preparatory Report for the 48th ICE on Inclusive Education. Buenos Aires, Argentina, 12–14 September, 2007.

UNESCO Statement — UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO, 1994. 50 p.

Róžańska 2001 — *Róžańska L.* Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej / Lidia Róžańska // Portal edukacyjny, 2001 = Образовательный портал [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edukacja.edux.pl/>.

## References

Alekhina 2013 — Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v rabote s det'mi, imeyushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ya: monografiya* / pod obshch. red. N.V. Laletina. Krasnoyarsk, 2013, p. 71–95.

Alekhina 2010 — Alekhina S.V., Zareckij V.K. Inklyuzivnyj podhod v obrazovanii v kontekste proektnoj iniciativy “Nasha novaya shkola”, in: *Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie Nacional'noj obrazovatel'noj iniciativy «Nasha novaya shkola»», 14–16 noyabrya, 2010*, 266 p.

Alekhina, Fal'kovskaya 2014 — Alekhina S.V., Fal'kovskaya L.P. Pedagog inklyuzivnoj shkoly: novyj tip professionalizma / *Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya»*, 2014, 28 p.

Ancupov 2003 — *Ancupov A.Ya.* Profilaktika konfliktov v shkol'nom kollektive. M.: VLADOS, 2003. — 208 s.

Ahmetova i dr. 2013 — *Pedagogika i psihologiya inklyuzivnogo obrazovaniya* / Ahmetova D.Z., Nigmatov Z.G., Chelnokova T.A., Yusupova G.V. i dr. Kazan', 2013, 255 p.

Banch 2010 — *Banch G.* 10 klyuchevyh punktov uspehnoj inklyuzii, in: *Autizm i narusheniya razvitiya*. 2010. No. 3, p. 50–56.

Banch 2005 — *Banch G.* Vklyuchayushchee obrazovanie. Kak dobit'sya uspekha? Osnovnye strategicheskie podhody k rabote v integrativnom klasse / per. s angl. N. Groznoj, M. Shihirevoj. M.: Prometej, 2005, 88 p.

Bulleten FIM 2013 — *Bulleten Federalnogo instituta mediacii, 2014 god* / nauch. red. C.A. Shamlikashvili. M.: MCUPK, 2013, 290 p.

Vygotskiy 1995 — *Vygotskiy L.S.* Problemy defektologii. M.: Prosveshchenie, 1995, 527 p.

Vygotskiy 2005 — *Vygotskiy L.S.* Psihologiya razvitiya cheloveka. M.: Smysl; Eksmo, 2005, 1136 p.

Goncharenko 2011 — *Goncharenko M.S.* Individualizatsiya podhoda v obuchenii detej s OVZ v usloviyah obshcheobrazovatel'noy programmy, in: Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya. Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, 20–22 iyunya 2011, Moskva. M.: MGPPU, 2011, 244 p.

GP Dostupnaya sreda 2011 — Gosudarstvennaya programma “Dostupnaya sreda” na 2011–2015 gody, utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 17 marta 2011 g. No. 175 “O gosudarstvennoj programme Rossijskoj Federacii ‘Dostupnaya sreda’ na 2011–2015 gody” i prodlena postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 1 dekabrya 2015 g. No. 1297 “O gosudarstvennoj programme Rossijskoj Federacii ‘Dostupnaya sreda’ na 2011–2020 gody”. — <http://www.rosmintrud.ru/ministry/programs/3/0>.

Dakarskie ramki 2000 — Dakarskie ramki dejstvij Obrazovanie dlya vseh: vypolnenie nashih obshchih obyazatel'stv, prinyaty Vsemirnym forumom obrazovaniya (Dakar, Senegal, 26–28 aprelya 2000 g.). — <http://www.un.org/ru/events/literacy/dakar.htm>.

Deklaratsiya prav rebenka 1959 — Deklaratsiya prav rebenka / provozglashena rezolyuciej 1386 General'noj Assamblei OON ot 20 noyabrya 1959 goda. — [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/childdec.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml).

Dorohina, Volodina 2011 — *Dorohina A.V., Volodina I.S.* Otnoshenie specialistov sistemy obshchego obrazovaniya i PMS-centrov k inklyuzivnomu obucheniyu, in: Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii, 2011, p. 141–142. — [http://psyjournals.ru/files/44149/Inclusive\\_edu\\_Volodina.pdf](http://psyjournals.ru/files/44149/Inclusive_edu_Volodina.pdf).

Ezhegodny doklad 2016 — Ezhegodny doklad zamestitelya Ministra obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii V.Sh. Kaganova ob obespechenii realizacii v obrazovatel'nyh organizatsiyah Konceptii razvitiya do 2017 goda seti sluzhb mediacii v celyah realizacii vosstanovitel'nogo pravosudiya v otnoshenii detej, v tom chisle sovershivshih obshchestvenno opasnye deyaniya, no ne dostigshih vozrasta, s kotorogo nastupaet ugovnaya otvetstvennost' v Rossijskoj Federacii (pismo zamestitelya ministra Minobrnauki Rossii ot 30.11.2016 No. VK-2728/07), 5 p.

Zaharova, Kovalev 2013 — *Zaharova A.V., Kovalev E.V.* Kompleksnaya model' formirovaniya social'no-psihologicheskoy gotovnosti k prinyatiyu detej s OVZ ih normal'no razvivayushchimisya sverstnikami // Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: Sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Otv. red. Alekhina S.V. M.: MGPPU, 2013. — <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=467>.

Zak, Zak 2012 — *Zak G.G., Zak D.Ya.* Formirovanie tolerantnogo otnosheniya k licam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyĭ resurs] // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2012. No. 2. — Rezhim dostupa: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/Pedobraz\\_2012\\_2\\_zak\\_zak.pdf](http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/Pedobraz_2012_2_zak_zak.pdf) (data obrashcheniya 19.03.2018)

Inklyuzivnoe obrazovanie 2010 — Inklyuzivnoe obrazovanie. Vyp. 1. M.: Centr «Shkol'naya kniga», 2010, 272 p.

Inklyuzivnoe obrazovanie 2011 — Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (20–22 iyunya 2011, Moskva). M.: MGPPU, 2011, 244 p.

Inklyuzivnoe obrazovanie 2015 — Inklyuzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. S.V. Alekhina. M.: MGPPU, 2015, 528 p.

Sozdanie uslovij dostupnosti 2016 — Informacionno-analiticheskij material «Sozdanie uslovij dostupnosti dlya detej v sfere obrazovaniya» (k zasedaniyu Soveta po delam invalidov pri Sovete Federacii Federal'nogo Sobraniya Rossijskoi Federacii, 31 marta 2016 goda, Moskva).

Informacionno-analiticheskie materialy 2016 — Informacionno-analiticheskie materialy po punktu 9 Mezhvedomstvennogo plana kompleksnyh meropriyatij po realizacii Konceptcii razvitiya do 2017 goda seti sluzhb mediacii (pis'mo ispolnyayushchego obyazannosti direktora FGBU «FIM» A.S. Ugarova ot 09.12.2016 № 520–1), 6 p.

Kolokoltceva 2012 — *Kolokoltceva M.A.* Vospitanie npravstvennyh vzaimootnoshenij mladshih shkol'nikov v inklyuzivnom obrazovanii: avtoref. dis... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2012.

Konvenciya OON 2006 — Konvenciya OON o pravah invalidov, prinyataya rezolyuciej 61/106 General'noj Assamblei ot 13 dekabrya 2006 goda. — [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml).

Kuzmina 2013 — *Kuzmina E.V.* Professiya 'tyutor' v inklyuzivnoj praktike, in: Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: Sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii / Otv. red. Alekhina S.V. — M.: MGPPU, 2013. — <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=408>.

Kuchmaeva 2012 — *Kuchmaeva O.V. et al.* Sociologicheskoe issledovanie “Problema dostupnosti srednego obrazovaniya dlya nesovershennoletnih lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gorode Moskve”. M.: In-t semyi i vospitaniya RAO, 2012.

Makarova 2013 — *Makarova I.A.* Aksiologicheskije aspekty inklyuzivnogo obrazovaniya, in: Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: Sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. M.: MGPPU, 2013, p. 30–32.

Maksimenko 2015 — *Maksimenko M.A.* Istoriya razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v SShA, in: Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2015. No. 3 (33), p. 110–122. — <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1436558>.

Malofeev 2009 — *Malofeev N.N.* Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoj social'noj politiki, in: Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2009. No. 6, p. 3–10.

Medvedeva, Olhina 2015 — *Medvedeva E.Yu., Olhina E.A.* Problema formirovaniya tolerantnogo otnosheniya k licam s OVZ, in: Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. No. 1–2. — <http://science-education.ru/ru/article/view?Id=20166>.

Metodicheskie rekomendacii 2012 — Metodicheskie rekomendacii dlya pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatelnyh uchrezhdenii po organizacii raboty s detmi, imeyushchimi ogranichenne vozmozhnosti zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya / avt.-sost. M.M. Panasenkova. — Stavropol: SKIRO PK i PRO, 2012, 46 p.

Organizaciya special'nyh uslovij 2012 — Organizaciya special'nyh obrazovatel'nyh uslovii dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: Metodicheskie rekomendacii. M.: MGPPU, 2012, 92 p.

Organizaciya inklyuzivnogo obrazovaniya 2013 — Organizaciya inklyuzivnogo obrazovaniya dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: uchebnoe posobie. M: MGPPU, 2013, 324 p.

Otchet FIM 2016 — Otchet o nauchno-issledovatel'skoj rabote po teme: “Issledovanie i obobshchenie opyta zarubezhnyh organov i organizacii, rabotayushchih v oblasti shkol'noi mediacii v obrazovatel'nyh organizacijah s celyu razrabotki predlozhenii po sovershenstvovaniyu

sluzhb shkol'noj mediacii v Rossijskoj Federacii" / ruk. rabot Ts.A. Shamlikashvili. M.: FGBU «FIM», 2016, 27 p. — [http://fedim.ru/wp-content/uploads/2016/12/2.8\\_Otchet.pdf](http://fedim.ru/wp-content/uploads/2016/12/2.8_Otchet.pdf).

Parkinson 2016 — *Parkinson L.* Semejnaya mediaciya. M.: MCUPK, 2010, 400 p.

Petrenko, Romanova 2017 — *Petrenko A.I. Romanova G.A.* Inklyuziya i mediaciya: vozmozhnosti i perspektivy [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Nauchnyj zhurnal. Vyp. 57. Ch. 7. Yalta: RIO GPA, 2017, p. 123–129. — <https://elibrary.ru/item.asp?id=32278803>.

Rybakova 1991 — *Rybakova M.M.* Konflikt i vzaimodejstvie v pedagogicheskom processe: Kniga dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1991, p. 43–53.

Suhomlinskij 1981 — *Suhomlinskij V.A.* Metodika vospitaniya kollektiva. M.: Prosveshchenie, 1981, 192 p.

Test Tomasa 2001 — Test opisaniya povedeniya K. Tomasa (adaptaciya N.V. Grishinoy) // Psihologicheskie testy / pod red. A.A. Karelina: 2 Vols. M., 2001. Vol. 2, p. 69–77.

FZ No. 193-FZ — Federalnyj zakon ot 27 iyulya 2010 goda No. 193-FZ “Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii)”, in: Sobranie zakonodatelstva RF, 02.08.2010. No. 31, st. 4162.

FZ No. 46-FZ — Federalnyj zakon ot 03 maya 2012 goda No. 46-FZ “O ratifikacii konvencii o pravah invalidov”. — [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_129200/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129200/).

FZ No. 273-FZ — Federalnyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda No. 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”, in: Rossijskaya gazeta. No. 303, 31.12.2012.

Fridman, Himmel'stajn 2014 — *Fridman G., Himmel'stajn D.* Vyzov konfliktu. Ponimayushchij podhod v mediacii. M.: MCUPK, 2014, 352 p.

Chesnavichene, Narbutene 2016 — *Chesnavichene Yu., Narbutene A.* Otnoshenie k shkol'nikam s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami kak social'no-pedagogicheskaya problema [Elektronnyj resurs] // Social'naya pedagogika v sovremennyh social'nyh praktikah: Sbornik nauchnyh statej VI Mezhdunarodnogo simpoziuma. 2–5 iyunya 2016 g. Arzamas: Arzamasckij filial NNGU, 2016, p. 467–469. — <https://elibrary.ru/item.asp?id=27461007>.

Shamlikashvili 2013 — *Shamlikashvili Ts.* Osnovy mediacii kak procedury uregulirovaniya sporov. Uchebnoe posobie. M.: MCUPK, 2013, 218 p.

Shamlikashvili 2010 — *Shamlikashvili Ts.A., Semenova O.A.* Nejropsihologicheskij podhod: oznakomitel'nyj kurs. Uchebnoe posobie. M.: MCUPK, 2010, 304 p.

Shamlikashvili 2014 — *Shamlikashvili Ts.A., Hazanova M.A.* Metod “Shkol'naya mediaciya” kak sposob sozdaniya bezopasnogo prostranstva i ego psihologicheskie mekhanizmy, in: Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. No. 2, p. 26–32.

Shamlikashvili 2017 — *Shamlikashvili Ts.A. i dr.* Prichiny sporov mezhdur det'mi i dejstvennye sposoby ih uregulirovaniya s tochki zreniya sotrudnikov obrazovatel'nyh uchrezhdenij [Elektronnyj resurs] // Vestnik Federal'nogo instituta mediacii. 2017. No. 2, p. 22–27. — [http://fimvestnik.ru/wp-content/uploads/2017/07/Vestnik-FIM\\_2\\_2017.pdf](http://fimvestnik.ru/wp-content/uploads/2017/07/Vestnik-FIM_2_2017.pdf).

Sheveleva 2014 — *Sheveleva D.E.* Osobennosti organizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom (komparativistskoe issledovanie), in: Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2014. No. 5. — [http://www.pmedu.ru/res/2014\\_5\\_10.pdf](http://www.pmedu.ru/res/2014_5_10.pdf).

Yaraya 2016 — Yaraya T.A. Specificheskoe otnoshenie k licam s OVZ kak social'no-



pedagogicheskaya problema, in: Teoriya i praktika sovremennoj nauki. 2016. No. 6(12). — [http://modern-j.ru/domains\\_data/files/12/Yaraya\\_statya.pdf](http://modern-j.ru/domains_data/files/12/Yaraya_statya.pdf).

Education in US 2008 — Education and Inclusion in the United States: an Overview: Report. U.S. Department of Education. September, 2008.

Inclusive Education in Finland 2012 — Inclusive Education in Finland: Challenges and Solutions. Leena Airaksinen, Ruskis school. Seminar “Inclusive education in the context of integration processes”. 15 August, 2012.

Inclusive Education in SA — Implementing Inclusive Education in South Africa. Department of Education. Republic of South Africa, November, 2002.

UBE-UNESCO Report — UBE-UNESCO Preparatory Report for the 48th ICE on Inclusive Education. Buenos Aires, Argentina, 12–14 September, 2007.

UNESCO Statement — UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO, 1994, 50 p.

Różańska 2001 — Różańska L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej, in: Portal edukacyjny, 2001. — <http://www.edukacja.edux.pl/>.