

Никифоров Артём Игоревич

аспирант

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет

им. К.Э. Циолковского»

г. Калуга, Калужская область

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в данной статье, поднимая проблему инклюзивного образования, автор обращается к мировому опыту организации и управления образовательными системами, подходящему в том числе для российских школ инклюзивного образования. Выявлено, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей в обычных классах, не являющихся специальными (коррекционными) классами, возможно только в рамках определенных моделей общеобразовательной школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегративно-матричная модель школы, инновационно-модульная модель школы.

*Задача моделирования –
находить полезные описания...*

*Мы не предлагаем Вам ничего истинного,
только полезное.*

Д. Гриндер, Р. Бэндлер

Долгое время в российской системе образования дети, принадлежащие к категории ослабленных социальных групп, получали образование и воспитывались в системе специальных (коррекционных) образовательных структур или же на дому, где они были оторваны от сверстников с обычным ходом психофизического развития. Однако в результате принятия в конце 80-х годов ряда международных документов, положение дел стало несколько иным.

Отправной точкой послужила принятая в 1989 г. Генеральной Ассамблеей ООН Конвенция о правах ребенка, которую на сегодня подписали сто девяно-

сто три страны, в том числе и Россия. А чуть позже в 1994 году в Испании городе Саламанке состоялась Всемирная конференция по образованию лиц с особыми запросами, благодаря чему в итоге в международный обиход был введен термин «инклюзия». И далее провозглашен принцип инклюзивного образования [1, с.12].

Считается, что первые инклюзивные процессы в России стартовали на рубеже 1980–1990 гг. Первопроходцем в этом смысле считается школа «Ковчег», появившаяся в Москве по инициативе родительской общественности, а также Центра лечебной педагогики. Однако мало кто знает, что на самом деле первое инклюзивное обучение началось не в конце (как многие считают), а в начале XX века. Подтверждением служит эксперимент, проведенный в г. Смоленске в школе для слепых детей в 1925 году директором Б.И. Коваленко, создавшим и возглавившим позднее кафедру тифлопедагогики ЛПИ им. А.И. Герцена. Дважды интересом он организовал опыт совместного обучения и воспитания зрячих и слепых детей, начиная с детсада и затем с пятого класса общеобразовательной школы [5, с. 3].

Сегодня система образования в России ориентирована на увеличение количества школ инклюзивного образования. Так, например по данным Минобрнауки если в 2011 г. таких школ было всего 3,892 или 3% от общего количества обычных общеобразовательных школ, то к концу 2020 года планируется что число школ реализующих подобную практику, составит уже более 5000. «Что же такое инклюзивное образование, о необходимости, внедрения которого нам говорят СМИ или же со страниц научных изданий?». В основании «фундамента» этой концепции положена идея, исключающая всякую дискриминацию обеспечивающая равное отношение ко всем ученикам, но создающая особое образовательное пространство для детей, имеющих невыгодные стартовые позиции в социуме [6, с. 618]. Короче говоря, главная целевая установка инклюзивного подхода – создание адекватных условий для обучения всех учеников, в том числе тех, кто имеет отклонения в развитии, включения их в общество здоровых людей, развития у них «социальных компетенций». Инклюзивные школы

лы в этом плане во многом нацелены на иные образовательные свершения, нежели те, что признаются обычными школами [8, с. 101]. Они сводится к тому, чтобы дать всем ученикам возможность наиболее полноценной жизни в обществе, благодаря максимально активному их включению в группу (коллектив) обеспечивая, таким образом, наиболее полное их взаимодействие, взаимопомощь, сотрудничество и т. д. Однако, не смотря на светлые образовательные цели, которые сегодня поддерживаются многими педагогическими коллективами в обществе тем не менее, не утихает полемика относительно того возможна ли инклюзия, обернется ли инклюзивное образование благом для учащихся и школьной организации или же породит новые барьеры и только ухудшит ситуацию. Дело в том, что организация и управления современной школой продолжает оставаться «конвейерной» ориентированной, в большей степени на результат в терминах академических достижений ребенка, а вовсе не на процесс его личностного развития. Вот что по этому поводу говорит профессор НИУ Высшей школы экономики К.М. Ушаков: «Та модель общеобразовательной школы, которую мы построили сегодня – это то, что можно назвать индустриальной моделью. Современная общеобразовательная школа похожа на конвейер, где детей, начиная с первого класса, передают от одного специалиста другому, а на выходе ребенок проходит через отдел технического контроля – через ЕГЭ». Опасность конвейера состоит в том, что он не допускает отклонений от нормы. «На конвейере с бракованной деталью никто не работает, ее просто выбрасывают». Поэтому если субъект не вписывается в некую стандартизованную норму, нарушая тем самым работу «машины», его просто убирают с этого конвейера [7]. Образно говоря, общеобразовательная школа продолжает идти по накатанной дорожке, не замечая изменяющихся реальностей, не отслеживая и не модифицируя их под специфику собственной деятельности. Между тем всем понятно, что для того, чтобы забить гвоздь в стену нужно использовать молоток, а не футляр от очков или микроскоп, хотя, конечно, и футляром можно попытаться вопрос лишь в том, чего нам будет стоить таким образом забитый гвоздь. Все это настолько хорошо все понимают, что вряд ли кто-то будет

забивать гвозди всем вышеперечисленным. Если обратиться к опыту, имеющемуся в мире, то он говорит о том, что только некоторые модели общеобразовательной массовой школы можно рассматривать как альтернативу школе-конвейеру. В данном случае речь идет о трудах Г. Минцберга и на основе этой «базы» написанный труд голландских специалистов Эрнеста Маркса, Леона де Калуве, и Марта Петри «Развитие школы: модели и изменения» который пользовался с середины 80-х годов большой популярностью в Европе и США. А в 1993 г. благодаря усилиям сотрудников Калужского института социологии был переведен и издан в нашей стране и с той поры успешно применялся при обучении руководителей инновационных образовательных структур, при разработке ими стратегии развития школ, при диагностике и анализе проблем управления и организации школьной структурой [3, с. 24].

В этой книге авторы хотели предложить некоторые дополнения в общее понимание теории развития и изменения школьной организации. Трехдневный семинар, состоявшийся в Зантфурте (что в Нидерландах) в октябре 1983 г. в рамках Международного Проекта Улучшения Школы, существовавшего под эгидой ОЕСД (Организации по экономическому сотрудничеству и развитию) с 1982 года был прекрасной возможностью это сделать. На этом семинаре М. Петри и Л. Де Калуве предложили созданную ими теорию. Этот материал был благосклонно принят участниками семинара из семи стран. Теория привлекла внимание, и было дано разрешение на перевод и адаптацию моделей с целью их применения другими странами, участвующими в этом проекте. Эти модели были частично дополнены моделями Э. Маркса, которые привлекли большое внимание в Нидерландах еще с середины семидесятых годов. На них часто ссылаются, они применяются во многих случаях (например, в Национальном курсе тренинга директоров школ) [2, с. 8]. Таким образом, если сначала теория моделей школ отражала практику лишь школ Голландии, то потом была адаптирована с целью использования в других странах, и теперь в моделях оказался, как бы сконцентрирован весь европейский опыт управления и организации школ различных видов. Эти модели используются в Нидерландах, Бельгии, Англии,

Западной Германии, Швеции и других европейских странах, и в России. Благодаря этому теория моделей школы, согласовавшаяся с наиболее признанными сегодня в мире общими теориями управления и организационного развития. Является весьма эффективным инструментарием как для анализа проблем в отдельных школьных структурах (в том числе и инклюзивного образования), проектирования их развития в дальнейшем (то есть работает хорошо на микроуровне – уровне школы). Так и для анализа тенденций изменений в школах на макроуровне, то есть в общем поле их возможного развития, в европейском контексте. Суть теории, изложенной в книге, сводится к тому, что наибольшая практическая эффективность деятельности школьной структуры достигается лишь при взаимном совпадении определенных образовательных и организационных (управленческих) модельных конфигураций школы. То есть, проще говоря, эти модели, создавались по поводу связи между организацией и образованием: какой должна быть организация, чтобы она соответствовала новому состоянию образования? Соответственно выделяются образовательные модели: отборочно-поточная модель школы; постановочная модель школы; модель школы гетерогенных (смешанных) способностей; интегративная модель школы и инновационная модель школы и организационные (управленческие) модели школы: сегментная модель школы; линейная модель школы; коллегиальная модель школы; матричная модель школы и модульная модель школы. Ну и соответственно комбинации образовательных и соответствующих организационных (управленческих) моделей: отборочно-поточно-сегментная модель школы; линейно-постановочная модель школы; смешанно-коллегиальная модель школы; интегративно-матричная модель школы и инновационно-модульная модель школы.

Три первые модели школы можно назвать традиционными, т.к. ориентированы они по большей части на обучение детей (и недооценивающие значение воспитательной работы). Фундаментом их деятельности является так называемая интеллектуальная концепция обучения, имеющая три основных «опоры»:

- предметы, которые изучают ребята в общеобразовательной школе, и навыки, которые дети освоить, должны в основном развивать только их интеллект;
- между предметными направлениями и разделами плана учебного имеют-ся границы четкие;
- на протяжении всего процесса обучения в школе учащихся ориентируют, прежде всего, на выполнение требований Госстандарта (нацеленность на экзамен выпускной).

По оценкам некоторых специалистов они составляют примерно 40%, 45% и 15% среди всех российских общеобразовательных школ. Организация образовательного процесса в этих школьных структурах представляет собой конвейер по производству детей с заранее заданными государственными характеристиками. Во всех этих структурах организация различна, однако, что касается основного подхода, то он един – ребенок должен адаптироваться к тому обучению, которое ему предлагает школа. Четвертую и пятую же модели школы можно назвать инновационными (миссионными) организациями. Эти школы идут каким-то своим особым путем (следуют своей миссии) выработанным персоналом этой общеобразовательной школы, детьми и их родителями. Их побуждает к этому или нужда или социально-педагогическая идея, выношенная и взятая на вооружение педколлективом или то и другое вместе. То есть в этих общеобразовательных школах заказчиками образования, которое школа обеспечивает, выступают не столько государственные и муниципальные органы, сколько дети и их родители, а также сами педагоги, которые приняли на себя выполнение какой-то особой миссии. Безусловно, образовательные стандарты и тут во внимание принимаются. Но особенность этих общеобразовательных школ в том состоит, что в них некоторые второстепенные для традиционных общеобразовательных школ функции сопровождения учащихся обладают равной, а иной раз и доминирующей позицией относительно той функции, что связана с передачей знаний по предметным направлениям в соответствии с Госстандартами. К примеру, научить особого ученика самостоятельно учиться или

сформировать у него навыки исследователя или же обеспечить, социально-нормативное обучение (то, что называется у нас воспитанием), личностное развитие и пр.

Эти общеобразовательные школы базируются не на интеллектуальной, а на холистической концепции обучения, означающей, что общеобразовательная школа развивать должна все возможные способности детей. То есть опять-таки учить ребенка не только знать и мыслить, но также иметь устойчивые навыки в поведенческой сфере, к примеру, быть независимым, ставить самому цели и их добиваться, нести ответственность за действия свои и поступки, уметь чувствовать и выражать эти чувства, уметь общаться с людьми и т. п. Соответственно для таких школьных структур характерными являются следующие параметры:

- большое количество времени уделяется достижению целевых установок, отличных от интеллектуальных;
- родственные предметные направления объединены в темы, блоки, проекты;
- нормы и требования успеваемости весьма гибкие, ориентированы не столько на образовательные госстандарты, сколько на цели детей (эти нормы и требования устанавливаются и изменяются во многом самим педагогическим коллективом).

Организация образовательного пространства в таких общеобразовательных школах, разумеется, различна, но опять-таки основной подход один – индивидуальная траектория развития каждого ребенка которую должна обеспечить общеобразовательная школа, должна быть максимально приспособлена к его (ребенка) особенностям индивидуальным. Или тем целевым установкам, которые сам ребенок перед собой ставит (не без помощи учителя, конечно) к его действительным проблемам, возможностям и способностям. Такой подход прямо противоположен тому «фундаменту», что заложен в школах I–III моделей [4]. Подобные школы изначально задумывались как раз для особых детей (дети с ЗПР, инвалиды и др.) которые не могли обучаться в обычном образовательном учреждении или были обречены на учесть неуспевающих со всем про-

чем набором демотивирующих и озлобляющих на все и вся факторы. Именно в них, (разумеется, впоследствии адаптированных и к «нормальным» детям), удается создать мотивацию к обучению и развитию таких детей и буквально вытаскивать их из состояния, в котором они прибывали до прихода в эти школы. Ну а теперь о каждой из этих необычных школ более подробно итак: интегративно-матричная модель общеобразовательной школы.

Слово «интеграция» произошла от глагола латинского *tangere* – «касаться», «граничить». Приставка же «ин» отрицанием является, таким образом, интеграция означает то, между частей чего нет никаких границ. В терминах образовательного обеспечения это означает, что более или менее равное внимание уделяется развитию интеллектуального, аффективного, нормативного и экспрессивного опыта, т.е. основное внимание здесь уделяется всестороннему развитию личности ребенка. Следовательно, целевые установки таких школьных структур значительно шире целей обучения, в них важное место занимает внеучебная составляющая. Разброс целевых установок может быть весьма существенным. Потому как выбираются они совместно учителями, детьми и родителями их. А на вкус и цвет, как известно товарищей нет. Каждая общеобразовательная школа усматривает настоящие или будущие проблемы детей, по-разному исходя из сложившейся в каждом конкретном районе социальной ситуации, традиций, стиля жизни и установок ценностных и т. п. Так, к примеру, одни школьные структуры могут быть нацелены на адаптацию особого ребенка в весьма узкой сфере научить его действовать в определенных ситуациях: научить его ставить перед собой цель, находить социально одобряемые средства для их достижения, действовать с полной мерой ответственности и т. п. Другие же школьные структуры – в широкой: научить его действовать в обществе, трети – привить детям качества необходимые ученым – исследователям и т. п.

Соответственно курс обучения и учебный материал во многом отличен от традиционного, и содержание организовано иначе, чем в предыдущих моделях общеобразовательной школы. У учителя появляется еще одно поле деятельности

сти. Он адаптирует учебный курс к потребностям каждого отдельного субъекта. Родственные предметные дисциплины, как правило, объединены в блоки (например, искусство выражение мыслей и языки). Что эффективно влияет на индивидуальный и социальный рост ребенка. Внутри таких блоков существует множество возможностей для выбора путей обучения каждого ученика, максимально способствующих прогрессу индивидуума. То есть учебный курс, который разрабатывается и предлагается школьной структурой включает в себя не только предметные дисциплины, развивающие интеллект, но экспрессивную, нормативную и эмоциональную составляющие личности ребенка. Причем не когнитивному (воспитательному, например) компоненту обучения в плане содержания, времени, формам и методам уделяется примерно столько же внимания, сколько и когнитивному. Результаты, достигнутые ребенком на определенном этапе его развития – важный критерий прогресса. Очень важна мотивация учащегося и его собственный выбор. Поэтому управление учащимися рассматривается, как весьма важный аспект деятельности и оно четко направлено на личностное развитие ребенка. Нормы и требования успеваемости детей не фиксированы, они различаются по отношению к разным детям. По части содержания и критериям требования эти не обязательно будут соотноситься с нормами Госстандарта, поскольку содержание и критерии могут устанавливать сами учителя вместе со своими подопечными.

Характерной чертой школ IV модели то является, что учебные классы гетерогенные и по численности быть могут достаточно большими, до 40 детей. Педагоги поощряют образование внутри классов различных неформальных групп детей по их собственным предпочтениям и интересам. Учебные классы могут разбиваться на более мелкие (временные группы) или с другими классами объединяться. В одном классе могут находиться как дети разного возраста, так и дети одного возраста.

В силу того, что целевая установка школьной структуры подразумевает не одно направление – обучение детей, а несколько (к примеру, два: обучение детей и развитие у них социальных навыков). То соответственно управлеченческая

структура будет также в себя включать две цепочки отражающих равнозначность интеллектуального и неинтеллектуального, в том числе воспитательного компонентов программы общеобразовательной школы. Первая цепочка (директор общеобразовательной школы – замдиректора по учебной части – руководители предметных комитетов – педагоги) решать будет задачи обучения. Вторая цепочка (директор общеобразовательной школы – замдиректора по воспитательной работе – средний менеджер по воспитательной работе – наставники и педагоги) будет заниматься проблемами воспитания. Консультационные объединения, отвечающие за воспитание и обучение особых детей, возглавляются менеджментом и обладают равной степенью влияния на команды педагогов. В матричной модели предусмотрено также подразделение «поддержки» по обеспечению всех уровней обеих подразделений всеми необходимыми для работы средствами: давая им информацию и необходимую документацию (библиотека), распределяя бюджетные средства, ведя учет и регистрацию детей, снабжая их методической литературой и т. п. Несколько параллельно действующих сил в математике называется матрицей. Отсюда и появилось название модели общеобразовательной школы – «матричная». Цель данной матрицы в том заключается чтобы (насколько это возможно) более полно удовлетворить потребности особых детей в терминах их личностного роста. Для этого в таких школах постоянно изучают и учитывают контингент учащихся. Педагоги и воспитатели объединены в перманентные команды (в идеале – как приняли группу детей в V классе, так и работают с ними «командой» до XI класса) отвечающие и за воспитание, и за обучение своих подопечных. (Естественно, отдельные учителя могут входить в состав сразу нескольких звеньев). Педагогам активно помогают работающие в общеобразовательной школе специалисты, в частности, психологи. Специалисты консультируют друг друга и коллективно обсуждают проблемы в своих группах. От членов групп требуется умение договориться между собой относительно того, как следует преподавать, вести воспитательную работу и согласовано действовать в русле общешкольной политики. Многие педагоги проходят дополнительную специальную профессиональную под-

готовку, что позволяет им выступать в двойной роли и в качестве учителя-предметника, и в качестве воспитателя. Участники групп должны прийти к соглашению относительно того, что делать для того, чтобы обеспечивая возможность овладеть знаниями в объеме школьной программы, одновременно помочь ученикам стать более независимыми, научить учиться, способствовать развитию личности и стимулировать социальную активность. Короче говоря, учителям на основе совместных усилий необходимо сформировать у особых детей компетенции необходимые им для дальнейшей социализации в предлагаемых условиях жизни в обществе. На основании консультаций в образовательные курсы вносятся необходимые изменения с учетом интересов и потребностей, возникающих у учеников.

Создать подобную школу не под силу одному руководителю и его заместителю. Потому имеются специальные органы, занимающиеся выработкой стратегии развития школьной структуры. В разработке стратегии участие принимают педагоги и воспитатели, средний менеджмент и дирекция, вышестоящие структуры, родители и дети. Заместители директора школы возглавляют учебно-преподавательскую и воспитательные системы, группу развития и группу поддержки. Команда менеджеров тратит много своего времени на создание условий, облегчающих сотрудничество между преподавателями учебно-воспитательных звеньев, воспитателями и сотрудниками групп поддержки. Ведь эффективную внутришкольную интеграцию можно обеспечить лишь при весьма тщательном формировании общешкольной политики. В данном контексте политику стоит понимать как систему общих внутренних правил. Принципы этой политики должны быть приняты всеми сотрудниками, быть достаточно четкими, чтобы стать руководством к действию и в тоже время не должны ограничивать относительную автономность преподавательских групп, у которых должна быть возможность корректировать свои действия, учитывая способности учеников.

Инновационно-модульная модель общеобразовательной школы. В модульной структуре управление и преподавание полностью интегрированы. Каждый

учитель здесь выполняет две функции: функцию управления учащимися и функцию преподавания. Как следствие педагоги проходят гораздо более широкий тренинг, чем обычный предметно-ориентированный. Негативные проявления этого в том состоят, что педагог должен забыть предыдущий свой опыт, т.е. как раньше он преподавал; стать «во всем специалистом», научиться «подлаживаться» под детей. Это общеобразовательная школа настоящих субъект-субъектных отношений. Педагог относится к каждому пришедшему в школу ребенку как к личности, которая вправе влиять на содержание курса учебного, выбирать свой путь обучения, который поможет лично ей достичь наилучших результатов. Ребенок вправе сам ставить цели перед собой, принимать решения и, конечно, нести ответственность.

Для организации образовательного пространства ученики объединены в маленькие по размеру группы (6–10 человек). Педагоги также в группы объединены по 6–10 человек. Каждая учительская команда работает с несколькими группами детей, так что государственные нормативы соотношения численности детей и педагогов выполняются. Учителя внимательно наблюдают, анализируют социальные и личные потребности детей, их возможности, учитывая особенности своей группы и требования будущих (как и в любой общеобразовательной школе) экзаменов. Каждый учитель не только обладает знаниями по нескольким предметным дисциплинам, способен их интегрировать в темы, проекты, курсы, владеет методами проблемного обучения, но и обладает навыками в экспрессивной и социализирующей деятельности. Поэтому в такой школе работать, способны только учителя, имеющие высочайшую квалификацию являющиеся настоящими мастерами своего дела.

В каждой «команде» модульной ее участники в высокой степени разделяют взгляды друг друга на образование и на два ее аспекта – управление и преподавание. Учителя каждой модульной единицы еженедельно собираются для осуждения всех наметавшихся проблем и оценки образовательного процесса в целом за неделю. Подобные встречи как раз-таки и выступают основой для организации единого подхода, позиции, и коллектива единомышленников. На

встречах этих учителями обсуждаются и суммируются наблюдения за каждым особым ребенком и классом в целом, таким образом, оформляется сбалансированное видение о потенциале каждого конкретного ребенка и, в общем, учебной группы. Все вместе педагоги разрабатывают индивидуальный учебный план для каждого особого ребенка и учебной группы в целом. Хорошее знание своих учеников позволяет учителям без всякого труда гармонично совмещать роли учителя и воспитателя. Каждая модульная единица в значительной мере автономна в работе своей. На базе опыта и возможностей педагогов, консультаций с детьми и их родителями, с другими представителями сообщества. И в соответствии условиями школы модульные единицы разрабатывают свои собственные образовательные стратегии, адаптируют содержание образования, наибольшим образом соответствующее возможностям и потребностям их детей (так как любая стратегия общеобразовательной школы в целом весьма далека от реальных нужд детей).

Управленческая структура в школах V модели достаточно сложная включает она в себя: стратегический совет школы – директор школы – заместители – модульные единицы. Стратегический совет школы принимает решения касающиеся функционирования общеобразовательной школы как целого. Школьная стратегия выступает как результат совместных консультаций руководителя школы, заместителей, представителей от модульных объединений, органов управления и предметных комитетов. И хотя два последних не имеют прямых контактов с модульными командами, однако сами наставники и учителя-предметники значительное влияние оказывают на работу этих объединений. Орган, вырабатывающий стратегию, учреждает отдел развития, который отношение имеет к образовательному развитию и вне школьной структуры. Очень часто это подразделение обращается к временным рабочим группам с просьбой провести исследование по той или иной теме. Группа развития в «хороших отношениях» должна быть с органом, вырабатывающим стратегию, т. к. это единственная возможность для нее на эту стратегию повлиять. Кроме того, имеются отделы специалистов, которые занимаются повышением профессиональной

квалификации преподавателей в соответствии с потребностями последних. Формально в этой общеобразовательной школе могут присутствовать и другие структуры, выполняющие определенные функции, но реальный «фундамент» этой школы – каждая модульная единица в отдельности.

Главная задача дирекции в такой общеобразовательной школе заключается в содействии развитию особой организационной и образовательной культуры, основанной на согласующихся взглядах специалистов общеобразовательной школы на образование, на роль педагога в классе, его профессиональное развитие и т. д. Так как именно культура для общеобразовательных школ V модели выступает тем главным координационным механизмом, который призван сохранить общеобразовательную школу как единое целое, защитить школу от агрессивности «окружающей среды» агрессивности основанной, как правило, на непонимании того, что происходит в этой общеобразовательной школе.

В мире надо сказать существует не много общеобразовательных школ, в которых функционируют интегративно-матричная или инновационно-модульная модели. Например, в странах Западной Европы таких школ всего несколько процентов. Однако если действительно идти по направлению перехода от школ-конвейеров к школьным структурам, ориентированным на организацию адекватных условий для воспитания и обучения всех детей. В том числе и тех, кто принадлежит к категории ослабленных социальных групп, включения их в общество, развития у них «социальных компетенций» то это, безусловно, переход к школам IV и V модели.

Список литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Первое сентября, 2013. – 33с.
2. Калуве Л.Де. Развитие школы: модели и изменения / Л.Де. Калуве, Э. Маркс, М. Петри; пер. с англ.; под ред. А.К. Зайцева. – Калуга: Калужский институт социологии, 1993. – 240 с.

3. Логика организации школы / В.В. Уланов; отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1998. – 127 с.
4. Модели организации общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studopedia.org/1-69338.html> (дата обращения: 12.10.2020).
5. Меженцева Г.Н. Компаративный анализ интеграционных и инклюзивных процессов в России и Северной Европы // NovalInfo.Ru. – 2016. – №44. – С. 1.
6. Сорокоумова С.Н. Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т 13. – №2 (3). – С. 618.
7. Ушаков К.М. Современная школа – это конвейер, с которого снимают тех, кто не вписывается в стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://konkurs.direktor.ru/interview.htm> (дата обращения 12.10.2020).
8. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – №5. – С. 100.