

нерів по спілкуванню, відзначимо, що важливим фактором, який впливає на ефективність спілкування, є психологічна сумісність. В її основі лежать саме професійно-особистісні властивості людини. Під психологічною сумісністю в соціальній групі вчені розуміють ефект взаємодії, який полягає в поєднанні позицій людей з максимально подібними професійно-особистісними властивостями, що дозволяє здійснювати їх взаємодоповнюваність, сприяє взаєморозумінню.

У процесі багатьох досліджень (А.Бодальов, О.Андрієнко, Є.Ільїн та ін.) було встановлено, що найбільш сумісними виявляються люди, які мають високу потребу у спілкуванні, відзначаються комунікативністю, емоційністю, і, водночас, толерантністю, екстраверсивністю, сильною нервовою системою, мають сангвінічний тип темпераменту.

Існують різні види сумісності, зокрема психофізіологічна сумісність (тип нервової системи, тип темпераменту, подібність аналізаторної системи), а також ідейна сумісність (співпадання світоглядних і моральних позицій, переконань, установок). Наприклад, майже неможливим є

успішне спілкування людини сліпої і глухонімої, оскільки внаслідок порушень в роботі окремих аналізаторів (зорового і слухового) сліпа людина використовує в основному вербальну систему спілкування, а глухоніма невербальну. Іншими словами: глухий не може почути слів, а сліпий не може побачити жестів.

Часові координати теж мають важливе значення у спілкуванні з людьми, для яких властиві різні індивідуальні біоритми («жайворонки», «сови», «аритміки»). Малоефективним виявляється спілкування з «совою» зранку, внаслідок пониженої працездатності, підвищеної дратівливості, млявості і т.п. в цю пору дня. Більш «відкритими» для спілкування такі люди зазвичай є в другу половину дня, в той час, як «жайворонки» – навпаки. «Аритміки» ж порівняно легко пристосовуються до зміни часу.

Таким чином, в процесі міжкультурного спілкування дуже важливо уміти використати найбільш ефективно у кожному конкретному випадку не тільки міжкультурну компетентність, але й особливості просторово-часової організації спілкування, а також враховувати індивідуально-психологічні властивості партнера.

### Література та джерела

1. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: Навч. посібн. / І.А.Сайтарли. – К.: Академвидав. – 240 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности / К.Леонгард. – К.: Вища шк., 1989. – 375 с.

*Статья посвящена проблеме общения. Особое внимание уделяется вопросу о кросс-культурной коммуникации. Автор подчеркивает, что проблема кросс-культурной коммуникации чрезвычайно популярна сегодня, потому что международные отношения и международное сотрудничество Украины становятся все более широким и сильным за последние годы. Такая ситуация требует совершенствования обучения иностранному языку. Отличное знание иностранного языка не является сегодня достаточно для успешной профессиональной межкультурной коммуникации. Доказано, что для успешного межкультурного взаимодействия возможно в случае прохождения культурные нормы и традиции каждой страны.*

*Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, психологические аспекты коммуникации, тип темперамента, особенности характера, индивидуальные биоритмы.*

*This article deals with the problem of communication. Special attention has been paid to the issue of cross-cultural communication. It has been underlined that the problem of cross-cultural communication is extremely popular today because the international relations and international cooperation of Ukraine become more wide and strong during last years. Such situation demands the improvement of foreign language training. Perfect knowledge of foreign language is not enough today for successful professional cross-cultural communication. It is necessary to know culture, traditions, habits and mental peculiarities of the people of each partner- foreign country. It has been proved that successful cross-cultural interaction is possible in the case of following cultural norms and traditions of each country. It is also very important to pay attention to the psychological aspects of communication (types of temperament, character, individual biological rhythms).*

*Key words: cross-cultural interaction, psychological aspects of communication, types of temperament, character, individual biological rhythms.*

УДК 376(73)

### ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США

Бондар Тамара Іванівна  
м.Черкаси

*У роботі проаналізовано основні закони, що сприяли формуванню інклюзивної освіти США; виокремлено етапи становлення й розвитку інклюзивної освіти; схарактеризовано особливості провадження інклюзивної політики на конкретних етапах. Доведено, що системність і стабільність чинності правових актів, з одного боку, та правосвідомість громадян, з іншого боку, є ключовими факторами реалізації права на освіту в США осіб з інвалідністю.*

*Ключові слова: інклюзивна освіта, мейнстримінг, нормативно-правова база, діти з інвалідністю, спеціальна освіта, загальноосвітнє середовище.*

**Формулювання проблеми.** В умовах становлення правової, демократичної державності особливого значення набуває розвиток правової свідомості громадян. Правосвідомість є ключовим чинником для розуміння права, законів, що регулюють відносини в суспільстві. Для сучасного розвитку України, на жаль, характерний низький рівень правової культури не лише пересічного громадянина, а й законодавців, політичних лідерів. Брак правової культури виявляється в недосконалості нормативних актів або й у зневажанні права, що гальмує розвиток суспільних відносин. Так, інклюзивна освіта України потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення

в школах сприятливого середовища, формування матеріально-технічної бази, методичного й кадрового забезпечення, подолання соціальних і професійних стереотипів. Для модернізації українського законодавства у сфері інклюзивної освіти необхідно вивчати передовий зарубіжний досвід країн, що досягли реальних результатів. На сучасному етапі еволюції світової спільноти лідером у практиці розбудови інклюзивної освіти вважають Сполучені Штати Америки. Чіткість законодавчих актів і дієвість механізмів їх реалізації, що вможливають соціальну справедливість, допомагають подолати дискримінацію стосовно людей з особливими потребами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвиток інклюзивної освіти в США постає предметом вивчення в працях багатьох зарубіжних та українських науковців. Серед сучасного доробку виокремлюють студії Дж. Блекборбі (J. Blackborby), М. Вагнер (M. Wagner), П. Вулф (P. Wolfe), Л. Дейніелсон (L. Danielson), М. Захарчук, П. Зіркела (P. Zirkel), Р. Зумети (R. Zumeta), А. Колупаєвої, Р. Осгуда (R. Osgood), П. Райта, (P. Wright), Памели Райт (P. Wright), Т. Сак, М. Хосейна (M. Hossain), Т. Холл (T. Hall), що присвячені історичній ретроспекції, ідентифікації форм інклюзивної освіти, підходам до їх реалізації, формуванню законодавчої бази інклюзивної освіти. Попри наявну бібліографію, у наукових джерелах не диференційовано етапів розвитку інклюзивної освіти в США на основі політико-правової реалізації інклюзивної ідеї.

**Мета дослідження** – на підставі вивчення генезису законодавчих ініціатив, становлення нормативно-правової бази виокремити етапи розвитку інклюзивної освіти США.

**Виклад основного матеріалу.** Ґрунтовний аналіз законодавчої бази дав змогу періодизувати розвиток інклюзивної освіти США з 1950 р. донині. Перший етап становлення інклюзивної освіти розпочався в 50-х роках ХХ ст. після ухвалення раннього федерального законодавства. Особи з інвалідністю одержали право на освіту й освітні послуги, у коледжах та університетах запровадили програми для професійної підготовки персоналу, який працюватиме з дітьми, що мають інвалідність. У 1958 р. за каденції адміністрації президента Дуайта Ейзенхауера ухвалено Закон ЦП (Цивільне право) 85-905 про фінансування написаних субтитрів до фільмів для глухих й осіб, які слабочують, а також Закон ЦП 85-926 [3] про фінансування коледжів та університетів для підготовки кадрів, які навчатимуть розумово відсталих дітей. Закони набули чинності завдяки підтримці професійних організацій і груп захисту інтересів («advocacy groups»), особливих зусиль доклала організація «Міжнародна рада з питань виняткових дітей» (із 1958 р. - Рада з питань виняткових дітей). У 1963 р. Конгрес розширив акт цивільного права 85-926, передбачивши гранти для підготовки вчителів і науковців та окресливши більш широкий перелік нозологій.

Закон «Про початкову та середню загальну освіту» («The Elementary and Secondary Education Act – PL 89-10 ESEA») 1965 р. [4] називають першим важливим кроком федерального уряду на шляху субсидіювання послуг «виокремленому населенню» у загальноосвітніх початкових і середніх школах. У 1966 р. затверджено поправку до Закону про фінансування «становлення, розвитку й покращення програм і проєктів для дітей із порушеннями», що пізніше стала самостійним законом. Донині документ слугує вагомим засобом федеральної підтримки загальноосвітніх шкіл. У перший рік після набуття законом чинності не були передбачені безпосередні гранти на підтримку дітей з особливими потребами, проте на другому році діяльності Конгрес ухвалив Закон 89-313, що був фактично поправкою до Закону 89-10 та вможливив адресне фінансування спеціальної освіти через надання грантів. Діти, які навчалися в школах під юрисдикцією штату й у закладах для осіб із вадами (нечисленна категорія) на фінансуванні штату, одержали право користуватися спеціальними фондами,

зазначеними в статті 1 (для покращення умов).

Відділ освіти для осіб із вадами започаткував низку федеральних програм, покликаних підтримати осіб з особливими потребами, зокрема програми розвитку ранньої освіти, програми для дітей із вадами зору, слуху та з багатьма фізичними вадами, спеціальні програми для дітей з особливими освітніми потребами, однак категорія дітей із специфічною нездатністю до навчання («specific learning disabilities») залишилася поза межами дії федерального законодавства. Лише завдяки потужному лобюванню Відділу освіти осіб із порушеннями (ВЕН) у 1969 р. Конгрес ухвалив Закон «Про дітей із специфічною нездатністю до навчання» («Children with Specific Learning Disabilities Act»). Через збільшення спеціальних програм і зменшення фінансування Відділ освіти осіб із порушеннями запропонував систематизувати федеральні програми в єдиний закон. Ініціативу Відділу освіти осіб із порушеннями зреалізовано 1970 р. після ухвалення відомого в законодавчому полі Закону «Про освіту осіб із порушеннями» ЦЗ 91-230 («Education of the Handicapped Act – EHA»), що вважають попередником Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» («IDEA») [5].

Другий етап охоплює 1975 – 1986 рр., у цей час для регуляції фінансування освіти був ухвалений «Закон про освіту всіх дітей із порушеннями» («The Education for All Handicapped Children 94-142 – EAHCA», 1975 р.), відповідно до якого діти з інвалідністю одержували право на освіту, за надання такого права мали відповідати всі освітні установи на різних рівнях [6]. У положеннях закону взято до уваги рішення судових справ, що відбулися з 1954 р., із питань реалізації права на освіту дітей з інвалідністю. Експерти стверджують, що після ухвалення документа як першого федерального закону в галузі спеціальної освіти розпочався період інтеграції. У документі наголошено, що всі діти з особливими потребами повинні здобувати безкоштовну, адекватну (доступну) до навчальних запитів освіту. Закон регулював механізм фінансування, що вможливило доступ дітей з особливими потребами до загальної освіти. У нормативному тексті також схарактеризовано процедурні запобіжні заходи, які допомагають розв'язанню спірних питань у суді. Назва закону змінена поправками 1983 р. і 1990 р. на «Закон про освіту осіб з інвалідністю» («Individuals with Disabilities Education Act - IDEA»).

На цьому етапі інтеграція дітей до загальноосвітнього середовища відбувалася за допомогою мейнстрімінгу. У законодавстві США немає тлумачення терміна «мейнстрімінг», попри це в понятті вбачають своєрідну концепцію, підхід до організації інклюзивного навчання. В умовах мейнстрімінгу учнів з особливими потребами спрямовували в загальноосвітнє середовище для вивчення таких предметів, які не вимагали суттєвих адаптацій, наприклад, суспільні науки чи природознавство. Основні предмети, як от математика й читання, опановували у відокремленому середовищі. На тлі інклюзивної освіти навчальне середовище потрібно пристосовувати до дитини з інвалідністю, а в разі мейнстрімінгу дитина з інвалідністю повинна сама адаптуватися до середовища. В інклюзивному класі спеціальний персонал допомагає дитині з інвалідністю інтегруватися в загальне середовище та отримати знання від висококваліфікованого вчителя, натомість за умов мейнстрімінгу учня з інвалідністю навчає спеціальний педагог у відокремленому середовищі. Незважаючи на те, що мейнстрімінг у 70-х та 80-х роках ХХ ст. був частиною спеціальної й загальної освіти, системи залишилися відокремленими. Це не надавало дітям з інвалідністю рівних можливостей в одержанні освіти, жодною мірою не сприяла співробітництву між педагогами, дітьми загальноосвітньої школи та дітьми з інвалідністю [7, с. 57].

Третій етап – період із 1986 р. до 1997 р. Дослідження 80-х років ХХ століття засвідчило, що лише 70 % дітей з інвалідністю дошкільного віку отримували необхідні послуги. У багатьох штатах були відсутні програми раннього

втручання (від народження до двох років). У 1986 р. затверджено поправки (99-457) до Закону «Про освіту всіх дітей з порушеннями» та розширено дію Закону від 1975 р. Частина Б закону (фінансування) надавала право дітям з інвалідністю від 3 до 5 років користуватися безкоштовними освітніми послугами. Закон сприяв розвитку програм для дітей з інвалідністю дошкільного віку, дозволяючи виявляти інвалідність на ранньому етапі. Серед напрямів діяльності, зініційованих Законом про внесення змін (99-457), варто виокремити такі: створення на рівні штату комісії із раннього втручання, розроблення індивідуального плану обслуговування сім'ї, розвиток програм із раннього виявлення дітей з особливими потребами, планування дій із раннього втручання, розвиток мультидисциплінарної моделі надання послуг, підвищення ролі сім'ї в наданні послуг, надання континууму послуг для поступового переходу від однієї системи до іншої, розвиток обов'язкової системи підготовки персоналу.

В аналізованій період з'явилася зневіра до законодавства через повільну інтеграцію дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище. Колишній директор Федерального відділу ресурсів спеціальної освіти М. С. Уїлл у 1986 р. представила федеральне бачення розвитку освіти - Ініціативу загальної освіти (далі ІЗО - «Regular Education Initiative»), закликавши вчителів загальноосвітніх шкіл до більшої відповідальності за навчання дітей з особливими потребами. М. С. Уїлл офіційно заборонила існування ідеї про поділ відповідальності між загальною і спеціальною освітою. Фактично підлягала сумніву законність існування різниці між спеціальною і загальною освітою, тому що неузгодженість та непримиримість двох систем заважала ефективній роботі. Саме нечіткість у розподілі відповідальності між двома системами слугувала причиною палких дискусій у 90-х роках ХХ століття.

Згідно з ІЗО за дитину з особливими потребами відповідала не спеціальна, а загальна освіта. Учитель зі спеціальною освітою почав працювати в загальноосвітній школі. До цього часу, перебуваючи в одному фізичному просторі (в одній школі), спеціальна й загальна освіта становили різні системи через особливості фінансування та специфіку роботи. До компетенції загальної освіти належала відповідальність за дітей з особливими потребами. Результати ІЗО, а саме об'єднання спеціальної й загальної системи освіти, сприяли розвитку інклюзії. Цілісність системи вможливила професійне спілкування між учителем спеціальної й загальної школи та дітьми з особливими освітніми потребами [9]. Сьогодні завдяки, зокрема, ІЗО погляди на інклюзивну освіту містять ідеї повної інклюзії: переконавання, що всі діти з інвалідністю повинні навчатися у звичайному класі, користуватися широким діапазоном необхідних послуг - від спеціальних установ, спеціальних шкіл до спеціальних класів, ресурсних кабінетів і звичайних класів у загальноосвітній школі. ІЗО оптимізує розроблення нової системи навчання в загальноосвітньому класі, що задовольнить індивідуальні потреби учнів, налагодить взаємодію здорових учнів із 10-20 % дітей із легким захворюванням, дітей мігрантів, корінних американців і тих, хто потребує додаткової допомоги; розв'язання проблем навчання на ранній стадії, у початковій школі.

Четвертий етап (1997-2001) розпочався з перезатвердження Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» (ЦЗ 105-17) у 1997 р., що реструктуризував умови фінансування для розвитку малозабезпечених шкіл. Поправки також стосувалися положень про ранню інтервенцію. Перед штатами поставали завдання розробити багатодисциплінарну, обов'язкову, координаційну програму ранньої інтервенції для дітей від народження до 2 років і їхніх сімей. Перезатвердження закону змінило ставлення до учня з серйозними поведінковими відхиленнями, заборонивши школам відраховувати таких осіб, що змусило навчальні заклади розробляти стратегії та індивідуальні плани для «проблем-

них учнів». Закон 1997 р. модифікував взаємини школи й батьків, збільшивши участь останніх у розв'язанні питань навчального плану дитини. Від шкіл вимагали планів залучення батьків до діяльності школи через множинні ініціативи. Згідно із законом від студентів з особливими потребами очікували проходження незалежного оцінювання, що проводили на рівні округу та штату. Залучення осіб з особливими потребами до оцінювання вимагало докорінної зміни в складанні індивідуального плану таких учнів. До комісії з розроблення індивідуального плану навчання стали залучати вчителів не лише спеціальну, а й загальноосвітню школи. Порівняно з попередніми документами, Закон 1997 р. був набагато результативнішим.

П'ятий етап, початок якого датований 2001 р., триває до сьогодні. М. Хоссейн вважає цей час періодом інклюзії [2, с. 87]. Як зазначено у звіті комісії Відділу спеціальних освітніх програм Департаменту освіти США, «уперше за всю історію інклюзивної освіти діти з інвалідністю включені в систему оцінювання» [1, с. 1]. Наголошено, що перші роки ХХІ століття мали суттєвий вплив на розвиток освіти в США. У 2001 р. перезатвердили Закон «Про початкову та середню освіту» («The Elementary and Secondary Education Act»), унаслідок чого підготували Закон «Жодної дитини позаду» («No Child Behind - NCLB»), що передбачав надання «усім дітям справедливої, рівної можливості отримати висококваліфіковане навчання та досягнути показника, щонайменше вищого від середнього, на підсумковому тестуванні відповідно до навчальних стандартів штату». Цей закон стимулював розвиток інклюзивної освіти, спонукав учителів до опанування високої кваліфікації, змінив статус спеціального (корекційного) педагога.

До ухвалення названого документа вчитель спеціальної школи мав право викладати всі предмети дітям з інвалідністю та ставити оцінки. Вимоги до високої кваліфікації регламентували, що вчитель повинен мати диплом бакалавра, пройти державне ліцензування або сертифікацію, підтвердити знання з усіх предметів, які він викладає. Оскільки вчитель спеціальної школи не проходив предметної підготовки з усіх дисциплін, за навчання дітей з особливими потребами відповідав учитель загальної школи, що оптимізувало динамічність розвитку інклюзивної освіти. Водночас учитель спеціальної школи залишався в інклюзивному класі для надання спеціальних послуг дітям з інвалідністю.

Перезатвердження Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» (IDEA) у 2004 р. було вмотивоване необхідністю вдосконалення положень закону з огляду на оновлений досвід та ефективні практики роботи з дітьми, які мають інвалідність. Виокремлюють дві основні причини перезатвердження закону: 1) потреба в наданні освітніх послуг, що відповідають індивідуальним потребам дитини, у підготовці дитини до подальшої освіти, працевлаштування та самостійного життя; 2) необхідність охороняти права дітей та їхніх батьків [8, с. 5]. Увагу зацентовано на відповідальності шкіл за доступ дітей з інвалідністю до навчання в загальноосвітній школі, на успішності у виконанні програми загальноосвітньої школи. Зауважено, зокрема, що «очікування високих результатів, доступ до загальноосвітньої програми в загальноосвітньому середовищі сприяють ефективності навчання дітей з інвалідністю». Освітні установи штату отримали завдання - розробити стандарти успішності для дітей з інвалідністю, узгоджені зі стандартами для типових дітей. Закон також розширив категорії ідентифікації дітей з особливою нездатністю до навчання («SLD - specific learning disability») через уведення «процесу, що характеризує реакцію дитини на науку, ґрунтовану на дослідженні інтервенції» [9]. Сьогодні такий тип інтервенції відомий як «реакція на втручання - РНВ» («RTI - response to intervention»). Варіаціями терміна є «реакція на навчання» («response / responsiveness to instruction») або «реакція на навчання та втручання» («response to instruction and

intervention»). Поправку до закону, що змінювала процес ідентифікації дітей з особливою нездатністю до навчання, вносили для розв'язання проблем у межах традиційного підходу до класифікації, що базований на різниці між показниками коефіцієнта інтелекту та реальною успішністю.

Для виконання поставлених завдань конгрес звернув увагу на нагальну, критичну потребу держави у висококваліфікованому вчителів, що логічно продовжило виконання положень Закону «Жодної дитини позаду» від 2001 р. Укотре зосереджували увагу на необхідності високопрофесійних програм підготовки кваліфікованих учителів, щоб «особи, відповідальні за освіту дітей з інвалідністю, володіли знаннями та навичками, потрібними для задоволення індивідуальних потреб таких дітей». Крім того, повторено вимоги до спеціальних педагогів, зазначено, що спеціальний педагог має право викладати предмет лише за умови здобуття необхідної кваліфікації.

Ці два закони дають право всім дітям бути інтегрованими в загальну освіту. Після ухвалення документа розроблено завдання успішності й описано індикатори для дітей з інвалідністю, що вможливають одержання очікуваного результату. Школи відповідають за досягнення учнями з інвалідністю очікуваного рівня успішності та проходження оцінювання на рівні штату й на загальнодержавному рівні.

Незважаючи на певні зміни, яких зазнав закон «Про освіту осіб з інвалідністю», із 1975 р. основні регуляційні положення закону залишилися сталими. За змістовим наповненням їх розподілено відповідно до шести основних принципів, за яких школи повинні: 1) навчати всіх дітей,

2) використовувати для кваліфікації дітей з інвалідністю багатofакторний метод оцінювання, 3) надавати безкоштовну, доступну освіту, 4) створювати найменш обмежене середовище, 5) дотримуватися правових норм, 6) залучати батьків і дітей до участі в ухваленні рішень. Особливу увагу сфокусовано на підвищенні правової свідомості через поінформовання всіх учасників процесу. Доведено, що конфліктні ситуації між батьками та школою виникають, коли батьки не поінформовані про всі обмеження закону, а вчителі не ознайомлені зі складністю федерального законодавства.

**Висновки й перспективи подальших розвідок.** Докладний аналіз законодавчої бази послугував підґрунтям для періодизації розвитку інклюзивної освіти США. Виокремлені етапи рефлектують підходи держави до розв'язання проблем інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітнє середовище, окреслюють специфіку послідовності, за якою кожен наступний закон вважає на ваді попереднього й удосконалює механізми врегулювання. Для розвитку інклюзивної освіти в Україні необхідно проводити всебічну просвіту фахівців стосовно значення нормативно-правової бази, сприяти посиленню правової свідомості, акцентувати увагу на неухильному дотриманні законодавства всіма суб'єктами права. До перспектив студіювання порушеної проблеми належить вивчення Закону «Про освіту осіб з порушеннями» (2004 р.), що містить потужний корпус понятійно-термінологічного апарату, суттєво впливає на ефективність організації інклюзивної освіти в Україні.

### Література та джерела

1. Blackorby J. What Makes a Difference? Factors Related to Longitudinal Outcomes of Students with Disabilities / J.Blackorby, M.Wagner // SEELS report, Febraury, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.seels.net/designdocs/SEELS\\_W1W3\\_FINAL.pdf](http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf). – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Hossain M. An Overview of Inclusive Education in the United States / M.Hossain // K-12 Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications. □ IGI Global, 1<sup>st</sup> edition, 2013. – (P.86-110). – 1837 p.
3. Osgood R.L. The History of Inclusion in the United States / R.L.Osgood. □ Washington: Gallaudet University Press, 2005. □ 226 p.
4. Public Law 89-10, 64 Stat. 1100 (1965) Elementary and Secondary Education Act.
5. Public Law 93-380 (1974) Education of the Handicapped Act.
6. Public Law 94-142 (1975) Education for All Handicapped Children Act.
7. Wolfe P.S. Making Inclusion a Reality for Students With Severe Disabilities / P.S.Wolfe, T.E.Hall // Teaching Exceptional Children. – 2003. – March / April. – P.56 -60
8. Wright P.W.D. Wrightslaw: Special Education Law, 2nd Edition / P.W.D.Wright, P.D.Wright. – Harfield, Virginia: Harbour House Law Press, Inc, 2007. □ 456 p.
9. Zumeta R.O. Identifying Specific Learning Disabilities Legislation, Regulation, and Court Decisions / R.O.Zumeta, P.A.Zirkel, L.Danielson // Topics in Language Disorders. – 2014. - Vol.34. □ №1. – P.8-24

*В работе осуществлен анализ основных законов, которые способствовали развитию инклюзивного образования США; выделены этапы становления и развития инклюзивного образования; охарактеризованы особенности проведения инклюзивной политики на конкретных этапах. Доказано, что системность и стабильность действия правовых актов, с одной стороны, и правосознание граждан, с другой стороны, являются ключевыми факторами обеспечения прав на образование в США лиц с инвалидностью.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование, мейнстриминг, нормативно-правовая база, дети с инвалидностью, специальное образование, общеобразовательная среда.*

*The article presents a historical overview of fundamental federal laws that encouraged inclusive education practices in the USA. The five developmental phases have been identified that clearly reflect both the efforts of advocacy groups, parents, inspired educators and federal legislation shaping inclusive education. Inclusive practices rooted in special education that started developing in the 50s and 60s of the 20th century. Since exclusion practices were widely questioned in the courts, the Congress passed «The Elementary and Secondary Education Act» PL 89-10 (ESEA) in 1965, the first law that targeted the excluded groups. The second phase was ushered by «The Education for All Handicapped Children» 94-142 (EAHCA) of 1975. Over the years it has been a landmark legislation that boosted the integration effort. The recent laws «No Child Left Behind» of 2001 and «IDEA 2004» marked the period of inclusion, making wide state assessment for children with disabilities mandatory. It was proved that systemic stability and implementation of existing regulations on the one hand and public awareness on the other hand is a key factor in ensuring the right to education to individuals with disabilities in the United States.*

*Key words: inclusive education, federal legislation, mainstreaming, children with disabilities, special education, general education environment.*