

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

REVISITING THE PROBLEM INCLUSIVE EDUCATION MODELS

УДК 159.98

DOI: 10.15 372/PEMW20180317

М. Р. Арпентьева

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Югорский государственный
университет, Калуга, Ханты-Мансийск, Российская
Федерация, e-mail: mari-am_rav@mail.ru

Arpentieva, M.R.

Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
the Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru

Е. А. Богомолова

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская Федерация,
e-mail: alex_bogomolov@mail.ru

Bogomolova, E.A.

Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
the Russian Federation,
e-mail: alex_bogomolov@mail.ru

М. А. Спиженкова

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская Федерация,
e-mail: stebbins@yandex.ru

Spizhenkova, M.A.

Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
the Russian Federation, e-mail: stebbins@yandex.ru

Аннотация. Цели статьи – осмысление возможностей и функций инклюзивного образования, сравнительный анализ инклюзивной и эксклюзивной (специальной) моделей образования, выделение различных эффектов и практик инклюзивного образования. Данная проблема, несмотря на ее значительную изученность, продолжает оставаться теоретически и практически значимой и актуальной: создается все больше вариантов (практик) инклюзивного и эксклюзивного образования, изучаются их эффекты, сопоставляются положительные (функциональные) и отрицаемые (дисфункциональные) стороны инклюзивного и специального образования. Исследователями отмечается, что выгоды инклюзивного образования значимо выше, чем возможные потери. Специальное образование, как и дополнительное, альтернативное образование, может и должно играть роль дополняющего режима (стороны) инклюзивного или общего образования. При этом важно достичь того, чтобы образование было вариативным, ориентирующимся на особенности развития детей (с ОВЗ и без ОВЗ), а не только на внешние нормы и нормативы (критерии).

Abstract. The purpose of the article is to realize the possibilities and functions of inclusive education, to compare the inclusive and exclusive (special) models of education, to highlight the various effects and practices of inclusive education. This problem is rather explored but at the same time it is theoretically and practically significant and relevant as more and more variants (practices) of inclusive and exclusive education are being created, their effects are being studied, positive (functional) and negative (dysfunctional) aspects of inclusive and special education are compared. The author sees more advantages of inclusive education than possible disadvantages. Special education as well as the formation of «additional», «alternative» can and should play the role of a complementary regime (party) of inclusive or general education. At the same time, it is important to achieve that education is variable, focusing on the developmental features of children (with HIA and without HIA), and not only external norms and standards (criteria).

Ключевые слова: инклюзия, педагоги, студенты, психологи, понятие инвалидности, инклюзия.

Для цитаты: Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А., Спиженкова М.А. К проблеме моделей инклюзивного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 3. С. 2090–2097

Key words: inclusion, teachers, students, the concept of disability, the category of disabled people, psychological inclusion.

For quote: Arpentieva, M. R., Bogomolova, E. A., Spizhenkova, M. A. [Revisiting the problem inclusive education models]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2090–2097

DOI: 10.15 372/PEMW20180317

DOI: 10.15 372/PEMW20180317

Введение. Инклюзивное образование – область множественных моделей и подходов, споров и решений, открытий и переоткрытий. Инклюзивное образование – часть общей системы, с помощью которой люди пытаются гармонизировать взаимоотношения в сообществе. Современное сообщество подошло к осознанию важности ценностно наполненного и направленного на взаимное развитие взаимопонимания и взаимодействия людей, к пониманию деструктивности практик и ситуаций отчуждения, изоляции [1–4].

Постановка задачи. Цель статьи – осмысление возможностей и функций инклюзивного образования, сравнительный анализ инклюзивной и эксклюзивной (специальной) моделей образования, выделение различных эффектов и практик инклюзивного образования. Данная проблема, несмотря на ее значительную изученность, продолжает оставаться теоретически и практически значимой и актуальной: создается все больше вариантов (практик) инклюзивного и эксклюзивного образования, изучаются их эффекты, сопоставляются положительные (функциональные) и отрицаемые (дисфункциональные) стороны инклюзивного и специального образования. При этом обычно отмечается, что выгоды инклюзивного образования значимо выше, чем возможные потери. Специальное образование, как и дополнительное, альтернативное образование, может и должно играть роль дополняющего режима (стороны) инклюзивного или общего образования. При этом важно достичь того, чтобы образование было вариативным, ориентирующимся на особенности развития детей (с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и без ОВЗ), а не только на внешние нормы и нормативы (критерии) [5–8].

Результаты исследования. Споры вокруг инклюзивного образования и иных инклюзивных практик до сих пор не умолкают [9–11]. Сторонники говорят, что даже частичное, парциальное и временное исключение, даже частичная «специализация обучения морально неприемлемы [12–15]. Они считают, что невключение снижает в глазах общества социальную значимость инвалидов. Оно дает возможность снизить «социальную наглядность» (social visibility) проблем инвалидов и таким образом помешать воспитанию культуры сотрудничества и поддержки, которая намного важнее академических успехов. С помощью инклюзии в ее узком понимании общество позволяет людям с ограниченными возможностями меньше думать о проблемах человеческого достоинства и успешности. В широком понимании инклюзия – это культура равноправных отношений, нацеленная на гармонизацию жизни людей и всего сообщества путем построения и развития отношений взаимопомощи, взаимных прав и обязанностей, взаимного служения и поддержки [1; 12; 16–18]. Даже если академическим успехам «типичных» школьников и студентов из-за полного включения определенной группы, определенного типа нарушений и определенного числа школьников и студентов с особыми потребностями (ОВЗ) будет нанесен ущерб, то отказ от участия этих школьников и студентов морально неприемлем, это вред для образования [19–22]. Вред в сфере образования для «типичных» учащихся и обучающихся, на взгляд сторонников инклюзии, менее важен, чем социальный ущерб, вызванный тем, что люди с инвалидностью игнорируются обществом [23–27]. Второй момент заключается в том, что все получают выгоду от включения [28–31]. Есть много детей и молодых людей, которые не вписываются (или чувствуют себя так) в общество, и школа, которая полностью включает всех школьников и студентов-инвалидов, вселяет в общество надежду. Учащиеся и обучающиеся с разными нарушениями, проводящие время среди своих «нормальных» сверстников, демонстрируют рост социальных навыков и академического мастерства [32–34], а у «типичных» детей формируются и развиваются представления и переживания, связанные с отношениями взаимопомощи и заботы, любви и принятия, терпение и самоконтроль.

Поэтому при оценке программ инклюзии важны долгосрочные эффекты обучения: ученики с особыми потребностями в раннем возрасте особенно часто имеют повышенную чувствительность к вызовам, с которыми сталкиваются другие люди. Их трудности и успехи нередко вызывают повышенное сочувствие и сострадание, а также формируют у детей и молодых людей с ОВЗ и детей и молодежи без ОВЗ навыки гармоничных межличностных отношений, в том числе навыки «заботливого», неэгоистичного и неагрессивного лидерства, которые приносят пользу всему обществу [18; 22; 25]. Сочетание услуг инклюзивного и эксклюзивного спектров выгодно для учащихся с ограниченными возможностями обучения и для учителей специального образования, предоставляющих услуги [29]. Инклюзивное образование также может быть полезным для всех учащихся в классе, а не только для студентов с особыми потребностями: инклюзия помогает понять важность совместной работы и способствует формированию чувства толерантности и эмпатии среди студентов в целом [19]. Положительные последствия для детей без инвалидности включают в себя развитие продуктивных и реалистичных знаний и умений в сфере отношений с людьми с инвалидностью, а также повышение социального статуса инвалидов среди неинвалидов [10]. В одном из зарубежных исследований сравнивались интегрированные (участники инклюзивного образования) и изолированные (участники только специального образования) школьники. Исследование показало, что дети в условиях инклюзии (интегрированных условиях) развивались

полноценно и активно, особенно в сфере их социальных навыков, а сегрегированные и изолированные дети фактически регрессировали [35]. При этом учащиеся с ограниченными возможностями в обучении делают важные для них и общества академические и социальные успехи в темпе, сопоставимом с темпом, который наблюдается у обычных учащихся. И конкретные трудности с обучением у школьников и студентов разрешаются быстрее: исследования показали выраженное улучшение самопонимания и мотивации в процессе инклюзивного образования [9]. Еще одно исследование показало, что поддержка сверстников в инклюзивной аудитории может способствовать позитивному эффекту в развитии детей с аутизмом и иными нарушениями [30]. Полное включение может стать для ребенка или юноши способом активного и продуктивного, предметного и заинтересованного контакта с родителями и широкой общественностью. Оно помогает привлечь внимание общества и специалистов к моментам, которые требуют специальной помощи. Иллюзорные попытки обучить студентов с особыми потребностями в общей образовательной среде тому, что им не нужно или недоступно, должны быть осмыслены с целью трансформировать содержание и формы обучения как в рамках «общего класса», так и в рамках специальных «внеклассных» занятий [26].

Некоторыми критически настроенными исследователями инклюзия рассматривается как практика, философски и этически весьма привлекательная, но непрактичная и нереалистичная. Исследования, проведенные ими, не подтверждают предлагаемых преимуществ полного или частичного включения. Здесь, очевидно, работает эффект экспериментатора-исследователя – субъективность интерпретации данных. Если исследователи видят пользу инклюзии, они находят ее и в материалах исследований, если не видят – не находят [36–38].

Широкий подход к инклюзии и ее понимание как социальной и культурной интеграции говорит о том, что инклюзия – гораздо больше, чем включение учащихся с особыми образовательными потребностями. Она сосредоточена на включении всех меньшинств и маргинальных групп, таких как религиозные, расовые, этнические и языковые меньшинства, иммигранты, девочки в культурах, предоставляющих преимущества мальчикам, и наоборот, бедные и бездомные, учащиеся с ограниченными возможностями, пациенты с ВИЧ/СПИДом и иными болезнями, удаленные группы населения и др. [39]. В США это понимание известно под понятием «культурно реагирующее» образование («culturally responsive» education). Культурно реагирующее образование существенно отличается от подходов к «культурному разнообразию» и «культурной компетентности» (cultural diversity and cultural competency approaches), популярных в последнюю четверть XX в. [14; 20]. Гл. Ладсон-Биллингс отмечает, что учителя, восприимчивые к культуре, знают, как выстроить процесс обучения, опираясь на культурные реалии ребенка (например, домашнюю жизнь, опыт сообщества, языковой фон, системы убеждений) [28]. Культурно-отзывчивая педагогика продуктивна и эффективна для всех учеников, потому что создает заботливое сообщество (caring community), в котором ценится любой опыт (знания и умения), любые способности. Сторонники или проponentы (proponents) этой модели стремятся максимизировать участие всех учеников в обучении. Особенно часто это практикуется в общинных школах, ученикам дается возможность учиться по их собственному выбору, учителя стремятся помочь переосмыслить и реструктурировать учебные программы, культуры и практики преподавания и учения в разных школах и учебных средах. Они стремятся к тому, чтобы удовлетворить разнообразные потребности в обучении, независимо от происхождения или характера этих потребностей. Они говорят, что все учащиеся могут учиться и получать пользу от образования, а школы должны адаптироваться к физическим, социальным и культурным потребностям студентов, а не только – наоборот. Индивидуальные различия между учащимися – источник богатства жизненного опыта и разнообразия, которые должны поддерживаться широким и гибким диапазоном методов работы с ними.

Некоторые сторонники инклюзии говорят о важности практики прогрессивного образования (progressive education). В прогрессивном образовательном или инклюзивном классе каждый подвергается «богатому набору действий» («rich set of activities»), и каждый школьник и студент делает то, что он или она может и хочет делать. Так человек извлекает пользу из того опыта, в котором нуждается, поэтому школу М. Монтессори иногда называют ярким примером инклюзивного образования. Порой инклюзия требует весьма значительных изменений в преподавании и подготовке преподавателей, а также в управлении взаимодействием учеников с ОВЗ и без них. Учителю необходимо потратить много времени на изучение того, как учащиеся с особыми потребностями и без них взаимодействуют друг с другом, на коррекцию взаимоотношений в направлении развития взаимопонимания (принятия, искренности, эмпатичности, рефлексивности и т.д.). Инклюзивные образовательные практики часто основаны на активном обучении, в котором применяются процедуры критериального или «подлинного оценивания» (authentic assessment). Аутентичная оценка – это измерение «достижений, дельных, важных и значимых» (worthwhile, significant, and meaningful), разрабатываемых учителем/преподавателем для учеников с ОВЗ. Она отличается от стандартных тестов с множественным выбором, которыми так

перегружено американское и сейчас российское образование и которые неоднократно демонстрировали низкую эффективность и продуктивность как средства обучения. Педагог разрабатывает новые процедуры а) в сотрудничестве со студентами и школьниками путем учета мнений учащихся и обучающихся о тех или иных формах и содержаниях их деятельности или б) путем привлечения критериев, отражающих внутреннюю и внешнюю логику построения системы знаний и умений, теоретически и практически корректную, «дисциплинированную» диагностику, предполагающую учет «стоимости» академических достижений за пределами школы (construction of knowledge, disciplined inquiry, and the value of achievement beyond the school). Учитель и преподаватель могут для этого прибегать к использованию практико-ориентированных или прикладных учебных программ, многоуровневых и многокомпонентных комплексов и подходов обучения, учитывающих разнообразные потребности школьников и студентов, их индивидуальность и индивидуализацию [40].

Аутентичная, или критериальная, оценка, как правило, фокусируется на контекстуализированных задачах, позволяющих школьникам и студентам демонстрировать свою компетентность в «аутентичной» для них среде жизнедеятельности и по аутентичным, соответствующим ей социально-психологическим нормативам. Примеры аутентичных категорий оценки включают (criterion-referenced test) следующие формы работы: выполнение навыков или демонстрация использования определенных знаний и умений; симуляции и ролевые игры; портфолио, отражающие стратегический отбор их компонентов в ориентации на ту или иную задачу профессионального, карьерного развития. По словам М. Ормистон, «аутентичное обучение отражает задачи и решения проблем, которые требуются в реальности вне школы» [41, р. 2–3]. Они выступают как основа для аутентичной оценки: «Что должны (знать и уметь) делать ученики?». Когда инструктор ответит на этот вопрос, он может затем разработать критериальную задачу/упражнение, чтобы оценить, демонстрирует ли ученик способность ее решить и решить хорошо (насколько он успешен в решении того или иного типа задач в тех или иных условиях). Критериальные задания или «рубрики» (rubrics) представляют собой попытку сделать субъективные измерения объективными, ясными, последовательными и как можно более оправданными, четко определяя критерии, по которым следует оценивать эффективность или достижение. Целью аутентичной оценки является определение того, могут ли знания и умения учащихся применяться вне класса. Это означает, подлинная оценка знания предмета требует, чтобы педагог вовлекал студентов и школьников, побуждал их к задаванию вопросов и высказыванию комментариев, основывал свою работу с ними на содержании повседневных задач и информации из жизни, побуждал школьников и студентов синтезировать информацию и умения, применять навыки критического (рефлексивного) мышления и развивать творческие способности, использовал задачи, побуждающие к исследованию самого опыта обучения; измерял не только то, что студенты и школьники знают и умеют, но и то, как они думают. Это помогает студентам и школьникам понять, как они учатся, оценить свои академические успехи, а педагогу – как их лучше научить.

Критериальная оценка, в том числе в режиме «инвентаризации» (concept inventory), может быть сопоставлена с оценкой, основанной на норме (стандартизированные тесты), и ипсативной оценкой (ipsative assessment – оценкой, обращенной на сравнение данных того или иного человека в разных ситуациях, оценкой вариантов, разброса значений, в том числе сравнение текущей эффективности и продуктивности по сравнению с предыдущей работой оцениваемого лица). Ипсативная оценка, при которой результаты диагностики каждого испытуемого служат измерительным эталоном для самих себя, широко используется в повседневной жизни. Однако поощрение учеников к тому, чтобы не стремились повысить собственные, предыдущие показатели, может привести к избыточному вниманию к ситуации достижений, деформированному стремлению к совершенству (перфекционизм) и превосходству над сверстниками или, напротив, исключить конкурентный элемент, связанный с привязкой к нормам (norm-based referencing). С другой стороны, ипсативные процедуры могут быть весьма полезны для детей с ограниченными возможностями обучения – для повышения их оптимизма в оценке собственных успехов и себя в целом, повышения учебной и трудовой мотивации. В результате применения критериального и ипсативного подходов образование, ориентированное на результаты (outcomes-based education) и на стандарты (standards-based education), сменяется образованием, ориентированным на личные достижения.

Задача переосмысления и реструктуризации школ для того, чтобы школы и методы обучения стали более восприимчивыми к культуре, требует системного осмысления современного образования [41], пересмотра отношений всех участников системы образования (дети, родители, учителя, члены сообщества, сотрудники). По констатации ЮНЕСКО, включение «все шире понимается как реформа, которая поддерживает и приветствует разнообразие среди всех учащихся» [39]. Это еще раз говорит нам о том, что интегрированное или интегративное обучение – это практика обычного качественного в методическом, педагогическом, психологическом и социальном отношениях образования.

Оптимизация и гармонизация отношений в учебных группах и обучении в целом – сложный процесс, в него не могут быть включены только педагоги или психологи, которым «в нагрузку» добавляют и необходимость обеспечения инклюзивных практик. Большую роль во внедрении инклюзивного образования играют родители. В современных условиях родителям, имеющим ребенка со значительными ограничениями здоровья, часто трудно представить себе его будущее: как он будет – если вообще будет – посещать детские дошкольные учреждения, школу, сможет ли окончить вуз? И для чего ему учиться, что будет с ним потом, где и кем он сможет работать, если вообще сможет? С одной стороны, законодательство Российской Федерации предполагает возможность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в тех же условиях, в которых обучаются дети с нормативным развитием. С другой стороны, для реализации этого Закона пока еще не созданы все необходимые условия: инклюзивное образование пока что определяется как инновационная практика, существующая в крупных городах страны. Для родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья возможность получения им образования в доступной для него среде, соответствующее его образовательным потребностям, является фактором признания значимости ребенка полноправным членом общества, следовательно, и признанием значимости всей семьи как субъекта общественных отношений. Опыт организации жизни людей с ограниченными возможностями здоровья в других странах показывает, что именно родители становятся фасилитаторами инклюзивного процесса. Следовательно, активность жизненной позиции матери или отца, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, становится необходимым условием изменения общественной ситуации в контексте анализируемой проблемы.

Заключение. Таким образом, выгоды инклюзивного образования значимо выше, чем возможные потери. Специальное образование, как и дополнительное, альтернативное образование, может и должно играть роль дополняющего режима (стороны) инклюзивного или общего образования. При этом важно достичь того, чтобы образование было вариативным, ориентирующимся на особенности развития детей (с ОВЗ и без ОВЗ), а не только на внешние нормы и нормативы (критерии). Включение учащихся, соответствующих тому или иному возрасту, в общеобразовательный класс наряду с инвалидами, в целом выгодно для всех сторон, а также для развития образования и его технологий и идеологии. Культурно-отзывчивая педагогика сочетает в себе активность учителя в сфере обучения и воспитания, компенсации и актуализации, психологической профилактики, коррекции и развития. Сейчас существует и реализуется множество способов обучения, поскольку разные учащиеся по-разному и учатся. И различия не ограничиваются наличием или отсутствием ОВЗ/инвалидности, но включают широкий спектр социально-психологических и иных особенностей людей и сообществ. Учащиеся с ограниченными возможностями получают больше удовольствия от инклюзивной атмосферы, потому что они могут получать помощь от своих сверстников с различными способностями и конкурировать с ними на одном уровне за счет равных возможностей и обязательств. Кроме того, они могут получать помощь, не просто учитывающую «тип» имеющихся у них нарушений, а нацеленную на учет их своеобразия. Именно с этой возможностью связано понятие о квирах и квиринге: своеобразные, порой причудливые изменения и особенности строения тела и жизни человека являются отражением его уникальной сущности, которая может быть поддержана обществом, в том числе средствами образования. Инклюзия не предполагает уравнивания, но предполагает осознание и учет индивидуальности личности, а также гармонизации взаимодействий и отношений людей как индивидуальностей. Это искусство и школа, где получают знания и умение жить вместе, реализуя не только права, но и обязанности, не только потребляя, но и производя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А.** Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: монография в форме эссе // Профессиональная библиотека работника социальной службы. 2016. № 12.
2. **Ибрагим Л., Панаитова С.** Первые шаги на пути к инклюзии. Комрат: Агентство Междунар. развития США (USAID), Консолидация гражданского общества в Молдове (MCSSP), 2011. 116 с.
3. **Назаренко М.А., Дзюба С.Ф., Духнина Л.С., Никонов Э.Г.** Инклюзивное образование и организация учебного процесса в вузах // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. №7. С. 184–186.
4. **Ореховская Н.А.** Инклюзия путь к толерантности и равным возможностям // Человек. Общество. Инклюзия. 2015. №4 (24). С. 38–41.
5. **Питерс Т.** Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1999. 192 с.
6. **Спиженкова М.А.** Особенности отношения педагогов дошкольного образования к инклюзии // Социально-психологическое сопровождение инклюзивного образования: сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015.

7. **Финзен А.** Психоз и Стигма. М.: Алетейя, 2001. 216 с.
8. **Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.** Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 74–82.
9. **Banerji M., Dailey R.** A Study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities // Journal of Learning Disabilities, 1995. Vol. 28 (8). P. 511–522.
10. **Bennett T., Deluca D., Bruns D.** Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents // Exceptional Children. 1997. Vol. 64. P. 115–131.
11. **Boer de S.R.** Successful inclusion for students with autism: creating a complete, effective ASD inclusion program. San Francisco: Jossey-Bass. 2009. P. 38–42.
12. **Bowe Fr.** Making Inclusion Work. New York: Pearson, 2004; Merrill Education/Prentice Hall. 2005, 658 p.
13. **Case-Smith J., Holland T.** Making decisions about service delivery in early child-hood programs // Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 2009. № 40. P. 416–423. DOI: 10.1044/0161–1461 (2009/08-0023)
14. **Cross T.B., Bazron B., Dennis K.W.** Towards Culturally Competent System of Care. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center, 1989. 320 p.
15. **Daniels H.** Exclusion from school and its consequences // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 38–50.
16. **Feldman R.S.** Understanding Psychology. New York: McGraw-Hill Education 2014. 784 p.
17. **Forest M., Pearpoint J.** MAPS: Action planning // J. Pearpoint, M. Forest, J. Snow. The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work. Toronto, Canada: The Inclusion Press, 1992. P. 52–56.
18. **Giangreco M.F., Cloninger C.J., Iverson V.S.** Choosing outcomes and accommodations for Children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co, 1998. 400 p.
19. **Gillies R.M.** The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning // Learning and Instruction there are inclusion units and other rooms in some schools which focus on these aspects, 2004. Vol. 14 (2). P. 197–213.
20. **Harry B.** Cultural Diversity, Families and the Special Education System. New York, NY: Teachers College Press, 1992. 296 p.
21. **Hastings R.P., Oakford S.** Retrieved Student teachers» attitudes toward the inclusion of children with special needs // Educational Psychology. 2003. № 23. P. 87–95.
22. **Flanagan D.P., Alfonso V.C.** Essentials of Specific Learning Disability Identification. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2011. 432 p.
23. **Johnsen B.H.** A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice Innovation and Research // Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014. S. 133–181.
24. **Jorgensen C., Tashie C.** Turning points: The story of high school inclusion in New Hampshire. // J. Nisbet & D. Hagner. Part of the Community. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2000. P. 131–176.
25. **Jorgensen C., Schuh M., Nisbet J.** The inclusion facilitator»s guide. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2005. 272 p.
26. **Kauffman J.M., Hallahan D.P.** The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon. Austin, Texas: PRO-ED, Inc., 2005. 449 p.
27. **Kavale K.A.** Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea // International Journal of Disability, Development, and Education. 2002. № 49. P. 201–214.
28. **Ladson-Billings B.** Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching // Theory Into Practice. 1992. Vol. 31 (4). P. 312–320.
29. **Marston D.** A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities // The Journal of Special Education. 1996. Vol. 30, no. 2. P. 121–132.
30. **McCurdy E. E., Cole C.L.** Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings // Journal of autism and developmental disorders. 2014. Vol. 44 (4). P. 883–893. DOI: 10.1007/s10803-013-1941-5. PMID 24 146 130.
31. **O'Brien J., O'Brien L.C.** Inclusion as a force for school renewal // Inclusion: A Guide for Educators / eds. by S. Stainback & W. Stainback. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996. 400 p.
32. **Stainback W., Stainback S.** Controversial Issues Confronting Special Education. — New York: Allyn & Bacon. 1995. 384 p.
33. **Strully J., Strully C.** Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. / Inclusion: A guide for educators / W. Stainback & S. Stainback (Eds.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 1996. 400 p.
34. **Trainer M.** Differences in common: Straight talk on mental retardation, Down Syndrome, and life. Rockville, MD: Woodbine house. 1991. 231 p.
35. **Sale P., Carey D.** The Sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school // Exceptional Children, 1995. Vol. 62. P. 6–19.
36. **Praisner C.L.** Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities // Exceptional Children. 2003. № 69. P. 135–145.
37. **Rimmerman A.** Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives. Cambridge, Cambridge University, 2014. 182 p.

38. **Sailor W., Gee K., Karasoff P.** Full inclusion and school restructuring // Instruction of students with severe disabilities / M. E. Snell (Ed.). New York: Charles Merrill, 1993. P. 1–30.
39. **UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education.** UNESCO: Paris. 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (дата обращения 20.10.2017).
40. **Wilkinson R., Pickett K.** The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone. England, London: Penguin Books, 2010. 240 p.
41. **Ormiston M.** Creating a Digital-Rich Classroom: Teaching & Learning in a Web 2.0 World. Solution Tree Press. 2011. P. 2–3.

REFERENCES

1. **Arpentieva M.R., Bogomolova E.A.** [Psychosocial support of persons with HIA and their families]. Professional library of a social service worker. Moscow, Social service Publ., 2016, no. 12. (In Russian)
2. **Ibrashim L., Panaitova S.** [The first steps towards inclusion]. Comrat: US Agency for International Development (USAID), Civil Society Consolidation in Moldova (MCSSP) Publ., 2011, 116 p.
3. **Nazarenko M.A., Dziuba S.F., Dukhnina L.S., Nikonov E.G.** [Inclusive education and organization of educational process in universities]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2013, no. 7, pp. 184–186. (In Russian)
4. **Orekhovskaia N.A.** [Inclusion path to tolerance and equal opportunities]. *Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya = A Man. Society. Inclusion*, 2015, no. 4 (24), pp. 38–41. (In Russian)
5. **Peters T.** [Autism: from theoretical consideration to pedagogical influence]. St. Petersburg, Institute of Special Pedagogy and Psychology Press Publ., 1999, 192 p.
6. **Spizhenkova M.A.** [Peculiarities of the attitude of teachers of pre-school education to inclusion]. Proceedings of Internat. sci. conf. «Socio-psychological support of inclusive education». Orekhovo-Zuevo, MSOGI Press Publ., 2015, 320 p.
7. **Finsen A.** [Psychosis and Stigma]. Moscow, Aletya Publ., 2001, 216 p.
8. **Shemanov A.Iu., Popova N.T.** [Inclusion in the Cultural Perspective]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 74–82. (In Russian)
9. **Banerji M., Dailey R.** A Study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1995, vol. 28 (8), pp. 511–522.
10. **Bennett T., Deluca D., Bruns D.** Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 1997, vol. 64, pp. 115–131.
11. **Boer de S.R.** Successful inclusion for students with autism: creating a complete, effective ASD inclusion program. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 2009, pp. 38–42.
12. **Bowe Fr.** Making Inclusion Work. New York, Pearson Publ., 2004; Merrill Education. Prentice Hall, 2005, 658 p.
13. **Case-Smith J., Holland T.** Making decisions about service delivery in early childhood programs Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 2009, no. 40, pp. 416–423. DOI: 10.1044/0161-1461 (2009/08-0023)
14. **Cross T.B., Bazron B., Dennis K.W.** Towards Culturally Competent System of Care. Washington, DC, Georgetown University Child Development Center Publ., 1989, 320 p.
15. **Daniels H.** Exclusion from school and its consequences. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2011, no. 1, pp. 38–50.
16. **Feldman R.S.** Understanding Psychology. New York, McGraw-Hill Education Publ., 2014, 784 p.
17. **Forest M., Pearpoint J.** MAPS: Action planning. J. Pearpoint, M. Forest, J. Snow. The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work. Toronto, Canada: The Inclusion Press Publ., 1992, pp. 52–56.
18. **Giangreco M.F., Cloninger C.J., Iverson V.S.** Choosing outcomes and accommodations for Children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co Publ., 1998, 400 p.
19. **Gillies R.M.** The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. Learning and Instruction there are inclusion units and other rooms in some schools which focus on these aspects, 2004, vol. 14 (2), pp. 197–213.
20. **Harry B.** Cultural Diversity, Families and the Special Education System. New York, NY: Teachers College Press Publ., 1992, 296 p.
21. **Hastings R.P., Oakford S.** Retrieved Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 2003, no. 23, pp. 87–95.
22. **Flanagan D.P., Alfonso V.C.** Essentials of Specific Learning Disability Identification. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2011. 432 p.
23. **Johnsen B.H.** A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice Innovation and Research. Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies. Oslo, Cappelen Damm Akademisk Publ., 2014, pp. 133–181.
24. **Jorgensen C., Tashie C.** Turning points: The story of high school inclusion in New Hampshire. Part of the Community, Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publ., 2000, pp. 131–176.
25. **Jorgensen C., Schuh M., Nisbet J.** The inclusion facilitator's guide. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 2005, 272 p.

26. **Kauffman J.M., Hallahan D.P.** The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon. Austin, Texas: PRO-ED, Inc. Publ., 2005, 449 p.
27. **Kavale K.A.** Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2002, no. 49, pp. 201–214.
28. **Ladson-Billings B.** Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice*, 1992, vol. 31 (4), pp. 312–320.
29. **Marston D.** A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 1996, vol. 30, no. 2, pp. 121–132.
30. **McCurdy E. E., Cole C.L.** Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 2014, vol. 44 (4), pp. 883–893. DOI: 10.1007/s10803-013-1941-5. PMID 24 146 130.
31. **O'Brien J., O'Brien L. C.** Inclusion as a force for school renewal. *Inclusion: A Guide for Educators*. Eds. by S. Stainback & W. Stainback. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 1996, 400 p.
32. **Stainback W., Stainback S.** Controversial Issues Confronting Special Education. New York: Allyn & Bacon Publ, 1995, 384 p.
33. **Strully J., Strully C.** Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. *Inclusion: A guide for educators*. W. Stainback & S. Stainback (Eds.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996, 400 p.
34. **Trainer M.** Differences in common: Straight talk on mental retardation, Down Syndrome, and life. Rockville, MD: Woodbine house Publ., 1991, 231 p.
35. **Sale P., Carey D.** The Sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 1995, vol. 62, pp. 6–19.
36. **Praisner C.L.** Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 2003, no. 69, pp. 135–145.
37. **Rimmerman A.** Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives. Cambridge, Cambridge University Publ., 2014, 182 p.
38. **Sailor W., Gee K., Karasoff P.** Full inclusion and school restructuring. *Instruction of students with severe disabilities*. M. E. Snell (Ed.). New York: Charles Merrill Publ., 1993, pp. 1–30.
39. **UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education**. UNESCO: Paris. 2009. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (accessed October 20, 2017).
40. **Wilkinson R., Pickett K.** The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone. England, London: Penguin Books Publ., 2010, 240 p.
41. **Ormiston M.** Creating a Digital-Rich Classroom: Teaching & Learning in a Web 2.0 World. Solution Tree Press, 2011, pp. 2–3.

Информация об авторах

Арпентьева Мариам Равильевна – член-корреспондент Российской академии естественных наук (РАЕН), доктор психологических наук, доцент, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского; ведущий научный сотрудник кафедры теории и методики физической культуры, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск (248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Богомолова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru)

Спиженкова Мария Антониновна – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии общей и юридической психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: stebbins@yandex.ru)

Information about the authors

Mariam R. Arpentieva – Correspondent Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Dr. Psychological Sc., Associate Professor, Professor, Senior Research Fellow at the Chair of Psychological Development and Education, Tsiolkovskiy Kaluga State University; Leading Research Fellow at the Chair of Theory and Methodology of Physical Education, Yugra State University in Kanty-Man-siysk (26 Razina Str., 248023 Kaluga, the Russian Federation, tel. +79 533 134 816, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Elena A. Bogomolova – Candidate of Psychology, Associate Professor at the Chair of Psychological Development and Education at Tsiolkovskiy Kaluga State University; (26 Razina Str., 248023 Kaluga, the Russian Federation, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru)

Mariia A. Spizhenkova – Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Chair of General and Law Psychology at Tsiolkovskiy Kaluga State University (26 Razina Str., 248023 Kaluga, the Russian Federation, e-mail: stebbins@yandex.ru)

Принята редакцией: 21.02.2018

Received: 21 February 2018