

III. ПСИХОЛОГИЯ

III. PSYCHOLOGY

УСПЕХИ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИИ КАК КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

SUCCESSES AND PROBLEMS OF INCLUSION AS A CULTURE OF HUMAN RELATIONS

УДК 376

DOI: 10.15372/PEMW20180219

М. Р. Арпентьева

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

Arpentieva, M.R.

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

Е. А. Богомолова

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

Bogomolova, E.A.

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

М. А. Спиженкова

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

Spizhenkova, M.A.

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

Аннотация. Цели статьи – осмысление современных проблем и успехов инклюзивного образования, сравнительный анализ инклюзивной и эксклюзивной (специальной) моделей образования, выделение различных условий, затрудняющих и способствующих развитию инклюзивного образования. В статье отмечается, что существует значительное количество психологически важных и трудных моментов обучения людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях дистанционного и контактного обучения, которые необходимо учитывать в процессе работы с ними. Включение учащихся, соответствующих возрасту, в общеобразовательный класс выгодно для всех сторон. Существует и реализуется множество способов обучения, поскольку разные учащиеся по-разному и учатся. Учащиеся с ограниченными возможностями получают больше удовольствия от инклюзивной атмосферы, потому что они

Abstract. There is a significant number of psychologically important and difficult moments in the training of people with HIA, which must be taken into account while working with them. Inclusion of students who are age-appropriate in the general education class, along with disabled persons and without it, is beneficial for all parties. There are many ways of teaching, as different students learn differently. Students with disabilities get more pleasure from an inclusive atmosphere because they can get help from their peers with different abilities and compete on the same level due to equal opportunities. The society is not ready to accept disabled people “on an equal footing”. Many people with disabilities who are accustomed to the consumer and limiting the style of relationships are often not ready to join the community in conditions other than caring for their rights. The discussion about the responsibilities and the role of disabled people in the community has not even begun: the only implied claims to them are

могут получать помощь от своих сверстников с различными способностями и конкурировать на одном уровне за счет равных возможностей, а также включаться в отношения взаимопомощи и взаимного служения. Общество не готово принять инвалидов «на равных». Многие инвалиды, привыкшие к потребительскому и ограничивающему стилю отношений, часто оказываются не готовы включиться в жизнь сообщества на условиях, отличных от заботы об их правах. Дискуссия об обязанностях и роли инвалидов в сообществе еще даже не начиналась: единственными подразумеваемыми требованиями к ним, пожалуй, выступают требования благодарной удовлетворенности и «невмешательства» в жизнь неинвалидов. Однако доктрина инклюзии создана для того, чтобы расширить эти представления, в том числе сформировать представления о культуре инклюзии как культуре взаимопомощи как взаимных обязанностей и прав, взаимного служения.

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

Для цитаты: Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А., Спиженкова М.А. Успехи и проблемы инклюзии как культуры человеческих отношений // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1902–1911.
DOI: 10.15372/PEMW20180219

probably the demands of gratifying satisfaction and «non-interference» in the life of non-disabled people. However, the doctrine of inclusion was created in order to expand these ideas, including, to form ideas about the culture of inclusion as a culture of mutual aid as mutual duties and rights, mutual service.

Keywords: 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. Successes and problems of inclusion as a culture of human relations. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1902–1911.
DOI: 10.15372/PEMW20180219

Введение. В зарубежной и отечественной науке, теоретических и прикладных ее отраслях, касающихся образования и воспитания, социализации и ресоциализации, интерактивных и коррекционных аспектов жизнедеятельности человека, а также развития личности, часто рассматриваются вопросы реализации прав на образование и полноценное, включенное участие в жизни общества людей с ограниченными возможностями здоровья и/или особыми нуждами в разных сферах жизнедеятельности [1–3]. Результатами активного интереса исследователей являются возникновение и функционирование различных экспериментальных площадок образовательного инклюзивного или интегративного характера; формирование отдельных групп родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, целью которых становится деятельность по созданию условий для социализации их детей; центров развития для детей с особыми образовательными потребностями; изменение инфраструктуры отдельных жилых районов и многие другие новшества, которые, впрочем, не создают единой системы. Решение этого вопроса, однако, тесно связано с оптимизацией отношений детей и юношества в учебных группах и с педагогами, а также с прояснением целей и задач такой оптимизации, ее роли в образовании и развитии человека и общества [4–7].

Постановка задачи. Цели статьи – осмысление современных проблем и успехов инклюзивного образования, сравнительный анализ инклюзивной и эксклюзивной (специальной) моделей образования, выделение различных условий, затрудняющих и способствующих развитию инклюзивного образования. Данная проблема, несмотря на ее изученность, продолжает оставаться теоретически и практически значимой и актуальной: создается все больше теорий инклюзивного и эксклюзивного образования, изучаются их последствия, сопоставляются положительные (функциональные) и отрицательные (дисфункциональные) стороны инклюзивного и специального образования. При этом чаще всего отмечается, что выгоды инклюзивного образования субъективно и объективно различны: люди часто полагают, что инклюзивное образование может затруднять взаимодействие

в обществе, а специалисты подчеркивают как негативные (меньше), так и позитивные аспекты инклюзии (значимо выше, чем возможные потери) [8–10]. Специальное, в том числе и оккупационное, образование, как и образование «дополнительное», «альтернативное», может и должно играть роль дополняющего в системе всеобщего образования. Однако оно должно быть качественным с содержательной и методической точек зрения, ориентирующимся на индивидуальность учащихся и обучающихся.

Результаты исследования. Анализ современных исследований инклюзии и специального образования показывает, что необходима развернутая и масштабная работа, системные исследования теоретического и «полевого» характера, позволяющие:

1) определить круг лиц, которые будут считаться «подлежащими инклюзии», а также основные группы изменений, связанные с инклюзивными практиками: существенное обогащение и трансформация психологической и методической составляющих взаимоотношений, в том числе в условиях контактного и дистанционного инклюзивного воспитания и обучения [10; 11];

2) оценить конкретный для каждой группы лиц и семей лиц с ОВЗ круг проблем (в отношениях самого ребенка или юноши с ОВЗ, его семьи, одноклассников/однокурсников, педагогов и иного персонала) и меры психолого-педагогического и учебно-методического уровней, которые необходимо предпринять, чтобы инклюзия была возможной и продуктивной в отношении разных групп детей и юношей с ОВЗ, проанализировать особенности проблем в условиях контактного и дистанционного обучения [12; 13];

3) определить необходимые изменения в подготовке и деятельности педагогов, а также трансформации в условиях труда педагогов, психологов и социальных работников, контактирующих и сопровождающих инклюзивные процессы, включая условия дистанционного и контактного воспитания и обучения [11; 14];

4) основная идея педагогического воздействия в инклюзивном формате включает переориентацию с инклюзии «симптоматической» на содержательную, целебно-реабилитационную, развивающую и профилактическую [11; 15];

5) отдельная группа исследований и комплекс мер должны быть связаны с оценкой и учетом особенностей (возможностей и ограничений, механизмов и т.д.) инклюзии в условиях дистанционного и контактного образования [16; 17].

Современные подходы к решению этой проблемы, включая вопросы классификации учащихся и обучающихся в контексте видов инвалидности и ОВЗ, могут содержать стандартные системы, применяемые в образовательных учреждениях, привлекающих данные психодиагностических и образовательных тестов, а также особые процедуры диагностики и планирования типа MAPS Дж. Пирпойнта и личностно-ориентированного (личностно-центрированного) подхода Дж. О'Брайена и К.Л. О'Брайен, которые рассматривают инклюзию в качестве важного компонента обновления средней и высшей школы [18; 19]. В целом инклюзия как практика интегрированного обучения детей с ОВЗ и детей без ОВЗ, имеет два подтипа: первый иногда называется регулярным включением или частичным включением, а другой – полным включением [20]. При этом инклюзивная практика рассматривается как одна из форм интеграции. Например, студенты и учащиеся с особыми потребностями получают образование в обычных классах почти весь день или, по крайней мере, более половины дня [20]. По мере возможности такие студенты и учащиеся получают дополнительную помощь или специальные инструкции в общем классе/группе, они рассматриваются как полноправные члены класса/группы. Однако большинство специализированных услуг предоставляются за пределами обычного класса/группы, особенно если эти услуги требуют специального оборудования и/или могут быть помехами или избыточными мерами работы для остальной части класса (например, логопедические занятия и т.д.). Учащиеся временно выводятся из обычного класса для получения таких услуг или особого обучения. В этом случае студент/ученик иногда покидает обычную группу/класс, чтобы посещать специфические и/или интенсивные учебные занятия в «ресурсной комнате», а также посещать или получать иные, связанные с особенностями его развития и состояния, услуги и «комнаты», такие как речевая и физиотерапия, особые психологические услуги и помощь социальных работников. Такой подход очень похож на методы «актуализации способностей», предлагаемые обычно в рамках дополнительного образования [20]. В условиях «полного включения» ученики/студенты с особыми потребностями получают

образование вместе с учащимися/студентами без особых потребностей. Это наиболее желаемый вариант при сохранении соответствующих поддерживающих мер и отдельных дополнительных услуг [21, р. 309]. Специальное образование рассматривается как дополнительная услуга, а не как форма работы: эти услуги интегрированы в повседневную рутину деятельности образовательной организации, в структуру жизни студенческой/классной группы, в учебную программу и стратегии обучения в средней или высшей школах. Они включают школьника или студента вместо того, чтобы полностью или частично изолировать его якобы для удовлетворения его или ее индивидуальных потребностей. Однако этот подход к полному включению является противоречивым и до сих пор применяется мало [21–24].

Обычно местные образовательные учреждения несут ответственность за организацию услуг для детей с инвалидностью, помогая ученику достичь его индивидуальных целей в области образования. Студенты с умеренной инвалидностью, а также с разными ее видами, которые не влияют на успеваемость и режим работы учащихся, обычно полностью включаются в практику, а те, у кого есть существенные препятствия к полному включению, интегрируются частично. «Актуализированный», вовлеченный в инклюзивную практику школьник или студент может посещать общеобразовательные классы/группы, как правило, менее половины дня. Также он может посещать занятия, которые являются менее строгими академически и более развлекательными. Кроме того, он может посещать профориентационные и ориентирующие в сфере карьерной и семейной жизни как реализации самого себя и «социальной реализации» (реализации в социуме, заинтересованном в гражданах как специалистах, обладающих теми или иными способностями, компетенциями и т.д.) предметы. Он может иметь доступ к ресурсной комнате, в том числе для коррекции или улучшения содержания и формы изучаемого курса, для различных групповых и индивидуальных встреч и консультаций. «Сегрегационный», сегрегированный школьник или студент не посещает занятия с обычными учащимися, общается только с «подобными» себе: с детьми и молодыми людьми с инвалидностью. Он может посещать специальные школы-интернаты (*residential schools*), специальную группу-спецкласс, в которую входят иные ученики общеобразовательных школ с ОВЗ и иными «отклонениями». Последняя модель часто применяется в сочетании со специальными методиками преподавания, например, методами обучения, предложенными в школе М. Монтессори.

Домашнее школьное образование является популярной альтернативой. Оно практикуется обычно в отношении детей со значительными нарушениями и детей высокообразованных родителей. В целом, однако, интернаты (*residential schools* или «жилищные школы») постоянно подвергаются критике. Но некоторые школьники и студенты могут быть прикреплены к таким воспитательно-образовательным и социальным учреждениям, они могут быть даже прикреплены к больницам и из-за своего состояния (например, лечения рака). Поэтому они имеют право на репетиторские услуги, предоставляемые школой и т.д. [25]. В наиболее развитых странах мира до 99% студентов с ограниченными возможностями обучения учатся в общеобразовательных классах [26].

Во избежание возможных в силу недооценки или переоценки ограничений школьника или студента издержек и нарушений академическому образованию учащихся и обучающихся с ограниченными возможностями так или иначе необходим более или менее развернутый набор услуг и ресурсов, в том числе услуг, соответствующих характеру имеющихся нарушений: заданные типом отклонения виды поддержки и услуг для студентов и школьников; индивидуально разработанные образовательные программы для взрослых обучающихся; программы профессионального/карьерного развития и повышения квалификации для всех учителей и преподавателей; выделение временных и иных ресурсов и создание условий для учителей и преподавателей, чтобы они могли планировать и рефлексировать работу с учениками с ОВЗ, имели возможность встречаться и экспериментировать, применять разработанные до них и создавать новые методы работы. Продуктивно уменьшение размеров группы или класса в зависимости от серьезности нарушений и специфики потребностей учащихся; развитие способностей учащихся к совместному обучению и обучению сверстников, адаптивные учебные программы; коллаборации между родителями или опекунами, учителями или преподавателями, иными специалистами и администрациями, внешними организациями и агентствами; достаточное финансирование для того, чтобы школы могли разрабатывать программы для студентов, основанные на потребностях учащихся, а не на доступности финансирования и т.д.

Можно выделить ряд факторов или условий, которые определяют успех инклюзивных классов: партнерские отношения в семье и школе; совместная работа общих и специальных педагогов, а также сотрудничество с психологами и врачами; координационное планирование и межпрофессиональное взаимодействие между персоналом «общего» и «особого назначения»; учет конкретных условий проживания, изменений состояния и жизненных обстоятельств и целей образования для каждого школьника и студента; внедрение новых, в том числе специальных услуг и методик обучения и воспитания и т.д.; обучение и развитие персонала и администраторов; воспитание общества в целом, гармонизация отношений в сообществе, в том числе в отношении квиров разных групп (лиц с ОВЗ, мигрантов, преступников/заключенных, членов сообществ с «нетрадиционной сексуальной ориентацией»). Такая гармонизация предполагает ограничение вторжений государства в жизнь семьи и человека в целом; в том числе учет особенностей и интересов разных групп без их насильственного, в том числе «толерантного» и «демократического» насаждения; ограничение роли и пресечение агрессивных вмешательств законодательства, гражданского и уголовного права и правоприменительных процедур в регулировании отношений между людьми в обществе и образовании; ограничение роли и агрессивных вмешательств психиатрических и иных медицинских учреждений и специалистов в повседневную жизнь средних и высших школ; усиление идеологической работы, направленной на формирование и развитие нравственных регулятивов отношений; построение отношений социального служения и партисипации граждан разных групп, включая «квиров» (*queer* – необычный, нетрадиционный) вместо односторонней политики «прав», поддерживающей социальные дисгармонии и конфликты, дисбалансы потребительства и отчужденную изоляцию. Особенно важным является отказ от платного образования и сведение образования к «минимальному набору услуг», оказываемых образовательными организациями как предпринимательскими структурами. Как учреждения культуры школы необходимо вывести и юридически, и в сознании общества из списка организаций, занимающихся коммерческой деятельностью. Государство должно заниматься прямыми обязанностями – в сфере обеспечения качества образования: предоставлять образовательным учреждениям возможность работать на благо общества, а не только государства, обеспечивая учащихся и обучающихся методически грамотными, теоретически и практически насыщенными и разнообразными программами, воспитывающими человека как индивидуальность и как члена сообщества, а не теми усеченными, ущербными методически, содержательно и психологически «остатками», к которым Россия пришла после ряда «реформ» конца XX – начала XXI вв. Особенно вредной на этом пути является доктрина «компетенций» и практического образования Дж. Дьюи, его многочисленных сторонников конца XIX – начала XX в., усилия которых были направлены на формирование «человека служебного» и общее сокращение численности и качества населения: обслуживание интересов государства и стоящей за ним компрадорской буржуазии. Люди, дети с ОВЗ и без ОВЗ не должны быть сознательно и целенаправленно принуждаемы государством и обществом к торговле своими способностями, знаниями и умениями, своей жизнью в целом, как пропагандируют современные форсайт-проекты и иные доктрины «интеграционного» образования России. Люди должны побуждаться к поиску себя и своего места в жизни, к самостоятельному решению о том, какой жизненный путь они хотят выбрать и прожить, к культурным и нравственным достижениям, а не к тому, чтобы встраиваться в ту или иную систему эксплуатации граждан и сообществ со стороны государства и буржуазии, ориентированную лишь на материально-экономические достижения.

В отношении лиц с ОВЗ необходимо пересмотреть политику и практику работы различных «медико-психолого-педагогических комиссий» и критерии диагностики того или иного вида инвалидности: современная система диагностики не позволяет достоверно оценивать возможности развития ребенка/юноши/взрослого, реализовывать даже те возможности, которые являются очевидными, представляя собой инструмент государственных репрессий и контроля, а не помощи и тем более взаимопомощи.

Все эти аспекты позволяют оздоровить психологический климат и гармонизировать отношения в школах и вузах в целом. Уже в середине 80-х гг. XX в. руководители школьной инклюзии в университетском секторе уже имели примеры таких схем и форм обучения, а сейчас, в конце 2010-х гг., наиболее важными являются задачи интеграции части населения, все еще находящегося в специальных школах, а также трансформации общественных и профессиональных представлений об

инклюзии в образовательных и общественных системах. «Интеграция интеграторов» предполагает сохранение акцента на программах, связанных с инновациями в науке и искусстве, интеграцией учебных программ и интересов общества.

Для развития инклюзивности и включенности подбираются близкие по возрасту дети, делается акцент на ценности дружеских отношений и взаимопомощи, рекомендуется назначение «приятеля», ученика или группы учеников, которые могут сопровождать ученика с особыми потребностями в разных местах, чтобы устранить препятствия для дружбы, стигматизацию и отчуждение, снизить вероятность «элитизации» среди студентов в более поздних классах и поощрить сотрудничество между группами [27]. Для детей и юношей со значительными или тяжелыми формами инвалидности может потребоваться то, что называется поддержкой здоровья (*health supports*): прямая помощь один на один (*one-to-one aide*); вспомогательные технологии и индивидуальная программа, которая может включать учащегося «частично» или «полностью». Это может потребовать активизации специальных или расширенных мотивов и форм методов обучения (например, развития интереса к науке и проведения научных исследований), которые педагоги не используют или «дозируют» в рамках работы с основной группой.

«Полная инклюзия» – идея о том, что все дети, в том числе с тяжелыми формами инвалидности, могут и должны учиться в обычной аудитории, укоренилась во многих школьных системах. Сотрудничество с профессиональными психологами-консультантами/психотерапевтами и иными врачами помогает учителям и преподавателям использовать стратегии комплексного вмешательства, повысит компетентность учителей и их независимость в реализации стратегий профессиональной психологической и медицинской терапии. Важность комплексных моделей предоставления услуг для детей-инвалидов широко изучена с указанием положительных результатов. В традиционных моделях «вытаскивания» (*«pull out» therapy*) дети и юноши обычно работают в изолированных условиях один на один с терапевтом, но специалисты утверждают, что это малоэффективно [29]. Поэтому в последние годы профессиональная оккупационная терапия (*occupational therapy*) переключилась с традиционной модели «вытаскивающей» психотерапии на интегрированную модель (*integrated model*), при которой психологическая, социальная и медицинская терапия проводятся непосредственно в процессе обучения в школе или классе. Специалистам и школам, вузам настоятельно рекомендуется сотрудничать с родителями и общинами, включая сотрудничество в построении партнерских отношений между родителями и специалистами в целях повышения и гармонизации культурного, лингвистического и иного разнообразия. Однако некоторые школьники и студенты в силу жизненных обстоятельств бывают полностью исключены из высшей и средней школ (например, из-за длительной госпитализации), или получают образование за их пределами (например, из-за зачисления в программу дистанционного обучения): их и не нужно стараться «включить», интеграция с другими детьми, подростками и юношами им ничем особенно не поможет. Кроме того, некоторые школьники и студенты с особыми потребностями являются «плохими кандидатами» для инклюзии из-за своего негативного влияния на других студентов: учащиеся с тяжелыми поведенческими проблемами часто представляют серьезную, вплоть до физической, опасность для других. Поэтому, поскольку вуз и средняя школа обязаны обеспечить безопасную среду для всех студентов и сотрудников, такие дети не могут быть сразу включены в общий процесс обучения и воспитания: им требуется предварительная и специальная помощь, в том числе подготовка. Наконец, некоторые школьники и студенты «не слишком хороши» как кандидаты на включение, поскольку обычные занятия в общеобразовательном классе не позволят им качественно учиться, могут спровоцировать негативные состояния, активизировать представления и переживания своей неуспешности, «невалидности и т.д. [20]. Инклюзия должна соответствовать уникальным потребностям ребенка, подростка, юноши или взрослого школьника/студента. Важно, однако, что большинство учащихся с особыми потребностями не попадают в эти «экстремальные» категории: они без особых сложностей посещают школу, не демонстрируют стремления к насилию, не имеют серьезных когнитивных и эмоциональных, а также иных нарушений. Имеющиеся у них проблемы не влияют или мало влияют на академическую деятельность, поэтому регулярное, хотя и не полное включение, является разумным подходом для большинства школьников и студентов с особыми потребностями [20]. Для некоторых студентов, особенно тех, у кого отмечаются тяжелые нарушения, например, нарушения из группы аутистических или умственная отсталость, а также

учащихся и обучающихся с нарушенным слухом и т.п., с множественными нарушениями, даже регулярная инклюзия («включение») не дает возможность получить хорошее образование [20]. Поэтому школы, педагоги, психологи и родители принимают дополнительные меры. Преподаватели школьников и студентов, страдающих расстройствами аутистического спектра, например, нередко разрабатывают и используют antecedentные (предшествующие) процедуры («доводки»), учитывают непредвиденные обстоятельства и отсроченные эффекты, технологии «задержек» и «второгодничества», методы, развивающие стратегии самоконтроля, применяют опосредованные сверстниками вмешательства, тренинг «базовых реакций» (линий поведения) и натуралистические (обучение повседневным навыкам) стратегии обучения (*antecedent procedures, delayed contingencies, self-management strategies, peer-mediated interventions, pivotal response training and naturalistic teaching strategies*) [28].

Заключение. В целом, как отмечают и теоретики, и практики, существует значительное количество психологически важных и трудных моментов обучения людей с ОВЗ в условиях дистанционного и контактного обучения, которые необходимо учитывать в процессе работы с ними. Включение учащихся, соответствующих возрасту, в общеобразовательный класс выгодно для всех сторон. Конечно, существуют и проблемы: общество не готово принять инвалидов «на равных», так же как и многие инвалиды, привыкшие к потребительскому и ограничивающему стилю отношений, часто оказываются не готовы включиться в жизнь сообщества на условиях, отличных от заботы о своих правах. Дискуссия об обязанностях и роли инвалидов в сообществе еще даже не начиналась: единственными подразумеваемыми требованиями к ним, пожалуй, являются требования благодарной удовлетворенности и «невмешательства» в жизнь неинвалидов. Однако доктрина инклюзии создана для того, чтобы расширить эти представления, в том числе сформировать представления о культуре инклюзии как культуре взаимопомощи, взаимных обязанностей, прав и взаимного служения. Учащиеся с ограниченными возможностями получают больше удовольствия от инклюзивной атмосферы, потому что могут получать помощь от своих сверстников с различными способностями и конкурировать на одном уровне за счет равных возможностей. Кроме того, они могут осознать свою роль в сообществе, отличную от стереотипов «невежи», «нахлебника», «недо-человека». При этом существует и реализуется множество способов обучения, поскольку разные учащиеся по-разному и учатся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Harry B.** Cultural Diversity, Families and the Special Education System. New York, NY: Teachers College Press. 1992. 296 p.
2. **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.
3. **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. PMID24146130
4. **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.
5. **Cross T.B., Bazron B., Dennis K.W.** Towards Culturally Competent System of Care. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center. 1989. 320 p.
6. **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.
7. **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.
8. **Stainback W., Stainback S.** Controversial Issues Confronting Special Education. New York: Allyn & Bacon. 1995. 384 p.
9. **UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education** [Электронный ресурс] UNESCO: Paris. 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (дата обращения: 20.10. 2017).
10. **Wilkinson R., Pickett K.** The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone. England, London: Penguin Books, 2010. 240 p.

11. **Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А.** Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: монография в форме эссе // Профессиональная библиотека работника социальной службы. М.: Социальное обслуживание, 2016. № 12. 256 с.
12. **Ибрагим Л., Панайтова С.** Первые шаги на пути к инклюзии. Комрат: Агентство междунар. развития США (USAID), Консолидация гражданского общества в Молдове (MCSSP), 2011. 116 с.
13. **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.
14. **Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.** Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.
15. **Питерс Т.** Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1999. 192 с.
16. **Спиженкова М.А.** Особенности отношения педагогов дошкольного образования к инклюзии // Социально-психологическое сопровождение инклюзивного образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. 320 с.
17. **Финзен А.** Психоз и Стигма. М.: Алетейя, 2001. 216 с.
18. **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.
19. **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.
20. **Bowe Fr.** Making Inclusion Work. New York: Pearson, 2004; Merrill Education // Prentice Hall. 2005. 658 p.
21. **Feldman R. S.** Understanding Psychology. New York: McGraw-Hill Education 2014. 784 p.
22. **Hastings R.P., Oakford S.** Retrieved Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs // Educational Psychology. 2003. № 23. P. 87–95.
23. **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.
24. **Praisner C. L.** Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities // Exceptional Children. 2003. № 69, p. 135–145.
25. **Jorgensen C., Schuh M., & Nisbet J.** The inclusion facilitator's guide. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2005. 272 p.
26. **Holland R.** Vouchers Help the Learning Disabled: Lesson from 22 countries: Special-education students thrive in private schools // School Reform News. The Heartland Institute 2002. January 6; The Washington Times Washington, DC. 2002. June 5.
27. **Strully J., Strully, C.** Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed // Inclusion: A guide for educators / ed. W. Stainback, S. Stainback (.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996. 400 p.
28. **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.

REFERENCES

1. **Harry B.** [Cultural Diversity, Families and the Special Education System]. New York, NY: Teachers College Press Publ., 1992, 296 p.
2. **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.
3. **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. PMID24146130
4. **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.
5. **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.
6. **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.
7. **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.

8. **Stainback, W., Stainback S.** [*Controversial Issues Confronting Special Education*]. New York: Allyn & Bacon Publ., 1995, 384 p.
9. [*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).
10. **Wilkinson R., Pickett K.** [*The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone*]. England, London: Penguin Books Publ., 2010, 240 p.
11. **Arpentieva M.R., Bogomolova E.A.** [Psychological and social support of disabled people]. *Professional library of the social service worker*. Moscow: Sotsialnoe obsluzhivanie Publ., 2016, no. 12, 256 p. (In Russian)
12. **Ibrashim L., Panaitova S.** [*First steps to inclusion*]. Komrat: USAID, MCSSP, 2011, 116 p. (In Russian)
13. **Nazarenko M.A., Dziuba S.F., Dukhnina L.S., Nikonov E.G.** [Inclusive education and education process in universities]. *International journal of applied and fundamental research*, 2013, no. 7, pp. 184–186. (In Russian)
14. **Shemanov A. Iu., Popova N.T.** [Inclusion in culturological view]. *Psychology and education*, 2011, no. 1, pp. 74–82. (In Russian).
15. **Piters T.** [*Autism: from theory to pedagogical impact*]. St. Petersburg: Institute of Special Pedagogics and Psychology Publ., 1999, 192 p. (In Russian).
16. **Spizhenkova M.A.** [Peculiarities of kindergarten teachers attitude to inclusion]. *Proceedings of Internat. sci.conf. "Social and psychological support of inclusive education*. Orekhovo-Zuevo, 2015, 320 p. (In Russian).
17. **Finsen A.** [*Psychosis and Stigma*]. Moscow: Aleteya Publ., 2001, 216 p. (In Russian).
18. **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.
19. **O'Brien J., O'Brien L. C.** [Inclusion as a force for school renewal]. *Inclusion: A Guide for Educators*. Ed. by S. Stainback, W. Stainback. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 1996, 400 p.
20. **Bowe Fr.** [*Making Inclusion Work*]. N.Y.: Pearson, 2004; Merrill Education. Prentice Hall. 2005, 658 p.
21. **Feldman R.S.** [*Understanding Psychology*]. N.Y.: McGraw-Hill Education Publ., 2014, 784 p.
22. **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.
23. **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.
24. **Praisner C.L.** [Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities]. *Exceptional Children*, 2003, no. 69, pp. 135–145.
25. **Jorgensen C., Schuh M., Nisbet J.** [*The inclusion facilitator's guide*]. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 2005, 272 p.
26. **Holland R.** [Vouchers Help the Learning Disabled: Lesson from 22 countries: Special-education students thrive in private schools]. *School Reform News*. The Heartland Institute, 2002, January 6; *The Washington Times Washington*, DC, 2002, June 5.
27. **Strully J., Strully C.** [Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed]. *Inclusion: A guide for educators*. Ed. W. Stainback & S. Stainback. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 1996, 400 p.
28. **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.

Информация об авторах

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник кафедры теории и методики физического воспитания, Югорский государственный университет (628012, Российская Федерация, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, д. 16; 248023, Российская Федерация, Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru).

Богомолова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государ-

Information about authors

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sc, Associate professor, Leading Research Fellow at the Chair of Theory and Methodology of Physical Training, Yugra State University (16 Chekhova Str., Yugra, 628012, Khanty-Mansyisk Autonomous District; 26 Razina Str., 248023, Kaluga, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru).

Elena A. Bogomolova – Candidate of Psychology, Associate professor at the Chair of, Psychology of Education and Development, Tsiolkovskiy Kaluga State

ственный университет им. К. Э. Циолковского (Калуга, Российская Федерация, 248023, Российская Федерация, 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, Российская Федерация, Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: stebbins@yandex.ru).

Принята редакцией: 21.02.18

University (26 Razina Str., 248023, Kaluga, Russian Federation, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru).

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

Received: February 21, 2018