

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ОБ ИНКЛЮЗИИ

### INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: THE RESEARCH EXPERIENCE OF TEACHERS ABOUT ON INCLUSION

УДК 159.98+376

DOI: 10.15372/PEMW20170424

*Е. А. Богомолова*

*Калужский государственный университет  
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия,  
e-mail: alex\_bogomolov@mail.ru*

*Bogomolova, E.A.*

*Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia,  
e-mail: alex\_bogomolov@mail.ru*

*М. Р. Арпентьева*

*Калужский государственный университет  
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия,  
e-mail: mariam\_rav@mail.ru*

*Arpentieva, M.R.*

*Tsiolkovsky Kaluga State University Kaluga, Russia,  
e-mail: mariam\_rav@mail.ru*

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты исследования представлений педагогов образовательных учреждений об инклюзивном образовании и субъектах инклюзивного образовательного процесса. Рассматриваются проблемы, связанные с восприятием педагогами субъектов инклюзивного образования, а также их отношение к инклюзии как образовательной инновации. Затрагивается проблема готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях. Авторами получены данные о фрагментарности, нечеткости, а нередко и противоречивости этих представлений, явном преобладании эмоционально-оценочного компонента, проявившегося в разделении педагогов на тех, кто высказался «за» инклюзию и тех, кто выступил «против». Несмотря на то что в отношении инклюзии учителя высказывали разные, подчас противоположные суждения, негативные переживания по поводу изменений образовательного процесса в случае реализации инклюзивного образования характерны для всех педагогов. В сознании большей части педагогов инклюзия оказалась представлена как процесс нецелесообразный (на данном этапе развития системы образования в нашей стране), включающий в себя больше рисков, чем позитивных моментов, влекущий за собой снижение качества образовательного процесса, негативные изменения в отношениях между субъектами образовательного процесса. Полученные результаты свидетельствуют также об отсутствии у педагогов четкого представления о субъектах инклюзивного

**Abstract.** The article examines the results of the study of educators' views on inclusive education and subjects of inclusive educational process. The paper considers the problems that deal with the perception of inclusive education subjects by teachers and teachers' attitude towards inclusion as an educational innovation. The authors focus on the problem of whether educators are ready to implement inclusive education of disabled children in compulsory schools. The authors obtained data on the fragmentation, vagueness, and often contradictoriness of these views, the apparent predominance of the emotional and evaluative component that manifested itself in the division of teachers into those who spoke out for inclusion and those who opposed it. Despite the fact that with regard to inclusion, teachers have different, sometimes opposite opinions, negative experiences about changes in the educational process in case of inclusive education are typical of all teachers. In the minds of the majority of educators, inclusion was presented as a process that is inappropriate (at this stage in the development of the education system in our country), which includes more risks than positive moments, leading to a decline in the quality of the educational process, and negative changes in the relations between subjects of the educational process. The obtained results also testify to the lack of clear understanding of the subjects of inclusive educational process among teachers. Teachers rarely speak about inclusion as a process that is common to all its participants. This fact points to the educators do not understand the essence of educational innovation: this was manifested not only in the dichotomy that was clearly manifested: "ordinary children – children" special " , " parents of "special" children " parents of ordinary children, but

образовательного процесса. Они редко высказываются об инклюзии как о процессе, едином для всех его участников, что указывает на непонимание педагогами сути образовательной инновации: это проявилось не только в ярко проявившейся дихотомии «дети обычные – дети особые», «родители “особых” детей» – «родители обычных детей», но и в представлении об инклюзивном образовании как об инновации исключительно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, педагог, образовательная инновация.

**Для цитаты:** Богомолова Е.А., Арпентьева М.Р. Инклюзивное образование в России: опыт исследования представлений педагогов об инклюзии // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1516–1524. DOI: 10.15372/PEMW20170424

also in the idea of inclusive education as an innovation exclusively for children with disabilities.

**Key words:** children with disabilities, inclusive education, educator, educational innovation.

**For quote:** Bogomolova E.A., Arpentieva M.R. [Inclusive education in Russia: the research experience of educators': views on inclusion]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1516–1524 (in Russ). DOI: 10.15372/PEMW20170424

**Введение.** Инклюзивное, или включенное, образование (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) – термин, используемый для описания процесса образования людей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, средних профессиональных и высших учебных заведениях [1–3]. В его основу положена идеология, которая исключает дискриминацию, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но си создает особые условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности [4–6]. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей [7–10].

Признанное мировым сообществом в качестве основной формы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья инклюзивное образование называется сегодня в числе приоритетных стратегических направлений государственной политики России в области образования [11–16]. Право на получение образования всеми детьми независимо от ограничений возможностей их здоровья законодательно закреплено в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. [17], в котором инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. На современном этапе развития образования в нашей стране и в мире в целом речь идет о поиске путей развития образовательных организаций таким образом, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья смогли реализовать свое право обучаться наравне со своими сверстниками в условиях, учитывающих их особые образовательные потребности [7; 18–22].

В отличие от интегрированного подхода, предполагающего перенесение элементов специального образования в систему общего образования, что позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья обучаться в специальных классах в общеобразовательных организациях, но, по сути, означает приведение потребностей таких детей в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, при инклюзивном подходе обучающиеся с особыми образовательными потребностями получают образование не в специально выделенной группе при общеобразовательной школе, а в одном классе вместе с детьми, не имеющими ограничений здоровья [23–27]. При этом не дети с ограниченными возможностями здоровья адаптируются к существующим требованиям стандартной школы, а педагогические подходы к обучению реформируются с учетом особых образовательных потребностей обучающихся [17; 28; 29]. Инклюзия отличается от интеграции тем, что рассматривает всех детей без исключения как часть общеобразовательной системы [30–34].

Реализация равных прав на обучение и социализацию при неравных возможностях предусмотрена основными принципами инклюзивного образования [17]:

- 1) каждый имеет право на образование;
- 2) все дети могут учиться;
- 3) образование начинается с самого рождения, наиболее важно в раннем детстве, но не заканчивается и в зрелом возрасте – этот процесс длится всю жизнь;
- 4) каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях и в определенное время;
- 5) каждый нуждается в помощи в процессе обучения;
- 6) различия естественны, ценны и обогащают общество;
- 7) необходимо готовить детей к жизни в инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность, принятие всех его членов, вне зависимости от их особенностей. Дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике;
- 8) школа, учитель, семья и общество несут основную ответственность за содействие в обучении и развитии человека;
- 9) учителя нуждаются в постоянной поддержке со стороны администрации, органов образования, общества.

Поскольку инклюзивное образование – процесс, затрагивающий и обучение, и социализацию учащихся, участников инклюзивного образовательного процесса может быть больше, чем при традиционной системе образования. Это обучающиеся (дети, в том числе не имеющие ограничения возможностей здоровья), педагоги и другие сотрудники образовательных организаций, родители и другие члены семей, общественные деятели, неправительственные организации, организации инвалидов и международные общественные организации, специалисты в области образования, здравоохранения, социального обеспечения и трудоустройства, а также тьюторы – специалисты или любые педагоги, сопровождающие ученика с особыми потребностями в образовательном пространстве школы и обеспечивающие построение и реализацию его персональной образовательной траектории [8; 23; 28].

В современной мировой педагогической практике инклюзивный подход развивается уже несколько десятилетий. Дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в общеобразовательные организации вместе с обычными детьми. Начиная с 1970-х гг. за рубежом ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов, проводятся исследования, посвященные вопросам организации инклюзивного образовательного процесса [22; 26; 35], обсуждаются возможности привлечения общественности и координации специалистов и педагогов, разрабатываются технологии обучения детей самообслуживанию и оказания ему индивидуальной помощи в бытовых условиях [18; 36; 37].

Российский опыт инклюзивной практики только начинает складываться, сегодня он представлен в разных вариантах, находится на разных стадиях развития и связан с длительным этапом экспериментального и проектного режима работы образовательных организаций. Сегодня в ряде российских регионов (Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях) накоплен определенный опыт организации инклюзивного образования, разработаны нормативно-правовые документы и методические рекомендации, способствующие тому, чтобы сделать обучение в школах более инклюзивным [2; 7; 15; 23]. Несмотря на это, современный этап развития инклюзивного образования в нашей стране следует рассматривать как переходный, требующий тщательного анализа условий и подбора средств для реализации инклюзивной практики.

**Постановка задачи.** Международный опыт реализации инклюзии показал, что развитие инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая не только структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации всей образовательной системы, но и глубоких изменений на ценностном уровне, преодоления стереотипов восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья, формирования адекватного отношения к инклюзии у всех субъектов образовательного процесса. Инклюзия требует не только кардинальной перестройки всего образовательного процесса, изменения традиционных, складывающихся десятилетиями представлений о содержании и формах образования детей с ограниченными возможностями здоровья, но и выстраивания партнерских отношений со всеми его участниками.



Самые сложные изменения – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с учителя, который не привык работать с многообразием индивидуальных особенностей обучающихся, заканчивая неготовностью родителей и самих детей с ограниченными возможностями здоровья к открытости и объединению. Создание так называемой «безбарьерной среды», то есть условий, при которых дети с ограниченными возможностями здоровья смогут обучаться наравне с другими, возможно только в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса, в тесном сотрудничестве с родителями. В такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного.

Создание действенной системы инклюзивного образования невозможно без анализа и учета мнения всех участников образовательного процесса, определения их готовности к инклюзии, исследования представлений педагогов об этой образовательной инновации.

**Методика исследования.** С целью изучения представлений педагогов об инклюзивном образовании в 2012–2017 гг. было проведено исследование, в котором приняли участие 397 педагогов общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений г. Калуги. Им было предложено заполнить анкету, вопросы которой направлены на изучение представлений педагогов об особенностях инклюзии как образовательной инновации, ее целесообразности, об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, других субъектах инклюзивного образовательного процесса, о себе как потенциальном субъекте инклюзивного образования.

Исследование было начато в период, когда в ряде регионов нашей страны уже предпринимались попытки реализации инклюзивного образования с последующим осмыслением этого опыта, активизировалось взаимодействие специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Педагогов начали обучать на курсах повышения квалификации, знакомить с технологиями работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Для большинства из них это был начальный этап знакомства с инклюзией и попыток осмысления этой инновации, самоопределения в отношении инклюзии, поисков ответа на вопрос «Готов ли я включиться в этот процесс?».

В исследовании сравнивались представления об инклюзии сторонников и противников этой образовательной инновации.

**Результаты.** В представлениях педагогов – сторонников инклюзии ребенок с ограниченными возможностями здоровья хочет и может учиться, общаться со сверстниками, способен развиваться. Такой ребенок имеет право на получение образования наравне с другими детьми, что позволит ему успешно социализироваться. Показательно, что для описания этой категории обучающихся сторонники инклюзии, как правило, использовали понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с особыми образовательными потребностями», в то время как в анкетах педагогов, высказавших негативное отношение к инклюзии, для обозначения таких детей чаще использовались понятия «инвалиды», «больные». Что касается обучающихся с нормативным развитием, педагоги – сторонники инклюзии указывают на возможность формирования у них таких качеств, как терпимость, милосердие, сострадание, прогнозируют повышение их учебной активности в результате взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а совершенствование методик преподавания, поиск новых форм работы, неизбежный в условиях реализации инклюзии, рассматривают как момент, который положительно скажется на развитии всех обучающихся. Для педагогов – сторонников инклюзии характерна более выраженная активность в использовании понятий, описывающих инклюзию как процесс, в частности, такие его аспекты, как «субъекты инклюзии», «общение», «взаимоотношения», «процесс обучения». Их понятийный «репертуар» отражает конструктивную, деятельную позицию по отношению к инклюзивному образовательному процессу, в отличие от противников инклюзии.

В представлениях педагогов – противников инклюзии ребенок с ограниченными возможностями здоровья противопоставляется детям с нормативным развитием, для обозначения этой категории детей нередко используются понятия «инвалид», «больной». Эти педагоги воспринимают детей с ограниченными возможностями здоровья как нуждающихся в помощи, в том числе медицинской. В их представлениях ребенок с ограниченными возможностями здоровья будет изолирован от других детей, а его появление в общеобразовательном учреждении повлечет за собой проблемы в обучении остальных детей, будет провоцировать конфликты. Дети с нормативным

развитием нередко воспринимаются этими педагогами как жестокие, неспособные к пониманию и принятию сверстника с ограниченными возможностями здоровья, причем такие высказывания чаще используются учителями школ и реже встречаются у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Для педагогов, высказавшихся против введения инклюзивного образования, с одной стороны, характерна более низкая общая активность в использовании понятий, описывающих этот процесс, с другой стороны, в их ответах чаще встречаются негативно эмоционально окрашенные понятия, описывающие проблемы, связанные с организацией инклюзивного образовательного процесса («конфликты», «жестокость», «не готовы», «трудности») [8; 28].

Представления педагогов о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в учебный процесс отличаются у педагогов разных типов образовательных учреждений: более позитивно воспринимают учащихся с особыми образовательными потребностями в качестве субъектов образовательного процесса воспитатели дошкольных образовательных учреждений, менее позитивно настроены педагоги школ.

Представления педагогов о родителях как субъектах инклюзивного образовательного процесса испытывают на себе влияние представлений педагогов о детях с ограниченными возможностями здоровья. Большинство педагогов – противников инклюзии воспринимают родителей как неспособных принять учащихся с ограниченными возможностями здоровья, конфликтующих с педагогом и родителями такого ребенка. В целом по характеру суждений педагогов, касающихся их взаимоотношений с родителями, можно судить о том, что большинство педагогов воспринимают их скорее как сторонних наблюдателей, нежели активных субъектов инклюзивного образовательного процесса. Вместе с тем некоторые педагоги, ссылаясь на свой предыдущий конструктивный опыт взаимодействия с родителями, рассматривают их как способных не только принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и помочь педагогу, родителям такого ребенка, прогнозируют конструктивный характер взаимодействия с родителями.

Самыми неоформленными, размытыми оказались представления педагогов о самих себе как о потенциальных субъектах инклюзивного образовательного процесса. Образ педагога инклюзивного образования в их представлениях практически не отличается от образа педагога, решающего традиционные педагогические задачи. Даже среди педагогов – сторонников инклюзии очень мало тех, кто рассматривает инклюзивное образование как возможность для личностного роста, качественного изменения собственной профессиональной позиции. Лишь некоторые педагоги отмечают возможность профессионального роста, активизации собственных творческих ресурсов в процессе поиска новаторских решений задач инклюзивного образования. Даже педагоги, допускающие возможность работы в инклюзивном образовательном учреждении, чаще всего оставляют за рамками осмысления вопрос о том, каких изменений нравственного, ценностного уровня потребует от них эта образовательная инновация, не прогнозируют системного характера изменений своей профессиональной деятельности. Они высказывают желание включиться в инклюзивный образовательный процесс, пытаются разобраться в проблеме, но в лучшем случае акцентируют внимание на частных педагогических задачах, подлежащих решению в контексте инклюзивной практики, а именно: как справиться с увеличением усилий, затрачиваемых на индивидуализацию процесса обучения, с увеличением времени на подготовку и осуществление профессиональной деятельности, чрезмерной мобилизацией внутренних ресурсов личности. Осмысливая свой опыт педагогической деятельности и перенося его на новую ситуацию, они опасаются, в первую очередь, непосильных требований к собственным психологическим ресурсам.

Педагоги же, выступающие против инклюзии, оказались не готовы представить себя в роли педагога инклюзивного класса (группы детского сада), рассуждали о неготовности вносить изменения в собственную деятельность, говорили о неспособности справиться с увеличением нагрузки в связи с приходом в класс ребенка с ограниченными возможностями здоровья, неготовности принять на себя ответственность за такого ребенка.

**Выводы.** Исследование представлений педагогов об инклюзии в целом позволяет сделать вывод о фрагментарности, нечеткости, а нередко и противоречивости этих представлений, очевидном преобладании эмоционально-оценочного компонента, проявившегося в разделении педагогов на тех, кто высказался «за» инклюзию и тех, кто выступил «против». Несмотря на то что в отношении инклюзии учителя высказывали разные, подчас противоположные суждения, негативные пере-

живания по поводу изменений образовательного процесса в случае реализации инклюзивного образования характерны для всех педагогов.

В сознании большей части педагогов инклюзия представлена как процесс нецелесообразный (на данном этапе развития системы образования в нашей стране), включающий в себя больше рисков, чем позитивных моментов, влекущий за собой снижение качества образовательного процесса, негативные изменения в отношениях между субъектами образовательного процесса. Полученные результаты свидетельствуют также об отсутствии у педагогов четкого представления о субъектах инклюзивного образовательного процесса.

Педагоги крайне редко высказываются об инклюзии как о процессе, едином для всех его участников, что указывает на непонимание педагогами сути образовательной инновации: это проявилось не только в ярко проявившейся дихотомии «дети обычные – дети особые», «родители особых детей» – «родители обычных детей», но и в представлении об инклюзивном образовании как об инновации исключительно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Крайне редки упоминания о значимости инклюзии как образовательной инновации для общества в целом, равно как и о назревшей необходимости подобных изменений. В целом педагоги рассуждают об инклюзии как о процессе, не выходящем за рамки образовательной организации.

Инклюзия невозможна без кардинальной перестройки всего образовательного процесса, включая материально-техническую и методическую составляющие. Однако главным ресурсом реализации инклюзивного образования являются люди. Изменение стереотипной картины мира, включение в сознание каждого субъекта общественных отношений ценности принятия любого человека, вне зависимости от его начальных способностей к обучению, развитию и социализации, выстраивание ценностной модели отношений – первичные задачи, без решения которых невозможно успешное внедрение инклюзии.

Ключевой остается проблема формирования у педагогов представления об инклюзии не только как об образовательной инновации, но и как о неизмеримо важном процессе общественных изменений, в которые будет включен и ребенок с ограниченными возможностями здоровья и они сами, проблема понимания того, что в инклюзии заложены новые возможности для развития образования и общества в целом.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова О.О. Образовательная интеграция и инклюзия: теоретические основы и перспективы // Вестник педагогических инноваций. 2014. № 1(33). С. 58–67.
2. Самородов В.И. Онтология болезни, или сквозь темные очки бытия // Философско-культурологический и социальный подход к проблеме исключительного ребенка: сб. науч. тр. Мурманск: МГПИ, 2001. Вып. II. С. 5–12.
3. Silver H. Social exclusion and social solidarity: three paradigms, International // Labour Review. 1994. Vol. 133, № 5–6. P. 531–578.
4. Соловей Р. Инклюзивное образование: методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования. Кишинев: Keystone Moldova, 2014. 157 с.
5. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.
6. Шипицина Л.М. Психологические проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья // Реализация государственной политики в интересах детей с ОВЗ: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Кисловодск, 21–23 апреля 2010 г.). Ставрополь: СГУ, 2010. С. 69–71.
7. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
8. Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: моногр. в форме эссе // Профессиональная библиотека социальной службы.– М.: Социальное обслуживание, 2016. № 12256.
9. Daniels H. Exclusion from school and its consequences // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 38–50.
10. Solovei R. Educație incluzivă. Chișinău: Keystone, 2013. 155 p.
11. Анализ мировой практики успешного внедрения принципов инклюзивного подхода в обучении по методологическому и научно-методическому сопровождению инклюзивного образования: метод. реком. Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2015. 160 с.

12. **Астоянц М. С., Россихина И. Г.** Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12. С. 51–58.
13. **Боровикова И. В.** Нормоцентризм, социальная интеграция и социальная инклюзия инвалидов // Общество: философия, история, культура. 2016. № 2. С. 27–29.
14. **Голиков Н. А.** Дети-инвалиды: инвалидизация, интеграция, инклюзия // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3. С. 16–19.
15. **Минигалиева М. Р.** Практическая подготовка психосоциального работника. Ростов на/Д: Феникс, 2008. 508 с.
16. **Шевырева Е. Г., Карпенко А. О., Архипова А. Ю.** На рубеже веков: инклюзия через всю жизнь // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 50–55.
17. **Федеральный Закон** от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012). М.: ГД РФ, 2012. 404 с.
18. **Giangureco M. F., & Putnam J. W.** Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments // *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* / L. H. Meyer, C. A. Peck, & L. Brown (Eds.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1991. P. 245–270.
19. **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.
20. **Johnsen B. H.** Internasjonale prinsipper henimot inkluderende praksiser i skolen. Danmark: Cursiv publisher: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, DK. S. 29–52.
21. **Rimmerman A.** Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives. Cambridge, Cambridge University, 2014. 182 p.
22. **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.
23. **Богомолова Е. А., Подольская И. А., Спиженкова М. А.** Инклюзивное образование: особенности отношения учителей к инновации // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященная 20-летию факультета психологии КГУ им. К. Э. Циолковского. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. С. 247–252.
24. **Ибрагим Л., Панайтова С.** Первые шаги на пути к инклюзии: метод. пособие для учителей. Комрат: Агентство междунар. развития США (USAID), Консолидация гражд. общ-ва в Молдове (MCSSP), 2011. 116 с.
25. **Befring E.** Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forsteelsesmeter og nye perspektiver // Spesialpedagogikk / I Befring, E. & Tangen, R. (red.). Oslo: Cappelens Forlag as., 2012. S. 33–57.
26. **Forest M., & Lusthaus E.** Everyone belongs with MM'S action planning system // *Teaching Exceptional Children*. 1990. Vol. 22. P. 32–35.
27. **Hayes J., Cara A.** Evaluarea la mijloc de termen a rezultatelor proiectului Dezvoltarea și promovarea educației inclusive. Chișinău, Lumos Foundation Moldova, 2013. 120 p.
28. **Спиженкова М. А.** Особенности отношения педагогов дошкольного образования к инклюзии // Социально-психологическое сопровождение инклюзивного образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: МГОПИ, 2015.
29. **Befring E.** Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 2015.
30. **Афонькина Ю. А.** Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 11(55). С. 149–162.– URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-inklyuziya-lits-s-invalidnostyu-i-problema-chelovecheskogo-dostoinstva> (дата обращения: 27.07.2017).
31. **Малофеев Н. Н.** Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя // Дефектология. 2011. № 4. С. 3–10.
32. **Ореховская Н. А.** Инклюзия – путь к толерантности и равным возможностям // Человек. Общество. Инклюзия. 2015. № 4(24). С. 38–41.
33. **Reindal S. M. & Hausstätter, R. S.** Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter. Kristiansand, Lillehammer: Hmuskoleforlaget, 2010. P. 3–87.
34. **Reindal S. M.** Spesialpedagogikk: Etske problemstillinger og teorier // Spesialpedagogikk / Befring, E. & Tangen, R. (red.). Oslo: Cappelen Akademisk, 2012. S. 92–106.
35. **Stubbins J.** The politics of disability // *Attitudes toward persons with disabilities* / Ed. H. Yaker. N.Y.: Springer, 1988. 480 p.
36. **Utenfor regelen.** Spesialpedagogikk i historisk perspektiv / E. Simonsen, B. H. Johnsen (red.). Oslo: Unipub forlag, 2007. 278 s.
37. **Winzer M. A.** From Integration to Inclusion. A History of Education in the 20th Century. Washington: Gallaudet University, 2009. 305 p.



## REFERENCES

1. **Andronnikova O.O.** [Educational integration and inclusion: theoretical foundations and prospects]. *Bulletin of pedagogical innovations*, 2014, no. 1(33), pp. 58–67. (In Russian)
2. **Samorodov V.I.** [Ontology of the disease, or through the dark glasses of being]. Philosophical-cultural and social approach to the problem of the exceptional child: Collection of scientific works. Murmansk: MGPI Publ., 2001, vol. II, pp. 5–12. (In Russian)
3. **Silver H.** [Social exclusion and social solidarity: three paradigms]. *International Labour Review*. 1994, no. 133 (5–6), pp. 531–578.
4. **Solovey R.** [Inclusive education methodological guide for institutions of General primary and secondary education]. Kishinev: Keystone Moldova Publ., 2014, 157 pp. (In Russian)
5. **Shemanov A.Yu., Popova N.T.** [Inclusion in cultural perspective]. *Psychological science and education*, 2011, no. 1, pp. 74–82. (In Russian)
6. **Shipitsina L.M.** [Psychological problems of integration of children with disabilities]. The implementation of the state policy in the interests of children with disabilities: Materials of all-Russian scientific-practical. conf. (Kislovodsk, 21–23 April 2010 year). Stavropol': SGU Publ., 2010, pp. 69–71. (In Russian)
7. **Alekhina S.V.** [Principles of inclusion in the context of changes of educational practice]. *Psychological science and education*, 2014, no. 1, pp. 5–16. (In Russian)
8. **Arpent'eva M.R., Bogomolova E.A.** [Psychosocial support of persons with special needs and their families: a monograph in the form of essays]. The professional library of a social worker. Moscow: Social services Publ., 2016, no. 12, 256 pp. (In Russian)
9. **Daniels H.** [Exclusion from school and its consequences]. *Psychological science and education*, 2011, no. 1, pp. 38–50.
10. **Solovei R.** [Educație incluzivă]. Chișinău: Keystone Publ., 2013, 155 pp.
11. [The analysis of world practice of successful implementation of inclusive approach in education on methodological and scientific and methodological support of inclusive education.]. Astana: NAO I. Altynsarina Publ., 2015, 160 pp. (In Russian)
12. **Astoyants M.S., Rossikhina I.G.** [Social inclusion: an attempt of conceptualization and operationalization of concepts]. News of southern Federal University. *Pedagogical science*, 2009, no. 12, pp. 51–58. (In Russian)
13. **Borovikova I.V.** [Norm-centrism, social integration and social inclusion of persons with disabilities]. *Society: philosophy, history, culture*, 2016, no. 2, pp. 27–29. (In Russian)
14. **Golikov N.A.** [Children with disabilities: disability, integration, inclusion]. *Theory and practice of social development*, 2015, no. 3, pp. 16–19. (In Russian)
15. **Minigalieva M.R.** [Practical training psychosocial worker]. Rostov na Donu: Feniks Publ., 2008. 508 pp. (In Russian)
16. **Shevyreva E.G., Karpenko A.O., Arkhipova A.Yu.** [At the turn of the century: inclusion through life]. *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*, 2016, no. 48, pp. 50–55. (In Russian)
17. [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» (adopted by the State Duma of the Russian Federation on December 21, 2012). Moscow: State Duma of the Russian Federation Publ., 2012, 404 pp. (In Russian)
18. **Giangreco M.F., Putnam J.W.** [Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments]. L.H. Meyer, C.A. Peck, L. Brown (Eds.). Critical issues in the lives of people with severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 1991, pp. 245–270.
19. **Johnsen B.H.** [A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice Innovation and Research]. *Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies*. B.H. Johnsen (ed.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Publ., 2014, pp. 133–181.
20. **Johnsen B.H.** [Internasjonale prinsipper henimot inkluderende praksiser i skolen]. Danmark: Cursiv publisher: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, DK Publ., 2014, pp. 29–52.
21. **Rimmerman A.** [Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives]. Cambridge, Cambridge University Publ., 2014, 182 pp.
22. **Sailor W., Gee K., Karasoff P.** [Full inclusion and school restructuring]. M.E. Snell (Ed.), Instruction of students with severe disabilities. New York: Charles Merrill Publ., 1993, pp. 1–30.
23. **Bogomolova E.A., Podol'skaya I.A., Spizhenkova M.A.** [Inclusive education: the peculiarities of teachers' attitude towards innovation]. Education in the conditions of modernization processes of modern society: All-Russian scientific-practical conference with international participation, devoted to the 20th anniversary of the Faculty of Psychology of Tsiolkovsky Kaluga State University]. Kaluga: K.E. Tsiolkovskiy KSU Publ., 2013, pp. 247–252. (In Russian)



24. **Ibrashim L., Panaitova S.** [The First steps on the path to inclusion and Methodological manual for teachers]. Komrat: Agency for International Development (USAID), the Consolidation of Civil Society in Moldova (MCSSP) Publ., 2011, 116 pp. (In Russian)
25. **Befring E.** [Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forsteelsesmeter og nye perspektiver]. Spesialpedagogikk. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). Oslo: Cappelen Forlag as Publ., 2012, pp. 33–57.
26. **Forest M., Lusthaus E.** [Everyone belongs with MM'S action planning system]. *Teaching Exceptional Children*, 1990, no. 22, pp. 32–35.
27. **Hayes J., Cara A.** [Evaluarea la mijloc de termen a rezultatelor proiectului Dezvoltarea și promovarea educației inclusive]. Chișinău: Lumos Foundation Moldova Publ., 2013, 120 pp.
28. **Spizhenkova M.A.** [The peculiarities of pre-school teachers' attitude towards inclusion]. Socio-psychological support of inclusive education: The digest of articles on the results of the International Scientific and Practical Conference. Orekhovo-Zuyevo: MGOGI Publ., 2015. (In Russian)
29. **Befring E.** [Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap]. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Publ., 2015.
30. **Afon'kina Yu.A.** [Social inclusion of persons with disabilities and the issue of human dignity]. *Modern research of social problems* (electronic scientific journal). 2015, vol. 11 (55), pp. 149–162. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-inklyuziya-lits-s-invalidnostyu-i-problema-chelovecheskogo-dostoinstva> (accessed 27.07.2017) (In Russian)
31. **Malofeev N.N.** [Eulogy of inclusion or speech in defense of himself]. *Defectology*, 2011, no. 4, pp. 3–10. (In Russian)
32. **Orekhovskaya N.A.** [Inclusion the path to tolerance and equal opportunity]. *People. Society. Inclusion*, 2015, no. 4(24), pp. 38–41. (In Russian)
33. **Reindal S.M., Hausstätter R.S.** (Eds.). [Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter]. Kristiansand, Lillehammer: Høyskoleforlaget Publ., 2010, pp. 3–87.
34. **Reindal S.M.** [Spesialpedagogikk: Etske problemstillinger og teorier]. Spesialpedagogikk. Befring, E. & Tangen, R. (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Publ., 2012, pp. 92–106.
35. **Stubbins J.** The politics of disability. Attitudes toward persons with disabilities. Ed. H. Yunker. N.Y.: Springer Publ., 1988, 480 pp.
36. [Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv]. E. Simonsen, B.H. Johnsen (red.). Oslo: Unipub forlag Publ., 2007, 278 pp.
37. **Winzer M.A.** [From Integration to Inclusion. A History of Education in the 20th Century]. Washington: Gallaudet University Publ., 2009, 305 pp.

#### Сведения об авторах

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

**Арпентьева Мариям Равильевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. (248023, г. Калуга, Россия, ул. Степана Разина, д. 22/48, e-mail: mariam\_rav@mail.ru)

Принята редакцией 04.10.2017

#### Information about authors

**Elena A. Bogomolova** – Candidate of Psychology, Associate Professor at the Chair of Psychology and Education at Tsiolkovsky Kaluga State University. (248023, Kaluga, Russia, 26 Razina Str., e-mail: alex\_bogomolov@mail.ru)

**Mariam R. Arpentieva** – Doctor of Psychological Sc., Associate Professor, Professor, Senior Research Fellow at the Chair Psychology and Education at Tsiolkovskiy Kaluga State University. (22/48 Razina str., 248023, Kaluga, Russia, e-mail: mariam\_rav@mail.ru)

Received October 4, 2017