

Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов

Алехина С.В.*,

ГБОУ ВПО МГППУ; Институт проблем инклюзивного образования, Москва, Россия
Svetlana_slim@mail.ru

Автор рассматривает культурно-историческую психологию как методологическую основу научных исследований инклюзивного процесса в образовании. В статье представлены актуальные направления научных исследований практики инклюзивного образования: проектирование организационных и психолого-педагогических условий для закрепления культурных норм инклюзии в школе; индивидуальное развитие в условиях совместного обучения; проектирование инклюзивной образовательной среды. Описывается логика подготовки студентов исследовательской магистратуры. На обсуждение предлагаются некоторые варианты проектно-исследовательских заданий для магистрантов, благодаря которым возможно формирование необходимых исследовательских и проектных компетенций студентов. Автор убежден, что решением вопроса о качестве инклюзивного процесса в общем образовании является развитие инклюзивной практики, основанной на научных исследованиях. Культурно-историческая концепция, ее основная идея становятся методологической основой психологических исследований, поскольку в ней утверждается ведущая роль социальной среды в развитии, обучении и воспитании детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогические исследования, культурно-историческая психология, деятельностный подход, педагогическая практика, подготовка педагога, магистерская программа.

Идея инклюзии лежит в основе содержательных и ценностных изменений в российском образовании. Сегодня невозможно говорить о развитии современного образования, не затрагивая процессы реализа-

ции инклюзии. После законодательного закрепления понятия и утверждения Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ проектно-экспериментальная практика включающего

Для цитаты:

Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70–78. doi: 10.17759/pse.2015200307

*Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, ГБОУ ВПО МГППУ; директор, Институт проблем инклюзивного образования, Москва, Россия, e-mail: Svetlana_slim@mail.ru

образования приобрела устойчивое состояние и системное развитие. Несмотря на это, становление инклюзивного процесса в системе образования представляет собой сложную комплексную научно-практическую задачу, а сам процесс реализации инклюзивной практики в российском образовании содержит в себе множество вопросов, требующих научных исследований.

Замысел статьи и ее основное содержание стали результатом подготовки курса «Инклюзивное образование» программы для исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Концепция программы поставила ряд вопросов, связанных с актуальными проблемами развития инклюзии в образовании и методами их изучения и психолого-педагогического исследования. Отдельной задачей стало определение компетенций будущих педагогов-исследователей, которые позволят им творчески относиться к профессиональным проблемам образовательной инклюзии и правильно понимать процессы ее реализации.

В целом, во всем мире инклюзия развивалась как процесс трансформации ценностно-смыслового поля образования с помощью правовых актов. Современный этап развития основан на разработке методик, технологий и механизмов ее реализации. Совместное образование как модель образования для детей с особыми образовательными потребностями, помимо методологических споров, поднимает и делает актуальными многие вопросы психолого-педагогической науки.

Отечественный ориентир психолого-педагогических исследований в развитии совместного обучения детей с разными особенностями в развитии был задан в середине XX в. Одним из первых ученых, занявшихся разработкой такого подхода, в котором органично соединилось бы специальное и общее образование «с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»)», был Лев Семенович Выготский. Он писал, что «...глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем од-

народные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций» [3, с. 196–218].

Л.С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Компенсацию же он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, утверждая, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, придется иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Дефект присущ ребенку, а социальным условиям, которые не позволяют ему преодолеть препятствия на пути к реализации возможностей и использовать те ресурсы, которые у него имеются [2]. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею совместного обучения. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США, и только в последние два десятилетия она начинает активно воплощаться в России.

Ученые разных стран, где реализуется идея инклюзии в образовании, так или иначе, обращались к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания. Некоторые зарубежные исследователи инклюзивного образования, такие как Odom и др. (2005), Schwartz и др. (1995), Stoneman (2007), заявляют, что методологические и этические проблемы в области инклюзии требуют гибкого и междисциплинарного подхода как к методам проведения исследования, так и к определению самого феномена инклюзии [6].

В зарубежной психологии есть два направления методологии инклюзии, но оба они едины во мнении о необходимости работать с общественными смыслами и представлениями о людях с инвалидностью. Один из подходов пересматривает понятие успешности в системе образования и предлагает альтерна-

тивное понимание адаптивности ребенка не как обладателя высокого интеллекта, а как способного налаживать социальные отношения и максимально использовать возможности социума (концепция нормализации) [11]. Другой подход работает с построением пространства и условий обучения в целях обеспечения «особых потребностей» и отслеживания индивидуального прогресса ребенка, обучающегося в инклюзивном классе [13].

Сущность современной отечественной научной позиции в решении данной проблемы определяется идеями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: «Проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечавшийся прежде ее социальный момент, считавшийся обычно второстепенным и производным, на самом деле оказывается первичным и главным. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме как проблеме социальной» [3, с. 63–64]. Идеи Л.С. Выготского во всем мире стали базовым научным основанием социальной модели инвалидности. Социальный подход к человеку с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями рассматривает в качестве инвалидизирующего фактора не сам диагноз, а социальные отношения между этим человеком и обществом, представляя, таким образом, ограниченные возможности индивидуума порождением общества и его проблемой [9].

Культурно-историческая традиция и общепсихологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов) – базис для построения эффективной школы и методологическое основание современных требований к образованию, заложенных в федеральных государственных стандартах общего образования, в том числе ФГОС для обучающихся с ОВЗ. Содержание стандарта направлено на формирование основ учебной деятельности и формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих и особых образовательных потребностей разных групп обучающихся. Многообразие индивидуальных особенностей учеников становится общим принципом организации класса. Исходя из этого,

организация учебного взаимодействия становится отдельной проектной задачей для педагога.

Прежде чем описать некоторые подходы к формированию исследовательской и проектной позиции педагога-исследователя, коротко проанализируем актуальные направления научных исследований практики инклюзивного образования.

Исследовательское поле инклюзивного образования сегодня интенсивно складывается и получает свое оформление. Одним из особо значимых направлений исследования является исследование инклюзивной культуры образовательной организации. Инклюзию принято характеризовать как конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за него [12]. Инклюзивные ценности образования определяют новую парадигму образовательных отношений и ориентируют на гуманистический характер самого образования. Идея включения требует от нас не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими, осознать необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей. Несомненно, подходы к формированию инклюзивной культуры составляют важнейшую часть технологий инклюзивного образования.

Современная школа, развивая инклюзивные ценности, выполняет функцию культурного посредника. Образовательные отношения, развитие которых предполагают принципы инклюзии, сами по себе являются социально-психологическими ресурсами развития всех участников образовательного процесса. Норму учебных отношений детей друг к другу, в том числе к детям с ограниченными возможностями, включенными в образовательный процесс, поначалу задает взрослый. Выстраивая в педагогической практике учебные взаимоотношения детей, педагог должен прежде всего организовать их взаимодействие, дать возможность сблизиться опыту совместного действия, показать «приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления» [2, с. 5–18].

Сегодняшняя школа стала открытой для тех детей, которые всегда учились отдель-

но. Обычные ребята многие годы и не знали о том, что в жизни других детей бывают такие трудности. Особенность педагогики, в которой мы сегодня нуждаемся для реализации инклюзии, – не в том, чтобы сделать учеников с особыми образовательными потребностями «особенными», а в построении человеческой общности, опирающейся прежде всего на создание такой социальной ситуации развития, в условиях которой каждый ученик мог бы достигнуть своего успеха. М. Вертгеймер в работе «Продуктивное мышление» писал, что социальная атмосфера, царящая в классе, оказывает значительное влияние на формирование подлинного мышления [1]. Многие из тех, кто старается понять природу инклюзии, отмечают, что в успешных инклюзивных школах царит «особая атмосфера», в которой целью и ценностью является индивидуальный прогресс каждого ученика. Проектирование организационных и психолого-педагогических условий для закрепления культурных норм инклюзии в школе – отдельная исследовательская задача.

Второе направление – индивидуальное развитие в условиях совместного обучения. Развивающая парадигма образования, традиционно чуждая российскому образованию, заявила свое право на существование. В новом федеральном стандарте для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья впервые в отечественной истории развития образования появилось понятие «специальная индивидуальная программа развития». Постулат «необучаемости» снят, каждый ребенок имеет законодательно закрепленное право на свою индивидуальную образовательную траекторию и на возможность развиваться и получать тот результат образования, который соответствует его индивидуальным достижениям. Это, несомненно, прогрессивный шаг в развитии образовательных ценностей. Однако реализация данного права становится сложной профессиональной задачей и требует педагогического проектирования индивидуальной траектории ученика в условиях совместного обучения с другими, непохожими на него, детьми.

Включение в совместную деятельность основано на осознании своих эмоций и по-

требностей самим человеком. В одной из своих последних лекций 1997 года В.В. Давыдов, определяя уточненную структуру деятельности, первым ее компонентом назвал «нужду», которая является глубинной основой потребности. Какие социальные и образовательные потребности формируются у детей с «особыми» нуждами (special needs), всегда ли они связаны только с физическими ограничениями, особенностями здоровья, какие виды поддержки запрашивает такой ребенок в условиях совместного обучения?

В работах британского специалиста Д. Портер и ее коллег [5; 10] показано, что между нарушениями здоровья и трудностями, которые испытывает ребенок в процессе обучения, нет прямой корреляции. Так как инклюзивная практика образования опирается на учет образовательных потребностей детей, вопрос анализа структуры и содержания этих потребностей рано или поздно должен сменить привычную для сегодняшнего дня стратегию поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом психолого-педагогическое сопровождение специалистов, как правило, может получить только обучающийся с ОВЗ. Однако открытыми остаются вопросы о методах и инструментах анализа образовательных потребностей детей, не имеющих инвалидности и ограничений в здоровье. Школе, изменяющей свою культуру и организацию путем проектирования инклюзивного процесса, неизбежно приходится решать эту задачу, не ограничиваясь традиционными заключениями психолого-медико-педагогической комиссии. Задача психологического анализа инклюзивного образования – рассмотреть не только развивающие эффекты инклюзии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и изменения в процессе индивидуального развития других детей. Культурно-историческая концепция, ее основная идея становится методологической основой психологических исследований, поскольку в ней утверждается ведущая роль социальной среды в развитии, обучении и воспитании детей.

Опираясь на методологию образовательных стандартов общего образования, говоря о развивающих эффектах инклюзивного об-

разования, хотелось бы коротко обозначить роль деятельностных исследований инклюзивного процесса в общем образовании. Фокус анализа процесса включения лежит в совместной, «коллективной» деятельности учеников, в рамках которой и формируется индивидуальная сознательная деятельность субъекта. Как организовать совместную деятельность детей с различными способностями и возможностями, чем обеспечить их обращение друг к другу, какой культурный образец дать и чем подкрепить ожидания к результату? По утверждению В.В. Рубцова, «развивающий эффект любого обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими» [7, с. 10–27]. Научная проблема совместного обучения заключается в построении социальных систем распределенной деятельности, которая занимается выработкой средств овладения ребенком собственным поведением и действием, преодолением биологических, «органических нужд» (В.В. Давыдов) и поиском ресурсов развития в социальном взаимодействии. Становится ценностью переход от натурального отношения к ребенку к опосредованному социокультурному отношению к нему.

Третье направление исследовательских задач – проектирование инклюзивной образовательной среды. В решении этой задачи следует учитывать не то, что обучающийся не может делать в силу имеющихся ограничений, а то, что он может делать несмотря на нарушение. Несомненно, в условиях инклюзии основной задачей становится работа с социальной и образовательной средой, ориентированной на развитие и реализацию потенциала ученика, на появления того «усилия», без которого не может быть развития. В.В. Рубцов отмечает, что социальное взаимодействие и развитие мышления представляются взаимообусловленными процессами, ибо от протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого [8].

Стремление сделать наше современное образование все более инклюзивным требует подготовки учителя, способного не толь-

ко анализировать свою профессиональную деятельность, но и создавать новые образцы педагогической практики, изменяя привычные методы и формы обучения. Инклюзивная практика становится сегодня площадкой профессионального творчества педагога массовой школы и требует от него не только профессиональной рефлексии, но и умения анализировать образовательные результаты освоения образовательной программы и проектировать индивидуальную траекторию развития ученика, способы учебной коммуникации, новые формы учебного взаимодействия на уроке. В основе проектирования организации «совместной, социально распределенной деятельности» (В.В. Рубцов) лежат категории деятельностного подхода.

Не каждый учитель владеет этими категориями, и далеко не каждый может выстроить свой урок как деятельность учеников. Методология знания о структуре деятельности рождает исследовательские компетенции учителя. Проект модернизации педагогического образования, основанный на деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих учителей, ставит перед разработчиками учебных модулей задачу поиска новых форм и метода формирования исследовательской позиции у педагога.

Сам факт постановки исследовательской задачи в сфере инклюзивного образования требует эмоциональной готовности и нравственного принятия идеи инклюзии. По утверждению В.В. Давыдова, для принятия задачи нужны духовно-нравственные средства, нужны эмоции, если таких средств нет, то человек отказывается от принятия задачи [4]. Невозможно исследовать объект, если ты его не понимаешь и не чувствуешь.

Поэтому, в первую очередь, необходимо было обеспечить чувственный опыт восприятия детей с особыми образовательными потребностями у студентов исследовательской магистратуры. Для этого использовались видеоматериалы и их обсуждение, анализировались конкретные случаи людей с инвалидностью, обсуждался личный опыт студентов в общении с «особыми» детьми. Этот небольшой психологический этап в работе крайне необходим, поскольку он формирует эмоцио-

нальную готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, сенсорную устойчивость во взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья, преодоление своих страхов и предрассудков. Психологическая готовность дает возможность студентам не только профессионально действовать в педагогической ситуации, но и обеспечивает рефлекссию затруднений и личных сомнений.

Важно также отметить, что решение исследовательских задач в сфере инклюзивного образования связано с одной существенной трудностью. Сегодня остро стоит вопрос о качестве той образовательной практики, которую называют инклюзивной. Несоответствие школьной культуры принципам инклюзии, имитация процесса приводят к тому, что найти по-настоящему успешную инклюзивную практику крайне сложно.

Организация практики студентов потребовала специального отбора базовых организаций, в которых уже сложилась и успешно развивается инклюзивная практика. В структуре университета есть уникальное образовательное учреждение для детей с расстройством аутистического спектра, кроме того, ресурсным обеспечением по развитию инклюзивных образовательных организаций много лет занимается Институт проблем инклюзивного образования университета. Благодаря этому студенты смогли познакомиться с успешными образцами инклюзивной образовательной практики в детском саду и школе, с построением специальных условий обучения для детей с различными особенностями, с проектированием инклюзивного урока. Посещение уроков в инклюзивных классах позволило студентам познакомиться с организацией учебного процесса в условиях совместного обучения, с созданием специальных образовательных условий для учеников с особыми нуждами, с «формами организации эффективных совместных форм учебной деятельности» (В.В. Рубцов) и учебного взаимодействия, с профессиональным взаимодействием на уроке учителя и специалиста сопровождения. В результате практических занятий появились первые исследовательские вопросы. Они и стали предметом обсуждения на се-

минарах, в рамках которых созрели рабочие гипотезы и методы исследования.

Общим выводом всех, кто занимается исследованиями инклюзивного образования, является то, что наиболее актуальны на современном этапе развития процесса прикладные экспериментальные исследования. Исходя из этого, в рамках модуля нами были разработаны проектно-исследовательские задания, ориентированные на решение аналитических, проектировочных и практических задач инклюзивной образовательной практики.

Приведем *примеры*.

- Выделите фрагмент учебного взаимодействия учащегося с ОВЗ и учителя, опишите его, структурируйте с учетом доли самостоятельности ребенка.

- Опишите формы совместного действия учеников на уроке.

- Проанализируйте схему профессионального взаимодействия учителя и тьютора на уроке.

- Создайте перечень необходимых ресурсов поддержки для ученика с ОВЗ.

- Разработайте индивидуальный кейс специальных условий обучения для обучающегося с ОВЗ.

- Проведите глубинное интервью с человеком, имеющим инвалидность.

- Разработайте проект программы индивидуального сопровождения обучающегося с ОВЗ в массовой школе.

- Разработайте проект образовательной среды инклюзивного класса, в котором обучается ребенок с расстройством аутистического спектра.

- Проведите наблюдение и опишите способы организации совместной деятельности учеников в парах и группах.

- Проведите наблюдение и опишите результаты наблюдения учебного взаимодействия «ученик с ОВЗ – сосед по парте» с точки зрения сотрудничества.

- Проанализируйте учебные действия ученика с ОВЗ, дайте рекомендации с учетом индивидуальных возможностей учеников класса.

- Сформулируйте свои профессиональные возможности в отношении наличия (отсут-

ствия) умений по включению в учебное сотрудничество ребенка с особыми потребностями.

Продуктивным способом организации рефлексии по результатам проектно-исследовательских заданий стали их обсуждения в группе, в состав которой входил преподаватель, студент и руководитель практики или педагог. Такое сотрудничество дает возможность проанализировать полученный результат с учетом профессионального содержания задания, личного опыта студента и научного знания.

Проектно-исследовательские задания стали в процессе подготовки магистрантов-исследователей средством, с помощью которого обеспечивается основное понимание специфики, содержания и организации образовательной практики инклюзии, структуры исследовательской психолого-педагогической деятельности и способов профессиональной

коммуникации, востребованных включающим образованием. В процессе обсуждения результатов проектно-исследовательских заданий студенты приходили к пониманию собственных изменений в восприятии и понимании инклюзивной модели образовательной практики, расширяя поле познания ее проблематики.

Сегодня остро ставится вопрос о качестве инклюзивного процесса в общем образовании. Сеем утверждать, что решением этого вопроса является развитие инклюзивной практики, основанной на научных исследованиях. Формирование исследовательского мышления педагога, подкрепленного психологическими знаниями, позволит сделать образовательную практику наиболее эффективной с точки зрения развития детей с различными образовательными потребностями.

Литература

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко; вступ. ст. В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
2. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. *Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 42–49.
5. *Портер Дж.* Что препятствует, а что способствует обучению в инклюзивных школах? – Спросите детей! // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 191–196.
6. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 208 с.
7. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение // В.В. Рубцов. Основы социально-генетической психологии. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 10–27.
8. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
9. *Шеманов А.Ю.* Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. № 1 (7). URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9 (дата обращения: 20.08.2015).
10. *Lewis A., Porter J.* Research and pupil voice // Handbook of Special Education: 2nd Edition / L. Florian (Ed.). L.: Sage, 2014. P. 222–232.
11. *Nirje B.* The normalization principle and its human management implications // Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded / R. Kugel, W. Wolfensberger (Eds.). Washington, DC: President's Commission on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.
12. *Paliocosta P., Blandford S.* Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // Support for Learning. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179–186.
13. *Renzaglia A. et al.* Promoting a lifetime of inclusion / Renzaglia A., Karvonen M., Drasgow E., Stoxen C.C. // Autism and Other Developmental Disabilities. 2003. Vol. 18. Iss. 3. P. 140–149.

Psycho-pedagogical Research of Inclusive Education in the Undergraduates Training

Alyohina S. V. *,

Moscow State University of Psychology & Education; Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow, Russia,
Svetlana_slim@mail.ru

The author examines the cultural and historical psychology as a methodological basis of research in the inclusive process of education. The article presents the current trends in research of inclusive education such as the design of organizational and psychological and pedagogical conditions for reinforcing the cultural norms of inclusion in the school: individual development in inclusive education; designing an inclusive educational environment. The article describes the logic of the research master students training. The author suggests for discussion some variants of design and research tasks in order to form the necessary research and development competencies of master students. The author is convinced that the quality of an inclusive process in basic education linked to the development of inclusive practice based on scientific research. Cultural-historical framework and its main idea becomes the methodological basis of psychological research as it claims a leading role of social environment in the development and educating of children.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical research, cultural-historical psychology, activity approach, pedagogical practices, teacher training, master's program.

References

1. Vertgeymer M. Produktivnoye myshleniye [Productive thinking]. Gorbov S.F. (eds.). Moscow: Progress, 1987. 336 p. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [The problem of cultural development of the child] (1928). *Vestn. Mosk. un-ta ser. 14: Psikhologiya* [Vestn. Mosk. Univ.], 1991, no. 4, pp. 5–18.
3. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii [Basics of Defectology]. T. 5. In Vlasova T.A. (ed.) *Sobraniye sochineniy* [Collected Works]: V 6-ti t. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
4. Davydov V.V. Novyy podkhod k ponimaniyu struktury i sodержaniya deyatel'nosti [A new approach to the understanding of the structure and content of activities]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2003, no. 2, pp. 42–49.
5. Porter Dzh. Chto prepyatatvuyet, a chto sposobstvuyet obucheniyu v inklyuzivnykh shkolakh? – Sprosite detey! [What are the obstacles, and that promotes learning in inclusive schools? – Ask the children!]. In Alekhina S.V. (ed.) *Inklyuzivnoye obrazovaniye: rezul'taty, opyt i perspektivy* [Inclusive education: the results, experience and perspectives]: sbornik materialov Tretiyei Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Moskva, 24-26 iyuniya 2015 g.) Moscow: MGPPU, 2015, pp. 191–196.
6. Ryskina V.L. (eds.) *Rossiyskiye i zarubezhnyye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya* [Russian and foreign research in the field of inclusive education]. Moscow: Forum, 2012, 208 p.

For citation:

Alyohina S.V. Psycho-pedagogical Research of Inclusive Education in the Undergraduates Training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 70–78 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200307

*Alyohina Svetlana Vladimirovna, PhD (Psychology), Vice-Rector for Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Head of the Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow, Russia, e-mail: Svetlana_slim@mail.ru

7. Rubtsov V.V. Sotsial'nyye vzaimodeystviya i obucheniye [Social interaction and learning]. In Rubtsov V.V. *Osnovy sotsial'no-geneticheskoy psikhologii* [Fundamentals of social and genetic psychology]. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO "MODEK", 1996, pp. 10–27.
8. Rubtsov V.V. Sotsial'nyye vzaimodeystviya i obucheniye: kul'turno-istoricheskiy kontekst [Social interaction and learning: the cultural and historical context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2005, no. 1, pp. 14–24. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Shemanov A.YU. Drugoy kak "nesposobnyy": sotsial'nyy konstruktivizm protiv medikalizatsiya [Another as "incapable": social constructivism vs. medicalization]. *Kul'turologicheskiy zhurnal* [Culturological magazine], 2012, no. 1 (7) Availableat: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9 (Accessed 20.08.2015).
10. L'yuis A., Porter Dzh. Issledovaniya i uchenik golos [Research and pupil voic]. In Florian L. (red.). *Spravochnik spetsial'nogo obrazovaniya* [Handbook of Special Education]: 2-ye izdaniye. London: Sage, 2014, pp. 222–232.
11. Nirje V. Printsip normalizatsii i yego posledstviya upravleniya chelovekom [The normalization principle and its human management implications]. In Kugel' R.(eds.). *Izmeneniye Zakonomernosti v zhilykh Uslugi dlya umstvenno otstalykh* [Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded]. Vashington, okrug Kolumbiya: Komissiya prezidenta po umstvennoy otstalosti, 1969, pp. 179–195.
12. Paliocosta P., Blendford S. Vkl'yucheniye v shkole: politika, ideologiya ili zhiznennyy opyt? Analogichnyye vyvody v raznoobraznykh shkol'nykh kul'tur [Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures]. *Podderzhki dlya obucheniya* [Support for Learning], 2010. Vol. 25, no. 4, pp. 179–186.
13. Renzaglia A. et al. Prodvizheniye zhizni vkl'yucheniya [Promoting a lifetime of inclusion] (Renzaglia A., Karvonen M., Drasgow Ye., Stoxen C.C.). *Autizm i drugiye Narusheniya razvitiya* [Autism and Other Developmental Disabilities], 2003. Vol. 8, vyp. 3, pp. 140–149.