

Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями

Т.А. Юдина,

*помощник проректора по инклюзивному образованию, ГБОУ ВПО МГППУ,
Москва, Россия,
ta.yudina@gmail.com*

С.В. Алехина,

*кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию,
директор Института проблем инклюзивного образования, ГБОУ ВПО МГППУ,
Москва, Россия,
ipio.mgppu@gmail.com*

В статье сделан обзор современных зарубежных исследований по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями, выделены основные направления этих исследований. Зарубежные исследования направлены на изучение социальных навыков учеников инклюзивных и специальных школ, способов их включения в социум, а также установок учителей, учеников и широкой общественности в отношении людей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, интеллектуальная недостаточность, интеллектуальные нарушения, установки, социальные навыки, социальная инклюзия, образовательная инклюзия.

Для цитаты:

Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 40—46. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/77354.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Yudina T.A., Alyokhina S.V. Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual impairments [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 40—46. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/77363.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Актуальность анализа международной практики инклюзивного образования и споров вокруг нее определяется не только тем, что инклюзивное образование получило в нашей стране законодательно закрепленный статус, но и международными обязательствами России, ратифицировавшей в 2012 г. Конвенцию ООН о правах инвалидов, поскольку статья 24 этой Конвенции возлагает на государства-участников обязанность обеспечивать для людей с инвалидностью «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

Концепция инклюзивного образования основана на социальной модели отношения к другим. Эта модель предполагает изменение институтов общества таким образом, чтобы они содействовали включению в активную социальную жизнь другого (человека иной расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ)). При этом подразумевается такое изменение социальных институтов, чтобы включение других в жизнь общества соответствовало интересам всех его членов, а также содействовало развитию их способности к самостоятельной и полноценной жизни, обеспечению равенства прав всех членов общества и т.д. [1].

Западная аксиология признала свободу человека его сущностной чертой, лишение которой исключает

его из общности людей, а также указала, что для развития уровня нравственности и свободы необходимо образование.

В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» зафиксировано официальное определение инклюзивного образования — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; допускается введение адаптированных образовательных программ для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. (Гл. 1, ст. 2. п. 27, 28).

Реализация принципов инклюзии в практике российского образования сталкивается с рядом трудностей. Первое — это психологические «барьеры» по восприятию лиц с инвалидностью и отсутствие социального опыта взаимодействия с ними у здоровых сверстников. Инклюзивная практика вызывает сопротивление родителей и педагогов во многом по причине искаженного восприятия детей с инвалидностью, незнания их особенностей и возможностей. Второе — вопросы социализации и активного участия в жизни сообщества со стороны самих людей с инвалидностью. С одной

стороны, многие общественные организации, стоящие на защите прав людей с инвалидностью, занимаются продвижением инклюзивного образования, с другой стороны, социальные группы глухих или слепых людей стоят на защите специальных форм обучения. Третье — преимущество модели инклюзии перед интеграционными и сегрегационными моделями образования лиц с инвалидностью. На современном этапе, когда в нашей стране утверждены федеральные стандарты образования обучающихся с ОВЗ, перед школой стоит задача обеспечить достижения образовательных результатов при обучении любого ребенка, а перед родителями остро встает вопрос выбора модели обучения и понимания ее преимуществ.

В данной статье сделан обзор современных зарубежных исследований по вопросам инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями (далее — ИН), выделены основные направления этих исследований.

Одним из наиболее многочисленных по количеству публикаций является направление исследований **установок** учителей, учеников и широкой общественности в отношении людей с ИН. Ученые стремятся определить факторы, которые позитивно и негативно влияют на установки по отношению к людям с ИН.

Канадские исследователи Х. Уелетт-Кунц, Ф. Бурж, Х. Браун, Э. Арсено (Н. Ouellette-Kuntz, Ph. Burge, H. Brown, E. Arsenaull) провели опрос 625 взрослых. Респондентам задавали вопросы шкалы социальной дистанции из методики, определяющей установки по отношению к лицам с ИН. Результаты показали, что установки старших по возрасту и менее образованных респондентов отражают большую социальную дистанцию. Те респонденты, у которых есть близкий родственник с ИН или с другим видом инвалидности, продемонстрировали меньшую социальную дистанцию [14].

Исследователь из Саудовской Аравии Т. Алкураини (Т. Alquraini) провел опрос 303 учителей. Учителям задавали вопросы об их отношении к инклюзивному образованию детей с ИН. Опрос показал, что в целом учителя негативно настроены в отношении инклюзивного образования детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. При этом обнаружена статистически значимая связь установок учителей по данному вопросу с их текущей позицией, гендером и предыдущим опытом работы с детьми с ОВЗ в инклюзивных классах [3].

П. Ожок и С. Вормнес (Р. Ojok, S. Wormns) опросили 125 школьных учителей из полукочевых пастушеских общин на северо-востоке Уганды. Результаты опроса показали, что учителя настроены скорее позитивно, чем негативно в отношении инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями. Положительное влияние на отношение учителей к инклюзивному образованию оказывает участие в семинарах и мастер-классах [10].

Международная группа исследователей из США и Японии — В. Хорнер-Джонсон, С. Кейс, Д. Хенри, К. Ямаки, Ф. Ой, К. Ватанабе, Х. Шимада, И. Фуджимура (W. Horner-Johnson, S. Keys, D. Henry, K. Yamaki,

F. Oi, K. Watanabe, H. Shimada, I. Fugjimura) — изучала, как установки японских студентов по отношению к лицам с ИН связаны с их индивидуальными характеристиками, такими как опыт общения с людьми с ИН, специальностью, которую они осваивают, и карьерными интересами. Было обнаружено, что студенты, изучающие психологию и социальную работу, имеют более позитивные установки по сравнению со студентами других специальностей. Кроме того, участники, заинтересованные в работе с людьми с ИН, имеют более позитивные установки, чем студенты, не заинтересованные в такой карьере [4].

Х. Лифшиц и Р. Глаубман (Н. Lifshitz, R. Glaubman) исследовали установки по отношению к инклюзивному образованию детей с ИН и другими особыми потребностями у религиозных и светских студентов в Израиле. Было опрошено 175 религиозных и 420 светских студентов педагогического колледжа. Результаты показали, что религиозные студенты по сравнению с нерелигиозными больше поддерживают инклюзию и чувствуют себя более уверенно при работе с детьми со всеми видами нарушений. Доказана гипотеза о том, что чем мягче нарушение, тем выше готовность будущих учителей работать с такими детьми. Религиозные студенты, получающие специальное образование, оказались единственной группой, показавшей готовность включать детей с ИН, а также умеренными и тяжелыми эмоциональными нарушениями. Авторы исследования предлагают обогащать программы подготовки учителей религиозными источниками, которые отражают позитивные установки по отношению к людям с ограниченными возможностями [9].

Группа исследователей из Канады и Швейцарии — Л. Гассер, Т. Малти, А. Бухолзер (L. Gasser, T. Malti, A. Buholzer) — изучала отношение швейцарских школьников к сверстникам с ОВЗ и их суждения об инклюзивном образовании. Исследователи опросили 351 школьника 9-ти и 12-ти лет из инклюзивных и неинклюзивных классов. В целом школьники осудили исключение детей из образования по причине инвалидности и выразили симпатию к детям с ограниченными возможностями, независимо от возраста и типа класса. Однако младшие дети из инклюзивных классов проявили больше моральных суждений и эмоций, чем дети из неинклюзивных классов. Кроме того, дети, которые проявили высокую симпатию по отношению к детям с нарушениями, чаще имели опыт непосредственного общения со сверстниками с ОВЗ [5].

Другое направление исследований в области инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями связано с изучением их **социальных навыков**.

Австралийские ученые К. Кемп и М. Картер (С. Kemp, M. Karter) исследовали социальные навыки детей с ИН, посещавших инклюзивные детские сады. В исследовании приняли участие 33 ребенка с ИН и 33 типично развивающихся ребенка. Для сравнения

социальных навыков каждому обследуемому ребенку с ИН воспитатели подбирали в пару типично развивающегося сверстника. Не было обнаружено статистически значимых различий между двумя группами детей при решении задач во время независимой деятельности, но различия между группами во время совместного обучения в классе имели высокий уровень статистической значимости. Авторы исследования не обнаружили различий в поведении детей при решении задач в зависимости от уровня интеллектуального нарушения. Однако различия были обнаружены в реакции детей с ИН и их типично развивающихся сверстников на указания воспитателей. Авторы исследования считают, что полученные выводы необходимо учитывать при подготовке воспитателей к работе в инклюзивных группах [7].

В более поздней статье тех же авторов обсуждаются результаты исследования социальных навыков и социального статуса школьников. В нем приняли участие 22 ребенка со средней степенью ИН, учащихся в инклюзивных школах и посещавших ранее инклюзивные детские сады. Для измерений использовались наблюдение социального взаимодействия на игровой площадке, определение социального статуса через интервью одноклассников, а также рейтинги классных учителей, родителей и директоров школ. Были обнаружены существенные различия в количестве времени, которое ученики с ИН и их типично развивающиеся одноклассники проводят во взаимодействии со сверстниками и в изоляции. Средние различия обнаружены во взаимодействии этих двух категорий детей с учителями. Исследователи не обнаружили различий социального статуса между учениками с ИН и их типично развивающимися сверстниками. Было установлено, что ученики с ИН проводили более половины своего времени на игровой площадке во взаимодействии с типично развивающимися сверстниками. Результаты опросов показали, что в целом родители оценивали социальные навыки своих детей выше, чем учителя и директора школ [8].

Ирландские ученые Ш. Хардиман, С. Герин, Э. Фицсаймонс (S. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons) провели исследование социальной компетентности детей со средней степенью интеллектуальной недостаточности, учащихся в инклюзивных и специальных школах Ирландии. В исследовании приняли участие 45 детей: 20 из инклюзивных школ и 25 из специальных школ. Родители и учителя этих детей заполняли опросники. Результаты статистического анализа данных показали, что дети в инклюзивных и специальных школах существенно не отличаются по уровню социальной компетентности. Это подтверждает мнение о том, что дети с ИН могут успешно обучаться в школах разных типов, заключают авторы [6].

Другие результаты были получены исследователями из Турции. У. Озкубат и С. Оздемир (U. Ozkubat, S. Ozdemir) сравнили социальные навыки пяти групп детей:

1) детей со зрительными нарушениями, учащихся в инклюзивных школах, 2) детей со зрительными нарушениями, посещающих специальные школы для слепых и слабовидящих, 3) детей с ИН, учащихся в инклюзивных школах, 4) детей с ИН, учащихся в специальных школах, 5) типично развивающихся детей. Всего в исследовании приняли участие 169 детей в возрасте от 7 до 12 лет. Социальные навыки детей оценивались учителями по Рейтинговой системе социальных навыков (SSRS). Результаты свидетельствуют о значительных различиях между детьми, учащимися в инклюзивных и специальных школах. Анализ результатов показал, что социальные навыки детей со зрительными и интеллектуальными нарушениями беднее, чем у их типично развивающихся сверстников. Однако у учащихся инклюзивных школ со зрительными и интеллектуальными нарушениями уровень социальных навыков выше, чем у детей из специальных школ [11].

Следующее направление зарубежных исследований посвящено анализу **эффективности** инклюзивного процесса, его влияния на образовательные достижения учеников.

Г. Шумски и М. Карвовски (G. Szu-mski, M. Karwowski) опубликовали исследование по оценке эффективности интегративного и инклюзивного образования в Польше и определению отношений между психосоциальным функционированием и школьными достижениями учеников со средней степенью ИН, посещающих специальные, интегративные и инклюзивные школы. В исследовании приняли участие 859 учеников четвертых классов, которые выполнили тест школьных достижений и были проранжированы по уровню социальной и эмоциональной интеграции в своих школах. Ученики из интегративных и инклюзивных школ показали значительно более высокие результаты по тесту школьных достижений по сравнению с учениками из специальных школ. Однако ученики специальных школ были существенно лучше интегрированы эмоционально и социально по сравнению с учениками из интегрированных и инклюзивных школ. Кроме того, эмоциональная интеграция была позитивным предиктором школьных достижений учеников специальных школ. Среди учащихся интегративных и инклюзивных школ отношение между эмоциональной и социальной интеграцией и школьными достижениями было более сложным и нелинейным: более высокие результаты были достигнуты учениками с наилучшей и наихудшей интеграцией [17].

В опубликованном ранее исследовании тех же авторов были описаны условия школьных достижений учащихся начальных классов с легкой степенью ИН. В нем приняли участие 605 учеников с легкой степенью ИН из интегративных, инклюзивных и специальных школ, а также 429 родителей этих детей. Было обнаружено, что дети родителей с более высоким социально-экономическим статусом чаще получают инклюзивное образование. Кроме того, обнаружено, что

родители с более высоким социально-экономическим статусом активнее участвуют в образовании своих детей [18].

Ряд зарубежных исследований посвящен социальной инклюзии детей и взрослых с ИН. Группой исследователей из Нидерландов — А. Фон Ассел-Хорвец, П. Эмбрехтс, А. Хендрикс (А. van Asselt-Goverts, P. Embregts, A. Hendriks) — было проведено исследование социальных сетей 33 человек с ИН, описаны функциональные и структурные характеристики этих сообществ. Социальные сети людей с ИН, включенных в общественную жизнь, варьировались по своему количественному составу от 4 до 28 человек (среднее — 14). Исследователи описали состав этих социальных сетей: 43% — члены семьи, 33% — знакомые и 24% — люди, оказывающие профессиональную помощь лицам с ИН. Отмечается высокая частота контактов лиц с ИН с членами социальных сетей. Установлено, что люди с ИН считают себя главными инициаторами общения чаще, чем других членов сетей [19].

В совместной статье британских и бельгийских авторов — Р. МакКонки, С. Даулинг, Д. Хасан, С. Менке (R. Mc-Conkey, S. Dowling, D. Hassan, S. Menke) — описан международный проект по включению юношей и девушек с ИН в совместную спортивную программу. В программе приняли участие футбольные и баскетбольные команды из 5 стран: Германии, Венгрии, Польши, Сербии и Украины. Команды были составлены таким образом, что объединяли людей с ИН с их типично развивающимися сверстниками, имеющими равный уровень спортивных навыков. Для исследования были проведены индивидуальные и групповые интервью с 40 респондентами, включая спортсменов (людей с ИН и типично развивающихся), тренеров и родителей. Качественный анализ данных позволил выделить 4 процесса, которые, по мнению респондентов из всех стран и представителей двух видов спорта, способствуют социальной инклюзии людей с ИН: 1) личностное развитие юношей и девушек с ИН и их типично развивающихся сверстников; 2) создание инклюзивных и равноправных связей; 3) содействие позитивному восприятию спортсменов с ИН; 4) построение объединений в местных сообществах [13].

Исследования показывают, что несмотря на трудности практической реализации принципов инклюзии, в странах с развитой инклюзивной политикой ситуация с включением людей с ОВЗ в социально активную жизнь заметно меняется в лучшую сторону. Так, в США около 10% школьников имеют особые образовательные потребности. 96% из них учатся в инклюзивных классах 80% времени [16].

В Великобритании было проведено лонгитюдное исследование социальной активности людей с ИН. Выборку составили 52 человека с легкой степенью ИН и 14 человек с тяжелой степенью ИН. Исследователи проследили их жизненные траектории от 15—16 до 43 лет. Обнаружено, что во взрослом возрасте респонденты наслаждались контактами с друзьями и членами семьи, принимали участие в неформальных видах социальной активности. К 43 годам 67% из них имели работу, 73% были женаты, 62% имели детей и 54% владели собственным жильем. 12% получали образование во взрослом возрасте [15].

Таким образом, на основе обзора зарубежных исследований мы можем выделить несколько факторов, связанных с отношением к лицам с ИН. Это возраст, пол, образование, религиозность (уровень и конфессия), культурная принадлежность и опыт непосредственного общения с людьми с нарушениями. Больше принятия по отношению к людям с ИН демонстрируют более молодые и образованные люди, студенты в области психологии, социальной работы и специального образования, ориентированные на работу с людьми с особыми потребностями, а также люди, имеющие родственников с нарушениями или опыт общения с людьми с ОВЗ. Готовность учителей работать с детьми с особыми потребностями связана с тяжестью нарушений: чем легче нарушения, тем выше готовность работать. Наиболее трудными категориями учителям представляются дети с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями. Положительное отношение учителей к инклюзии детей с ИН связано с их профессиональной подготовкой и опытом работы в инклюзивном образовании.

Исследования показывают, что, несмотря на трудности в понимании инструкций учителей, социальной и эмоциональной адаптации в массовой школе, в ряде стран дети с ИН, учащиеся в инклюзивных школах, показывают более развитые социальные навыки и более высокий уровень достижений по сравнению с учениками специальных школ. Родители с более высоким социально-экономическим статусом склонны отдавать детей в инклюзивные школы и активно участвовать в их образовании. Общение детей с ИН со сверстниками чаще протекает в форме рекреационной и игровой деятельности. Однако при специально организованных условиях она возможна в образовании и спорте. Поддержка членов семьи и профессионалов остается актуальной для людей с ИН во взрослой жизни. Тем не менее, при грамотной поддержке общества для многих людей с ИН возможна самостоятельная, социально активная и приносящая удовлетворение жизнь, что и является целью инклюзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: Коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ. 2013. 334 с.
2. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество: Саламанка, Испания,

- 7—10 июня 1994 года [Электронный ресурс] / ООН по вопросам образования, науки и культуры, Министерство по вопросам образования и науки Испании // Организация Объединенный Наций: официальный сайт. Paris: UNESCO, 1994. 40 с. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 05.07.2015).
3. *Alquraini T.A.* Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012. Vol. 12, № 3, P. 170—182. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x.
 4. Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability / Horner-Johnson W. [et al.] // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002. Vol. 46, № 5, P. 365—378. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00406.x.
 5. *Gasser L., Malti T., Buholzer A.* Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34, № 3, P. 948—958. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.017.
 6. *Hardiman S., Guerin S., Fitzsimons E.* A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 30, № 2, P. 397—407. doi: 10.1016/j.ridd.2008.07.006.
 7. *Kemp C., Carter M.* Demonstration of Classroom Survival Skills in Kindergarten: a five-year transition study of children with intellectual disabilities // *Educational Psychology*. 2000. Vol. 20, № 4, P. 393—411. doi: 10.1080/713663756.
 8. *Kemp C., Carter M.* The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // *Educational Psychology*. 2002. Vol. 22, № 4, P. 391—411. doi: 10.1080/0144341022000003097.
 9. *Lifshitz H., Glaubman R.* Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002. Vol. 46, № 5, P. 405—418. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00424.x.
 10. *Ojok P., Worms S.* Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda // *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17, № 9, P. 1003—1021. doi: 10.1080/13603116.2012.728251.
 11. *Ozkubat U., Ozdemir S.* A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children // *International Journal of Inclusive Education*. 2014. Vol. 18, № 5, P. 500—514. doi: 10.1080/13603116.2013.789088.
 12. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children / King M. [et al.] // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34, № 5, P. 1854—1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029.
 13. Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: a five nation study / McConkey R. [et al.] // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2013. Vol. 57, № 10, P. 923—935. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01587.x.
 14. Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance / Ouellette-Kuntz H. [et al.] // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2010. Vol. 23, № 2, P. 132—142. doi: 10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x.
 15. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort / Hall I. [et al.] // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2005. Vol. 49, № 3, P. 171—182. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00636.x.
 16. *Strieker T., Logan K., Kuhel K.* Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study // *International Journal of Inclusive Education*. 2012. № 10, P. 1047—1065. doi: 10.1080/13603116.2010.538868.
 17. *Szumski G., Karwowski M.* Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools // *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2014. Vol. 11, № 2, P. 99—108. doi: 10.1111/jppi.12076.
 18. *Szumski G., Karwowski M.* School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement // *Research in Developmental Disabilities*. 2012. Vol. 33, № 5, P. 1615—1625. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030.
 19. *Van Asselt-Goverts A., Embregts P., Hendriks A.* Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. № 4, P. 1280—1288. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.012.

Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual impairments

T.A. Yudina,

assistant of vice rector for inclusive education, Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow, Russia,
ta.yudina@gmail.com

S.V. Alekhina,

candidate of psychological sciences, vice rector for inclusive education, Director
of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow, Russia,
ipio.mgppu@gmail.com

The article provides an overview of modern foreign researches on social and educational inclusion of persons with intellectual disabilities and highlights the main direction of these studies. Foreign researches are aimed at investigation of social skills in pupils of special and inclusive schools, the ways of their inclusion in society, and also the attitudes of their teachers, other students and the public at large to people with intellectual disabilities

Keywords: inclusion, inclusive education, intellectual deficiency, intellectual impairments, attitudes, social skills, social inclusion, educational inclusion.

REFERENCES

1. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya [Psycho-pedagogical foundations of inclusive education]: kollektivnaya monografiya. Alekhina S.V., ed. Moscow: MGPPU, 2013. 334 p. (In Russ.).
2. Salamanskaya deklaratsiya i Ramki deistvii po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami, prinyatyie Vsemirnoi konferentsiei po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo [The Salamanca Statement and Framework for Action on Education for people with special needs, adopted by the World Conference on Education Special Needs: Access and Quality]: Salamanka, Ispaniya, 7—10 iyunya 1994 goda [Elektronnyi resurs]. *Organizatsiya Ob"edinennyyi Natsii: ofitsial'nyi sait*. Paris: UNESCO, 1994. 40 p Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (Accessed: 15.08.2015).
3. Alquraini T.A. Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012, vol. 12, no. 3, pp. 170—182. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x.
4. Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability / Horner-Johnson W. [et al.]. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002, vol. 46, no. 5, pp. 365—378. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00406.x.
5. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*. 2013, vol. 34, no. 3, pp. 948—958. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.017.
6. Hardiman S., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*. 2009, vol. 30, no. 2, pp. 397—407. doi: 10.1016/j.ridd.2008.07.006.
7. Kemp C., Carter M. Demonstration of Classroom Survival Skills in Kindergarten: a five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*. 2000, vol. 20, no. 4, pp. 393—411. doi: 10.1080/713663756.
8. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*. 2002, vol. 22, no. 4, pp. 391—411. doi: 10.1080/0144341022000003097.
9. Lifshitz H., Glaubman R. Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002, vol. 46, no. 5, pp. 405—418. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00424.x.
10. Ojok P., Wormn's S. Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*. 2013, vol. 17, no. 9, pp. 1003—1021. doi: 10.1080/13603116.2012.728251.
11. Ozkubat U., Ozdemir S. A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*. 2014, vol. 18, no. 5, pp. 500—514. doi: 10.1080/13603116.2013.789088.
12. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children / King M. [et al.]. *Research in Developmental Disabilities*. 2013, vol. 34, no. 5, pp. 1854—1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029.

13. Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: a five nation study / McConkey R. [et al.]. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2013, vol. 57, no. 10, pp. 923—935. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01587.x.
14. Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance / Ouellette-Kuntz H. [et al.]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2010, vol. 23, no. 2, pp. 132—142. doi: 10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x.
15. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort / Hall I. [et al.]. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2005, vol. 49, no. 3, pp. 171—182. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00636.x.
16. Strieker T., Logan K., Kuhel K. Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study. *International Journal of Inclusive Education*. 2012. no. 10, pp. 1047—1065. doi: 10.1080/13603116.2010.538868.
17. Szumski G., Karwowski M. Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2014, vol. 11, no. 2, pp. 99—108. doi: 10.1111/jppi.12076.
18. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities*. 2012, vol. 33, no. 5, pp. 1615—1625. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030.
19. Van Asselt-Goverts A., Embregts P., Hendriks A. Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 2013. no. 4, pp. 1280—1288. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.012.