

ОБЗОРЫ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ

УДК 376.112.4:316.643

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210

АТТИТЮДЫ ПЕДАГОГОВ В ОТНОШЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАС: ОБЗОР ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Р. М. Айсина

*Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия.*

E-mail: rener@bk.ru

А. А. Нестерова¹, Т. Ф. Суслова²

Московский государственный областной университет, Мытищи, Россия.

E-mail: ¹anesterova77@rambler.ru; ²sibir812@mail.ru

В. В. Хитрюк

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
Минск, Республика Беларусь.*

E-mail: hvv64@tut.by

Аннотация. Введение. Успешность инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) зависит прежде всего от компетентности педагогов в этой области, их способности и желания понимать и учитывать в своей деятельности специфику образовательных потребностей таких учащихся. Для обеспечения полноценной инклюзии детей с РАС необходимо изучение мнения учителей о ней и выявление факторов, содействующих или препятствующих формированию готовности к работе с данной категорией школьников.

Цели статьи – с опорой на аналитический обзор российских и зарубежных научных источников обозначить и конкретизировать установки педагогов на образовательную инклюзию детей с РАС и вскрыть детерминанты, определяющие различную степень расположенности учителей к обучению указанной части контингента.

Методология и методы. Теоретико-методологическую базу исследования составили социально-психологические концепции формирования инклюзивной культуры в обществе. В ходе работы были задействованы методы теоретического

и сравнительного анализа, систематизации и обобщения материалов об истоках предубеждений различных социальных групп к детям с аутизмом и о проблемах профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Результаты и научная новизна. На основе впервые предпринятого целостного, комплексного обзора научных публикаций об образовательной инклюзии детей с РАС выделены и описаны аттитюды к ней учителей массовых школ. Обозначены причины позитивного отношения к такого рода инклюзии и барьеры, мешающие воспринимать учеников с аутизмом в качестве полноценных участников образовательного процесса. Неприятие идеи о возможности и эффективности совместного обучения школьников с нормативным развитием и с РАС обусловлено как характеристиками самих педагогов (недостаточной информированностью о гетерогенности аутизма и его проявлений, неуверенностью в своих силах и способностях взаимодействовать с детьми, имеющими выраженные эмоционально-поведенческие нарушения), так и дефицитом методической и консультативной помощи, в частности отсутствием поддержки междисциплинарной командой специалистов. На готовность работать в условиях инклюзии с детьми с РАС могут оказывать влияние также возраст и профиль профессиональной деятельности педагогов. Предложены рекомендации по нивелированию негативных установок учителей общеобразовательных школ к обсуждаемому виду инклюзии.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для разработки мероприятий по повышению инклюзивной культуры педагогов, устранению их скептицизма по поводу обучения в массовых образовательных учреждениях детей с РАС и для создания конкретных технологий взаимодействия с ними как в образовательном контексте, так и самом широком спектре социальных ситуаций.

Ключевые слова: аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра, образовательная инклюзия, инклюзивная культура, обзорно-аналитическое исследование.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и БФФИ: международный научный проект № 18-513-00018 (код Бел_а) «Психосоциальная модель и механизмы преодоления стигматизации и негативных установок у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)».

Для цитирования: Айсина Р. М., Нестерова А. А., Сулова Т. Ф., Хитрюк В. В. Аттитюды педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 189–210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210.

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH ASD: A REVIEW OF RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCH

R. M. Aysina

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.
E-mail: rener@bk.ru*

A. A. Nesterova¹, T. F. Suslova²

*Moscow Region State University, Mytishchi, Moscow region, Russia.
E-mail: ¹anesterova77@rambler.ru; ²sibir812@mail.ru*

V. V. Khitryuk

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk,
Republic of Belarus.
E-mail: hvv64@tut.by*

Abstract. *Introduction.* Contemporary psychological and pedagogical studies emphasise that the success of inclusive education of children with autism spectrum disorders (ASD) depends largely on teachers' readiness and ability to understand students' with ASD specific needs and take them into account when implementing learning technologies. Thus, it is extremely important to investigate teachers' attitudes towards educational inclusion of students with autism and identify factors, which may facilitate or hinder teachers' readiness to work with this category of students in an inclusive format.

Aim. On the basis of an analytical review of Russian and foreign academic publications, the *aims* of the research were the following: to identify and specify the attitudes of teachers to the educational education of children with ASD; to reveal the factors that determine educators' readiness to teach children with ASD.

Methodology and research methods. The theoretical and methodological framework of the research involves social and psychological concepts of an inclusive culture formation in the society. The authors used the methods of theoretical and comparative analysis, systematisation and generalisation of research publications and materials concerning the origins of stereotypical views of different social groups towards children with autism and the problems of professional training of teachers to work in the conditions of inclusion.

Results and scientific novelty. The teachers' attitudes towards children with ASD are highlighted and described on the basis of a complete and complex review of academic publications, which was undertaken for the first time. The authors identify the reasons for positive attitude towards this kind of inclusion and barriers preventing the perception of students with autism as full participants in the educational process. The rejection of idea concerning the possibility and effectiveness of mutual learning of schoolchildren with normative development and with ASD results from the teachers' characteristics (lack of awareness about the heterogeneity of autism and its manifestations, uncertainty in own forces and abilities to interact with children with expressed emotional and behavioural disorders) and

from the lack of methodological and advisory assistance, including the absence of support by an interdisciplinary team of specialists. The age and profile of teachers' professional activities may also be influenced by the willingness to work in the conditions of inclusion with children with ASD. The recommendations for change in negative attitudes of general education school teachers to the discussed type of inclusion are proposed.

Practical significance. The research results can be used to develop a set of measures for improving the inclusive culture of teachers and eliminate their skepticism about teaching in mainstream educational institutions for children with ASD. Moreover, the present findings might help to design specific technologies for interaction with children both in the educational context and in the widest range of social situations.

Keywords: autism, children with autism spectrum disorders, educational inclusion, inclusive culture, systematic review.

Acknowledgments. The study was performed with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research and the Belarusian Republican Foundation for Fundamental Research, international scientific project № 18-513-00018 (code_Bel_a) "Psychosocial Model and the Coping Mechanisms of Stigmatisation and Negative Attitudes of Teachers and Parents in the Educational Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)".

For citation: Aysina R. M., Nesterova A. A., Suslova T. F., Khitryuk V. V. Teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD: A review of Russian and foreign research. *The Education and Science Journal*. 2019; 21 (10): 189-210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210.

Введение

Инклюзия на протяжении всего времени ее внедрения в практику образования сопровождается неоднозначными реакциями со стороны педагогического сообщества. К наиболее дискуссионным вопросам относится целесообразность обучения в обычных школах детей с ментальными нарушениями и сложной структурой дефекта, в частности с расстройствами аутистического спектра (РАС) [1–12]. Среди российских специалистов педагогического профиля по-прежнему немало тех, кто считает, что эффективному развитию этих детей лучше всего способствуют условия коррекционных учреждений [1, 3–7].

Эксперты признают, что дети с РАС – одна из наиболее сложных категорий обучающихся, вызывающих серьезные опасения у педагогов массовых образовательных организаций и родителей нейротипичных школьников.

Родители детей с нормативным развитием склонны относиться предвзято к их одноклассникам с аутизмом, предполагая, что последние могут негативно влиять на весь учебный процесс и даже представлять уг-

розу для сверстников. Эти предубеждения в большей степени детерминированы расхожими мифами, транслирующими ложную информацию о детях с РАС: «они необучаемы», «им не нужны близкие люди, друзья», «их нельзя пускать в школы и классы, где учатся обычные дети», «они агрессивны и опасны для других детей», «они сумасшедшие» и т. д. [12–14].

Многие учителя выражают беспокойство трудностью построения взаимодействия с учениками, имеющими диагноз РАС, так как полагают, что недостаточно компетентны для этой работы, не чувствуют должной поддержки со стороны других специалистов (психологов, дефектологов и т. д.) и не готовы к дополнительным временным затратам для обеспечения высокого качества обучения таких подопечных в условиях образовательной инклюзии [4, 7, 9, 11].

Согласно современным исследованиям, позиция педагогов в отношении инклюзивного образования в целом сильно варьируется в зависимости от типа нарушений в развитии или заболевания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): большая часть учителей лучше относятся к инклюзии учеников с физическими недостатками, чем с другими нарушениями [1, 4, 15, 16]; вместе с тем у значительной доли педагогов эмоционально-поведенческие проблемы вызывают более серьезную тревогу, чем интеллектуальные [12].

Однако из-за сложных взаимосвязей таких переменных, как личный опыт, профессиональная идентичность, политические тренды и отношение общества к детям, имеющим специальные образовательные потребности, выявление аттитюдов (установок) педагогов в отношении инклюзии различных категорий детей с ОВЗ – сложная задача. Например, некоторые британские учителя не могут напрямую заявить, что инклюзивная модель образования для них неприемлема, поскольку на государственном уровне она рассматривается как оптимальный вариант, обеспечивающий равные права образования для всех детей¹.

Цель данной статьи – обозначить и конкретизировать аттитюды педагогов в отношении образовательной инклюзии детей с РАС и на основе аналитического обзора отечественных и зарубежных научных источников выявить детерминанты, определяющие различную степень готовности учителей к работе с данным контингентом обучающихся.

¹ Special Educational Needs and Inclusion: Reflection and Renewal. Research Report. NASUWT, 2008. Available from: <https://www.nasuwt.org.uk/uploads/assets/uploaded/ddacdcb2-3cba-4791-850f32216246966e.pdf> (date of access: 02.04.2019).

Материалы и методы

Мы проанализировали 32 отечественных и 48 зарубежных научных и информационно-методических источников, посвященных отношению педагогов к инклюзивному образованию детей с эмоционально-поведенческими и ментальными нарушениями, в частности детей с РАС. Из этого массива были отобраны публикации, содержащие результаты эмпирических изысканий, направленных непосредственно на изучение аттитюдов педагогов к образовательной инклюзии детей с аутистическими расстройствами. Источники, в которых обучающиеся с РАС не выделялись в качестве самостоятельной группы и рассматривались в контексте общей выборки детей с ОВЗ, были исключены из дальнейшего анализа для предотвращения влияния побочных переменных на итоговые выводы нашего аналитического обзора.

Основную теоретико-методологическую базу исследования составили социально-психологические концепции формирования инклюзивной культуры в обществе. В процессе работы использовались методы теоретического и сравнительного анализа, систематизации и обобщения материалов об истоках предубеждений к детям с аутизмом со стороны различных социальных групп и о проблемах профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Результаты исследования

1. Различия в аттитюдах отечественных и зарубежных педагогов в отношении образовательной инклюзии детей с РАС

За последнее десятилетие заметно выросло число научных публикаций по проблемам аутизма. Активно обсуждаются траектории образования и возможности социального развития обучающихся с аутистическими расстройствами в различных образовательных контекстах (в массовой и коррекционной школах, при комбинированном обучении с использованием дистанционных технологий и т. д.) [2, 5–9, 13, 17, 18]. При этом неизменно отмечается, что педагоги пока далеко не всегда настроены на взаимодействие с такими детьми в инклюзивном формате.

Так, в ходе опроса учителей массовых школ г. Оренбурга и Оренбургской области по поводу инклюзивного образования абсолютно все респонденты указали на свою неготовность обучать детей с РАС, выделив их среди всех нозологических групп учащихся с ОВЗ. Среди причин неготовности педагоги назвали недостаточность собственных знаний о соответствующих технологиях работы, проблемы финансирования, нехватку методического инструментария, невозможность уделять ученикам с осо-

быми потребностями достаточное время на уроках, отсутствие специализированных образовательных программ [5].

Н. Г. Манелис, Т. А. Медведовская и Е. В. Субботина приводят результаты анкетирования 74 специалистов дошкольных образовательных организаций (ДОО), предпринятого с целью определения спектра проблем, возникающих при создании специальных образовательных условий для воспитанников с РАС. Большинство опрошенных отметило необходимость посещения детских садов детьми с различными формами аутизма, так как это способствует социализации, развитию коммуникативной и познавательной сфер особого ребенка. В качестве главной проблемы, препятствующей адаптации детей с РАС, 83% участников анкетирования выделили поведенческие нарушения. Второе место заняли трудности вербального общения: понимание ребенком обращенной к нему речи (отметили 59% респондентов) и нарушение собственной речи (46% опрошенных). По мнению 38% педагогов, серьезные трудности создает отсутствие у воспитанника соответствующих возрасту навыков самообслуживания. Авторы исследования обращают внимание на то, что последняя проблема неодинаково воспринимается специалистами ДОО разных видов. Воспитатели организаций комбинированного типа и частных детских садов считают ее менее серьезной для адаптации ребенка в коллективе сверстников, тогда как педагоги массовых ДОО придают ей принципиальное значение [6].

За рубежом, где дети с РАС все чаще включаются в учебный процесс массовой школы и занимаются в обычных классах, аттитюды педагогов рассматриваются как чрезвычайно важное условие эффективности обучения. Подчеркивается, что отношение учителя к ученику с аутизмом может оказывать существенное влияние как на его академические достижения, так и на социальную адаптацию в школе и за ее пределами [9].

Позитивное отношение учителей к инклюзии детей с РАС и готовность обучать их вместе с нейротипичными школьниками демонстрируется учеными США. С. Kasa-Hendrickson и Р. Kluth проанализировали опыт пяти педагогов начального образования, работающих в инклюзивных классах, в которых были учащиеся с невербальным аутизмом. В исследовании, носившем качественный характер и включавшем наблюдение и серию интервью с каждым преподавателем, основное внимание уделялось выяснению того, что именно помогает учителю успешно вести уроки в таких условиях. Отмечены способности учителей воспринимать воспитанников с РАС как активных учеников класса и находить индивидуальный подход к ним, а также умение применять множество специализиро-

ванных средств. Единая позиция педагогов заключалась в настроенности на терпеливое ожидание достижений учеников с аутизмом (их, например, никогда не удаляли из класса из-за плохого поведения или неуспеваемости), заботливую поддержку и понимание их индивидуальных особенностей. Таким образом, американские учителя принимают инклюзию как свершившийся факт и неотъемлемый элемент современного образования: они способны взаимодействовать с детьми с тяжелыми формами аутизма, даже если те ведут себя необычно и /или терпят академические неудачи; знают о принципах организации образовательного пространства для таких учеников и реализуют эти принципы на практике [17].

Целью работы других американских авторов – Е. Финке, Д. МакНотон и Д. Драгер – было выявление стратегий, используемых учителями общеобразовательных школ в инклюзивных классах, где есть дети с особыми потребностями, среди прочих и ученики с РАС, нуждающиеся в альтернативных (невербальных) средствах коммуникации. Результаты исследования, согласно полученным данным, можно разделить на четыре аспекта. Прежде всего, педагоги выразили расположенность к инклюзии детей с тяжелыми формами аутизма, заявив, что их присутствие в массовой образовательной среде полезно не только для них самих и их родителей, но и для нейротипичных одноклассников и коллектива школьных учителей в целом. К преимуществам инклюзии участники опроса отнесли формирование социальных навыков у детей с РАС, улучшение их поведения и академической успеваемости, обретение педагогами полезного профессионального опыта, а родителями – необходимой поддержки.

Второй аспект касается негативных эффектов инклюзии: повышенной напряженности и шума в учебном классе, нарушений типовых процедур урока, увеличения временных затрат учителя на планирование и подготовку к занятиям.

Третий – вызовы, связанные с инклюзией учеников с РАС. Это, в первую очередь, чрезмерное стремление их родителей добиться участия своих детей абсолютно во всех уроках и школьных мероприятиях, иногда даже вопреки здравому смыслу. Кроме того, следует упомянуть сложности составления личного образовательного маршрута для каждого ребенка с РАС, большую трудоемкость индивидуальной работы с ним, необходимость дополнительных, специальных занятий по развитию у него навыков социальной коммуникации.

Наконец, последний аспект – сопровождение инклюзивного процесса. Учителя указали на необходимость помощи других специалистов и консультаций у них, получения более полной и структурированной ин-

формации об особых потребностях детей с аутизмом, командного сотрудничества членов коллектива инклюзивной образовательной организации, регулярной работы с нейротипичными сверстниками учеников с РАС по формированию у первых просоциальной мотивации и готовности поддерживать одноклассника, отличающегося от них, а также на потребность оптимизации межведомственного взаимодействия [18].

Наиболее полным и развернутым на сегодняшний день исследованием, непосредственно посвященным аттитюдам педагогов по отношению к инклюзии детей с РАС, является диссертация С. Уилкерсон, выполненная в 2012 г. Работа проводилась на выборке из 626 сертифицированных преподавателей сферы общего и специального образования из 16 школьных округов штата Кентукки (США). В качестве диагностического инструментария использовался модифицированный вариант «Шкалы отношения учителей к инклюзии» (TATIS), а также авторская анкета для сбора данных о демографических характеристиках учителей и особенностях их профессионального опыта.

Результаты опроса показали, что в целом учителя поддерживают практику инклюзивного образования детей с РАС. 73,1% респондентов вообще категорически отвергли утверждение, что такие ученики не должны учиться в обычных классах, потому что они отнимают слишком много времени у педагога во вред другим детям. Но педагоги высказались против тотальной инклюзии: специализированные классы, по их мнению, должны сохраняться как альтернатива для удовлетворения образовательных потребностей учащихся с аутизмом. Почти все респонденты (83,4%) согласились с тем, что ответственность за обучение детей с РАС должна разделяться между представителями общего и специального образования. 63,4% поддержали идею объединения в инклюзивном процессе усилий обычных школьных преподавателей и специальных педагогов и модель обучения, при которой учителя получают постоянные консультации и методическую поддержку от междисциплинарной команды специалистов.

Несмотря на признание правильности посещения учащимися с аутизмом общеобразовательной школы, 68% выступили за сохранение отдельных классных комнат, предназначенных исключительно для детей с РАС. 49,8% считают, что этих учащихся периодически нужно удалять из обычных классов, чтобы облегчить им адаптацию в школе¹.

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Available from: <https://ir.lib->

В Великобритании обращают внимание на распространенность случаев исключения обучающихся с РАС из массовых школ. Истоки проблемы специалисты видят в неспособности учителей и администраторов образовательных учреждений оказать помощь таким ученикам в преодолении трудностей адаптации к требованиям школьной жизни, особенно в части успеваемости и соблюдения правил внутреннего распорядка. Данные трудности ощущаются наиболее остро при переходе детей с начальной ступени школы на среднюю. Интервью с подростками с РАС в возрасте от 11 до 18 лет, ранее исключенными из массовой школы, показали, что их опыт обучения вместе с нейротипичными сверстниками был крайне отрицательным: они «ненавидели» школу и часто отказывались идти в нее. В ходе интервью и сбора дополнительной информации – из бесед с родителями и документальных источников – восстанавливались цепочки событий: срывы в поведении детей приводили к конфликтам с педагогами и администраторами школ, не желающими понимать специфические потребности учеников с РАС, у которых перманентно ухудшалось эмоциональное состояние, повышалась тревожность, возникали соматические проблемы, случались эксцессы самоповреждения, и все в итоге завершалось прекращением их обучения в такой школе. Интересно мнение по этому поводу преподавателей специализированного центра, куда перемещались подростки с РАС, исключенные из массовых школ. С данной группой педагогов (N = 19) также было организовано интервью. Информанты полностью разделяли идеи инклюзии образования, считая ее оптимальным вариантом социализации детей с РАС. Вместе с тем все респонденты отмечали сложность построения отношений с учащимися, имеющими подобный диагноз, и подчеркивали, что их доверие является очень хрупким: если оно нарушено, то его восстановление требует колоссальных усилий. Как условие эффективной работы с данной категорией детей указывалось наличие специализированных помещений (классов), где они могут уединиться [9].

Наш аналитический обзор научных источников по обсуждаемой проблематике позволяет утверждать, что подавляющее большинство зарубежных коллег поддерживает концепцию инклюзивного образования, хотя ряд ученых высказывает сомнения по поводу целесообразности совместного обучения детей с РАС и их нормативно развивающихся сверстников в плане как психологического комфорта тех и других, так и академических успехов [9, 17, 18].

Российские специалисты сдержаннее высказываются об инклюзивной практике в целом, а по поводу детей с РАС занимают еще более осто-

rary.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi? article=2570&context=etd (date of access: 02.04.2019).

рожную позицию, нередко склоняясь к тому, что эффективное обучение и развитие этой категории учащихся возможно только в специализированной (коррекционной) образовательной организации [5–8].

И отечественные, и зарубежные ученые акцентируют трудности взаимодействия учителей и детей с РАС – наиболее сложным контингентом обучающихся – и настаивают на обязательном сопровождении учебного процесса экспертами смежных областей, а также на дополнительном обучении педагогов инклюзивным методам и технологиям работы [6, 7, 9].

В свете сказанного актуализируется вопрос о системе внутренних и внешних факторов, определяющих специфику отношения педагогов к инклюзии детей с РАС.

2. Факторы, определяющие отношение педагогов к образовательной инклюзии детей с РАС

Анализируя содержание научных публикаций, мы пришли к заключению, что наиболее значимым фактором аттитюдов педагогов к инклюзивному образованию детей с РАС является *уровень информационной компетентности педагогов в области аутизма и специальная их подготовка по освоению методов и технологий обучения детей с различными формами аутизма* [6, 7, 10, 14, 19, 20].

М. Парк и М. Читгийо, например, полагают, что участие учителей в тематических семинарах по работе с детьми с РАС активизирует запуск позитивного отношения к последним и практике образовательной инклюзии в целом [20].

С. Уилкерсон убедительно доказала, что, чем лучше учителя информированы о расстройствах в спектре аутизма, специфике образовательных потребностей учеников с РАС, методиках работы с ними, тем более они расположены к инклюзии таких детей и уверены в эффективности инклюзивного обучения¹.

По свидетельству П. Чатман, школьные учителя, освоившие не менее трех курсов повышения квалификации по тематике обучения детей с ОВЗ, больше благосклонны к подобной практике, чем их коллеги, не получившие такой глубокой подготовки или вообще не имеющие ее [10].

Причиной негативных установок и неприятия педагогами инклюзии детей с РАС является неосведомленность сотрудников и руководите-

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Available from: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd> (date of access: 02.04.2019).

лей образовательных организаций о вариативности аутистических расстройств и особенностях потребностей обучающихся с РАС. Многим учителям системы общего образования не хватает знаний о методах работы с такими детьми, алгоритмах взаимодействия со специалистами в области РАС, а также способах вовлечения родителей в совместное принятие решений об образовании их ребенка [7].

Как российские, так и зарубежные ученые подчеркивают важность регулярного повышения квалификации учителей в области обучения детей с РАС. Соответствующие курсы и тренинги следует включить и в программы педагогической подготовки. Первым шагом может стать информационно-методическое просвещение учителей – общие сведения о РАС, вариативности форм этих расстройств, полиморфности симптоматики аутизма, коммуникативно-поведенческом своеобразии людей с РАС и их образовательных запросах [7, 9].

Следующий важный фактор отношения педагогов к образовательной инклюзии детей с РАС – *специфика поведения ребенка-аутиста при взаимодействии с учителем и с нетипичными сверстниками*.

Н. Г. Манелис, Т. А. Медведовская и Е. В. Субботина, опираясь на данные анкетирования работников ДОО, утверждают, что наибольшие трудности у педагогов вызывает именно неадекватное поведение детей с РАС, в особенности если оно проявляется в агрессивной или аутоагрессивной формах. С подобными ситуациями воспитатели обычных детских садов, как правило, самостоятельно справиться не могут, а консультативная помощь дефектологов и / или психологов доступна им далеко не всегда. Поэтому у педагогов нередко складывается негативное отношение к детям с РАС, отмечаемое родителями [6].

Исследование С. Уилкерсон показало, что учителя, столкнувшись в своей деятельности с тяжелыми формами аутизма у учеников, менее позитивно оценивают потенциал инклюзии и довольно скептически – собственные профессиональные способности обучения детей с РАС, по сравнению с коллегами, имевшими дело с более легкими видами расстройств у учеников¹. Этот вывод согласуется с наблюдениями французских ученых, обнаруживших связь между эффективностью инклюзии и степенью симптоматики РАС: чем выраженнее были симптомы аутизма у детей, тем негативнее педагог относился к инклюзии [21].

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012 Available from: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd> (date of access: 02.04.2019).

Качество взаимодействия учителя и ученика с РАС опосредовано и отношением к ребенку-аутисту его нейротипичных сверстников. К. Робертсон, Б. Чемберлен и К. Касари в ходе эксперимента предлагали одноклассникам детей с РАС перечислить имена учеников, объединяющихся в отдельные группы. Исходя из этого каждому учащемуся присваивались баллы, определяющие его популярность среди ровесников. Оказалось, что отношения с учителем у учеников с РАС и низким социальным рейтингом были хуже, чем у детей с высоким уровнем рейтинга [22]. То есть качество инклюзии ребенка с РАС зависит не только от готовности учителя обучать его, но и от целого комплекса условий, среди которых и статус ученика среди нормотипичных одноклассников.

На педагогические аттитюды влияют также *социально-демографические характеристики учителей, прежде всего возраст, стаж работы и профиль профессиональной деятельности.*

Так, М. Парк и М. Читийо выяснили, что учителя старшего возраста (56 лет +) значительно критичнее воспринимают инклюзию, чем их младшие коллеги [20].

С. Уилкерсон приводит данные о том, что инклюзию активнее поддерживают более молодые (20–29 лет) и менее опытные (1–5 лет стажа) педагоги, нежели их старшие коллеги (40–59 лет) с солидным опытом работы (16 и более лет). Эту тенденцию необходимо учитывать руководителям образовательных организаций, своевременно направляя на повышение квалификации преподавателей зрелого возраста. Возможно, они в большей степени нуждаются и в многогранной консультативной поддержке специалистов, сопровождающих детей с РАС: медицинских работников, дефектологов, психологов, логопедов и т. д., так как инклюзивная практика для возрастных учителей – менее привычное и понятное явление, чем для молодых, которые в школьные годы могли получить опыт общения с одноклассниками, отличающимися от них своими особыми потребностями¹.

Интересны результаты исследований различий в отношении к инклюзии детей с РАС между педагогами общего и специального образования.

Э. Макгрегор и Э. Кэмпбелл проанализировали анкеты 49 учителей массовых школ и 23 – специальных. Первые не имели опыта работы с детьми с РАС и более скептически отзывались об образовательной инклюзии таких обучающихся, чем вторые. Несмотря на то, что специальные

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Available from: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd> (date of access: 02.04.2019).

педагоги были настроены более позитивно к инклюзии детей с РАС, они указывали на трудности адаптации учеников с аутистическими расстройствами к условиям общей школы и на возможность неблагоприятной для нейротипичных учащихся атмосферы в классе, складывающейся при совместном обучении. Отмечалось также, что эффективность инклюзии может быть разной в каждом конкретном случае, так как многое зависит от степени выраженности у ребенка с РАС тех или иных нарушений [23].

К. Космерл, изучающая мнения педагогов общего и специального образования об инклюзии младших школьников с аутизмом, рассмотрела следующие вопросы:

- каковы различия между убеждениями учителей общего и специального образования об инклюзии в начальных классах учащихся с РАС?
- чем отличаются ответы педагогов общего и специального образования на конкретные вопросы «Шкалы отношения к аутизму для учителей» (AAST)?
- какие ресурсы и поддержка нужны учителям общеобразовательных школ для успешной инклюзии детей с РАС и какие рекомендации могут предложить им учителя специального образования?

Результаты исследования свидетельствуют о положительном отношении всех его участников к инклюзии учащихся с аутизмом, но специальные педагоги по сравнению с обычными школьными учителями проявили большую готовность к реализации такого обучения.

Педагоги массовых школ указали, что для успешной работы с обучающимися с РАС в условиях инклюзивного класса им необходимы тьютерская поддержка и повышение своей квалификации в соответствующей области, а также возможность получения консультаций различных специалистов в случаях возникновения затруднений при взаимодействии с данным контингентом школьников. Специальные педагоги выразили готовность оказать консультативную помощь учителям по разработке индивидуализированных образовательных программ для детей с РАС, использованию визуальных опор и подсказок, систем обмена изображениями (PECS), визуальных расписаний и других средств дополненной или альтернативной коммуникации (AAC) [24].

Схожее заключение о большей убежденности специальных педагогов, чем учителей массовых школ, в эффективности инклюзивного образования для детей с аутизмом содержится в работе С. Уилкерсон. Объяснение простое: специальные педагоги чаще контактируют с учениками с РАС, лучше понимают их поведение и потребности, обладают более глубокими знаниями об аутизме. Участники исследования высказали необхо-

димность объединения усилий обычных учителей и специально подготовленных педагогов в инклюзивном процессе¹.

Таким образом, отношение педагогов к инклюзивному образованию детей с РАС зависит как от характеристик самих педагогов, так и от симптоматики аутистических расстройств обучающихся. Важную роль в формировании готовности учителей к работе с этими детьми играет и фактор поддержки специалистов сопровождения (психолога, дефектолога, логопеда, тьютора). Обобщенный перечень детерминант установок педагогов на инклюзивный формат обучения детей с РАС представлен в таблице.

Детерминанты отношения педагогов
к образовательной инклюзии детей с РАС
Determinants of teachers' attitude towards educational inclusion of children with
ASD

Факторы позитивного отношения к инклюзивному образованию детей с РАС	Факторы непринятия инклюзивного образования детей с РАС
<ul style="list-style-type: none">● информационная компетентность в вопросах аутизма, полиморфности симптоматики РАС;● специализированная подготовка в области методов и технологий обучения детей с РАС в условиях инклюзии;● возможность получения профессиональных консультаций со стороны специалистов-смежников по вопросам обучения детей с РАС и взаимодействия с ними;● личный опыт общения с людьми с РАС в частной жизни;● отсутствие у обучающегося с РАС ярко выраженных эмоционально-поведенческих нарушений;● молодой возраст учителя	<ul style="list-style-type: none">● недостаточная информированность о гетерогенности аутизма и его проявлений;● отсутствие специальных знаний и навыков, необходимых для работы с обучающимися с РАС в условиях инклюзии;● отсутствие или недостаточность поддержки со стороны специалистов-смежников;● наличие у обучающегося с РАС тяжелых эмоционально-поведенческих нарушений;● отсутствие личного опыта общения с людьми, имеющими расстройства в спектре аутизма;● зрелый или пожилой возраст учителя

Подводя итог аналитическому обзору и обсуждению факторов, обуславливающих отношение педагогов к образовательной инклюзии детей с РАС, обратим внимание на то, что большинство исследований по этой

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Available from: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd> (date of access: 02.04.2019).

проблеме выполнено зарубежными авторами, в связи с чем актуализируется задача их эмпирической верификации в контексте российской инклюзивной практики. Вместе с тем отметим единодушие отечественных и зарубежных ученых по поводу значимости влияния информационно-методической компетентности педагогов, а также поддержки, получаемой ими от специалистов сопровождения, на готовность и способность обучать детей с РАС в условиях инклюзии.

Заключение

В современном мире практика включения детей с РАС в образовательную среду массовой школы продолжает расширяться, следовательно, все больше учителей сталкиваются с проблемами обучения данной категории школьников.

Предпринятый нами обзор исследований показал, что часть педагогов приветствует инклюзию детей с аутизмом, но многие учителя пока не готовы к такой деятельности в силу, прежде всего, недостатка своих знаний и навыков, адекватной методической поддержки и комплексной консультативной помощи. Нужно своевременно удовлетворять перечисленные потребности педагогов, а не ставить их при отсутствии должной подготовки перед фактом необходимости работы с детьми, развитие и поведение которых отличается от нормативного.

Система высшего образования также должна учитывать складывающуюся социальную ситуацию. Введение спецкурсов, обучающих студентов педагогического профиля стратегиям и технологиям работы с особыми детьми в условиях инклюзивной образовательной организации, может стать одним из действенных способов улучшения существующего положения дел.

Другим важным аспектом решения проблемы является разработка и совершенствование программ повышения квалификации педагогов и руководящего персонала школ в области образовательной и социальной коммуникации с детьми, имеющими разные формы аутистических расстройств.

Список использованных источников

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 129–135.
2. Айсина Р. М., Максименко Ж. А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования // Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: модернизация психолого-педагогического

образования». Москва: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2015. С. 3–5.

3. Богомолова Е. А., Спиженкова М. А. Инклюзия: проблемное поле в сознании и мышлении учителей // Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии: коллективная монография / под ред. Е. И. Горбачевой. Калуга, 2015. С. 166–194.

4. Тихонова И. В., Шипова Н. С., Адеева Т. Н., Иванова Е. А. Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья: потребности участников инклюзивного образовательного процесса // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 184–189.

5. Королева Ю. А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций // Концепт. 2016. Т. 20. С. 77–80 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (дата обращения: 23.03.2019).

6. Манелис Н. Г., Медведовская Т. А., Субботина Е. В. Анализ проблем, возникающих в дошкольном образовательном учреждении при создании специальных образовательных условий для детей с РАС. Результаты анкетирования // Аутизм и нарушения развития. 2013. Т. 41, № 2. С. 1–10.

7. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сулова Т. Ф. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: практическое руководство для педагогов. Москва: РИТМ, 2016. 192 с.

8. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сулова Т. Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 140–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-140-155

9. Brede J., Remington A., Kenny L., Warren K., Pellicano E. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school // Autism & Developmental Language Impairments. 2017. Vol. 2. P. 1–20. DOI: 10.1177/2396941517737511

10. Chatman P. C. Relationship between Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Professional Development: EdD Thesis. Walden University, 2017. Available from: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4493&context=dissertations> (date of access: 02.04.2019).

11. Loreman T., Deppeler H., Harvey D. Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom (2nd edn.). Oxford: Routledge, 2011. 320 p.

12. Riddick B. Labelling learners with SEND: the good, the bad and the ugly // Contemporary Issues in Special Educational Needs / A. Squires (Ed.). Maidenhead: Open University Press, 2012. P. 149–163.

13. Нестерова А. А., Хитрюк В. В. Стигматизация и предрассудки в отношении родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 50–61. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-50-61

14. John R. P. S., Knott F. J., Harvey K. N. Myths about autism: an exploratory study using focus groups // *Autism*. 2017. August 4. DOI: 10.1177/1362361317714990
15. Forlin C. Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia // *British Journal of Special Education*. 1995. Vol. 22, № 4. P. 179–185.
16. Branka C., Majda S. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // *Educational Studies*. 2011. Vol. 37, № 2. P. 171–195.
17. Kasa-Hendrickson C., Kluth P. We have to start with inclusion and work it out as we go: Purposeful inclusion for non-verbal students with autism // *International Journal of Whole Schooling*. 2005. Vol. 2, № 1. P. 2–14.
18. Finke E. H., McNaughton D. B., Drager D. M. R. All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require ACC // *Augmentative and Alternative Communication*. 2009. Vol. 25, № 2. P. 110–122. DOI: 10.1080/07434610902886206
19. McConkey R., Bhlingri S. Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff // *Early Childhood Development and Care*. 2003. № 173. P. 445–452.
20. Park M., Chitiyo M. An examination of teacher attitudes towards children with autism // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2011. Vol. 11, № 1. P. 70–78. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
21. Yianni-Coudurier C., Darrou C., Lenoir P., Verrecchia B., Assouline B., Ledesert B., Michelon C., Pry R., Aussilloux C., Baghdadli A. What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2008. Vol. 52, № 10. P. 855–863. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2008.01100.x
22. Robertson K., Chamberlain B., Kasari C. General education teachers' relationships with included students with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003. Vol. 33, № 2. P. 123–130.
23. McGregor E. M. C., Campbell E. The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools // *Autism*. 2001. Vol. 5, № 2. P. 189–207.
24. Kosmerl K. M. A comparative investigation of general and special education elementary teachers' beliefs about including students with an educational disability of autism in the general education setting EdD Thesis. Widener University, 2011. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED535631> (date of access: 02.04.2019).

References

1. Adeeva T. N. Current problems and the factors of readiness for inclusive education teachers and parents. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2017; 4: 129–135. (In Russ.)
2. Aysina R. M., Maksimenko Z. A. Prospects of using virtual computer technologies for psychological and pedagogical support to children with autism spectrum disorders on the full general education stage. In: *Psikhologiya obrazovaniya: Modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: Materialy XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii = Educational Psychology: Mod-*

ernisation of Psychological and Pedagogical Education. Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference; 2015 May 19–20; Moscow. Moscow: Russian Public Organisation “Educational Psychologists Russian Federation”; 2015. p. 3–5. (In Russ.)

3. Bogomolova E. A., Spizhenkova M. A. Inklyuziya: problemnoe pole v soznanii i myshlenii uchitelei = Inclusion: a problem area in teachers' mind and thinking. Razvitie professional'nogo myshleniya: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye tekhnologii = Development of professional thinking: Research approaches and educational technologies. Ed. by E. I. Gorbacheva. Kaluga: Tsiolkovskiy Kaluga State University; 2015. p. 166–194. (In Russ.)

4. Tikhonova I. V., Shipova N. S., Adeeva T. N., Ivanova E. A. Psychological support of schoolchildren with disabilities: The needs of participants in an inclusive educational process. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics.* 2017; 4: 184–189. (In Russ.)

5. Koroleva Yu. A. Attitude towards inclusive education of teachers of general education organisations. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Konsept" = Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"* [Internet]. 2016 [cited 2019 Mar 10]; 20: 77–80. Available from: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (In Russ.)

6. Manelis N. G., Medvedovskaya T. A., Subbotina E. V. Analysis of the problems in preschool educational institution with the creation of special educational conditions for children with ASD. Results of the survey. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders.* 2013; 2 (41): 1–10. (In Russ.)

7. Nesterova A. A., Aysina R. M., Suslova T. F. Soprovozhdenie pozitivnoi sotsializatsii detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Prakticheskoe rukovodstvo dlya pedagogov = Positive socialisation support for children with autism spectrum disorders. A practical guide for educators. Moscow: Publishing House RITM; 2016. 192 p. (In Russ.)

8. Nesterova A. A., Aysina R. M., Suslova T. F. A positive socialisation model for children with autism spectrum disorders (ASD): Comprehensive and Interdisciplinary approaches. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2016; 3 (132): 140–155. (In Russ.)

9. Brede J., Remington A., Kenny L., Warren K., Pellicano E. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments* [Internet]. 2017 [cited 2019 Apr 11]; 2: 1–20. Available from: <https://doi.org/10.1177/2396941517737511>

10. Chatman P. C. Relationship between teachers' attitudes toward inclusion and professional development [dissertation on the Internet]. Walden University; 2017. [cited 2019 Feb 27]. Available from: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4493&context=dissertations>

11. Loreman T., Deppeler H., Harvey D. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. 2nd ed. Oxford: Routledge; 2011. 320 p.

12. Riddick B. Labelling learners with SEND: The good, the bad and the ugly. Contemporary issues in special educational needs. Ed. by A. Squires. Maidenhead: Open University Press; 2012. p. 149–163.
13. Nesterova A. A., Khitryuk V. V. Stigmatisation and prejudice towards parents of children with autistic spectrum disorders. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*. 2018; 4: 50–61.
14. John R. P. S., Knott F. J., Harvey K. N. Myths about autism: An exploratory study using focus groups. *Autism* [Internet]. 2017 [cited 2019 Apr 11]; August 4. Available from: <https://doi.org/10.1177/1362361317714990>
15. Forlin C. Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*. 1995; 22 (4): 179–185.
16. Branka C., Majda S. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011; 37 (2): 171–195.
17. Kasa-Hendrickson C., Kluth P. We have to start with inclusion and work it out as we go: Purposeful inclusion for non-verbal students with autism. *International Journal of Whole Schooling* [Internet]. 2005 [cited 2019 Apr 11]; 2 (1): 2–14.
18. Finke E. H., McNaughton, D. B., Drager D. R. All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require ACC. *Augmentative and Alternative Communication* [Internet]. 2009 [cited 2019 Feb 27]; 25 (2): 110–122. Available from: <https://doi.org/10.1080/07434610902886206>
19. McConkey R., Bhlrigri S. Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Childhood Development and Care*. 2003; 173: 445–452.
20. Park M., Chitiyo M. An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2011; 11: 70–78.
21. Yianni-Coudurier C., Darrou C., Lenoir P., Verrecchia B., Assouline B., Ledesert B., et al. What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*. 2008; 52: 855–863.
22. Robertson K., Chamberlain B. Kasari C. General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003; 33 (2): 123–130.
23. McGregor E. M. C., Campbell E. The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*. 2001; 5 (2): 189–207.
24. Kosmerl K. M. A comparative investigation of general and special education elementary teachers' beliefs about including students with an educational disability of autism in the general education setting [dissertation on the Internet]. Widener University; 2011. [cited 2019 Feb 27]. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED535631>

Информация об авторах:

Айсина Римма Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии им. профессора Л. Ф. Обуховой Московского государственного психолого-педагогического университета; ORCID ID 0000–0003–1830–6991; Researcher ID S-8781–2017; Scopus Author ID 56458814900; Москва, Россия. E-mail: reiner@bk.ru

Нестерова Альбина Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; ORCID ID 0000–0002–7830–9337; Scopus Author ID 56719360200; Мытищи, Россия. E-mail: anesterova77@rambler.ru

Суслова Татьяна Федоровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы Московского государственного областного университета; Scopus Author ID 56719395200; Мытищи, Россия. E-mail: sibir812@mail.ru

Хитрюк Вера Валерьевна – доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка; Минск, Республика Беларусь. E-mail: hvv64@tut.by

Вклад соавторов:

Р. М. Айсина обосновала концепцию статьи, провела сравнительный анализ детерминант, определяющих позиции отечественных и зарубежных педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС, принимала участие в обобщении результатов исследования и формулировке выводов, оформлении рукописи в соответствии с требованиями издателя.

А. А. Нестерова разработала дизайн обзорно-аналитического исследования, обобщила результаты обзора зарубежных публикаций; принимала участие в формулировке выводов предпринятого изыскания.

Т. Ф. Суслова проводила анализ и обобщение отечественных работ, посвященных отношению педагогов к образовательной инклюзии детей с РАС, принимала участие в оформлении рукописи в соответствии с требованиями издателя.

В. В. Хитрюк проводила анализ зарубежных исследований по проблеме влияния социально-демографических характеристик педагогов на отношение к идее образовательной инклюзии обучающихся с РАС.

Статья поступила в редакцию 14.05.2019; принята в печать 16.10.2019.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Rimma M. Aysina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology named after L. F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education; ORCID ID: 0000-0003-

1830-6991; Researcher ID: S-8781-2017; Scopus Author ID: 56458814900; Moscow, Russia. E-mail: reiner@bk.ru

Albina A. Nesterova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Social Psychology, Moscow Region State University; ORCID ID: 0000-0002-7830-9337; Scopus Author ID: 56719360200; Moscow region, Mytishchi, Russia. E-mail: anesterova77@rambler.ru

Tatiana F. Suslova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Work, Moscow Region State University; Scopus Author ID: 56719395200; Moscow region, Mytishchi, Russia. E-mail: *si-bir812@mail.ru*

Vera V. Khitryuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; Minsk, Republic of Belarus. E-mail: hww64@tut.by

Contribution of the authors:

R. M. Aysina substantiated the concept of the article, conducted a comparative analysis of the factors that determined attitudes of domestic and foreign teachers towards inclusive education of children with ASD, took part in data summarisation, formulation of conclusions and manuscript preparation.

A. A. Nesterova created a research design, generalised results of foreign studies on the issue of teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD and took part in formulation of research conclusions.

T. F. Suslova analysed and summarised Russian academic publications on the issue of teachers' attitudes towards educational inclusion of children with ASD and took part in manuscript preparation.

V. V. Khitryuk analysed foreign studies that examined the impact of teachers' social and demographic characteristics on their attitude towards educational inclusion of students with ASD.

Received 14.05.2019; accepted for publication 16.10.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.