

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-127-135>

Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан)

Сучков Максим Александрович – канд. экон. наук, доцент. E-mail: maksim-suchkov@inbox.kazan.ru
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, Казань, Россия

Адрес: 420111, г. Казань, ул. Московская, 42

Кыргызский филиал Казанского национального исследовательского технологического университета, Кант, Кыргызская Республика

Адрес: 725000, Кыргызская Республика, г. Кант, ул. Горького, 1А

Аннотация. В статье автор излагает проблемы развития инклюзивного образования в этнокультурном аспекте. Дан небольшой сравнительный анализ особенностей развития инклюзивного образования в России и Кыргызстане: законодательная и нормативная база, культурные традиции стран, язык и обычаи. Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования проявляется в языке обучения в школах и в профессиональных образовательных организациях. Автор подчёркивает особенность нашего времени – языковую ассимиляцию в странах Содружества независимых государств. Показано, что многие родители на севере Кыргызстана отдают своих детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями развития, в русские школы, что вызывает дополнительные барьеры в учёбе, кроме барьеров, вызванных физическими и интеллектуальными недостатками.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), этнокультурные факторы, социокультурные аспекты

Для цитирования: Сучков М.А. Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 127-135.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-127-135>

Введение

Инклюзия (include – включение) понимается теоретиками и организаторами образования по-разному: кто-то связывает её с обучением людей с инвалидностью (в этом смысле школы коррекционного типа зачастую считаются школами инклюзивного типа); кто-то представляет её как инновационную систему, малопонятную и сложную, требующую огромных финансовых затрат. Как бы то ни было, в настоящее время инклюзивное образование стало одним из значимых направлений совершенствования образовательных систем мира.

Термин «инклюзивное образование» не свойствен русской традиции, однако инклюзивные процессы развивались здесь в течение всего XX в., ведь в советской школе учились дети с разными возможностями и показателями здоровья. Инклюзивное образование – это «образование для всех», а эта парадигма была идеологическим фундаментом советского образования. Поскольку современное общество в целом движется по гуманистическому пути, появился ряд международных конвенций и актов по поводу инклюзии как процесса, свойственного цивилизации. В последние годы инклюзив-

ное образование получило мощный импульс развития. Очевидно, что «без ориентации нашего государства и института образования на мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик» [1].

После выхода ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹ постепенно, с определённой «пробуксовкой» происходит не только апробация подходов к введению инклюзии в систему образования, но и улучшение ментального восприятия данного явления населением. Родители детей с ОВЗ начали требовать от органов управления образованием, руководителей образовательных организаций исполнения своих законных прав на обучение ребёнка рядом с домом или в шаговой доступности от места проживания.

На данном этапе развития образования имеются все предпосылки к всеобъемлющей реализации идеологии инклюзивности. В России создана законодательная и нормативная база интегрированного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее значимыми в этом плане являются федеральные документы «Об образовании в Российской Федерации», «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»², «Индивидуальная программа реабилитации ребёнка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы»³ и др.

Среди важных системообразующих документов необходимо назвать ряд междуна-

родных актов, узаконивших обучение людей с ОВЗ в условиях общеобразовательных организаций. Одним из первых специальных международных актов, обратившихся к вопросу соблюдения прав личности, к которому относится и право на образование, является Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 г., ставшая основой для других международно-правовых документов. Декларация провозгласила как социальные, экономические и культурные, так и политические и гражданские права людей с особенностями. Декларация содержит историческое положение в статье 1: «Все люди рождаются свободными и равными в своём достоинстве и правах»⁴. Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г.). В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов образование должно быть направлено на развитие их умственных и физических способностей в самом полном объёме; на обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества; на предоставление инвалидам доступа к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица; на оказание людям с ОВЗ эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения; на создание условий для освоения ими социальных навы-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=140174>

² Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» N 181-ФЗ с дополнениями и изменениями от 24 ноября 1995 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/

³ Приложения № 2 и № 3 к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 4.08.2008 г. N 379н. URL: <https://base.garant.ru/71734826/f7ee959fd36b5699076b35abf4f52c5c/>

⁴ «Всеобщая декларация прав человека». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/

ков; на обеспечение подготовки и переподготовки педагогов⁵.

В конкретизации целей и задач инклюзивного образования важнейшую роль сыграли резолюции Джомтьенской (Таиланд, 1990 г.), Саламанкской (Испания, 1994 г.), Женевской (Швейцария, 2008 г.) конференций⁶. Вслед за европейскими государствами и Россией активизировали внедрение идей инклюзивного образования и государства Содружества. Автор данной публикации работает в Кыргызской Республике, поэтому будет разумно сравнить внедрение идей инклюзии в Кыргызстане и в России. Кыргызстан, взяв на себя обязательства по обеспечению прав детей с ограниченными возможностями, ратифицировав Конвенцию ООН по правам детей в 1996 г., предпринял ряд шагов: были внесены изменения в нормативно-правовую базу, реализован ряд программ в области инвалидности и образования, осуществлено пилотирование моделей инклюзивного образования. Однако необходимо признать, что ориентир на инклюзивное образование в национальном законодательстве не определён должным образом, отсутствует концепция и не выявлена модель инклюзивного образования, которую государство намерено внедрять.

Исследованность проблемы

Итак, в большинстве развитых и развивающихся стран инклюзивное образование является одним из важнейших направлений социально-образовательной политики. Изучив исследования, проведённые в странах США и Европы в сфере инклюзивного образования, мы выделили три основные тематические группы: вопросы профессиональной подготовки педагогов в сфере инклюзивного образования; особенности взаимоотношений детей с особыми потребностями в развитии со здоровыми сверстниками в инклюзивных

классах; проблемы организации учебного процесса в инклюзивных классах. Большинство зарубежных учёных выделяют следующие педагогические и психологические факторы, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования: отношение к феномену «инвалидности» со стороны педагогов и детей без отклонений в развитии; уровень профессиональной компетентности педагогов; подготовка и профессиональное сопровождение педагогических кадров; изменение и корректировка учебных планов с целью удовлетворения потребностей всех детей.

Вопросы профессиональной подготовки педагогов в сфере инклюзивного образования освещены в работе [2]. Авторы отметили, что педагоги, безусловно, играют важнейшую роль в реализации инклюзивного образования. Б. Кагран, М. Шмидт акцентировали в своих исследованиях отношение учителей к включению в общий образовательный процесс учащихся с особыми потребностями и возможностями в начальной школе. В эксперименте, проведённом авторами (репрезентативная выборка из 1360 педагогов), с этой позиции оцениваются четыре составляющие образовательной среды: 1) учащиеся с ОВЗ; 2) их сверстники; 3) учителя; 4) обстановка и атмосфера в классе. В качестве наблюдаемых переменных авторы отобрали две характеристики: вид инвалидности и категорию профессиональной компетентности учителей. Была использована методика «Опросник оценки влияния на инклюзию». Исследователи сделали вывод о том, что отношение учителей к организации обучения в инклюзивных группах зависит от категории инвалидности учащихся. Была продемонстрирована более высокая степень принятия педагогами учащихся с физической инвалидностью и меньшая степень – с поведенческими и эмоциональными расстройствами. Также было показано, что важным условием согласия учителей на организацию инклюзивного обучения является уровень их профессиональной подготовки и компетентности [3].

⁵ Конвенция о правах инвалидов. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

⁶ Outcomes on Education. URL: <https://www.un.org/en/development/devagenda/education.shtml>

В работе [4] подчеркнута важность педагогических навыков, необходимых в процессе перехода к инклюзивному образованию. Большую роль для учителей играют такие навыки, как: планирование, сопровождение/поддержка, сотрудничество, наставничество коллег. Они способствуют адаптации учеников к процессу инклюзивного обучения [4]. Поэтому необходимы изменения в программах профессиональной подготовки учителей. Они должны представлять собой комбинацию программ общего профессионального педагогического образования и программ подготовки специальных педагогов. Исследователи Т. Брендон, Д. Чарлтон изучают опыт Англии в создании специальных центров для подготовки педагогов инклюзивного образования на примере Центра усовершенствования подготовки педагогов (Centre for Excellence in Teacher Training, CETT) [5]. Центр учреждён на базе Нортумбрийского университета. Подобные центры являются воплощением ряда правительственных реформ, направленных на подготовку педагогов разных уровней образования. Они представляют собой сообщество преподавателей вузов, колледжей, курсов переподготовки учителей, работающих с особыми детьми (learning difficulties and/or disabilities, LDD). При этом авторы статьи отмечают сложности, которые могут возникнуть в процессе реализации проекта.

Особенности взаимодействия детей с ОВЗ со здоровыми сверстниками в инклюзивных классах изучены в работе [6]. Проведённое исследование было направлено на выявление характерных черт тех учащихся, которых дети с ОВЗ считают «классными». Понятием «классный» исследователи обозначают те качества учащихся, которые способствуют отношению к ним детей с ОВЗ как к «психологически сильным». Данные результаты могут применяться для коррекции социальных взаимодействий у детей с ОВЗ.

Б. Кагран и М. Шмидт представили результаты изучения психологического климата в среде учеников 6-го класса с тремя

слабослышащими детьми (контрольная группа – общеобразовательный класс). В работе рассматривался межличностный аспект взаимодействия (удовлетворение и согласованность в коллективе) и особенности личностного развития (склонность к соперничеству и разногласиям). Авторы выявили как отрицательные, так и положительные результаты инклюзии слабослышащих детей. Следует отметить, что такая неоднородность класса способствовала уважительному принятию здоровыми детьми их сверстников с нарушениями слуха, предотвращению конфликтной обстановки. Дети проявили свои этические ценности и способность к эмпатии. Однако при этом возникла другая проблема – различия в когнитивных способностях, что повлияло на образовательный процесс в классе [7].

В исследовании [8] показано, что процесс организации инклюзивного образования требует самых разнообразных способов поддержки. Речь идёт прежде всего о роли одноклассников в оказании помощи и поддержки детям с ОВЗ. Авторы представляют разные стратегии сопровождения в классах: «тьюторство над классом» («Class-Wide Peer Tutoring, CWPT») и кросс-возрастное тьюторство. В первом случае каждый учащийся класса становится временно тьютором, во втором – более старший по возрасту участник выполняет роль наставника.

Проблемами инклюзивного образования интересуются и отечественные учёные. Так, Н.С. Морова одной из первых в России осветила проблему обучения и социализации детей с инвалидностью. В её работе «Роль семьи в социальном воспитании ребёнка с ограниченными возможностями здоровья» описываются особенности семейного воспитания детей с ОВЗ и проблемы их социализации [9]. Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева в своих ранних работах делились опытом обучения и воспитания детей с инвалидностью в одном из первых центров адаптации и коррекции детей с инвалидностью (Ясенево, Москва) [10]. В 2010-е годы начинают появляться научные школы, осмысляющие теоре-

тические и практические аспекты инклюзивного образования, в частности, в работе [11] представлена организация коррекционной деятельности в системе инклюзивного образования.

Московский государственный психолого-педагогический университет стал флагманом теоретического понимания и практической реализации идей инклюзивного образования [12; 13]. Директор Института проблем инклюзивного образования С.В. Алёхина создала целую команду исследователей в данной области. Ценными для практики инклюзии являются работы М. Семаго, Н.Я. Семаго, Е.Н. Кутеповой и др. [14]. При вузе создан ресурсный центр по исследованию проблем аутизма, который стал базой повышения квалификации для педагогов страны.

Разработки в области создания преемственной системы инклюзивного образования ведутся учёными Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. Коллективная монография «Преемственная система инклюзивного образования» (выпуски 2016, 2017, 2018 гг.) включает в себя обширный исследовательский материал, раскрывающий систему инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении, школе, колледже, вузе. В книге освещены такие аспекты инклюзии, как технологии, диагностика, специфика обучения и воспитания, социализация обучающихся, профориентация лиц с ОВЗ, трудоустройство, некоторые аспекты создания интегрированного детского коллектива, работа с семьями обучающихся [1]. Обширные исследования проводятся сотрудниками кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, а также участниками международных научно-практических конференций, проведённых на базе университета.

Большой интерес представляет «Концепция педагогического обеспечения безопасности жизнедеятельности студентов в инклюзивном профессиональном образовании» Л.А. Колывановой. На основе опыта Кинель-Черкасского медицинского колледжа

по обучению студентов с инвалидностью она раскрывает подходы и технологии по обеспечению как психологической, так и физической безопасности людей с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде [15].

Проблема инклюзивного образования в этнокультурном аспекте

Несмотря на обширные исследования в сфере инклюзивного образования, эта тема недостаточно изучена в социокультурном и этнокультурном аспектах. Немало исследований посвящено принципам этнокультурного образования. Так, в работах [16; 17] этнокультурное образование рассматривается как помощь ученикам в овладении культурой своего народа во взаимодействии с представителями других национальностей. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей исследовала Г.Е. Снежко [18]. Она рассматривает цели инклюзивного образования в контексте социализации детей с ограниченными функциональными возможностями. Автор проанализировала значимость мер по социальной инклюзии с точки зрения формирования у них базовых социальных компетенций. Деятельностный подход к социализации молодёжи в социокультурной среде освещён в работах Д.З. Ахметовой.

Однако мы не нашли специальных работ, раскрывающих социокультурные и этнокультурные аспекты построения инклюзивных образовательных систем разных стран. В условиях интеграции стран Содружества независимых государств в мировое образовательное пространство и развития инклюзивных процессов на мировом уровне необходимы исследования о развитии инклюзивного образования с учётом этнокультурных особенностей государства, так как универсальной модели инклюзивного образования быть не может.

Наше исследование было организовано на базе Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова и Кыргызского филиала Казанского национального

исследовательского технологического университета (КНИТУ). Мы выявляли схожие подходы к организации инклюзивного образования в обоих государствах и то, что их отличает. В Кыргызстане к внедрению идей инклюзии приступили позже, чем в России, следуя примеру своего соседа. Создана нормативная база, правда, в России она более совершенная. В обеих странах есть понимание значимости инклюзивного образования на государственном уровне. И в России, и в Кыргызстане для создания методической базы обучения лиц с ОВЗ используются адаптированные образовательные программы (АООП).

Вместе с тем сравнительный анализ развития инклюзивного образования показал этнокультурные особенности стран в построении соответствующей образовательной среды. Россия является поликультурной страной, многонациональным государством. На её территории проживает более 190 национальностей. Большую часть населения составляют русские (около 80%), 10 национальностей имеют численность более 1 млн. человек, очень много малых народностей, которые сохраняют свой язык, традиции. В России обучение в образовательных организациях ведётся на русском языке, однако в национальных республиках могут создаваться классы, состоящие из обучающихся на родном языке. Построение образовательного процесса в целом в условиях внедрения единых образовательных стандартов в какой-то степени унифицировано. Определённые проблемы появляются в организации коммуникаций с детьми разных национальностей в условиях инклюзивного образования. Педагоги, не знающие условий воспитания детей в семье, особенно детей-мигрантов, могут совершать психологические ошибки, усиливая отчуждение ребёнка от класса и от коммуникаций.

В Кыргызстане учёт этнокультурных факторов востребован особо. В этой стране наблюдается большая приверженность населения национальным традициям и нацио-

нальной культуре. Многое зависит и от менталитета родителей. Некоторые родители, слабо информированные о возможностях инклюзивного образования, предпочитают держать своих детей с инвалидностью дома. «Многие узбекские и кыргызские семьи, говорящие на соответствующих языках, отдают своих детей в русскоязычные школы. При наличии как кыргызских, так и русскоязычных государственных школ родители могут выбрать язык обучения для своих детей. В русскоязычных школах дети стараются преодолевать трудности обучения на неродном языке и овладевают русским в такой степени, чтобы, достигнув подросткового возраста, работать в России продавцами и разнорабочими» [19]. На севере Кыргызстана идёт более интенсивный процесс освоения технологий инклюзивного образования, однако он идёт неравномерно; на Юге страны отношение общества к инклюзивному образованию значительно хуже.

Выводы

Наши исследования основаны на изучении законодательной базы и практики двух стран – России и Кыргызстана – с целью выявления специфики развития инклюзивного образования и социокультурной инклюзии. Инклюзивное образование в настоящее время стало одним из брендовых направлений. Темпы, технологии развития инклюзивных процессов в России играют решающую роль как пример для всех стран Содружества независимых государств. В то же время среднеазиатские страны, в частности Кыргызстан, охотно перенимают европейский опыт в русле документов ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ. Этот фактор снижает этнокультурное влияние на процессы инклюзии в образовании, одновременно вызывая сложности, особенно в определении языка обучения. Главная трудность заключается в трудоустройстве выпускников образовательных организаций, вынужденных уезжать в поиске работы в Россию, реже – в европейские и азиатские страны.

Литература

1. Тимирязова А.В., Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А. Преемственная система инклюзивного образования. В 3 т. / Институт экономики, управления и права. Казань: Познание, 2015. Т. 2. Инклюзивное образование в системе «Детский сад – школа – вуз». 336 с.
2. De Boer, A., Pijl S., Minnaert A. Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. No. 3. P. 331–353. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
3. Schmidt M., Čagran B. Psychological climate in classes with children with special needs in secondary school // Educational Studies. 2006. Vol. 32. No. 4. P. 361–372.
4. French N.K., Chopra R.V. Teachers as Executives // Theory Into Practice. 2006. Vol. 45. No. 3. P. 230–238. URL: www.jstor.org/stable/40071602
5. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. No. 1. P. 165–178. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496214>
6. Rodkin Ph.C., Farmer, T.W., van Acker R., Pearl R., Thompson, J.H., Fedora, P.M. Who Do Students with Mild Disabilities Nominate as Cool in Inclusive General Education Classrooms? // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. No. 1. P. 67–84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.002>
7. Čagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. Vol. 37. No. 2. P. 171–195. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
8. Bond R., Castagnera E. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // Theory into Practice. 2006. Vol. 45. No. 3. P. 224–229. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_4
9. Морова Н.С., Заболотских О.П. Роль семьи в социальном воспитании ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Социальная педагогика в России. 2012. № 3. С. 30–39.
10. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2005. 272 с.
11. Либлинз М., Лаврентьева Н. Обучение грамоте детей с расстройствами аутистического спектра путём создания «Личного букваря» // Педагогика. 2018. № 9. С. 64–69.
12. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
13. Рубцов В.В., Васина А.Г., Куравский А.С., Соколов В.В. Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 34–49. DOI: [10.17759/pse.2017220105](https://doi.org/10.17759/pse.2017220105)
14. Семаго Н. Специальные образовательные условия инклюзивной школы: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический университет «Первое сентября». 2014. 38 с.
15. Колыванова Л.А., Носова Т.М., Плотнова С.А. Формирование готовности к инклюзивному экологическому образованию в профессиональной подготовке студентов социально-педагогического колледжа // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2016. № 4 (40). С. 136–144. DOI: <https://doi.org/10.21685/2072-3024-2016-4-14>
16. Лихачев Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. 2007. № 9. С. 60–65.
17. Малиновская С.М. Содержание этнокультурного образования народностей Севера // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2004. Вып. 5 (42). С. 147–151.
18. Снежко Г.Е. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными функциональными возможностями // Вестник Адыгейского государственного университета. 2017. Вып. 1(194). С. 136–142.
19. Хартблэй К., Айылчиева Г. «Воспитание детей без комплексов»: достижения и проблемы инклюзивного образования на севере Кыргызстана // Журнал исследований социальной политики. 2013. Т. 11. № 4. С. 517–532.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

Принята к публикации 15.04.20

**Ethnocultural Factor of Inclusive Education Development (by the Examples
of the Russian Federation and Kyrgyz Republic)**

Maksim A. Suchkov – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., e-mail: maksim-suchkov@inbox.ru
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

Address: 42, Moskovskaya str., Kazan, 420111, Russian Federation

Kyrgyz Affiliated Campus of Kazan National Research Technological University, Kyrgyz Republic

Address: 1A, Gorkogo str., Kant, 725000, Kyrgyz Republic

Abstract. The article addresses the problems of inclusive education development through the prism of ethnocultural factors. A small comparative analysis of inclusive education development is given: legislative and law basis, cultural traditions in Russia and Kyrgyzstan, language and customs. The ethnocultural factor of inclusive education development is expressed through the language of “study” at schools and professional educational organizations. The author emphasizes the signs of our time – language assimilation in the countries of the former Soviet Union. It is shown that many parents in the north of Kyrgyzstan send their children, including children with disabilities, to study at Russian schools, and it causes additional barriers in learning, along with the barriers caused by physical and intellectual disabilities.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, ethnocultural factors, socio-cultural aspects

Cite as: Suchkov, M.A. (2020). Ethnocultural Factor of Inclusive Education Development (by the Examples of Russian Federation and Kyrgyz Republic). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 127-135. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-127-135>

References

1. Timiryasova, A.V., Akhmetova, D.Z., Nigmatov, Z.G., Chelnokova, T.A. (2015). *Preemstvennaya sistema inklusivnogo obrazovaniya* [Successive System of Inclusive Education]. 3 vol. Institute of Economics, Management and Law. Kazan: Poznaniye Publ., 336 p. (In Russ.)
2. De Boer, A., Pijl, S., Minnaert, A. (2006). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15, no. 3, pp. 331-353. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
3. Schmidt, M., Čagran, B. (2006). Psychological Climate in Classes with Children with Special Needs in Secondary School. *Educational Studies*. Vol. 32, no. 4, pp. 361-372.
4. French, N.K., Chopra, R.V. (2006). Teachers as Executives. *Theory Into Practice*. 2006. Vol. 45, no. 3, pp. 230-238. Available at: www.jstor.org/stable/40071602
5. Brandon, T., Charlton, J. (2011). The Lessons Learned from Developing an Inclusive Learning and Teaching Community of Practice. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15, no. 1, pp. 165-178. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496214>
6. Rodkin Ph.C., Farmer, T.W., van Acker R., Pearl R., Thompson, J.H., Fedora, P.M. (2006). Who Do Students with Mild Disabilities Nominate as Cool in Inclusive General Education Classrooms? *Journal of School Psychology*. Vol. 44, no. 1, pp. 67-84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.002>
7. Čagran, B., Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene Teachers Towards Inclusion of Students with Various Types of Educational Needs in the Primary School. *Educational Studies*. Vol. 37, no. 2, pp. 46-59. Available at: <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>

8. Bond, R., Castagnera, E. (2006). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into Practice*. Vol. 45, no. 3, pp. 224-229. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_4
9. Morova, N., Zabolotskikh, O. (2012). The Role of Families in Social Upbringing of a Child with Disabilities. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii = Social Pedagogy in Russia*. No. 3, pp. 30-39. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Ekzhanova, E., Strebeleva, E. (2005). *Korreksionno-razvivayushchee obuchenie i vospitanie. Programma doskolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy kompensiruyushchego vida dlya detei s narusheniyami intellekta* [Remedial Teaching and Education. Program of Preschool Educational Institutions for Children with Intellectual Disorders]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 272 p. (In Russ.)
11. Libling, M., Lavrentieva, N. (2018). Teaching Literacy to Children with Autistic Spectrum Disorders by Developing "Personal ABC-Book". *Pedagogika = Pedagogy*. No. 9, pp. 64-69. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Alekhina, S.B. (2014). The Principles of Inclusion in the Context of Modern Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 19, no. 1, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Rubtsov, V.V., Vasina, L.G., Kuravsky, L.S., Sokolov, V.V. (2017). Creating a Model of Special Educational Settings for Disabled Students in Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 22, no. 1, pp. 34-49. DOI: 10.17759/pse.2017220105 (In Russ., abstr. in Eng.)
14. Semago, N. (2014). *Spetsialnye obrazovatelnye usloviya inklusivnoy shkoly* [Special Educational Conditions at Inclusive School: Training Manual]. Moscow: Pedagogical University «1-st September», 38 p. (In Russ.)
15. Kolyvanova, L., Nosova, T., Plotseva, S. (2016). Developing Readiness for Inclusive Environmental Education in the Training of Students at a Social and Pedagogical College. *Izvestiya vysshibh uchenbykh zavedeniy. Povolzhskiy region = University Proceedings. Volga Region. Humanities. Pedagogy*. No. 4 (40), pp. 136-144. DOI: <https://doi.org/10.21685/2072-3024-2016-4-14>. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Likhachev, B. (2007). National Idea and Content of Civic Education. *Pedagogika = Pedagogy*. No. 9, pp. 60-65. (In Russ.)
17. Malinovskaya, S.M. (2004). The Content of Ethno-Cultural Education of the Northern Peoples. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. Vol. 5, no. 42, pp. 147-151. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Snezhko, G. (2017). Sociocultural Aspects of Inclusive Education of Children with Limited Functionality. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bulletin of Adyghe State University*. No. 1 (194), pp. 136-142. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Hartblay, C., Aylchieva, G. (2013). «Raising Children Without Complexes»: Successes and Shortcomings in Implementing Inclusive Education in Northern Kyrgyzstan. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki = Journal of Social Policy Studies*. Vol. 11, no. 4, pp. 517-532 (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 28.03.20
Accepted for publication 15.04.20*