

УДК 378.12

DOI: 10.18413/2075-4574-2018-37-2-321-328

**КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ОБУЧЕНИЮ ЛИЦ
РАЗНЫХ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП****TEACHERS' READINESS COMPONENTS FOR EDUCATING STUDENTS
OF DIFFERENT HETEROGENEOUS GROUPS****Н.Н. Малярчук¹, М.В. Плотникова¹, Е.В. Пашченко¹, Л.Б. Дыхан²
N.N. Malyarchuk¹, M.V. Plotnikova¹, E.V. Pashchenko¹, L.B. Dykhan²**¹Тюменский государственный университет,
Россия, 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6²Южный федеральный университет,
Россия, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42¹Tyumen State University,
6, Volodarsky St., Tyumen, 625003, Russia²South Federal university,
105/42, Bol'shaja Sadovaja St., Rostov-on-Don, 344006, RussiaE-mail: malarchuknn@rambler.ru, marina-plotnikova@yandex.ru, kanaefff@rambler.ru,
dyhanlb@mail.ru**Аннотация**

В статье рассматривается одно из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации – социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью с акцентом на становление профессиональной трудоспособности этой категории граждан. Раскрыт один из барьеров на пути реализации инклюзии в вузе – отсутствие готовности профессорско-преподавательского состава к работе со студентами с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата. Автором обозначены причины социальной стигматизации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Готовность преподавателя образовательной организации высшего образования к обучению студентов разных гетерогенных групп раскрыта как сложное ценностное и когнитивно-психологическое образование личности, включающее в себя ценностно-смысловой, эмоционально-мотивационный, когнитивно-психологический, операционально-компетентностный и рефлексивно-стратегический компоненты.

Abstract

The article considers one of the priority directions of the state policy of the Russian Federation - social rehabilitation of persons with disabilities and disability, with an emphasis on the development of professional capacity for this category of citizens. To characterize the components of university teacher willingness to train people from different heterogeneous groups. It is important to realize inclusive education through barriers. Methodology and methods of research: the philosophy of inclusive education, theoretical research methods (historical-logical, comparative-comparative and analytical). The result: there is one of the barrier in realization of inclusion in the university – the lack of readiness for pedagogical staff to teach students with visual, hearing and musculoskeletal disorders. The article presents features of social stigmatization for students with special education needs in teachers' views. Scientific novelty: there are characteristics of the value-semantic, emotional-motivational, cognitive-psychological, operational-competence and reflexive-strategic components of the readiness for university teacher to teach students with special education needs in different heterogeneous groups.



Ключевые слова: студенты с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, готовность преподавателя вуза к обучению студентов разных гетерогенных групп.

Keywords: students with visual, hearing and musculoskeletal disorders readiness for university teacher to teach students in different heterogeneous groups.

Введение

Одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации является социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью с акцентом на становление профессиональной трудоспособности этой категории граждан. Основная цель – достижение социальной и материальной независимости и предупреждение социального иждивенчества лиц с нарушением сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата [Дегтева, 2015; Volosnikova, 2015].

Министерством образования и науки РФ поставлены следующие задачи: 1) создание организационной структуры, обеспечивающей комплексную реализацию инклюзивного образования лиц с нарушением зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата; 2) организация довузовской подготовки абитуриентов с ОВЗ; 3) сопровождение процесса трудоустройства выпускников с инвалидностью.

В общественном сознании россиян люди с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата априори наделяются отрицательными характеристиками. Речь идёт о социальной стигматизации лиц с физическими и психическими отклонениями. Объясняется это тем, что продолжительный период времени в России доминировала медицинская модель в отношении лиц с инвалидностью, в которой физические и психические отличия между людьми в обществе рассматривались с позиции дефектов и патологических отклонений.

Для развития инклюзивной практики высшего образования необходимы системные институциональные и мировоззренческие изменения, которые не происходят стремительно («по щелчку»). Это связано не столько с материальными затратами для обеспечения безбарьерной среды для лиц с ОВЗ, сколько с изменениями в профессиональном мировоззрении преподавателей высшей школы.

Распространённые общественные представления о неполноценности людей с инвалидностью профессорско-преподавательский состав вуза проецирует на студенческую молодёжь с ОВЗ. В частности, Мартынова Е.А. и Коростелёва Н.А. убедительно показали, что большинству преподавателей свойственно мнение о том, что у студентов с инвалидностью имеются следующие негативные качества: субъективность, сосредоточенность на себе, пассивность, беспомощность, нервозность в поведении, раздражительность, агрессивность, мнительность, обида на социум вокруг. По мнению 75% респондентов, инвалиды осознают свою беспомощность и неполноценность, переживают по поводу того, что не могут вести «нормальный образ жизни». Авторы исследования не только выявили у преподавателей личностные установки воспринимать отличия людей с физическими и психическими нарушениями как отклонения от нормы, но обнаружили негативные стереотипы, ведущие к проявлению враждебности и презрения к студентам-инвалидам, к неприятию их в собственном окружении [Мартынова, Коростелёва, 2015].

Кроме того, у преподавателей отсутствует стремление помогать студентам с инвалидностью в овладении профессиональными компетенциями, поскольку они считают, что значительная часть этих обучающихся пользуется социальными преференциями статуса инвалида, что является одним из проявлений социального иждивенчества.

Слово «иждивение» трактуется как «обеспечение неработающего, как правило, неработоспособного: больного, престарелого, несовершеннолетнего средствами, необходимыми для существования» [Ожегов, 2005, с. 235]. Использование термина

«иждивенчество» несёт негативный смысл, поскольку свидетельствует о тунеядстве как определённом образе жизни человека, который живёт за счет других, не активизируя ресурсы личности.

Граждане с инвалидностью зачастую настроены на повышение уровня материального благосостояния за счет пособий, льгот, пенсий. Они не стремятся получать образование, не проявляют инициативы в организации собственного профессионального пути, отказываются от самостоятельного поиска мест трудоустройства. Феномен «социального иждивенчества» лиц с ОВЗ отмечается в разных социальных сферах, обеспечиваемых государственными структурами. К ним относятся социальная реабилитация, организация доступной среды, материальное обеспечение, оказание социальных услуг, гарантии образования, решение проблем трудоустройства, поддержка деятельности общественных организаций инвалидов [Попкова, 2015; Мальярчук, 2016].

Основная часть

Отечественными и зарубежными авторами показано, что ведущая роль в реализации инклюзивных процессов в сфере образования принадлежит психологической, методической и организационной готовности педагогов к обучению и воспитанию лиц с ОВЗ и инвалидностью [Akhmetova, 2014; Малофеев, 2005; Алёхина, Алексеева, 2011; Милосердова, 2014; Jones, West, 2009; Forlin, Chambers, 2011; Liventseva, 2012; Inclusive Education, 2008].

В педагогических исследованиях [Алёхина, Алексеева, 2011; Шумиловская Ю.В. 2011; Яковлева И.М., 2011] рассматривается готовность педагогов по работе с обучающимися ОВЗ как:

- сложное, многоуровневое, разноплановое личностное образование человека;
- системообразующая установка к деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач;
- установка, предполагающая потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования обучающихся, которая проявляется в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования;
- профессиональная компетентность в сфере инклюзии.

Развивая точку зрения Алёхиной С.В. с соавторами [Алёхина, Алексеева, 2011] о психологической и профессиональной готовности педагогов, мы определяем *готовность преподавателя вуза к обучению лиц разных гетерогенных групп* (далее в сокращённом варианте – готовность) как сложное ценностное и когнитивно-психологическое образование личности, позволяющее преподавателю успешно осуществлять обучение студентов с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата. Это определённый уровень профессионализма, который помогает преподавателю (на основе знаний особых образовательных потребностей и возможностей студентов с ОВЗ) принимать оптимальные решения в конкретной ситуации.

Важен *ценностно-смысловой* компонент готовности преподавателя вуза к обучению лиц с ОВЗ. Он вбирает в себя не только понимание преподавателем смыслов инклюзии, но и отношение к инклюзии как к благу и позитивному социально-педагогическому явлению, где «метатеория управления многообразием» выступает в качестве научной базы подготовки преподавателей, «способных к комплексному и целостному взаимодействию с гетерогенными группами обучающихся» [Певзнер, Петряков, 2017].

Сделаем акцент на том, что, учитывая риски развития социального иждивенчества, *ценностно-смысловой* компонент готовности включает и понимание преподавателем значимости воспитания у студентов с инвалидностью ценностей, которые бы способствовали их стремлению к реализации личностных ресурсов. Лицам с сенсорными и двигательными нарушениями важно чувствовать, что они нужны обществу и могут принести ему пользу. Это социально-личностный подход в сопровождении лиц с ОВЗ,

в котором отражена идея гармонии интересов каждого отдельного человека, общества и государства, обозначен смысл ориентации на развитие потенциальных возможностей человека на пользу общества [В.И. Загвязинский, 2014].

С учётом присутствия в общественных настроениях социальной стигматизации лиц с ОВЗ важен *эмоционально-мотивационный* компонент готовности, который включает в себя:

- преодоление социальной дистанции по отношению к инвалидам;
- принятие лиц с инвалидностью как равных себе;
- способность видеть положительные качества студентов с ОВЗ;
- признание прав инвалидов на другой образ жизни;
- проявление активной позиции к любым видам дискриминации по отношению к лицам с инвалидностью;
- стремление помогать обучающимся с ОВЗ в овладении профессиональными компетенциями, преодолевая объективные и субъективные трудности при обучении.

Наличие у преподавателей стремления помогать студентам с особыми образовательными потребностями ещё не гарантирует положительный результат в обучении данной категории студентов. Зарубежные авторы отмечают, что преподаватели, проявляя интерес к инклюзии, выражают беспокойство, которое возникает из-за недостаточной подготовки и отсутствия соответствующих материалов для обучения студентов-инвалидов [Tsakiridou, Polyzopoulou, 2014].

Серьёзная проблема заключается в том, что, не имея специальной (дефектологической) подготовки, преподаватели не в состоянии выявить факторы-барьеры (рис. 1) в обучении студентов с ОВЗ, не могут определить особые образовательные потребности студентов с инвалидностью разных гетерогенных групп [Креницына, 2017].



Рис. 1. Факторы-барьеры при обучении студентов с ОВЗ в вузе

Fig. 1. Factors-barriers in the training of students with special education needs in the university

О важности получения преподавателями специального образования, с целью оказания помощи в понимании потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья, говорят и американские исследователи [Jones, West, 2009].

Поэтому необходимо развивать *когнитивно-психологический компонент* готовности, который включает: 1) знания о специфических закономерностях аномального развития, связанных с первичным, вторичным и третичным дефектами и факторами-барьерах при обучении студентов с ОВЗ; 2) умение определять особые (общие и специфические) образовательные потребности студентов с ОВЗ и активизировать у них ресурсы самокоррекции и саморазвития.

Метафорично и с юмором показаны особые образовательные потребности разных представителей фауны на рис. 2, где преподаватель разным животным предлагает одно задание – забраться на дерево.

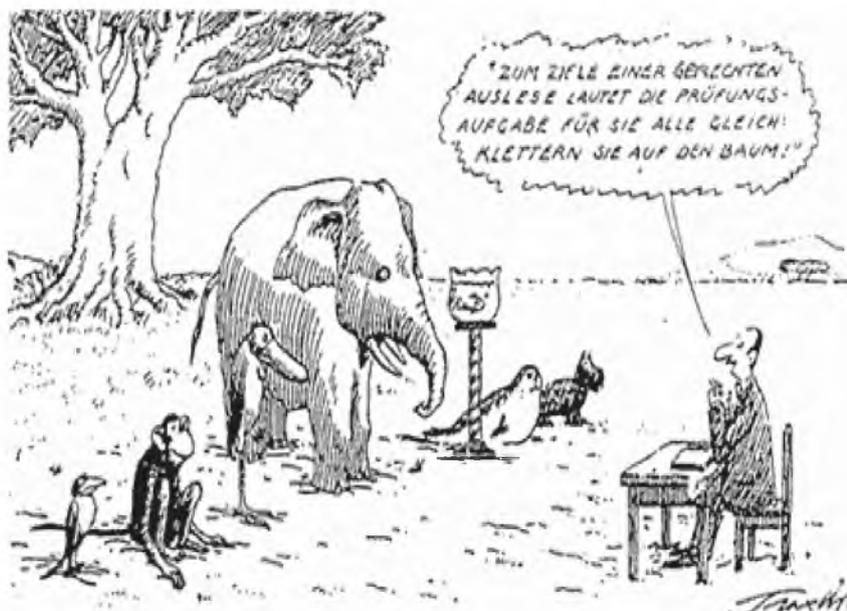


Рис. 2. Карикатура «Равенство или справедливость?», автор Х. Тракслер
 Fig.2. Caricature «Equality or justice?», author H. Traksler

Особые образовательные потребности студентов с ОВЗ обусловлены не только первичным дефектом [Выготский, 1991] но и вторичными дефектами, имеющими характер психического недоразвития и нарушений социального поведения, непосредственно не вытекающих из первичного дефекта, при этом обусловленных им: нарушение речи у глухих людей, нарушения восприятия и пространственной ориентировки у слепого человека и т. д.

Все эти факторы могут стать пусковым моментом для третичного дефекта у лиц с ОВЗ – формирования негативного отношения к себе, социальному окружению, основным видам деятельности. Это уже деформация личности, которая может проявляться в виде различных проявлений у студента с инвалидностью, таких как: резко сниженная самооценка; отрицательное самоотношение; фиксация (застревание) на собственных проблемах; обученная социально-психологическая беспомощность; иждивенческая потребительская позиция к окружающим; тотальная безответственность; потребность ограничения в общении, приводящая к замкнутости и дистанцированию от окружающих; демонстративное привлечение внимания к своей персоне; проявление агрессии и т. п.

В результате социальные контакты студентов с ОВЗ с ближайшим окружением (в частности, с однокурсниками) становятся непродуктивными, что препятствуют эффективному взаимодействию в учебной группе. Поэтому организация учебного процесса студентов с нарушением зрения и слуха требует от преподавателя не только применения знаний особых методов обучения и навыков использования информационных



технологий, но и умений создать в группе студентов атмосферу позитивного взаимодействия.

Таким образом, *операционально-компетентный* компонент готовности включает информационно-техническую и коммуникативно-позитивную составляющие.

Информационно-техническая составляющая – это применение различного рода информационных и сетевых систем, электронных учебников в процессе обучения лиц с ОВЗ.

Коммуникативно-позитивная составляющая оценивается по следующим показателям:

- наличие позитивной самоидентификации у обучающегося с ОВЗ;
- включённость студента с ОВЗ и в учебную деятельность, и в группу;
- сложившийся эмоциональный контакт студента с ОВЗ с одноклассниками.

Особо отметим, что эффективность процессов включения студентов разных гетерогенных групп в образовательную среду вуза связана с объективной самооценкой преподавателем собственной подготовленности в вопросах обучения студентов с ОВЗ, его настроенностью на принятие инклюзивного мировоззрения и приобретение новых компетенций по обучению лиц с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата как возможности профессионального саморазвития. В этом суть *рефлексивно-стратегического компонента* готовности преподавателя.

В публикациях специалистов, «погружённых» в создание инклюзивной среды в вузе, акцент ставится на профессиональную переподготовку преподавателей-предметников с целью формирования компетенций по организации инклюзивного процесса обучения.

Сделаем акцент на том, что формирование компонентов готовности преподавателя вуза к обучению лиц разных гетерогенных групп будет гораздо эффективнее, если этот процесс начинать на этапе профессиональной подготовки будущего преподавателя (на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры).

Именно в этом направлении действует Тюменский государственный университет, где в структуру семи основных образовательных программ ТюмГУ (бакалавриат, магистратура, аспирантура) включены модули по обучению лиц с особыми образовательными потребностями. В частности, на уровне бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», профили «Начальное образование» и «Иностранный язык» введён курс «Воспитание, развитие и сопровождение обучающихся: практикум по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с учетом индивидуальных особенностей». В магистратуру направления «Педагогическое образование», профиль «Управление образованием» включен модуль «Организация работы с гетерогенными группами» в качестве дисциплины по выбору. Для аспирантов научной специальности «Образование и педагогические науки: Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» включены курсы: «Интегрированное обучение лиц с ОВЗ», «Педагогическая реабилитация детей с интеллектуально-мнестической недостаточностью в условиях инклюзивного обучения», «Педагогическая реабилитация детей с сенсорными нарушениями в условиях инклюзивного обучения».

Заключение

Перед высшим российским образованием поставлена задача создания в вузах инклюзивной среды, в которой в полном объёме осуществляется обучение лиц с ОВЗ. Инклюзивные процессы в вузах России уже начались, но они сталкиваются с массой барьеров, среди которых: бытующие в обществе предрассудки и стереотипы в отношении лиц с ОВЗ (социальная стигматизация) и отсутствие готовности профессорско-

преподавательского состава к работе со студентами с сенсорными и двигательными нарушениями.

Готовность преподавателя вуза к обучению студентов разных гетерогенных групп как сложное ценностное и когнитивно-психологическое образование личности включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-смысловой, эмоционально-мотивационный, когнитивно-психологический, операционально-компетентностный и рефлексивно-стратегический.

Формирование компонентов готовности преподавателя вуза к обучению лиц разных гетерогенных групп необходимо начинать на этапе бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Список литературы

Reference

1. Алехина Н.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. 2011. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Психологическая наука и образование, 1: 83–92.

Alekhina N.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. 2011. Willingness of teachers as a basic factor of success of inclusive process in education. Psychological Science and Education, 1: 83–92. (in Russian)

2. Волосникова Л.М., Чимаров В.М., Малярчук Н.Н. 2015. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования. Валеология, № 1: 37–42.

Volosnikova L.M., Chimarov V.M., Malyarchuk N.N. 2015. To the question of theory and practice of inclusive education. Valeology, 1: 37–42. (in Russian)

3. Выготский Л.С. 1991. Проблема культурного развития ребенка. Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология, 4: 5–18.

Vygotskii L.S. 1991. The problem of cultural child development. Newsletter of Moscow University. Psychology, 14 (4): 5–18. (in Russian)

4. Дегтева Л.В., Литвиненко И.Л. 2015. Анализ социально-экономических показателей инклюзивного образования в России. Социально-гуманитарные знания, 5: 276–284.

Degteva L.V., Litvinenko I.L. 2015. Analysis of socio-economic indicators of inclusive education in Russia. Social and humanitarian knowledge, 5: 276–284. (in Russian)

5. Загвязинский В.И. 2014. Наступит ли эпоха возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования: монография. М., Логос, 140.

Zagvyazinsky V.I. 2014. Will there be a Ages Renaissance? The strategy of innovative development of the Russian education: a monograph. M, Logos, 140. (in Russian)

6. Криницына Г.М., Малярчук Н.Н. 2017. Характеристика особых образовательных потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья. В кн.: Наука нового времени: сохраняя прошлое – создаём будущее. СПб., КультИнформПресс: 137–139.

Krinitcyna G.M., Malyarchuk N.N. 2017. Characteristics of special educational needs for students with disabilities. In: The Science of the New Time: Preserving the Past – Creating the Future. SPb., Publisher "CultInformPress": 137–139. (in Russian)

7. Малофеев Н.Н. 2005. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования). Дефектология, 5: 3–18.

Malofeev N.N. 2005. West-European experience of supporting student with SEN in the process of integrative education (articles of Agency Speech for development of special education): Defectology, 5: 3–18. (in Russian)

8. Малярчук Н.Н., Криницына Г.М., Пашченко Л.П. 2016. Предупреждение социального иждивенчества лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного образования. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта, РИО ГПА, 53 (IV): 84–90.

Malyarchuck N.N., Krinitcyna G.M., Pashchenko L.P. 2016. Prevention of social dependency among people with SEN in the process of inclusive education. Problems of current pedagogical education. Ser.: Pedagogy and Psychology. Newsletter. Yalta: RIO GPA, 53 (4): 84–90 (in Russian)

9. Мартынова Е.А., Коростелёва Н.А. 2015. Факторный анализ толерантности преподавателей высшей школы к студентам-инвалидам в условиях инклюзии. В кн.: Инклюзивное професси-



ональное образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск, 21–22 нояб. 2014 г. / отв. ред. М.В. Овчинников. Челябинск, Изд-во Челяб. Гос. ун-та: 8–12.

Martynova E.A., Korosteleva N.A. 2015. Factor analysis of tolerance for higher school lecturer for disabled students in inclusive environment. In: Inclusive professional education: issue Russian scientific practical conference, 21–22 november 2014/ отв. red M.V.Ovchinnikov, Izd-vo Chelyabinsk State University: 8–12. (in Russian)

10. Милосердова Г.В. 2014. Методику инклюзивного образования можно освоить, но в сердце учителя должна быть любовь к таким детям. Справочник руководителя образовательного учреждения, 9: 17–21.

Miloserdova G.V. 2014. The procedure of inclusive education can be mastered, but love must be in the heart of the teacher to these children. Directory of head of educational institution, 9: 17–21. (in Russian)

11. Ожегов С.И. 2005. Словарь русского языка. М., ОНИКС 21 век; Мир и образование: 896.

Ozhegov S.I. 2005. Vocabulary of Russian Language. M., ONIKS 21 century; World and education: 896.

12. Попкова Т.Д., Сухарова Ю.В. 2015. Потребности людей с инвалидностью и социальная политика государства: векторы интересов. *Educatio*, 6 (13): 3.

Popkova T.D., Suharova U.V. 2015. The needs of people with disabilities and social policy: the vectors of interests. *Educatio*, 6 (13): 3. (in Russian)

13. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Шерайзина Р.М. 2017. Педагогическая метатеория управления многообразием. *Педагогика*, 5: 38.

Pevsner M.N., Petryakova P.A., Sherajzina R.M. 2017. Pedagogical metatheory of diversity management. *Pegagogy*, 5: 38. (in Russian)

14. Шумиловская Ю.В. 2011. Подготовка будущего учителя в работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 26.

Shumilovskaya Y.V. 2011. Preparation of future teachers to work with students in the conditions of inclusive education. Abstract of dissertation on competition off the degree of candidate of pedagogical sciences. Shuya, 26. (in Russian)

15. Яковлева И.М. 2011. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М., URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44260_full.shtml (дата обращения: 18 октября 2015).

Yakovleva I.M. 2011. Preparation of teachers to implementation of inclusive education. Inclusive education: methodology, practice, technology. M., URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44260_full.shtml (accessed October 18, 2015) (in Russian)

16. Akhmetova D.Z. 2014. Coception of implementing inclusive education consistent with maintaining continuti onvarious levels of educational system. URL: http://eanw.info/archiv-ero-eco-01-2014/archiv_euro_eco_maket_2014_01_10-14.pdf (accessed 18 Octowber 2015) (in Russian)

17. Forlin C., Chambers D. 2011. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1). URL: <http://www.academia.edu/1385196/> (accessed 18 Octowber 2015) (in GB)

18. Inclusive Education: Improving Education Policies and Systems: Materials of the international conference, 19-20 June 2008. St. Petersburg: Herzen University Publishing House, 2008. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Documents/st_pet_conference_inc_lusive_ed_june2008.pdf (accessed 18 Octowber 2015) (in Russian)

19. Liventseva N.A. 2012. Problems of implementation of inclusive education in the USA and European countries. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 1 (1): 20. URL: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2012/n1/51428.shtml> (accessed 18 Octowber 2015) (in Russian)

20. Jones P., West E., 2009. Teacher education: Reflections upon teacher education in severe difficulties in the USA: shared concerns about quantity and quality. *British journal of special education*, 36 (2): 69–75. (in UK)

21. Tsakiridou, H., and K. Polyzopoulou. 2009. "Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs". *American Journal of Educational Research* 2.4 (2014): 208–218. (in USA)