

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

УДК 376.1:364.614.21

ББК 74.202.42+74.247.1

<https://doi.org/10.21443/3034-1434-2024-2-3-100-114>



Образовательные сообщества сельских школ Арктики (на примере Мурманской области): взгляд на инклюзию в контексте социальной справедливости

Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В. ✉

ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», Мурманск,
Россия

✉ kuzmichevatv@mauniver.ru

Аннотация. Статья отражает современную проблему поиска и обоснования механизмов развития инклюзивного образования. Актуальность исследованию придает также арктический контекст, что соответствует гносеологической потребности современного научного междисциплинарного знания в развитии проблемного поля инклюзивного образования, приоритетам государственной политики, ожиданиям и запросам региональных сообществ. Целью исследования выступило изучение социального взаимодействия субъектов сельских школ Арктики с позиции включенности как показателя социальной справедливости (на примере Мурманской области). Предмет изложения материала статьи раскрывается через построение конфигурации и описание моделей сельских школ на основе разработанных критериев, типологизации трудностей педагогов в социальном взаимодействии в ходе инклюзивного образовательного процесса, в том числе в процессе использования дистанционных технологий. Основные результаты исследования показали, что типичными моделями сельских школ в Мурманской области выступают: «пригородная школа» и «удаленная школа», включающая варианты: «школа — территориальная кооперация», «приграничная школа», «изолированная школа», «школа коренного населения». Во всех моделях сельских школ при успешном формировании внешних и внутренних социальных связей отражается кадровый дефицит специалистов дефектологического профиля, проявляются трудности педагогов методического, организационного и социального характера; имеется недостаточная физическая доступность образовательной среды, что служит барьером достижения социальной справедливости. Выявленная региональная специфика моделей сельских школ выступает обоснованием для проблематизации, понятийной и содержательной разработки арктической педагогики. Полученные результаты применимы для дальнейших теоретико-эмпирических изысканий в области инклюзивного образования, а также для разработки региональных программ развития инклюзивных образовательных практик с учетом дифференциации социальных условий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с инвалидностью, социальная справедливость, социальное доверие, взаимодействие

Конфликт интересов: авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В. Образовательные сообщества сельских школ Арктики (на примере Мурманской области): взгляд на инклюзию в контексте социальной справедливости. *Арктика и инновации*. 2024;2(3):102–116. <https://doi.org/10.21443/3034-1434-2024-2-3-100-114>

Educational communities of rural schools in the arctic (on the example of the Murmansk oblast): A social justice perspective on inclusion

Yulia A. Afonkina, Tatyana V. Kuzmicheva

Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia

✉ kuzmichevatv@mauniver.ru

Abstract. The article addresses the current problem of searching and substantiating mechanisms for the development of inclusive education. The research relevance is also determined by the Arctic context, which corresponds to the epistemological need of modern interdisciplinary knowledge in the development of inclusive education, the priorities of state policy, as well as to the expectations and demands of regional communities. The authors aim to study social interactions within rural schools in the Arctic from the standpoint of inclusion as an indicator of social justice (on the example of the Murmansk Oblast). To that end, rural schools are modelled and described based on the developed criteria. Difficulties experienced by the teachers in the course of inclusive educational process, including when using distance technologies, are typified. According to the results obtained, typical models of rural schools in the Murmansk Oblast include suburban schools and remote schools and their following variants: the school as a territorial cooperation, a border school, an isolated school, and an indigenous school. In all rural school models, under successful formation of external and internal social ties, a shortage of special education teachers is observed. The teachers face methodological, organizational, and social difficulties. In addition, the educational environment is not sufficiently accessible, which forms barriers to social justice. The revealed regional specificity of rural schools serves as a justification for a conceptual and substantive development of Arctic pedagogy. The results obtained are useful for further theoretical and empirical research in the field of inclusive education, as well as for the development of regional programs of inclusive educational practices, taking the differentiation of social conditions into account.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, disability, social justice, social trust, interaction

Conflict of interest: the authors report that there is no conflict of interest.

For citation: Afonkina Yu.A., Kuzmicheva T.V. Educational communities of rural schools in the Arctic (on the example of the Murmansk region): A look at inclusion in the context of social justice. *Arctic and Innovations*. 2024;2(3):102–116. <https://doi.org/10.21443/3034-1434-2024-2-3-100-114>

Введение

Идея инклюзивного образования получила распространение в современной российской действительности, однако ее развитие происходит с разной степенью успешности. Опыт инклюзии складывается в разных школах неравномерно, что зависит, во-первых, от тех ресурсов, которые школа аккумулирует для создания специальных условий, учитывающих разные образовательные потребности обучающихся, а во-вторых, от социально-образовательных барьеров, препятствующих использованию этих ресурсов, многие из которых имеют региональную специфику.

Необходимость поиска механизмов развития инклюзивных образовательных практик, которые учитывали бы современную социальную ситуацию развития взрослого человека, ориентирует на теоретико-эмпирическое осмысление имеющегося опыта инклюзии исходя из принципов инклюзии. Среди таковых выделим принцип социальной справедливости, который рассматривается исследователями, педагогическим сообществом, представителями общественных движений по всему миру как средство построения более справедливого общества в широком смысле, а в узком — как общая нравственная характеристика совместной жизни людей [6].

В целом социальная справедливость есть обеспечение равного доступа ко всем благам, накопленным обществом, всех людей, независимо от места их проживания и особенностей: национальных, языковых, социальных, религиозных, состояния здоровья и других, раскрывающих разнообразие современного общества в целом и детской популяции в частности. В психолого-педагогическом ключе мы понимаем социальную справедливость как включенность, взаимозаинтересованность и взаимную поддержку, возникающие во взаимодействии субъектов инклюзивного образовательного процесса: педагогов разного профиля, обучающихся и их родителей.

Различные аспекты профессионального взаимодействия субъектов в инклюзивном образовании стали предметом широкого круга научных исследований (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев [16], С.Б. Лазуренко, Т.А. Соловьева, Ю.О. Филатова [17] и др.). Вовлечение ребенка в образовательную деятельность, проявление его активности позволяет ему быть успешным, накапливать позитивный социальный опыт для выработки своей жизненной стратегии, позволяющей ему максимально реализовать себя как личность. И здесь важным является то, насколько каждый педагог способен распознать особенности индивидуального развития ребенка, проявляющиеся в разных образовательных ситуациях, объективирующихся в его поведении, и предложить эффективные психолого-педагогические инструменты их преодоления. Следует подчеркнуть, что роль специалистов (дефектологов, психологов, педагогов) при установлении иерархии имеющихся у ребенка проблем не может быть сведена к формальному подключению клинического диагноза данными, полученными на основе эмпирического использования разрозненных диагностических проб и произвольной интерпретации их результатов. Лишь на основе взаимного и осмысленного обмена информацией об особенностях индивидуального развития ребенка возможно полноценное сотрудничество специалистов, имеющее не иерархический, а паритетный характер (И.А. Коробейников [12]). Одним из эффективных инструментов организации взаимодействия педагогов, дефектологов и психологов является мониторинг индивидуального развития ребенка с ОВЗ,

позволяющий специалистам не только получить объективные данные об особенностях развития ребенка, осуществить обмен диагностической информацией, но и своевременно внести коррективы, обновить формы, методы, приемы и содержание образовательного процесса детей с ОВЗ, с инвалидностью, тем самым максимально раскрыть образовательный потенциал каждого ребенка (Т.В. Кузьмичева [13, 15]).

Особое значение изучение инклюзивного образования в контексте социальной справедливости имеет на арктических территориях, которые при их высоком геополитическом и промышленном значении характеризуются, как показывают исследования, большой техногенно и климатически обусловленной нагрузкой на организм человека, сложной социально-демографической динамикой, недостаточно высоким качеством жизни, и как следствие — низкой стрессоустойчивостью и повышенной заболеваемостью населения, в том числе детского (Л.Н. Белоножко [4], А.Б. Гудков, Г.Н. Дегтева, О.А. Шепелева [7], В.В. Пожарская [21], А.А. Проворова, Е.В. Смиренникова, А.В. Уханова [22]).

В сложившемся научном дискурсе арктическая школа понимается и исследуется преимущественно как школа коренных народов Севера, в том числе с точки зрения ее институциональных функций по сохранению родного языка и культуры, повышения доступности образования [5, 11, 18, 19, 20 и др.]. При всей значимости такого подхода следует отметить, что уязвимых групп детей на арктических территориях представлено гораздо больше. Таковыми являются группы детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), инвалидностью, что определяется высокими рисками нарушений детского здоровья в Арктике.

Необходимо также отметить неблагоприятное социальное положение детей с инвалидностью и их семей в арктическом городе, обусловленное в большей степени социально-психологическими барьерами и низкой адаптированностью городского пространства к их потребностям, что приводит к нарушению территориального поведения и психологического комфорта, а также наличие социальных и иных барьеров в образовательной среде (Ю.А. Афонькина [1, 2, 3]).

Между тем, несмотря на очевидную актуальность исследований инклюзивного образования детей с ОВЗ, инвалидностью с точки зрения обеспечения социальной справедливости на арктических территориях, на сегодня она не нашла своего выражения в психолого-педагогической парадигме, что определило актуальность и новизну проведенного исследования.

В нашем исследовании теоретический базис составляет социокультурный подход, согласно которому категория «разнообразия» (разнообразия образовательных потребностей, разнообразия языка и культуры, разнообразия социальных условий и др.) признается основой развития инклюзивной образовательной практики. Данный подход раскрывается в научных положениях Л.С. Выготского [5] и его учеников через идею культурного посредничества, связанного с пониманием межличностных взаимодействий как инструмента освоения культуры. Также важен акцент на социальной ситуации развития в качестве исходного момента всех изменений в личности ребенка и на определении ведущей роли его творческой активности в качестве субъекта инклюзивного образования.

В современной отечественной науке социокультурный подход к изучению проблем инклюзивного образования представлен в двух основных аспектах. Во-первых, с позиции создания специальных условий он раскрыт в работах С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой, А.Ю. Шеманова и соавторов [23], Т.А. Соловьевой [24] и др. Ученые рассматривают современную школу в качестве одного из ведущих социальных институтов, который обеспечивает защиту права любого ученика на образование, создавая условия для активного развития личности, в том числе в аспекте позитивной саморегуляции. Во-вторых, достаточно широко в исследовательском поле отражена проблематика инклюзивной культуры, которая анализируется как в качестве научного концепта (Н.В. Старовойт [25] и др.), так и в системе взаимосвязей концептов «инклюзивная культура», «инклюзивная педагогика», «инклюзивная дидактика» (Д.А. Шевелева [26]). Особый интерес представляют исследования О.А. Денисовой и О.Л. Лехановой [9], раскрывающие вопрос инклюзивной культуры с позиции сетевого взаимодействия партнеров в практике инклюзивного высшего образования и формирования инклюзивной политики вуза.

Социокультурный подход отражен как важное методологическое основание инклюзивного образования в ряде зарубежных исследованиях. Причем наиболее существенное место уделяется его социальным аспектам, отражающим разнообразные практики взаимодействия. В образовательном контексте он раскрывается через изучение социальных навыков педагогов (E. Kesalaht, S. Uayrynen [33]), принципов выбора и использовании разных моделей взаимодействий в образовательных организациях (C. Forlin, M.G. John Lian [29], L. Goe, A. Croft, D.J. Reschly [30]); кооперативного обучения через развитие академических и социальных навыков учащихся с ОВЗ в условиях командной работы при непосредственном контроле педагога и способов встраивания социальных навыков в общий перечень планируемых результатов обучения способствует, по мнению исследователя, эффективному управлению классом (E. Jensen, S. Ncube [31, 32]); позиции педагога (K.F. Poon-McBrayer [34]). В исследовании S. Dukuzumuremyi, P. Siklander [28] обоснованы вариативные модели взаимодействия учителя с учениками в разных образовательных ситуациях, которые дают понимание важности таких качеств педагога как гибкость и эмпатичность для решения задач инклюзивного образования.

При всем разнообразии фокусов зарубежных исследований инклюзии в образовании как проявления социальной справедливости и масштабности практического воплощения идеи образовательной инклюзии отмечают его риски, а именно через анализ социального поля образовательной деятельности, понимание которых важно для подготовки педагогов (M. Ben-Peretz, M.A. Flores [27]).

Подчеркнем, что особое значение для научного осмысления проблем инклюзивного образования, теоретического обоснования и практической разработки ресурсов и инструментов его развития имеют компаративные исследования, раскрывающие его смысловые и практические аспекты и связывающие специфику его рисков и возможностей с социокультурным полем (S. Väyrynen, E. Kesälähti, T. Pynninen, J. Siivola, N. Flotskaya, S. Bulanova, O. Volskaya, Z. Usova, T. Kuzmicheva, Y. Afonkina [35]).

С целью изучения социального взаимодействия субъектов сельских школ Арктики

на основе социокультурного подхода с позиции включенности как показателя социальной справедливости нами было проведено в 2021–2023 годах экспериментальное исследование на базе школ Мурманской области. Задачами исследовательской работы выступили изучение особенностей социального взаимодействия в инклюзивном образовательном пространстве сельской школы; разработка критериев систематизации эмпирических фактов, отражающих инклюзивные процессы в сельской школе Арктике, структурирование и описание сложившихся в инклюзивной практике моделей сельских школ, характерных для Мурманской области, а также выделение факторов, влияющих на социальное взаимодействие в школьном сообществе.

В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что сельская школа в Арктике выступает как особый социальный организм, влияющий на формирование саморазвивающейся личности детей-северян как представителей арктического сообщества, а также на содействие развитию самой сельской территории. Мы исходим из того, что отсутствие учета специфики сельской школы арктического региона затрудняет выбор оптимальных способов управления развитием школьной инклюзивной среды в арктическом регионе.

В исследовании нами использовались методы наблюдения, анализа сайтов школ, опрос, а также предложенный нами авторский метод педагогического диалога с экспертом, который предполагает максимально свободное изложение педагогом ситуации своих профессиональных затруднений на основе рефлексии собственного опыта и осмысления имеющихся знаний [14]. Всего в исследовании на его разных этапах приняли участие 123 учителя и 41 ученик.

Результаты исследования

На основе предложенных для систематизации эмпирических результатов исследования критериев, среди которых территориальная расположенность школы (близость/удаленность от городских поселений); количество обучающихся, их национальный состав и территория проживания; характеристика кадров, особенности организации образовательного процесса (наличие разновозрастных классов в школе, количество

классов; их наполняемость, профилизация; наличие индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих разнообразие образовательных потребностей; структура социокультурной среды школы), нами выделены дифференцированные модели сельских школ на территории Мурманской области: «пригородная школа» и «удаленная школа», вторая из которых представлена несколькими вариантами.

Модель «пригородная школа»

Сельская школа расположена в непосредственной близости от городских поселений и связана с городом хорошей логистикой. Многие занятия в свободное время дети по желанию их самих и их родителей проводят в городе, например занятия по интересам и/или дополнительные занятия по учебным предметам. По этой причине нередко значимые социальные взаимодействия с другими детьми аккумулируются вне школы.

Для детей с ОВЗ реализуются индивидуальные образовательные маршруты, основанные на гибких учебных планах. В школе для преодоления трудностей в освоении языка и коммуникации дети с ОВЗ кроме уроков занимаются с логопедом, психологом, которые входят в состав педагогического коллектива школы.

Количество обучающихся в школе превышает 300 человек. Их национальный состав разнообразен: в школе обучаются дети из семей, приехавших на Север из других регионов России от нескольких лет до нескольких десятилетий назад, дети из семей мигрантов из стран СНГ. Однако все они проживают в настоящее время в компактной близости от школы.

Состав педагогов разновозрастной, есть молодые педагоги и педагоги с большим стажем работы, не менее половины из которых имеют высокую профессиональную категорию. Однако большинство педагогов проживают в близлежащих городских поселениях и не принадлежат к местному сообществу, проживающему на территории, где расположена школа. Такая ситуация способствует определенной разобщенности педагогов и учеников, так как учителя в большинстве не принадлежат к сообществу сельской территории.

В школе представлены классы с большой наполняемостью — до 30 учеников и обеспечивается полный цикл основного общего образования с 1-й по 11-й класс. 10-й и 11-й классы являются профильными, где учебные предметы дифференцированы по областям науки — гуманитарные, физико-математические, химико-биологические и т. д.

Модель «удаленная школа»

«Удаленная школа» расположена вне близости к тому или иному городскому поселению и имеет разную логистическую доступность.

Вариант 1. «Школа — территориальная ко-операция». Она может быть расположена с разной удаленностью от города, однако школы данного типа объединяет тот факт, что в ней обучаются дети из разных прилегающих к территории школы сельских поселений. Ученик с ОВЗ получает специальную помощь логопеда и психолога в школе, а при необходимости обращается в Ресурсные центры Мурманской области. Их национальный состав представлен разными народностями России, более или менее длительно проживающих на Севере. Средний педагогический стаж учителей — около 30–35 лет, недостаточно молодых кадров. Классы, как правило, имеют хорошую наполняемость — от 20 до 30 учеников. Школа обеспечивает полный цикл основного общего образования и дает профилизацию.

Вариант 2. «Приграничная школа». Школа расположена удаленно от городских поселений, однако сельская территория имеет хорошее транспортное сообщение с городом. Ученики с ОВЗ получают в школе всю необходимую образовательную поддержку, согласно индивидуальным образовательным маршрутам. Национальный состав учеников разнообразен и представляет разные регионы России. Многие из семей недавно проживают на севере. Средний педагогический стаж учителей — около 25 лет, есть молодые кадры. Более чем у половины учителей высшая квалификационная категория. Классы (с 1-го по 11-й) имеют высокую наполняемость. Школа обеспечивает полный цикл основного общего образования и дает профилизацию.

Вариант 3. «Изолированная школа». Школа находится удаленно от городских поселений

и логистически изолирована от других территорий по климатогеографическим причинам. Это малокомплектная школа с неполным циклом обучения — с 1-го по 9-й класс. Педагогический стаж учителей — 30 лет и более. Кадровый состав практически не обновляется. Формируются небольшие по количеству учеников разновозрастные классы. Ученики с ОВЗ, инвалидностью включены в школьную среду, но есть проблемы с оказанием им систематической специальной помощи в плане преодоления трудностей в их развитии из-за отсутствия в школе специалистов — логопедов, психологов, дефектологов. Данная проблема решается путем выезда из городского центра бригады специалистов для оказания помощи учителям в разработке индивидуальных образовательных маршрутов. Практикуется онлайн-консультирование учителей специалистами Региональных ресурсных центров сопровождения детей с ОВЗ, инвалидностью.

Вариант 4. «Школа коренного населения». Школа находится удаленно от городских поселений, но налажена логистика с другими территориями, в том числе городскими. Дети коренного народа — саами — обучаются вместе с другими детьми. Поддержка родного языка обеспечивается в процессе внеурочной деятельности — через занятия в кружках по интересам, участие в творческих мероприятиях (фестивалях, конкурсах). Это школа с полным циклом обучения — с 1-го по 11-й класс. Педагогический стаж учителей — 30 лет и более. Формируются разновозрастные классы по количеству учеников. Обучающиеся с ОВЗ, инвалидностью включены в школьную среду, но остро стоит проблема оказания им систематической специальной помощи в плане преодоления трудностей в их развитии из-за отсутствия в школе специалистов дефектологического профиля. Практикуется онлайн-консультирование учителей специалистами Региональных ресурсных центров сопровождения детей с ОВЗ, инвалидностью, а также социальноориентированных некоммерческих организаций, например Социальный центр — SOS Мурманск.

Важно отметить, что во всех сельских школах независимо от модели организации созданы следующие условия: обучение протекает в очной форме с элементами дистанционного формата; разработаны и реализуются адаптированные образовательные

программы; обеспечен доступ к интернету, что значительно расширяет информационное пространство; созданы компьютерные классы; педагоги раз в три года повышают свою квалификацию; созданы условия для участия всех учеников в социокультурной деятельности — волонтерстве и социальных акциях, ученическом самоуправлении, праздничных мероприятиях, фестивалях; много внимания уделяется региональному компоненту образования, краеведческим знаниям, социально значимым для территории проживания делам и традициям. Такие общие дела значительно повышают сплоченность, позволяя осваивать детям с разными образовательными потребностями разные способы и формы взаимодействия в школьном сообществе, формируя социальное доверие.

Далее в логике исследования представим результаты изучения профессиональных затруднений педагогов сельских школ Мурманской области в сфере социального взаимодействия с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности в условиях инклюзии, которые были выявлены с помощью авторского метода педагогического диалога с экспертом. Эти затруднения, как показало проведенное исследование, образуют социально-образовательные барьеры, препятствующие развитию социального доверия в школьном сообществе.

У 96,7 % педагогов отмечены **методические затруднения (первый тип)**, которые подразделяются на несколько разновидностей — диагностического и коррекционно-развивающего и информационного характера.

Затруднения диагностического характера присущи 82,9 % педагогов. Они выражаются в трудностях распознавать индивидуальные психосоциальные особенности ребенка с ОВЗ, инвалидностью, определять специфику его социального взаимодействия, а также адаптационных и компенсаторных ресурсов обучающегося, которые позволили бы ему органично влиться в сообщество школы. Педагоги фиксируют отдельные факты, указывающие на несформированность мотивации ребенка, его эмоциональную нестабильность, малую общительность, низкую работоспособность, но при этом не устанавливают во многих случаях содержательных связей между эти-

ми особенностями и достаточно редко говорят о его «сильных сторонах развития». Сами учителя объясняли свои затруднения диагностического характера недостатками профессиональной коммуникации с такими специалистами, как психологи, логопеды, дефектологи, или отсутствием данных специалистов в штате школы.

88,6 % педагогов отметили *затруднения в сфере решения коррекционно-развивающих задач в контексте социального взаимодействия* как с обучающимися, так и с их родителями; констатировали отсутствие или недостаточность доверия и взаимопонимания, что безусловно затрудняет партнерские отношения с семьей ученика. При этом, как отметили педагоги, вне школьной среды, в личном общении, взаимодействие может быть достаточно продуктивным. Учителя отмечали, что испытывают потребность в освоении приемов коррекции и развития у ребенка вербальной коммуникации, регуляции эмоциональных состояний, учебной мотивации, повышения познавательной активности, целенаправленности и результативности действий учеников с ОВЗ как на уроке, так и вне его.

Затруднения информационного характера (доступ к цифровым учебно-методическим комплексам, информационно-образовательным порталам профессиональной направленности, электронным библиотекам и другим источникам необходимой информации, которая могла бы помочь педагогу эффективно взаимодействовать с субъектами инклюзивного образовательного процесса) проявились у 78,8 % педагогов. При этом они отмечали, что в школе создана информационная среда, есть доступ к интернет-ресурсам.

Организационные затруднения (второй тип) проявились у 93,5 % учителей. К ним мы отнесли нормативно-правовые, инфраструктурные и дисциплинарные затруднения.

Нормативно-правовые затруднения обозначили 65,8 % учителей. Им сложно было определить зону ответственности, права и обязанности всех субъектов школы. Не владея в необходимой степени содержанием нормативно-правовых документов, они пытались рассмотреть многие проблемные, актуально или потенциально

конфликтные ситуации исходя из собственного мнения, нередко не соответствующего законодательно закрепленным правилам.

Затруднения, связанные с инфраструктурными и материально-техническими факторами, а именно необходимость дополнительного мультимедийного оборудования, его программного обеспечения, наличия специально оборудованных помещений (игровой комнаты, комнаты психологической разгрузки, помещений для проведения досуга и кружковой работы, отдельной раздевальной комнаты и пр.), расширения библиотечного фонда, адаптированного с учетом особенностей восприятия детей с ОВЗ, развитие пространственной доступности, безопасной и комфортной логистики внутри школы и на пришкольной территории отметили 82,1 % педагогов.

Затруднения, связанные с руководством деятельностью обучающихся и ее регламентацией, в том числе с организацией активности ребенка с ОВЗ в общем темпе и ритме урока, стимулированием и поддержанием его инициативы и самостоятельности, оказанием помощи ребенку в освоении правил школьной жизни, имеют 72,3 % педагогов. Они отмечали, что ребенок с ОВЗ на уроке ведет себя иначе, чем другие дети, что дезориентирует самого педагога.

Социальные затруднения (третий тип) проявились у 65,8 % учителей. Данные затруднения мы разделили на смысловые и операциональные.

Смысловые затруднения определяются пониманием социальных принципов инклюзии. Отметим, что 100 % педагогов, участвующих в исследовании, поддерживают идею инклюзивного образования. В то же время 41,5 % считают, что для детей с ОВЗ наиболее эффективны индивидуальные формы обучения, объясняя это тем, что им трудно усваивать материал одновременно с другими детьми. То есть имеет место ориентация не на поиск способов вовлечения и удержания ребенка в коллективных форматах обучения, а акценте на его дефицитах в учебном взаимодействии и на этой основе дистанцирование ученика с ОВЗ от остальных детей.

Операциональные затруднения, которые связаны с социальными навыками, обеспечивающими взаимодействие с детьми, их

родителями, другими педагогами, а также оказание помощи разным детям в общении друг с другом, формирования детского коллектива, поддержания благоприятного психологического климата и эмоционального комфорта всех детей, выделили 34,9 % учителей.

Важно подчеркнуть, что существенной зависимости выделенных затруднений первого (методических) и второго типа (организационных), ориентируясь на модель сельской школы, не выявлено. Социальные затруднения (третий тип) наиболее характерны для таких моделей сельских школ, как «пригородная школа» и «школа — территориальная кооперация», что, по нашему мнению, объясняется принадлежностью педагогов и/или учеников к разным территориальным сообществам, а также преобладанием значимых социальных контактов вне школы над контактами в школьном социуме.

Отдельным направлением исследования выступило изучение социального взаимодействия учителя и ученика при использовании дистанционных технологий обучения.

Среди своих профессиональных трудностей педагоги отмечали, что сложно удерживать внимание конкретного ученика (74,7 %), заметить его затруднения в освоении материала (70,7 %), побудить к активному погружению в материал (88,6 %), к самостоятельности (87,0 %), вызвать ответственность за результат (85,4 %).

Большинство обучающихся указали на повышенные к ним требования (89,2 %); большой объем самостоятельной работы (92,7 %); сложность контактов с педагогами из-за технических и других проблем (92,7 %); влияние отвлекающих раздражителей домашней обстановки, снижающих внимание (73,2 %); сужение сферы общения со сверстниками (51,2 %).

Таким образом, применение дистанционных технологий выявило проблемы в самоорганизации учеником учебной деятельности, неготовность эффективно действовать в отсутствие прямого контроля учителя, рационально распределять свое время. Со стороны учителя выявлены дефициты, связанные с поддержанием социальных интеракций с учениками в ходе дистанционного обучения, что определило

трудности индивидуализации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Большинство учителей считают ответственными за налаживание социальных взаимодействий в дистанционной образовательной ситуации самого ребенка (82,9 %) и/или его родителей (86,2 %). В ряде случаев они объясняли свои трудности во взаимодействии с учеником и техническими сложностями (48,0 %). Ученики преимущественно возлагают ответственность на учителя (87,8 %) и несколько реже — на родителей (31,7 %). Таким образом, локус контроля участники социального взаимодействия смещают на партнера по общению, что снижает их собственную активность и мотивацию.

Выводы

Проведенное исследование позволило прийти к ряду выводов.

1. Инклюзивное образование в сельской школе Арктики может быть содержательно охарактеризовано с позиции ряда разработанных критериев, раскрывающих ресурсы и барьеры обеспечения социальной справедливости. К ним мы относим территориальную близость школы к городским поселениям и логистическую доступность городских поселений. Важной сферой эмпирического анализа выступает наличие индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих разнообразие образовательных потребностей обучающихся и достаточность специальных условий для их реализации. Рассматриваются способы компенсации кадрового дефицита в аспекте оказания обучающимся с ОВЗ, инвалидностью специальной помощи по месту получения образования. Также следует обращать внимание на количество обучающихся в школе и в классах, их национальный состав для создания инклюзивного («принимающего») микроклимата в школе. Важным критерием выступает характеристика кадрового состава школы с позиции профиля, квалификации, соотношения молодых и опытных педагогических кадров. Рассматриваются особенности организации образовательного процесса через наличие разновозрастных классов, общего количества классов, их наполняемости; уделяется внимание формам и психолого-педагогическим средствам профилизации, а также содержа-

нию и формам реализации регионального компонента образования. Особое внимание уделяется структуре социокультурной среды школы. Также выявляются внешние связи школы с социумом на территории ее расположения, в том числе через добровольческую и иную социальную активность обучающихся.

2. Типичными моделями сельских школ Мурманской области выступают «пригородная школа» и «удаленная школа», вторая из которых представлена несколькими вариантами в зависимости от количества и этнического состава контингента, наполняемости классов, соотношения количества молодых и опытных педагогов, особенностей логистики и степени удаленности от областного центра: это «школа — территориальная кооперация», «приграничная школа», «изолированная школа», «школа коренного населения». Модель «удаленная школа» характеризуется опосредованным оказанием специальной помощи детям с ОВЗ, инвалидностью, а также эпизодическим сопровождением педагогов в вопросах инклюзии, в то же время большей вовлеченностью родителей в инклюзивный образовательный процесс, более доверительными, принимающими, отношениями субъектов образовательного процесса.

3. Во всех моделях сельских школ Мурманской области имеет место кадровый дефицит специалистов дефектологического профиля, недостаточная физическая доступность образовательной среды. В то же время успешно формируются внутренние и внешние социальные связи обучающихся с ОВЗ, инвалидностью, осваивается содержание региональной направленности, формируется принадлежность к малой родине. При этом модель «пригородная школа», с одной стороны, дает возможность восполнения необходимых, но недостаточных ресурсов, прежде всего дефицита специальной помощи специалистов разного профиля (логопедов, психологов, дефектологов), а с другой стороны, препятствует созданию устойчивого образовательного сообщества, поскольку многие его представители проживают не на территории, к которой относится школа.

4. Педагоги сельских школ демонстрируют ряд затруднений в осуществлении инклюзивного образовательного процесса.

Существенной зависимости выделенных затруднений первого типа (методических) и второго типа (организационных) относительно модели сельской школы не выявлено. Социальные затруднения (третий тип) наиболее характерны для таких моделей сельских школ, как «пригородная школа» и «школа — территориальная кооперация», что, по нашему мнению, объясняется принадлежностью педагогов и/или учеников к разным территориальным сообществам, а также преобладанием значимых социальных контактов вне школы над контактами в школьном социуме.

5. Педагогам сельских школ присущи методические, организационные и социальные затруднения в инклюзивном образовательном процессе, причем наиболее распространены затруднения первой и второй групп и проявляются у около 90 % участников исследования. Педагоги нуждаются в постоянном взаимодействии со специалистами дефектологического профиля для распознавания особенностей обучающихся с ОВЗ, отбора приемов управления их активностью на уроке и вне его, организации взаимодействия в детской группе, партнерства с родителями. Им нужна помощь в поиске и обработке необходимой для решения конкретных проблемных ситуаций информации. Около трети педагогов требуются обучающие форматы для освоения навыков эффективной коммуникации. Кроме того, важным является обсуждение в педагогическом коллективе в разных интерактивных форматах способов реализации социальных принципов инклюзии в образовательном процессе.

6. Требуется развития образовательная среда сельских школ с точки зрения доступности, безопасности и комфортности для обучающихся с ОВЗ, а также совершенствования материально-технического обеспечения образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей детей.

7. Использование дистанционных технологий в инклюзивном образовании как для обучающегося, так и для педагога представляет собой выход за пределы привычной ситуации, «зоны комфорта», в ситуацию неопределенности, что нарушает их социальное взаимодействие. Ребенку с ОВЗ трудно поддерживать свою активность и регулировать учебную работу, а педагог испытывает трудности в адаптации учебного материала

к дистанционной подаче, руководстве деятельностью ученика, что дополняется психологическим дискомфортом из-за низкой результативности такого обучения и сложности распределения ответственности за процесс и результат обучения между ним самими, ребенком и его родителями.

Полученные результаты демонстрируют с целью учета выраженной региональной специфики в решении образовательных задач *необходимость проблематизации и развития такой области научного знания, как **арктическая педагогика***. В ее предметное поле может войти разработка организационных форм и содержания взаимодействия педагогов по удовлетворению разных образовательных потребностей обучающихся, поддерживающих арктическую идентичность с учетом совокупности социокультурных, климатогеографических, антропогенных и иных факторов жизни на арктических территориях.

Заключение

Итак, социальная справедливость в образовании, согласно авторской интерпретации, предполагает включенность, взаимозаинтересованность и взаимную поддержку, возникающие в социальном взаимодействии субъектов инклюзивного образовательного процесса. Проведенное исследование показало, что выработанные критерии анализа инклюзивного образования в сельских школах Арктики достаточны для понимания того, как обеспечивается социальная справедливость во взаимодействии участников инклюзивного образовательного процесса. С данной точки зрения сложившиеся модели сельских школ имеют специфические ресурсы и риски для социальных взаимодействий субъектов образования. В качестве факторов, влияющих на социальное взаимодействие в школьном сообществе, выделены наличие специалистов дефектологического профиля и систематичность профессиональных контактов с ними учителей, место дистанционных технологий в образовательном процессе и целесообразность их применения, удаленность/близость школы к городу, удобство логистики и транспортная доступность городских поселений.

Теоретическая значимость результатов исследования определяется тем, что впервые была предложена психолого-педагогическая интерпретация концепта социальной

справедливости, комплексно изучен инклюзивный образовательный процесс в сельских школах Арктики с позиции социальной справедливости, раскрыты возможности социокультурного подхода как методологической базы для исследования данной проблематики, получены современные данные о состоянии инклюзивных процессов в арктической сельской школе. В практическом ключе результаты исследования будут

полезны для разработки программ, дорожных карт для развития инклюзивного образования с учетом региональной специфики.

Разработанные критерии анализа инклюзивного образовательного процесса с точки зрения социальной справедливости могут быть использованы как диагностический инструмент для дальнейших эмпирических исследований.

Список литературы

1. Афонькина Ю.А. Инклюзивный ландшафт социальных сред современного российского общества в контексте независимой жизни людей с инвалидностью [диссертация]. Мурманск; 2022.
2. Афонькина Ю.А. Семья ребенка с инвалидностью в современном арктическом городе. Социальная политика и социология. 2024;23(2):15–21.
3. Афонькина Ю.А. Стиль жизни детей с инвалидностью в современном арктическом городе. Россия: общество, политика, история. 2024;(1(10)):70–90. [https://doi.org/10.56654/ROPI-2024-1\(10\)-70-90](https://doi.org/10.56654/ROPI-2024-1(10)-70-90)
4. Белоножко Л.Н. Особенности социального здоровья населения Арктического региона. Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2021;14(3):24–44. <http://doi.org/10.31660/1993-1824-2021-3-24-44>
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.3. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика; 1983.
6. Горшков М.К. Социальная справедливость и неравенства как объект социологической диагностики. Россия реформирующаяся. Ежегодник. Вып. 21. Москва: ФНИСЦ РАН; 2023, с. 150–172. <https://doi.org/10.19181/czhg.2023.6>
7. Гудков А.Б., Дегтева Г.Н., Шепелева О.А. Эколого-гигиенические проблемы на Арктических территориях интенсивной промышленной деятельности (обзор). Общественное здоровье. 2021;1(4):49–55. <https://doi.org/10.21045/2782-1676-2021-1-4-49-55>
8. Давиденко В., Колчинская Е., Яковлева П. Доступность образования для коренных малочисленных народов Севера. Образовательная политика. 2022;(3(91)):34–48.
9. Денисова О.А., Леханова О.Л. Проектирование инклюзивной политики университета: опыт федерального ресурсного центра высшего образования. В: Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 6 окт. 2022 г. Минск; 2022, с. 73–77.
10. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Кошелева А.Н., Луговая В.Ф., Хороших В.В. Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023;(210):217–229. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229>
11. Кобрин Л.М., Косинова Е.П. К вопросу интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы Крайнего Севера. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011;3(3):94–107.
12. Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе. Высшее образование в России. 2019;28(6):97–106. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106>
13. Кузьмичева Т.В. Интегративный подход к подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования [диссертация]. Москва; 2020.
14. Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А., Морозова Д.А. Психолого-педагогическая оценка индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования.

- Красноярск: Научно-инновационный центр; 2021. <https://doi.org/10.12731/978-5-907208-80-3>
15. Кузьмичева Т.В. Проблемы реализации запроса педагога на основе междисциплинарного мониторинга психосоциального развития младшего школьника с задержкой психического развития. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2024;(211):140–149. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2024-211-140-149>
 16. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы. Альманах Института коррекционной педагогики. 2023;(52):34–42.
 17. Лазуренко С.Б., Соловьева Т.А., Филатова Ю.О. Результаты обсуждения современного состояния теории и практики российского образования детей с особыми образовательными потребностями: информационно-аналитический обзор II Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзия XXI века». Дефектология. 2023;(5):74–79.
 18. Малышева Е.В., Набок И.Л. Образование коренных малочисленных народов Арктики: проблемы и перспективы развития. Общество. Среда. Развитие. 2015;(1):139–144.
 19. Марфусалова В.П., Сакердонова А.С. Значение институтов образования в сохранении и развитии языков и культуры коренных народов Арктики. Вестник СВФУ. Серия Педагогика. Психология. Философия. 2017;(1):38–43.
 20. Николаева А.Д. Образование в условиях кочевья (научный обзор). Вестник СВФУ. Серия Педагогика. Психология. Философия. 2021;(2):5–13.
 21. Пожарская В.В. Некоторые факторы, оказывающие влияние на заболеваемость ОРВИ детей (10–18 лет), проживающих на территории Мурманской области. Труды Кольского научного центра РАН. Серия: Естественные и гуманитарные науки. 2024;3(1):170–178. <https://doi.org/10.37614/2949-1185.2024.3.1.020>
 22. Проворова А.А., Смиреникова Е.В., Уханова А.В. Здоровье населения российской Арктики: проблемы, вызовы и пути их решения. Арктика и Север. 2024;(55):161–181. <https://doi.org/10.37482/issn2221-2698.2024.55.16>
 23. Алехина С.В., Самсонова Е.В., ред. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций. Москва: МГППУ; 2022.
 24. Соловьева Т.А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. Москва: МПГУ; 2018.
 25. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию. Концепт [интернет]. 2016;8:31–35. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>
 26. Шевелева Д.Е. Понятия «инклюзивная культура», «инклюзивная педагогика» и «инклюзивная дидактика» в современной педагогике и школьной практике. Коррекционно-педагогическое образование. 2023;(2):5–18.
 27. Ben-Peretz M., Flores M.A. Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. European Journal of Teacher Education. 2018;41(2):202–213. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1431216>
 28. Dukuzumuremyi S., Siklander P. Interactions between pupils and their teacher in collaborative and technology-enhanced learning settings in the inclusive classroom. Teaching and Teacher Education. 2018;76:165–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.010>
 29. Forlin C., John Lian M.G. Reform, Inclusion and Teacher Education: towards a new era of special education in Asia-Pacific regions. Hong-Kong; 2008. <https://doi.org/10.4324/9780203895313>
 30. Goe L., Croft A., Reschly D.J. Challenges in Evaluating Special Education Teachers and English Language Learner Specialists. USA: National Comprehensive Center for Teacher Quality; 2010.
 31. Jensen E., Ncube S. Peer-collaboration: An effective teaching strategy for inclusive classrooms. The Journal of International Association of Special Education. 2011;12(1):79–81.
 32. Jensen E. Teaching with the brain in mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; 2005.
 33. Kesalaht E., Uayrynen S. Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making [internet]. Rovaniemi; 2013. Available at: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59480/Learning%20from%20Our%20Neighbours%20-%20Inclusive%20Education%20in%20the%20Making.pdf?sequence=4>

34. Poon-McBrayer K.F. To integrate or not to integrate: Systemic dilemmas in Hong Kong. *The Journal of Special Education*. 2004;37(4):249–256. <https://doi.org/10.1177/00224669040370040401>
35. Väyrynen S., Kesälahti E., Pynninen T., Siivola J., Flotskaya N., Bulanova S., Volskaya O., Usova Z., Kuzmicheva T., Afonkina Y. Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills. *European Journal of Teacher Education*. 2016;39(4):437–451. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1216543>

References

1. Afon'kina Yu.A. Inclusive landscape of social environments of modern Russian society in the context of independent life of people with disabilities [dissertation]Murmansk; 2022. (In Russ.).
2. Afon'kina Yu.A. Family of a child with disabilities in a modern arctic city. Social policy and sociology. 2024;23(2):15–21. (In Russ.).
3. Afonkina Yu.A. Lifestyle of Children with Disabilities in a Modern Arctic City. Russia: Society, Politics, History. 2024;(1(10)):70–90. (In Russ.). [https://doi.org/10.56654/ROPI-2024-1\(10\)-70-90](https://doi.org/10.56654/ROPI-2024-1(10)-70-90)
4. Belonozhko L.N. Features of social health of the population in the Arctic region. *Proceedings from Higher Educational Institutions Sociology Economics Politics*. 2021;14(3):24–44. (In Russ.). <http://doi.org/10.31660/1993-1824-2021-3-24-44>
5. Vygotskii L.S. *Collected Works. Vol. 3. Problems of Psychic Development*. Moscow: Pedagogika Publ.; 1983. (In Russ.).
6. Gorshkov M.K. Social justice and inequalities as an object of sociological diagnostics. *Russia in Reform: Year-Book*. Issue 21. Moscow: 2023, p. 150–172. (In Russ.). <http://doi.org/10.19181/czhcg.2023.6>
7. Gudkov A.B., Degteva G.N., Shepeleva O.A. Ecological and hygienic problems in the Arctic territories of intensive industrial activity (review). *Public Health*. 2021;1(4):49–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.21045/2782-1676-2021-1-4-49-55>
8. Davidenko V., Kolchinskaya E., Yakovleva P. Availability of education for the small indigenous peoples of the North. *Educational Policy*. 2022;(3(91)):34–48. (In Russ.).
9. Denisova O., Lekhanova O. Designing the inclusive policy of the university: the experience of the federal resource center for higher education. In: *Education of individuals with special educational needs: methodology, theory, practice: Proc. of the International scientific and practical conf. Minsk, 6 Okt. 2022*. Minsk; 2022, p. 73–77. (In Russ.).
10. Kantor V.Z., Proekt Y.L., Kosheleva A.N., Lugovaya V.F., Khoroshikh V.V. Inclusive dispositions as a professionally significant feature in pre-service teachers: A typological focus. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2023;(210):217–229. (In Russ.). <http://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229>
11. Kobrina L.M., Kosinova E.P. On the issue of integrated education and upbringing of children with disabilities in the conditions of schools in the Far North. *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2011;3(3):94–107. (In Russ.).
12. Korobeinikov I.A., Kuzmicheva T.V. Development of Professional Competences of teachers and Psychologists in the Conditions of Joint training. *Higher Education in Russia*. 2019;28(6):97–106. (In Russ.). <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106>
13. Kuz'micheva T.V. An integrative approach to training teachers and psychologists to work with primary school students with developmental delays in the context of inclusive education [dissertation]. Moscow; 2020. (In Russ.).
14. Kuzmicheva T., Afonkina Y., Morozova D. Psychological and pedagogical assessment of individualization of the educational environment in the context of inclusive education. *Krasnoyarsk: Scientific and Innovation Center*; 2021. (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/978-5-907208-80-3>
15. Kuzmicheva T.V. Addressing a teacher's request to psychologist regarding a primary school child with mental retardation using interdisciplinary monitoring of the child's psychosocial development. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2024;(211):140–149. (In Russ.). <http://doi.org/10.33910/1992-6464-2024-211-140-149>
16. Kukushkina O.I., Goncharova E.L., Malofeev N. Inclusive education: the view of defectologists of the Russian scientific school. *Almanac Institute of Special Education*. 2023;(52):34–42. (In Russ.).

17. Lazurenko S.B., Solov'eva T.A., Filatova Yu.O. Results of the discussion of the current state of theory and practice of Russian education of children with special educational needs: information and analytical review of the II All-Russian scientific and practical conference «Inclusion of the 21st century». *Defectology*. 2023;(5):74–79. (In Russ.).
18. Malysheva E.V., Nabok I.L. Education of indigenous peoples of the Arctic: problems and development prospects. *Society. Environment. Development*. 2015;(1):139–144. (In Russ.).
19. Marfusalo V.P., Sakerdonova A.S. The Role of Educational Institutions in Preservation and Development of Languages and Cultures of Indigenous Peoples of the Arctic. *Vestnik of NorthEastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2017;(1):38–43. (In Russ.).
20. Nikolaeva A.D. Education in nomadic conditions (academic review). *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*. 2021;(2):5–13. (In Russ.).
21. Pozharskaya V.V. Some factors of affecting the incidence of cold diseases in children (10–18 years old) living in the Murmansk region. *Proceedings of the Kola Science Center. Series: Natural Sciences and Humanities*. 2024;3(1):170–178. (In Russ.). <http://doi.org/10.37614/2949-1185.2024.3.1.020>
22. Provorova A.A., Smirennikova E.V., Ukhanova A.V. Population Health in the Russian Arctic: Problems, Challenges, Solutions. *Arctic and North*. 2024;(55):161–181. (In Russ.). <https://doi.org/10.37482/issn2221-2698.2024.55.161>
23. Alekhina S.V., Samsonova E.V., eds. Creating an inclusive educational environment in educational organizations: methodological recommendations for management and teaching staff of general education organizations. Moscow: MGPPU; 2022. (In Russ.).
24. Solov'eva T.A. A systematic approach to organizing the process of including primary school students with disabilities into the general educational environment. Moscow: MPGU; 2018. (In Russ.).
25. Starovoit N.V. Inclusive culture of an educational organization: approaches to understanding and formation. *Koncept* [internet]. 2016;8:31–35. (In Russ.). Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>
26. Sheveleva D.E. The concepts of “inclusive culture”, “inclusive pedagogy” and “inclusive didactics” in modern pedagogy and school practice. *Pedagogic Correction Education Journal*. 2023;(2):5–18. (In Russ.).
27. Ben-Peretz M., Flores M.A. Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2018;41(2):202–213. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1431216>
28. Dukuzumuremyi S., Siklander P. Interactions between pupils and their teacher in collaborative and technology-enhanced learning settings in the inclusive classroom. *Teaching and Teacher Education*. 2018;76:165–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.010>
29. Forlin N., John Lian M.G. Reform, Inclusion and Teacher Education: towards a new era of special education in Asia-Pacific regions. Hong-Kong; 2008. <https://doi.org/10.4324/9780203895313>
30. Goe L., Croft A., Reschly D.J. Challenges in Evaluating Special Education Teachers and English Language Learner Specialists. USA: National Comprehensive Center for Teacher Quality; 2010.
31. Jensen E., Ncube S. Peer-collaboration: An effective teaching strategy for inclusive classrooms. *The Journal of International Association of Special Education*. 2011;12(1):79–81.
32. Jensen E. Teaching with the brain in mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; 2005.
33. Kesalahti E., Uayrynen S. Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making [internet]. Rovaniemi; 2013. Available at: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59480/Learning%20from%20Our%20Neighbours%20-%20Inclusive%20Education%20in%20the%20Making.pdf?sequence=4>
34. Poon-McBrayer K.F. To integrate or not to integrate: Systemic dilemmas in Hong Kong. *The Journal of Special Education*. 2004;37(4):249–256. <https://doi.org/10.1177/00224669040370040401>
35. Väyrynen S., Kesälähti E., Pynninen T., Siivola J., Flotskaya N., Bulanova S., Volskaya O., Usova Z., Kuzmicheva T., Afonkina Y. Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills. *European Journal of Teacher Education*. 2016;39(4):437–451. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1216543>

Сведения об авторах

Афонькина Юлия Александровна — доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и коррекционной педагогики, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики, ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», г. Мурманск, 183038, Россия
ORCID: 0000-0003-4147-0634
Researcher ID: G-8843-2015
Scopus ID: 57190568228
РИНЦ ID: 264414
Тел.: +7 (921) 287-75-35
e-mail: julia3141@rambler.ru

Кузьмичева Татьяна Викторовна — доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики, ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», г. Мурманск, 183038, Россия
ORCID: 0000-0003-0210-798X
Researcher ID: G-9091-2015
Scopus ID: 57190570162
РИНЦ ID: 792664
Тел.: +7 (921) 725-81-80
e-mail: kuzmichevatv@mauniver.ru

Information about the authors

Yulia A. Afonkina — Dr. Sci. (Sociology), Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy, Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy
ORCID: 0000-0003-4147-0634
Researcher ID: G-8843-2015
Scopus ID: 57190568228
RSCI ID: 264414
tel.: +7 (921) 287-75-35
e-mail: julia3141@rambler.ru

Tatyana V. Kuzmicheva — Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy
ORCID: 0000-0003-0210-798X
Researcher ID: G-9091-2015
Scopus ID: 57190570162
RSCI ID: 792664
tel.: +7 (921) 725-81-80
e-mail: kuzmichevatv@mauniver.ru

Вклад авторов

Афонькина Юлия Александровна — разработка концепции и дизайна работы; сбор, анализ и интерпретация полученных данных; написание статьи, окончательная доработка версии работы; формулирование выводов и перспектив дальнейшей разработки проблематики исследования;
Кузьмичева Татьяна Викторовна — разработка концепции и дизайна работы; сбор, анализ и интерпретация полученных данных; написание статьи, окончательная доработка версии работы; формулирование выводов и перспектив дальнейшей разработки проблематики исследования.

Authors' contributions

Yulia A. Afonkina — development of the concept and design of the work; collection, analysis and interpretation of the data obtained; writing an article, finalizing the version of the work; formulation of conclusions and prospects for further development of the research issues;
Tatyana V. Kuzmicheva — obtained; writing an article, finalizing the version of the work; formulation of conclusions and prospects for further development of the research issues.