
Проблемы межведомственного взаимодействия при оказании психологических, социальных и образовательных услуг и практика применения профессиональных стандартов

Problems of interagency cooperation in the provision of psychological, social and educational services and the practice of applying professional standards

Сравнительный анализ инклюзивного образования в Германии и Швеции

Третьяк Э.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: 89035129681@mail.ru

В настоящее время инклюзивное образование выступает доминирующим подходом обеспечения равного доступа к образованию обучающихся с особыми образовательными потребностями во всем мире. Инклюзия влечет за собой реструктуризацию основного школьного образования с учетом потребностей каждого школьника, отсюда возникают проблемы, связанные с организацией процесса обучения. В данной статье проводится сравнительный анализ инклюзивного образования на примере таких стран, как Германия и Швеция, которые имеют различный взгляд на способы реализации инклюзивного образования детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, школьники, ограниченные возможности, специальные школы.*

Для цитаты: *Третьяк Э.В. Сравнительный анализ инклюзивного образования в Германии и Швеции [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 90–99. DOI:10.17759/bppe.2021180210*

Comparative Analysis of Inclusive Education in Germany and Sweden

Elina V. Tretyak

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: 89035129681@mail.ru

Currently, inclusive education is the dominant approach to ensuring equal access to education for students with special educational needs around the world. Inclusion entails the restructuring of basic school education, taking into account the needs of each student, and because of this, problems arise associated with the organization of the learning process. This article provides a comparative analysis of inclusive education on the example of countries such as Germany and Sweden, which have different views on how to implement inclusive education for children with special needs.

Keywords: *inclusion, inclusive education, special educational needs, schoolchildren, limited opportunities, special schools.*

For citation: Tretyak E.V. Comparative Analysis of Inclusive Education in Germany and Sweden. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 90–99. DOI:10.17759/bppe.2021180210 (In Russ.).

Введение

За последнее десятилетие концепция инклюзивного образования получила широкое распространение во многих странах. Инклюзия описывается как процесс реконструкции и изменения в социуме для равного участия всех субъектов образовательной деятельности, в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии [12]. Таким образом, инклюзивное образование предполагает такую организацию обучения, которая усиливает у обучающихся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных особенностей, чувство общности и соучастия. В более широком смысле инклюзия как концепция выступает начальным этапом более широких форм интеграции, включая разделение на расы, пол, социальное положение и др. [1]. Все чаще в центре внимания дискуссий об инклюзивном образовании оказываются школьники с особыми образовательными потребностями.

Согласно позиции J. Isaksson, R. Lindqvist, инклюзивное образование относится к концепции, где во главу угла ставится совместное обучение школьников с особыми образовательными потребностями и обычными обучающимися, обеспечивающее их социальное сотрудничество и взаимопомощь [11]. По мнению шведских исследователей, школы должны быть организованы соответствующим образом, чтобы обеспечить социальную общность, которая должна удовлетворять в полной мере потребностям всех своих обучающихся. В соответствии с научной дискуссией об инклюзивном образовании можно утверждать, что существуют различные взгляды на инклюзию и способы ее реализации в различных странах. Так, например, в Италии прогресс в направлении инклюзивного образования привел к закрытию большинства школ для детей с особыми потребностями, в то время как в других странах имеет место двухуровневая школьная система. Таким образом, по-прежнему существует большая вариативность в школьных системах инклюзивного обучения европейских государств в отношении детей, имеющих особые образовательные потребности [9].

В данной статье анализируется положение детей с особыми образовательными потребностями в Германии и Швеции в рамках инклюзивного образования. В докладе Европейского агентства по развитию специального образования (EADSNE) говорится о том, что Швеция является одной из стран, где активно развиваются различные формы инклюзивного образования. Так, в Швеции 80% детей с ограниченными возможностями здоровья посещают обычные школы, в то время как в Германии значительно больше специальных учреждений для таких школьников [2].

Различные подходы к организации школьной модели инклюзивного образования двух стран обуславливают целесообразным более детальное рассмотрение отдельных аспектов концепции инклюзии на примере Германии и Швеции.

Инклюзивное образование в Германии

В Германии исторически сложилась трехуровневая структура среднего образования, включающая в себя начальную, среднюю и высшую школы. После четырех лет обучения в начальной школе (шести лет в федеральных землях Бранденбург) обучающиеся распределяются в один из трех различных типов школ в зависимости от их успеваемости в начальной школе. В стране существует также давняя традиция создания школ для детей с особыми потребностями применительно к девяти различным категориям детей с ОВЗ (рис. 1). Так, около 6,6% от всех учеников в Германии имеют выявленную потребность в специальном образовании. Однако процент детей с особыми образовательными потребностями варьируется в различных регионах страны с разницей до пяти процентных пунктов [6].



Рис. 1. Процентное распределение школьников с особыми образовательными потребностями в Германии

Ввиду того, что не существует общенационального соглашения о возможности посещения общеобразовательных школ для всех детей, потребность в инклюзивном образовании может в некоторой степени рассматриваться как противоречащая общепринятой практике отбора образовательных кадров, основанная в большей степени на индивидуальной успеваемости. После ратификации Германией Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов в 2009 году были предприняты активные усилия по включению учащихся с особыми потребностями в трехуровневую систему образования страны [8]. С тех пор федеральным правительством Германии были приняты меры по обеспечению прав инвалидов, предотвращению дискриминации в отношении инвалидов, а также ряд законодательных, административных и других мер для достижения целей Конвенции. В законодательство об образовании были внесены соответствующие поправки, которые позволили включить учащихся с ограниченными возможностями в основную систему образования, оказав им поддержку со стороны педагогического состава школы. В целом, инклюзивное образование в Германии различает обучающихся, которые могут следовать основной учебной программе в равной степени с обычными учащимися, и школьников, которые нуждаются в адаптированной учебной программе. Так, 68% родителей, чьи дети посещают инклюзивные школы, заявили, что они довольны образованием своих детей, по сравнению с 58% родите-

лей, чьи дети посещали обычные неинклюзивные школы. Учителя инклюзивных школ были оценены как более компетентные, целеустремленные и поддерживающие детей с особыми образовательными потребностями.

В Германии растет число детей с ОВЗ и детей-инвалидов, которые посещают обычные начальные и средние общеобразовательные учреждения, а не специально созданные школы. По состоянию на 2018 год число школьников с особыми потребностями, обучающихся в обычных классах, составляет более 30% от примерно 500 тыс. детей с ограничениями. Процент таких особых детей, посещающих в настоящее время обычные школы, наиболее высок в землях Бремен, Шлезвиг-Гольштейн, Берлин и Бранденбург. Согласно результатам исследования, для 70% опрошенных важно, чтобы дети с ограниченными возможностями учились вместе с обычными детьми, однако 60% считают, что детям с ограничениями в здоровье было бы лучше посещать специальные школы, а каждый второй опрошенный респондент ответил, что дети без инвалидности деградируют в инклюзивных школах.

В своем исследовании В. Ahrbeck и М. Felder рассуждают о том, что с момента ратификации Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов в Германии развернулись негативные дебаты об инклюзивном и специальном образовании. Специальные школы подвергаются значительным нападкам ввиду того, что возникают большие трудности в осуществлении полной инклюзии в школах. Самое серьезное обвинение заключается в том, что специальное образование и специальные школы даже сегодня связывают с нацистской эпохой 1933–1945 гг., когда детей-инвалидов стерилизовали и убивали. Специальное образование рассматривается как символ и гарант разделения и исключения, следовательно, несовместимо с идеей инклюзии.

В связи с этим в Германии на данном этапе большинство родителей стремятся отдать своего ребенка в инклюзивную школу, однако в большинстве общеобразовательных учреждений обучающемуся с особыми образовательными потребностями могут отказать без объяснения причин [3].

Примечательно, что диагноз ОВЗ зачастую ставят детям не только с реальными психофизическими проблемами, но и ученикам, имеющим трудности со знанием языка (немецкий язык не является родным). К примеру, русские родители часто убеждены, что в Германии диагнозы «трудности с обучением» и «задержка речевого развития» связаны именно с уровнем владения языка.

Инклюзивное образование в Швеции

В Швеции существует обязательная система общеобразовательных школ, где делается упор на инклюзивность, которая относительно справедливо построена и концептуализирована [13]. Все дети имеют равный доступ к образованию независимо от пола, места жительства, социальных или экономических факторов. В рамках данной системы образования учитываются различные образовательные потребности обучающихся, и их успешное включение в общеобразовательные классы имеет решающее значение. Школьники должны получить руководство и стимул со стороны педагога, необходимые для обеспечения возможности расти интеллектуально, а также развивать пожизненное желание учиться. Поэтому большинство учащихся с ОВЗ посещают общеобразовательную школу.

Понятие общеобразовательной школы восходит к 1842 г., которая позже была охарактеризована как «народная школа». Целью данной школы было приобщение всех граждан к образованию (до 1842 г. образование в Швеции могли получать только граждане, принадлежащие к средним и высшим социальным слоям общества). На практике оказалось, что учебные заведения Швеции разделились на две группы: одни типы школ занимались обучением малообеспеченных слоев населения и детей-инвалидов, а в других школах обучались дети средних социальных слоев общества.

Таким образом, с этого времени прослеживаются попытки внедрения элементов инклюзивного образования в стране. Позже упомянутые учебные заведения были разделены на две категории: специальные учебные заведения и общеобразовательные школы.

В соответствии с исследованием J. Rosenqvist, D. A. Bruns, C. C. Mogharreban и др., развитие специального образования в Швеции можно разделить на три этапа:

- этап отсутствия различий между детьми с особыми образовательными потребностями (специальные школы не распределены по нозологиям, в них принимали детей с отклонениями от «нормы», целью школы было обучение детей основным навыкам, необходимым для жизни);
- этап распределения специальных школ в соответствии с различиями в состоянии здоровья детей (специальные школы распределялись по нозологиям, это было началом разработки образовательных программ, учитывающих особенности каждой группы);
- стадия интеграции (специальное образование постепенно заменялось на инклюзивные формы образования) [7].

Начиная с 60-х гг. XX века среднее образование в Швеции характеризуется принципом «школа для всех». В данное время образовательная политика государства включает в себя обязательное среднее образование для всех граждан без исключения, равенство и инклюзивность. Тем не менее, избежать дифференциации, классификации и категоризации детей с особыми образовательными потребностями все же было невозможно. Кроме того, росло число специальных учебных заведений для детей-инвалидов. Это было обусловлено, в первую очередь, тем, что в стране отсутствовала полная статистика о количестве детей с особыми образовательными потребностями, система образования была децентрализована, а школы подчинялись муниципалитетам [14].

Все это продолжалось до 1989 года, затем Швеция ратифицировала ряд документов, которые защищают права детей в отношении получения образования: Конвенцию о правах ребенка (1989), Стандартные правила обеспечения равных возможностей для лиц с ограниченными возможностями здоровья, принятые ООН (1993), Саламанкскую декларацию и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (1994). Эти документы выступали мощной нормативной базой, благодаря которой стало возможным избежать сегрегации школьной системы; служили основой для отчетности, директив, приказов по внедрению инклюзивного образования в общеобразовательный процесс.

Одним из документов, регулирующих систему инклюзивного образования в этой стране, является Шведский закон об образовании (1985, 2010). В нем говорится, что все дети должны иметь равный доступ к образованию независимо от их пола, места жительства, социального или экономического статуса; учащиеся, испытывающие трудности в обучении, должны иметь специальную поддержку; большинство школьников, нуждающихся в специальной поддержке, должны обучаться в обычных классах средней школы [4; 15].

Таким образом, школьная система в Швеции представляет собой «краеугольный камень современного государства всеобщего благосостояния», в ее основе лежит традиционный принцип «школа для всех». В частности, это означает, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями полностью включены в основные школы и классы. Кроме того, школьная система имеет историю создания систем поддержки и мер для лиц с особыми потребностями, которые не могут быть включены в основное образование. По этим причинам на раннем этапе развития системы образования была создана двухуровневая система [5].

Вместе с тем, обучающиеся, не соответствующие минимальным учебным целям общеобразовательных школ, помещаются в так называемые специальные школы. В Швеции существуют два вида специальных школ: обычные специальные школы и специальные школы для умственно отсталых. Школьники, имеющие IQ менее 70, должны посещать специальную школу для

умственно отсталых. В ином случае дети могут посещать общеобразовательную школу, которая имеет в разработке учебный план для детей с умственной отсталостью, обучающихся по адаптированной программе. Так, по статистике, около 1% учащихся общеобразовательных школ направляются в специальную школу для умственно отсталых. С учетом изменения законодательной базы в 2014 году, для обучения в специализированной школе обучающемуся необходимо пройти ряд диагностических исследований (медицинские, психологические, социальные и педагогические). Кроме того, родители должны согласиться на обследование своего ребенка для обучения в спецшколе. В случае отказа родителей от диагностики руководство специализированной школы вправе провести исследование без согласия.

Стоит отметить, что шведская система образования находится в состоянии изменений вследствие реформы 2011 года, которая охватила все этапы школьной системы и оказала влияние как на общеобразовательные школы, так и на спецучреждения [5]. Например, были введены четыре отдельных учебных плана в каждом из представленных типов школы в зависимости от специфики обучения, включая общеобразовательную школу, специальную школу, специальную школу для умственно отсталых и саамскую школу (дети этнического саамского населения могут посещать эту школу по программе саамов в 1–6 классах). В рамках данной системы можно наблюдать более высокий акцент на категоризации учащихся, что способствует развитию специального образования, нежели инклюзивного.

Одна из особенностей шведских школ заключается в том, что члены педагогического коллектива, включая учителей, психологов, социальных работников, логопедов с различным опытом работы и перечнем обязанностей, взаимодействуют между собой. Данные профессии становятся актуальными в связи с организацией специальной поддержки особыми детям, разработкой индивидуальных учебных планов. Таким образом, педагоги, обладающие компетенциями в обучении детей с особыми образовательными потребностями, приобретают важное значение [10].

Сравнительный анализ системы инклюзивного образования в Германии и Швеции

Создание сравнительной перспективы между двумя странами является достаточно сложной задачей. Несмотря на то, что развитие инклюзивного образования в каждой из стран основывается на перечне идентичных нормативно-правовых актов, реальная практика в шведских и немецких школах может сильно отличаться. В связи с этим был осуществлен сравнительный анализ в отношении обеспечения инклюзивного образования на примере Германии и Швеции по таким параметрам, как традиция и структура школьной системы; процессы оценки и категоризации детей с особыми образовательными потребностями; практика обучения (табл. 1).

Табл. 1. Сравнительный взгляд на инклюзивное образование в Германии и Швеции

<i>Критерии сравнения</i>	<i>Германия</i>	<i>Швеция</i>
Традиции и структура школьной системы	Традиция отдельной системы специальных школ. Большинство детей с особыми потребностями посещают специальные школы, растет число инклюзивных школ	Традиция «школы для всех». Широко распространены специальные классы / школы для детей с ограниченными возможностями здоровья, школы для учащихся с умственной отсталостью
Процессы оценки и категоризации	Диагностическое исследование проводится специальным педагогом; диагностика специальных образова-	Диагностика только в медицинском секторе; индивидуальная поддержка должна оказываться в каждой школе,

	тельных потребностей необходима для оказания индивидуальной поддержки	даже если у ребенка нет диагноза
Практика обучения	Совместное обучение специального педагога и обычного педагога, а также отдельная поддержка; консультационная работа; прием на работу ассистентов преподавателя	Сотрудничество между специалистами разных профессий (команда здравоохранения); совместное обучение, но и отдельная поддержка; трудоустройство ассистентов преподавателей

Одно из наиболее важных различий между Швецией и Германией в области инклюзивного образования можно увидеть в историческом развитии двух школьных систем. Так, в Германии существует давняя традиция разделения и специализации на различные категории. В Швеции существует традиция «школы для всех», однако в обеих странах имеет место отдельная система для учащихся с ограниченными возможностями. В то время как в Германии существует высокодифференцированная система специальных школ, специальные классы в Швеции часто являются частью основной школы. Сравнительный анализ показывает, что исторические факторы взаимосвязаны с настоящей ситуацией в отношении инклюзии каждой из стран. Это также может быть связано с географическими условиями, поскольку в прошлом специальные школы чаще строились в городских районах, которые чаще встречаются в Германии.

Процессы категоризации, по-видимому, также различны в этих двух странах. В докладе, опубликованном Европейским агентством по развитию образования лиц с особыми потребностями в 2018 году, видна большая разница в процентной доле школьного населения, идентифицированного как дети с особыми образовательными потребностями, между Швецией (1,5%) и Германией (6,6%). Полученные данные свидетельствуют о том, что в странах существуют различные представления о психолого-педагогической диагностике детей с отклонениями в развитии. Дифференциация учащихся по различным категориям / группам остается центральной опорой системы государственных школ и может рассматриваться как управляемый способ оказания дополнительной поддержки нуждающимся и способствовать успешному обучению различных категорий школьников.

В Германии оценка психофизического развития ребенка проводится специальным педагогом. Диагностика особых образовательных потребностей в большинстве случаев необходима для оказания индивидуальной поддержки специальным педагогом в Германии. В Швеции индивидуальная поддержка должна предоставляться в каждой школе, даже если у ребенка нет официального диагноза. Кроме того, в Швеции существует двухэтапная процедура диагностики: в первую очередь школьный медицинский персонал оценивает уровень необходимой поддержки. Директор школы играет важную роль в этом процессе, поскольку он должен управлять образовательной поддержкой каждого ученика. Только в том случае, если дальнейшая поддержка является необходимой, начинаются дальнейшие (психологические и медицинские) диагностические исследования. Различные процедуры, являющиеся частью диагностического процесса, связаны с возможной доступностью финансирования инклюзивного образования. В Германии специальная поддержка оказывается ребенку, имеющему официальный диагноз. В Швеции медицинские бригады, размещенные в каждой школе, могут оказывать необходимую поддержку более активно.

Вместе с тем, процессы категоризации школьников, испытывающих трудности в обучении, но не имеющих тяжелой или диагностированной инвалидности, в странах различаются. В Германии к таким школьникам относят учащихся, имеющие проблемы со знанием немецкого языка, а

также поведенческие трудности, в то время как в Швеции такие школьники часто не идентифицируются как нуждающиеся в специальном образовании.

Можно отметить, что в Германии и Швеции сотрудничество педагогических работников имеет большое значение в инклюзивных школах. Согласно опросу, проведенному в Стокгольме (Швеция), меры командной поддержки в отношении детей с особыми потребностями оказались положительными, поскольку совместная работа позволила учителям адаптировать и индивидуализировать свою учебную программу.

Кроме того, в обеих странах можно выявить использование ассистентов преподавателей. В последние годы занятость ассистентов преподавателей возросла как в Германии, так и в Швеции. Так, в Германии работа ассистентов преподавателей регулируется законом о социальной помощи. Помощь ассистентов необходима, если ребенок нуждается в дополнительной социальной поддержке. Такая индивидуальная поддержка со стороны ассистентов учителей, которые часто не имеют специальной квалификации для этой работы, является спорным вопросом в инклюзивных школах. Проблемным вопросом является отсутствие разработанной концепции для их делегирования. Вместе с тем, никогда не обсуждалась необходимость использования помощников учителей для детей с особыми образовательными потребностями в качестве системного механизма поддержки. В связи с этим можно говорить, что в обеих странах ассистенты-преподаватели могут рассматриваться как триггер для совершенствования профессиональной поддержки для детей с особыми потребностями.

Выводы

1. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что с каждым годом растет количество детей с особыми образовательными потребностями во всем мире, включая такие страны, как Германия, Швеция. В связи с этим в данных странах осуществляется практика инклюзивного образования.

2. Анализ инклюзивного образования в Швеции и Германии показывает различия в организации концепции обучения по таким критериям, как традиции и структура школьной системы инклюзивного обучения, процессы оценки и категоризации детей с особыми образовательными потребностями, практика обучения со стороны педагогического коллектива.

3. Перспективным направлением исследования является разработка рекомендаций педагогам по работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в рамках инклюзивных школ, применимых не только для Германии и Швеции, но и для ряда других государств. Кроме того, существует необходимость в анализе опыта других зарубежных стран с целью выявления ситуаций, где обучение детей с особыми потребностями является обычной и успешной практикой.

Литература

1. Давыденко А.В. Методологические принципы инклюзивного образования: определение понятий // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 12-2. С.157–162.
2. Access to quality education for children with special educational needs. 2019. Publications Office of the EU [Электронный ресурс]. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b2215e85-1ec6-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en> (дата обращения: 05.06.2021).
3. Ahrbeck B., Felder M. Analysis of Barriers to Inclusive Schools in Germany: Why Special Education Is Necessary and Not Evil // Education Sciences. 2020. 10(12):358.
4. Andriichuk N. Historical Background of Inclusive Education Development in the Nordic Countries // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2017. Vol. 4 (1). P. 97–104.
5. Berhanu G. Inclusive education in Sweden. Responses, challenges, and prospects // International Journal of Special Education. 2011. Vol. 26(2). P. 128–148.

6. Bildung in Deutschland 2020 // Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. 361 p.
7. Bruns D. A., Mogharreban C. C. The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion // *Journal of Research in Childhood Education*. 2007. Vol. 3. P. 229–234.
8. Dworschak W. Schulbegleitung. individuelle hilfe und unterstützung beim schulbesuch — Ein beitrag zur inklusion? // *Leben mit Behinderung*. 2016. Vol. 2 (1). P.14–17.
9. Galevska N. A., Pesic M. I. Assessing children with special educational needs in the inclusive classrooms // *Lodging the theory in social practice*. LA: Education Department, Antioch University, 2018. P. 89–100.
10. Göransson K., Lindqvist G., Nilholm C. Voices of special educators in Sweden: a total-population study // *Educational Research*. 2015. Vol. 57 (3), P. 287–304.
11. Isaksson J., Lindqvist R. What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014 // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30 (1). P.122–137.
12. Nilholm C. Special education, inclusion and democracy // *European Journal of Special Needs Education*. 2006. Vol. 21 (4). P. 431–445.
13. OECD Economic Outlook: Interim Report March 2021. Paris, 2021. 19 p.
14. Rosenqvist J. Special Education in Sweden // *European Journal of Special Needs Education*. 1993. Vol. 8 (1). P. 59–74.
15. Skollag The Education Act. Stockholm, Sweden: Utbildningsdepartementet, 2010.

References

1. Davydenko A.V. Metodologicheskie printsiipy inklyuzivnogo obrazovaniya: opredelenie ponyatii = Methodological principles of inclusive education: determination of concepts. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki = Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, 2014, no. 12-2, pp.157–162 (In Russ.).
2. Access to quality education for children with special educational needs. 2019. Publications Office of the EU. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b2215e85-1ec6-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en> (Accessed 05.06.2021).
3. Ahrbeck B., Felder M. Analysis of Barriers to Inclusive Schools in Germany: Why Special Education Is Necessary and Not Evil. *Education Sciences*, 2020, 10(12):358.
4. Andriichuk N. Historical Background of Inclusive Education Development in the Nordic Countries. *Journal of Vasyi Stefanyk Precarpathian National University*, 2017, no. 4 (1), pp. 97–104.
5. Berhanu G. Inclusive education in Sweden. Responses, challenges, and prospects. *International Journal of Special Education*, 2011, no. 26 (2), pp. 128–148.
6. Bildung in Deutschland 2020. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung*. 2020. 361 p.
7. Bruns D.A., Mogharreban C.C. The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 2007, no. 3, pp. 229–234.
8. Dworschak W. Schulbegleitung. individuelle hilfe und unterstützung beim schulbesuch — Ein beitrag zur inklusion? *Leben mit Behinderung*, 2016, no. 2 (1), pp. 14–17.
9. Galevska N.A., Pesic M.I. Assessing children with special educational needs in the inclusive classrooms. *Lodging the theory in social practice*. Los Angeles: Education Department, Antioch University, 2018, pp. 89–100.
10. Göransson K., Lindqvist G., Nilholm C. Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*, 2015, no. 57 (3), pp. 287–304.
11. Isaksson J., Lindqvist R. What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014. *European Journal of Special Needs Education*, 2015, no. 30 (1), pp. 122–137.
12. Nilholm C. Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 2006. Vol. 21 (4), pp. 431–445.

13. OECD Economic Outlook: Interim Report March 2021. Paris, 2021. 19 p.
14. Rosenqvist J. Special Education in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 1993. Vol. 8 (1), pp. 59–74.
15. Skollag The Education Act. Stockholm, Sweden: Utbildningsdepartementet, 2010.

Информация об авторах

Третьяк Элина Валериевна

кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: 89035129681@mail.ru

Information about the authors

Elina V. Tretyak

PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: 89035129681@mail.ru

Получена 06.07.2021

Received 06.07.2021

Принята в печать 06.08.2021

Accepted 06.08.2021