

# Возможности физической среды в условиях инклюзивного образования

**Дмитриева Н. С.,**  
аспирант ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
dmitrievatata@gmail.com

**Нартова-Бочавер С. К.,**  
доктор психологических наук, профессор  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
s-nartova@yandex.ru

Рассматриваются возможности физической среды, создающей условия для включения каждого ребенка в процесс обучения и социального взаимодействия. Показывается, что физическая среда – это важнейший фактор развития человека, заключающий в себе потенциал для поддержания психологического благополучия и возможностей человека. Обращается внимание, что важно изучение не только социального аспекта жизненной среды, но и ее материальной составляющей. Раскрываются основные понятия и механизмы процесса взаимодействия человека и среды в качестве основы формирования инклюзивного пространства. Авторами предполагается, что такие понятия, как дружелюбность и инклюзивность сред, тесно взаимосвязаны, имея общие основания в принципе соответствия среды возможностям и особенностям человека. Также обсуждается возможная модель физической среды инклюзивного пространства, основанная на принципах взаимодействия человека и жизненного пространства и идеях универсального дизайна. Делается вывод, что для создания условий равного доступа к образованию необходимо учитывать особенности физической среды с точки зрения ее дружелюбности к каждому ученику.

**Ключевые слова:** физическая среда, инклюзия, дружелюбность среды, допущения, персонализация, универсальный дизайн.

*Дмитриева Н. С., Нартова-Бочавер С. К. Возможности физической среды в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 73–80.*

*Dmitrieva N. S., Nartova-Bochaver S. K. The opportunities of physical environment in the context of inclusive education. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 73–80.*

## Введение

Жизненное пространство человека является одним из важнейших факторов развития личности. Высокая ответсposобность и возможность управления среды позволяют ей быть как источником ресурсов для формирования гармоничной личности, экосоциальным источником совладающего поведения, так и стрессогенным фактором, препятствующим реализации потенциала человека [10]. Изучение взаимодействия человека и среды обеспечивает поиск новых технологий поддержания психологического здоровья. Физическая среда может создавать условия для максимального раскрытия возможностей каждого человека, включая его в общую деятельность и позволяющую быть равноправным членом общества. Тем не менее, зачастую из-за несоответствия ресурсов физической среды возможностям здоровья человек оказывается «выбитым» из общей жизни.

В рамках психологии среды, специальной психологии, а также идеи инклюзивного образования особенно интересны исследования школьной среды, задающей направление взрослению, социализации, в целом, развитию ребенка. К настоящему времени изучение роли физической среды школы в рамках инклюзивной практики только начинает оформляться как направление исследования. Так, пока отдельно существуют исследования стратегий успешного включения детей с ОВЗ в общий образовательный процесс и некоторые данные средовых психологов о дружественной школьной среде. В данной статье обсуждаются возможности физической среды для создания инклюзивного пространства, ресурсы которого будут доступны для всех.

## Понятие инклюзии

Возможность равного участия во всех аспектах жизни – фундаментальное право каждого человека, лежащее в основе инклюзии. В настоящее время проблема формирования инклюзивных ценностей в социуме очень актуальна. Уже есть немало работ на стыке психологии, педагогики, социологии, результаты которых подтверждают недопустимость стигматизации расовых, гендерных, культурных принадлежностей или особенно-

стей здоровья. Тем не менее, многие страны, принимая идеологию инклюзии, испытывают трудности на пути ее реализации.

Инклюзия не ограничивается механическим включением человека в общество, а предполагает создание новых систем и пространств, в которых будут соблюдаться интересы всех находящихся в них индивидов [2]. На наш взгляд, этот принцип является основополагающим, и вместе с тем, наиболее дискуссионным и нередко определяющим разрыв между теорией и практикой, особенно в области образования. Примером могут служить школы, которые разделяют принципы инклюзии в теории, но на практике применяют скорее интегративные методы в обучении, направленные на приспособление учеников с особенностями развития к существующей системе [2]. К. Ллойд (K. Lloyd, 2008) в качестве иллюстрации сегодняшней системы образования приводит метафору игры: дети могут к ней присоединиться, если хорошо усвоят правила и покажут, что могут играть и хорошо себя вести, но изменение правил или смена самой игры на более доступную для всех участников не предусмотрены [21].

Для понимания подлинного процесса инклюзии важно осознание, что инвалидность – это не нарушение здоровья как таковое, а результат взаимодействия человека и окружающей среды, не отвечающей индивидуальным особенностям инвалидов [24]. Таким образом, успешность включения человека в общественную жизнь во многом зависит от того, в каких условиях протекает это включение, и важную роль, с нашей точки зрения, в этом процессе играет способ организации физического пространства и какие поддержку и ресурсы оно предоставляет.

## Взаимодействие человека и физической среды

Чтобы иметь возможность моделирования инклюзивной физической среды, необходимо рассмотреть процесс взаимодействия человека и жизненного пространства в целом.

В течение жизни человек взаимодействует с большим количеством сред, каждая из которых может условно восприниматься как привлекательная и отталкивающая, и в этом

большую роль играют процессы *сигнификации и персонализации* [6]. Первое делает возможным выделить значимые для удовлетворения потребностей средовые характеристики. Второе же придает среде личностную окраску, которая может быть отражена, например, в мире вещей или в стиле жизни. Мы предполагаем, что невозможность персонализации пространства (особенно дома и школы как наиболее важных «площадок» развития ребенка) характерна для не дружественной человеку среды, не отвечающей потребностям и не раскрывающей его потенциал.

Можно предположить, что степень *дружественности* среды определяется степенью соответствия (*congruity*) объективных возможностей жизненного пространства потребностям человека [12]. Л. Хорелли (L. Horelli, 2005) определяет дружественность среды наличием условий, которые обеспечивают поддержку в реализации целей и проектов, потенциально способствующих субъективному благополучию [17].

Большой интерес представляют труды Дж. Гибсона (J. Gibson, 1979), который, работая в рамках экологического подхода, пересмотрел традиционные теории восприятия и предложил сместить акцент в изучении этого процесса с вопроса «как осуществляется восприятие» на вопрос «что воспринимается» (цит. по: [8]). Введя новый термин «*affordances*» (допущения, возможности окружающей среды), Гибсон подчеркивает, что манипуляции человека не запускаются изнутри, а управляются извне, с помощью восприятия себя в мире (цит. по: [1]). Таким образом, ключевым для процесса восприятия здесь является возможность активного исследования и то, как предстает сам воспринимаемый объект – его характеристики, изменения, а также возможности или *допущения* (*affordances*), предоставляемые объектом [8]. Концепция средовых допущений была подробно изучена и дополнена в работах М. Кютта (M. Kyttä, 2002, 2004) [19; 20].

Обозначая механизмы сигнификации, придания смыслов-значений (*meanings*) человеком элементам окружающей его среды, Х. Кулен (H. Coolen) указывает, что повседневная деятельность человека является

основным средством достижения жизненных ценностей. Привлекательность физических атрибутов пространства зависит от того, насколько они полезны для выполнения определенной деятельности [12].

Итак, мы рассмотрели ключевые, с нашей точки зрения, понятия, раскрывающие процесс взаимодействия человека и среды. Обобщим вышесказанное в нескольких тезисах.

Активно воспринимая объекты окружающей среды, человек «настраивается» на инварианты этих объектов (цит. по: [8]).

Сигнификация (*meaning*) определенных атрибутов среды обусловлена потребностями, ценностями и целями, которые запускают повседневную деятельность человека [12].

Дружественность жизненного пространства зависит от степени обеспечения этой деятельности допущениями (*affordances*) среды [19].

Потребности человека, в свою очередь, зависят от многих факторов, в том числе, от социальной ситуации развития и особенностей здоровья.

Осознавая те или иные средовые конструкты как значимые, мы формируем картину своего «идеального» пространства, реализация которого связана с успехом процесса персонализации, ресурсами среды.

В наших работах (Дмитриева И. С., 2013; Нартова-Бочавер С. К., 2006, 2012; Мешкова Т. А., Нартова-Бочавер С. К., 2009), посвященных изучению особенностей взаимодействия личности и жизненного пространства, была подтверждена гипотеза вариативности субъективных представлений о благоприятной и неблагоприятной среде у подростков 12–14 лет ( $N=75$ ) в зависимости от акцентуаций характера, пола и содержания диагноза. Механизмы предпочтения конструктов жизненного пространства подростков находятся в тесной взаимосвязи с их индивидуально-личностными особенностями. В настоящий момент нами разрабатывается методика определения дружественности среды, содержащая в себе более 50 конструктов жиз-

ненного пространства. Дальнейшее изучение взаимодействия человека и среды предполагает построение моделей дружественного жизненного пространства, отвечающего особенностям и потребностям личности, поддерживающего и развивающего возможности, способствующего раскрытию потенциала человека и самоактуализации.

#### **Физическая среда школы в условиях инклюзивного образования**

Школьная среда, во многом отличаясь от домашней и реализуя другие функции, обладает не только подробно изученными социальными характеристиками, но также и физическими, которые обретают свое значение (через механизм сигнификации) для каждого индивида, участвующего в обучении, но к настоящему моменту изучены значительно меньше. Задача инклюзивного пространства – содержать в себе и доступно предъявлять такой набор средовых конструктов-допущений, который бы отвечал всему многообразию потребностей обучающихся в школе детей. Помня о важности персонализации среды, представляется эффективным задействовать самих детей в создании такого пространства. Так, Дж. Пивиком (J. Pivik, 2010) было показано, что ученики с особыми образовательными потребностями отмечают значительно большее количество препятствий в пространстве школы, чем другие ученики и директора школ. Автором подчеркивается эффективность участия учеников в планировании и создании физической среды школы, а также привлечения их для оценки дружелюбности школьного пространства [23].

Понятно, что в школе, по сравнению с домашней средой, меньше объективных возможностей для персонализации пространства каждым учеником. Тем не менее, некоторыми исследователями показано положительное влияние даже небольших средовых изменений на процесс обучения и благополучие учеников. Так, Л. Максвилл и Е. Хмелевски (L. Maxwell, E. Chmielewski, 2008) отмечают значимость персонализации в условиях начальной школы. Ученикам предлагалось развесить свои рисунки в коридорах на удобной и доступной для них высоте, после чего ав-

торами отмечалось повышение уровня самооценки учащихся [22]. Другими исследователями (V. Duran-Narucki, 2008) было обнаружено, что интерьер и экстерьер здания школы влияет на посещаемость учеников и на эффективность обучения в целом: школьники имеют тенденцию к более частому пропуску занятий и более низкой успеваемости в старых, давно не отремонтированных, некрасивых школах [13]. Не менее интересны результаты исследования С. Вайнштейн и А. Вулфолк (S. Weinstein, A. Woolfolk, 1981), которые обнаружили взаимосвязь параметров комфорта и функциональности пространства классной комнаты с поведением учителей и учеников. В чистом, ухоженном классе педагог воспринимался учениками из разных классов как более добрый, воспитанный и даже счастливый, а в классах с открытой постановкой парт учитель оценивался как более интеллектуальный [27]. Таким образом, исследования физического пространства школы обнаруживают эффект ореола и наличие положительных изменений в процессе обучения при повышении уровня дружелюбности школьной среды.

Несомненно, создание инклюзивной среды – сложный процесс, требующий работы многих специалистов, участия родителей и самих учеников. Вместе с тем, создание условий для полного включения всех учеников в процесс обучения и социального взаимодействия невозможно в физически недоступной и недружелюбной среде: подлинно инклюзивное пространство всегда будет дружелюбным к каждому отдельному ученику.

Структура инклюзивного пространства, с нашей точки зрения, должна содержать в себе несколько основных уровней: безопасность, физическая доступность, разнообразие средовых допущений, персонализация. Кратко рассмотрим каждый из них.

**Безопасность.** Пространство должно быть более вариативным в аспекте безопасности каждого ученика с повышенным вниманием к его поло-возрастным характеристикам и содержанию особенностей развития, потенциально делающих его более физически уязвимым. Мы не будем останавливаться на санитарно-эпидемиологических характеристиках школьной среды, однако еще раз подчеркнем необ-

ходимость индивидуального подхода к потребностям и возможностям каждого ребенка.

*Физическая доступность.* Необходимо создание условий для пребывания в школе детей с различным уровнем здоровья. Каждый ученик должен иметь возможность самостоятельного доступа в любые помещения и к любым образовательным ресурсам. Пространство должно позволять различные действия и манипуляции, иметь гибкие и легко изменяемые характеристики, чтобы своевременно «подстроиться» под любые потребности.

*Разнообразие допущений.* Мы предполагаем, что разнообразие и количество допущений в пространстве имеют прямую взаимосвязь с уровнем дружелюбности среды. Представляется интересным и важным пересмотреть в некоторых аспектах традиционный стиль обучения с необходимым сидением за партами, строгими по времени перерывами и т. д. Дж. Портер (J. Porter, 2010) и соавт., проведя большое исследование среди родителей детей с особыми образовательными потребностями и без, отмечают, что многие дети нуждаются в индивидуальной организации учебного дня в самых разных аспектах. Некоторым детям требуется уйти на перерыв раньше времени в связи с повышенной утомляемостью, другим необходима альтернатива физической занятиям. Дети с особенностями психического здоровья нуждаются в уверенности, что они могут в любой момент прервать занятия, чтобы получить психологическую поддержку специалиста [24]. Таким образом, инклюзивное пространство должно предоставлять возможность для широкого спектра действий в течение всего учебного дня.

*Персонализация.* И наконец, инклюзивное пространство – это среда, в которой каждому дается возможность выразить себя, рассказать о себе через предметный мир. Мы уже упоминали работу (Maxwell, Chmielewski, 2008), где применялся метод вывешивания рисунков [22]. Это также могут быть особая организация и украшение рабочего места, демонстрация достижений или возможность индивидуального места для хранения учебных и личных вещей. В исследовании Л. Вайнштейн (L. Weinstein) было установлено, что подростки с поведенческими нарушениями склон-

ны увеличивать расстояние между фигурами [28]. М. Горовиц (M. Horowitz) отмечает тенденцию к увеличению личного пространства у лиц, больных шизофренией [18]. Таким образом, необходимо давать возможность самим ученикам создавать комфортные и уникальные для себя условия среды.

Сделанные нами предположения хорошо согласуются с некоторыми исследованиями в области инклюзивного образования. Так, А. Бродерик (A. Broderic) и соавт. подчеркивают, что для успешной инклюзии очень важно наличие адекватной физической и социально-эмоциональной среды, где все дети должны иметь возможность свободного передвижения, выбора места для работы, удобного расположения материалов, доски, книг и т. д. [11].

Отдельно хотелось бы представить исследование, посвященное проблеме универсального дизайна, последней архитектурной разработке стратегии, которая поддерживает идею включения в физическую среду путем «дизайна для всех» [14]. Эта стратегия направлена на создание доступной, удобной и приемлемой физической среды для всех учеников с разными способностями. Основные принципы универсального дизайна: (1) справедливое использование: дизайн не подчеркивает недостатки кого-либо из учеников и является ликвидным для людей с разными возможностями; (2) гибкость: дизайн отвечает широкому спектру индивидуальных предпочтений и способностей; (3) простое и интуитивно понятное использование в независимости от опыта, способностей, знаний, языковых навыков или уровня концентрации; (4) сообщение информации через дизайн наиболее эффективным способом за счет использования различных модальностей (вербальная, тактильная и т. д.); (5) возможность ошибки: дизайн сводит к минимуму негативные последствия случайных или непреднамеренных действий; (6) низкая физическая затратность; (7) достаточные размер и пространство, обеспечивающие проход, использование и манипуляцию с предметами, досягаемость вне зависимости от размеров, позы или мобильности ученика.

Необходимо подчеркнуть, что данные принципы не являются «рецептами» создания

инклюзивной среды, а лежат в основе концептуальной базы, открытой для дискуссий и интерпретаций специалистами образования, учениками и родителями [14].

### Заключение

Мы рассмотрели возможности физической среды для создания инклюзивного пространства обучения. Можно сделать вывод, что в основе концепции инклюзивного физического пространства должны лежать понятие дружелюбности среды, определяемой степенью соответствия средовых особенностей индивидуальным характеристикам индивида, количеством и качеством средовых допущений и возможностью персонализации. Основными характеристиками среды, отве-

чающей философии инклюзии, могут быть: универсальность, гибкость, физическая доступность, простота использования, безопасность, разнообразие средовых допущений, возможность персонализации.

В рамках инклюзивного образования представляется важным изучение особенностей взаимодействия человека и физической среды в условиях смешанного обучения. При создании адекватной физической среды в классах и школах, реализующих инклюзию, необходимо, на наш взгляд, не только проектировать помещения с учетом физических особенностей учеников, но и учитывать субъективные, обусловленные индивидуально-личностными особенностями показатели дружелюбности среды.

### Литература

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания: В 2 т. Т. 2 / Б. М. Величковский. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. 432 с.
2. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие, и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 41–49.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках / [Пер. Е. Сурпина]. СПб.: Речь, 2000. 365 с.
4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книг / Пер. И. С. Анисеев, Н. В. Борисова. РООИ «Перспектива», 2011. 138 с.
5. Нартова-Бочавер С. К. Теория приватности как направление зарубежной психологии // Психологический журнал. 2006. № 5. С. 28–39.
6. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М., 2005. 312 с.
7. Нартова-Бочавер С. К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) // Клиническая и специальная психология. 2012. № 1.
8. Смит Н. Современные системы психологии / Пер. с англ. под общ. ред. А. А. Алексеева. СПб.: Прайм – Евразия, 2003. 384 с.
9. Шеманов А. Ю., Полова Н. Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.
10. Beresford A. B. Resources and Strategies: How Parents Cope with the Care of a Disabled Child. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1994. V. 35, № 1. P. 171–209.
11. Broderic A., Mehta-Parekh H., Kim Reid. D. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms // Theory Into Practice. 2005. V. 44, № 3. P. 194–202.
12. Coolen H. The Meaning of Dwelling Features: Conceptual and Methodological Issues. Vol. 24. Sustainable Urban Areas, 2008.
13. Duran-Narucki V. School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model // Journal of Environmental Psychology. 2008. 28. P. 278–286.
14. Erkilic M., Durak S. Tolerable and inclusive learning spaces: an evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish Primary Schools // International Journal of Inclusive Education. 2013. V. 17, № 5. P. 462–479.
15. Graham L. J., Harwood V. Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities. International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15, № 1.
16. Greeno J. G. Gibson's affordances. Psychological Review. 1994. 101. P. 336–342.
17. Horelli L. Constructing a theoretical framework for environmental child-friendliness // Children, Youth and Environments. 2007. V. 17, № 4. P. 267–292.
18. Horowitz M. J., Duff D. F., Stratton L. O. Body-buffer zone // Archives of General Psychiatry, 1964. P. 651–656.

19. *Kytta M.* Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus // *Journal of Environmental Psychology*. 2002. V. 22. P. 109–123.
20. *Kytta M.* The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments // *Journal of Environmental Psychology*. 2004. 24. P. 179–198.
21. *Lloyd C.* Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 2008. V. 12, № 2.
22. *Maxwell L.E., Chmielewski E.J.* Environmental personalization and elementary school children's self-esteem // *Journal of Environmental Psychology*. 2008. V. 28. P. 143–153.
23. *Pivik J.R.* The perspective of children and youth: How different stakeholders identify architectural barriers for inclusion in schools // *Journal of Environmental Psychology*. 2010. V. 30. P. 510–517.
24. *Porter J., Daniels H., Martin S.* Testing of Disability Identification Tool for Schools. Research Report DFE-RR025, 2010. [Электронный ресурс] URL: <https://www.education.gov.uk/publications/RSG/AllPublications/Page1/DFE-RR025>.
26. *Sommer R.* Studies in personal space // *Sociometry*, 1959. V. 22. P. 281–294.
27. *Sutton Sh.E., Susan P. K.* Children as partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes // *Journal of Environmental Psychology*. 2002. 22. P. 171–189.
28. *Weinstein C.S., Woolfolk A.E.* The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils // *Journal of Environmental Psychology*. 1981. V. 1. P. 117–129.
29. *Weinstein L.* Social schemata of emotionally disturbed boys // *Journal of Abnormal Psychology*. 1965. V. 70. P. 457–61.
30. *Young K.S.* Physical and social organization of space in a combined credential program: implications for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. V. 12. № 5–6. P. 477–495.

## The opportunities of physical environment in the context of inclusive education

**Dmitrieva N. S.,**

*Ph.D. Student, Moscow State University of Psychology & Education,  
Moscow, Russia  
dmitrievatata@gmail.com*

**Nartova-Bochaver S. K.,**

*Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education,  
Moscow, Russia  
s-nartova@yandex.ru*

We discuss the possibilities of the physical environment to create conditions to enable every child in the process of learning and social interaction. It is shown that the physical environment is a crucial factor in human development, encompassing the capacity to maintain psychological well-being and human capabilities. We draw attention to the importance to study not only the social aspect of the living environment, but also its material component. We reveal the basic concepts and mechanisms of the interaction of humans and the environment as the basis for the formation of an inclusive space. The authors suggest that such concepts as environment friendliness and inclusiveness are closely interlinked with common ground in principle of environment compliance to capabilities and features of a person. We also discuss a possible model of the physical environment of inclusive space, based on the principles of human interaction and the living space and the ideas of universal design. We conclude that the creation of conditions for equal access to education must take into account features of the physical environment in terms of its friendliness to every student.

**Keywords:** physical environment, inclusion, environment friendliness, assumptions, personalization, versatile design.

### References

1. *Velichkovskii B.M.* Kognitivnaia nauka: Osnovy psikhologii poznaniia [Cognitive science: foundations of epistemic psychology]. In 2 vol. Vol. 2. Moscow: Smysl, Izdatel'skii tsentr «Akademiia», 2006. 432 p.
2. *Itterstad G.* Inkluziia – chto oznachaet eto poniatie, i s kakimi problemami stalkivaetsia norvezhskaia shkola, pretvoriana ego v zhizn'? [What is Really Meant by Unclulsion: a Teacher's Point of View]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 3. P. 41–49.

3. *Lewin K.* Teoriia polia v sotsial'nykh naukakh [Field theory in social science] / [Per. E. Surpina]. Saint Petersburg: Rech', 2000. 365 p.
4. *Mitchell D.* Effektivnyye pedagogicheskie tekhnologii spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniia. Glavy iz knigi [Effective educational technology for special and inclusive education] / Per. I.S. Anikeev, N.V. Borisova. ROOI «Perspektiva», 2011. 138 p.
5. *Nartova-Bochaver S.K.* Teoriia privatnosti kak napravlenie zarubezhnoi psikhologii [Theory of Privacy as a line of foreign psychology]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal], 2006, no. 5. P. 28–39.
6. *Nartova-Bochaver S.K.* Psikhologicheskoe prostanstvo lichnosti [Psychological space of the person]. Moscow, 2005. 312 p.
7. *Nartova-Bochaver S.K.* Fizicheskaia shkol'naia sreda kak prediktor zdorov'ia i blagopoluchiiia sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa (obzor zarubezhnykh issledovani) [Electronic resource] [Physical environment as a predictor of teachers' and pupils' health and well-being (review)]. Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiiia [Clinical and Special Psychology], 2012, no. 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49968.shtml> (Accessed: 22.12.2013).
8. *Smith N.* Sovremennye sistemy psikhologii [Current Systems in Psychology] / Per. s angl. pod obsh. red. A. A. Alekseeva. Saint Petersburg: Praim-Evroznak, 2003. 384 p.
9. *Shemanov A.Iu., Popova N.T.* Inkluziia v kul'turologicheskoi perspektive [Inclusion in Cultural Perspective]. Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 2011, no. 1. P. 74–82.
10. *Beresford A.B.* Resources and Strategies: How Parents Cope with the Care of a Disabled Child. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1994. V. 35, no. 1. P. 171–209.
11. *Broderic A., Mehta-Parekh H., Kim Reid. D.* Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Theory Into Practice, 2005. V. 44, no. 3. P. 194–202.
12. *Coolen H.* The Meaning of Dwelling Features: Conceptual and Methodological Issues. V. 24. Sustainable Urban Areas, 2008.
13. *Duran-Narucki V.* School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. Journal of Environmental Psychology, 2008. V. 28. P. 278–286.
14. *Erkilic M., Durak S.* Tolerable and inclusive learning spaces: an evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish Primary Schools. International Journal of Inclusive Education, 2013. V. 17, no. 5. P. 462–479.
15. *Graham L.J., Harwood V.* Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities... International Journal of Inclusive Education, 2011. V. 15, no. 1.
16. *Greeno J.G.* Gibson's affordances. Psychological Review, 1994. V. 101. P. 336–342.
17. *Horelli L.* Constructing a theoretical framework for environmental child-friendliness. Children, Youth and Environments, 2007. V. 17. № 4. P. 267–292.
18. *Horowitz M.J., Duff D.F., Stratton L.O.* Body-buffer zone. Archives of General Psychiatry, 1964. P. 651–656.
19. *Kytta M.* Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. Journal of Environmental Psychology, 2002. V. 22. P. 109–123.
20. *Kytta M.* The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. Journal of Environmental Psychology, 2004. V. 24. P. 179–198.
21. *Lloyd C.* Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? International Journal of Inclusive Education, 2008. V. 12, no. 2.
22. *Maxwell L.E., Chmielewski E.J.* Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. Journal of Environmental Psychology, 2008. V. 28. P. 143–153.
23. *Pivik J.R.* The perspective of children and youth: How different stakeholders identify architectural barriers for inclusion in schools. Journal of Environmental Psychology, 2010. V. 30. P. 510–517.
24. *Porter J., Daniels H., Martin S.* Testing of Disability Identification Tool for Schools. Research Report DFE-RR025, 2010 [Electronic resource].
25. URL: <https://www.education.gov.uk/publications/RSG/AllPublications/Page1/DFE-RR025>.
26. *Sommer R.* Studies in personal space. Sociometry, 1959. V. 22. P. 281–294.
27. *Sutton Sh.E., Susan P.K.* Children as partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes. Journal of Environmental Psychology, 2002. V. 22. P. 171–189.
28. *Weinstein C.S., Woolfolk A.E.* The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils. Journal of Environmental Psychology, 1981, no. 1. P. 117–129.
29. *Weinstein L.* Social schemata of emotionally disturbed boys. Journal of Abnormal Psychology, 1965. V. 70. P. 457–61.
30. *Young K.S.* Physical and social organization of space in a combined credential program: implications for inclusion. International Journal of Inclusive Education. V. 12, no. 5–6. P. 477–495.