

# ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2018. Том 7. № 1  
2018. Vol. 7, no. 1

**СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
**Т. 7, № 1 / 2018**

Тема номера:  
**Тенденции развития инклюзивного образования  
в России и за рубежом**

Тематический редактор  
С.В. Алехина

**JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY**

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

**Главный редактор**  
Т.В. Ермолова

**Ответственный секретарь**  
В.В. Пономарева

**Технический редактор**  
О.Н. Борисова

**Редакционная коллегия**

Ю.И. Александров, Т.В. Ахутина, Е.Л. Григоренко, О.В. Рубцова, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, Т.М. Марютина, Е.А. Сергиенко, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева, Л.Ф. Обухова, Н.Г. Салмина, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, Т.А. Строганова, Н.Н. Толстых, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

**Редакционный совет**

*Председатель*  
В.В. Рубцов

*Заместитель председателя редакционного совета*  
А.А. Марголис

*Члены редакционного совета*  
Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина  
Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

**УЧРЕДИТЕЛЬ**

Московский государственный психолого-педагогический университет

Все права защищены.  
Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций  
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Введение

*С.В. Алехина*

5

### ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие инклюзивных практик в зарубежной и отечественной школах  
в 90-е годы XX века

*Т.А. Челнокова, Н.В. Климко, Н.А. Паранина*

7

Проблема интеграции/инклюзии в психолого-педагогических исследованиях  
ученых Германии (середина XX — начало XXI века)

*Т.В. Фуряева*

18

Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования:  
вызовы и достижения

*А.Ю. Шеманов, А.С. Екушевская*

29

Нарушения интеллекта при расстройствах аутистического спектра

*А.Б. Сорокин*

38

Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных  
взаимодействий учащихся в инклюзивных классах

*А.В. Конокотин*

45

Теория и практика инклюзивного дошкольного образования:  
актуальное состояние и тенденции развития

*Л.А. Ремезова*

53

Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной  
образовательной среде вуза

*М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова*

62

Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах

*Т.А. Юдина, С.В. Алехина*

71

Нивелирование стигматизации в дошкольной группе

*Н.В. Козырева*

78

*Вне тематики номера*

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Проблема перевода английских психологических терминов на русский язык

*Е.А. Балыгина, Т.В. Ермолова*

85

**Наши авторы**

94

---

## CONTENTS

### NOTES FROM EDITOR

Introduction  
*S.V. Alekhina*

5

### PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Development of inclusive practices in foreign and national schools  
in the 90-ies of the twentieth century

*T.A. Chelnokova, N.V. Klimko, N.A. Paranina*

7

Pedagogy of integration/inclusion in Germany: history and modernity  
(the middle of XX — beginning of XXI centuries.)

*T.V. Furyaeva*

18

Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education:  
challenges and achievements

*A.Y. Shemanov, A.S. Ekushevskaya*

29

Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorders

*A.B. Sorokin*

38

A review of psychological studies on social interactions of students in inclusive classrooms

*A.V. Konokotin*

45

Theory and practice of inclusive preschool education: current status  
and development trends

*L.A. Remezova*

53

Self-Activation as a Personal Resource in University Inclusive Educational Environment

*M.A. Odintsova, N.P. Radchikova*

62

Key category of relationships' analysis in inclusive classes

*T.A. Yudina, S.V. Alekhina*

71

Leveling the stigma in the pre-school group

*N.V. Kozyreva*

78

### *Outside of the theme rooms*

### GENERAL PSYCHOLOGY

The issue of translating English psychological terms into

*E.A. Balygina, T.V. Ermolova*

85

### Our authors

95

---

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

---

### Введение

*Алехина С.В.,*

*кандидат психологических наук, доцент, проректор по инклюзивному образованию, директор,  
Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
ipio.mgppu@gmail.com*

Инклюзивное образование интенсивно развивается по всему миру. Активный и глобальный характер этого процесса, начиная с 60-х гг. XX в. продолжает вызывать столь же серьезный резонанс в образовательной политике и практике всех стран. Научное мировое сообщество изучает и анализирует социальные и развивающие эффекты инклюзии в образовании, реализует транснациональные научные проекты и кросс-культурные исследования.

Диапазон исследовательских проблем, поднятых в зарубежных и отечественных публикациях по инклюзивному образованию, сегодня широк вследствие того, что аспекты инклюзии в образовании по своей природе системны и междисциплинарны. Более того, представляя собой социальную концепцию, инклюзия затрагивает вопросы как государственной образовательной политики, так и образовательной практики и культуры отдельного учреждения в системе образования.

Однако в этой сфере назрели и требуют разрешения два актуальных противоречия: первое — принцип равенства доступа к образованию и отсутствие условий этой доступности на всех уровнях образования; второе — необходимость основанного на научных данных доказательного проектирования инклюзивного образовательного процесса и политика быстрого системного результата.

Такая ситуация знаменует собой еще один важнейший момент — инклюзия как ценностная и организационно-содержательная модель образования выдвигает инновационные вопросы психолого-педагогической науки. Данный тематический номер научного журнала «Современная зарубежная психология» посвящен именно таким вопросам развития инклюзивного процесса в зарубежном и отечественном образовании.

Собранные в номере статьи можно разделить на три группы.

**Первая группа** — обзоры зарубежных подходов и исследований инклюзивного образования в разных странах, раскрытие их научного потенциала для развития отечественных практик инклюзивного образования.

По мнению авторов Т.А. Челноковой, Н.В. Клишко, Н.А. Параниной (Казань), не только осмысление зарубежного опыта, но и проведение параллелей между собственным прошлым и настоящим может сыграть

положительную роль в преодолении преград на пути развития инклюзивного образования в России.

Статья Л.А. Ремезовой (Самара) представляет широкий аналитический обзор современных тенденций развития дошкольного инклюзивного образования в США, Австралии, Японии, Финляндии, Норвегии и Сингапуре. Автор пытается определить основные стратегии повышения качества и эффективности процесса инклюзии на этой ступени общего образования.

Проблема формирования инклюзивной культуры является одной из ключевых в современных зарубежных исследованиях инклюзии. Несомненной методологической ценностью обладает статья А.Ю. Шеманова и А.С. Екушевой (Москва), в которой анализируется понятие «инклюзивная культура» и раскрывается методология ее формирования в различных странах, прошедших многолетний опыт инклюзии в образовании. Эта своевременная статья может дать начало многим исследовательским проектам.

**Вторая группа** посвящена обзору исследовательских подходов, поиску инструментов и методов анализа инклюзивной практики образования.

Предметом анализа зарубежных публикаций в статье А.В. Конокотина (Москва) стали методы исследований социального взаимодействия учащихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивных группах и классах. Интересно то, что наиболее важные результаты экспериментальной работы получены посредством групповой и парной работы в классе, а также при условии организации поддержки и смены роли учителя в учебном процессе.

Одной из актуальнейших теоретических и практических проблем является обучение детей с аутизмом в условиях инклюзии. А.Б. Сорокин (Москва) проводит краткий анализ применимости коэффициента интеллекта при оценке проявлений аутизма. Автор освещает современный подход к классификации и выявлению нарушений интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра, что крайне важно для построения их образовательной программы, особенно в условиях инклюзии.

Поиску ключевой методологической категории анализа отношений учащихся в инклюзивных классах посвящена статья Т.А. Юдиной и С.В. Алехиной

(Москва). Анализ зарубежного подхода, в котором используется модель социального участия, привел авторов к заключению о том, что категория отечественной психологической науки — социальная ситуация развития — позволяет глубже проанализировать проблематику отношений в инклюзивных классах, дать оценку психолого-педагогическим условиям и описать развивающие эффекты инклюзивного процесса в образовании.

**Третья группа** освещает отдельные исследования практики инклюзивного образования.

Одно из них разворачивает проблематику инклюзии в высшей школе, что крайне важно для проектирования условий инклюзии в современных отечественных вузах.

В своей статье М.А. Одинцова и Н.П. Радчикова (Москва) утверждают, что сфера высшего образования считается зарубежными специалистами одной из самых перспективных в продвижении идей инклюзии. Богатый обзор зарубежных публикаций по проблеме личностных ресурсов студентов с инвалидностью, сделанный авторами, стал источником для развития конструкта понятия «самоактивация» (self-activation),

который используется в единичных зарубежных исследованиях. На основании проведенного исследования авторы приходят к важнейшему выводу — совместное обучение эффективно для самих студентов с инвалидностью и является мотивирующим фактором для здоровых сверстников.

Статья Н.В. Козыревой (Беларусь) открывает еще одну важную тему инклюзивного образования — тему стигматизации, которая не только осложняет процесс включения, но крайне обостряет дискриминационные тенденции в обществе. На основании обобщения исследований отечественных и зарубежных психологов автором выделены предпосылки стигматизации детей и проведен формирующий эксперимент по использованию программы преодоления стигматизации в дошкольных группах.

Мы надеемся, что этот номер поможет всем, кто развивает идеи инклюзии в отечественном образовании, расширить представления о проблеме, интерпретировать собственные результаты исследований, обосновать профессиональные решения с позиций научно-доказательных баз данных.

## ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

#### Развитие инклюзивных практик в зарубежных и отечественных школах в 90-е годы XX века

**Челнокова Т.А.,**

*доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, nauka@zel.ieml.ru*

**Климко Н.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, nklimko@ieml.ru*

**Паранина Н.А.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, paranina@ieml.ru*

Начало становления инклюзивной практики в зарубежных странах пришлось на 80—90-е гг. прошлого столетия; этому старту в немалой мере содействовало принятие международных актов о защите образовательных прав детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт инклюзии последних десятилетий XX и начала XXI вв. был развит научными школами в сфере образования. Авторы рассматривали разные аспекты проблемы становления инклюзивного образования: компетентностную подготовку педагогов к работе с разными детьми (Т. Брендон, Д. Чарлтон, Дж.-Р. Ким и др.); сущность педагогической рефлексии при обучении особенных детей (Дж. Ричард); отношение к детям с особыми потребностями со стороны их здоровых сверстников (Р. Бонд, Э. Кастагнер); влияние инклюзии на здоровых детей (Б. Павлович). В России активное развитие инклюзивных практик начинается с принятием ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12. 2012 г., когда новая модель образования лиц с ОВЗ приобрела правовой статус. Однако внедрение инклюзивного образования в школах России сопряжено с множеством сложностей, для разрешения которых необходим не только анализ истории становления инклюзивных практик, но и ретроспективный взгляд на зарождение и развитие процесса инклюзии в мире в 90-е гг. XX в. В статье рассмотрены новые явления в системе российского образования в сопоставлении с мировыми тенденциями последних десятилетий прошлого столетия. В этот время в России появляются классы педагогической поддержки, в которых есть дети, прошедшие психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК); начинает развиваться служба школьного психолога; в содержание нового направления воспитания, обозначенного как толерантное, включена система мероприятий по формированию у школьников понимания особенностей лиц, имеющих те или иные нарушения развития. Мы полагаем, что проведение параллелей между собственным прошлым и настоящим, анализ зарубежных инклюзивных практик поможет в преодолении преград на пути развития инклюзивного образования в России.

**Ключевые слова:** современное образование, образовательное пространство, массовая школа, инклюзивная практика, образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

#### Для цитаты:

Челнокова Т.А., Климко Н.В., Паранина Н.А. Развитие инклюзивных практик в зарубежных и отечественных школах в 90-е годы XX века [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 7—17. doi:10.17759/jmfp.2018070101

#### For citation:

Chelnokova T.A., Klimko N.V., Paraniina N.A. Development of inclusive practices in foreign and national schools in the 90-ies of the twentieth century [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 7—17. doi: 10.17759/jmfp.2018070101 (In Russ.; Abstr. in Engl.).



## Введение

Термины «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивные практики» оказались в поле зрения научного и педагогического сообщества России с момента принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.12 г. В последующее пятилетие происходит осмысление положений, заложенных в законе изменений в области образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, знакомство с международными нормативными документами, придавшими инклюзивным процессам в образовании масштабное развитие еще в 90-е гг. прошлого столетия.

С началом активного развития инклюзивных практик в России во втором десятилетии XXI в. открытием для большинства педагогов становится тот факт, что наша страна не стояла в стороне от мировых тенденций в области образования лиц с инвалидностью. В 1991 г. по инициативе Центра лечебной педагогики и родительской общественности в Москве была открыта школа инклюзивного образования «Ковчег» и в 11 регионах страны имел место эксперимент в интеграции детей-инвалидов в сообщество их здоровых сверстников. Инклюзивные практики отечественной школы были теоретически осмыслены в 90-е гг. в ходе научных конференций, участники которых в своих статьях формировали базу будущих преобразований. Однако, несмотря на то, что закрепленные в международных актах идеи и принципы инклюзивного образования [29; 30; 31, с. 73—77] реализовывались в 90-е гг. прошлого столетия не только за рубежом, но и в нашей стране, с ростом масштабов инклюзивной практики в отечественном образовании все громче звучат сомнения в их перспективности. И.С. Самохин с соавторами, высказывая сомнение по поводу успехов инклюзии в нашей стране, приводят название ряда публицистических статей, в которых сомнение такого рода хорошо просматривается [13, с. 312].

Понимая причины возникновения данных сомнений и необходимость глубинного осмысления перспективных моделей развития образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, мы обратились к истории вопроса. Темой исследования стали зарубежные и отечественные образовательные практики двух последних десятилетий XX в. с учетом произошедших в них перемен с позиции равенства образовательных прав всех обучающихся.

В соответствии с принципом историзма как основания «... познания вещей и явлений в их становлении и развитии, в органической связи с порождающими их условиями» [6, с. 4] выстраивается проблема исследования: под воздействием каких факторов, как возникали, в каких формах развивались практики включения обучающихся с ОВЗ в пространство массового школьного образования в последнем десятилетии XX в.

## Социально-экономические и политические предпосылки перемен в образовании лиц с инвалидностью в последние десятилетия XX в.

Понимание процесса развития школьного инклюзивного образования за рубежом и в России во втором десятилетии XXI в. невозможно без многоаспектного анализа социально-экономических и политических предпосылок инклюзии. Обращение к принципу историзма позволяет глубже понять зарождение и развитие процесса включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в пространство массового школьного образования. Опора на принцип историзма позволяет проследить происхождение, изменение и развитие явлений в системе образования, помогая обнаружить источник изменений [15, с. 45]. О. Винблад, практический психолог из Швеции, отмечает, что в скандинавских странах и в США «...интеграция постепенно росла “снизу”, инициированная и поддержанная социал-демократическим движением, положительным социальным и экономическим развитием страны» [4, с. 22]. Финансирование, новые подходы к распределению ресурсов на образование, политические директивы и политика конца 90-х гг. детерминировали рождение новых моделей образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом исследователи зарубежных моделей инклюзивного образования, отмечая роль финансирования в их формировании, указывают, что для развития инклюзивной школы важны как достаточные, так и ограниченные финансы государства. Если в Швеции и других скандинавских странах положительное экономическое развитие стало одним из факторов развития инклюзии, то в Великобритании его связывают с финансовыми проблемами 80—90-х гг. (содержание ребенка с инвалидностью в инклюзивной школе составляет 27 тыс. фунтов стерлингов, в специальном интернате — 100 тыс. фунтов и более). Финансовую ситуацию в российской экономике называют одной из причин открытия в России классов педагогической поддержки (выравнивания) в массовой школе.

Большое влияние на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья оказал технический прогресс. Благодаря ему в передовых экономических странах начался промышленный выпуск технических устройств для людей с нарушением зрения, слуха. Так, в 90-е гг. на Западе началась разработка технологии видеоокулографии (ай-трекинга) для удовлетворения коммуникативных потребностей лиц с нарушениями развития [1]. Технические новинки 90-х годов гарантировали равенство условий обучения для лиц с инвалидностью.

Процессы демократизации и гуманизации общественных отношений определили изменения организационной формы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, проявлением демократизации 90-х годов (на примере изменений в отношении лиц с ОВЗ) можно считать и децентрали-

цию управления образовательными организациями. Степень властных полномочий региональных органов управления образованием и образовательных организаций, приобретенных в разных странах в следствие процесса децентрализации, была различной. Тем не менее, этот процесс имел место во многих странах, наша страна не была исключением. Децентрализация управления образованием способствовала появлению разных моделей организации образования детей с особенностями развития. В России формирование новой модели обучения учащихся с задержкой психического развития было связано и с появлением службы школьного психолога. В 1989 г. в учреждениях образования была введена должность психолога [7].

Идея гуманизации общественных отношений нашла отражение в принятой международной организацией ЮНЕСКО в 1995 г. Декларации принципов терпимости. 16 ноября был объявлен Днем толерантности, ее идеи получили свое отражение в организации воспитательного процесса в российских школах. Среди проводимых мероприятий хорошую результативность показали встречи, психотренинговые упражнения, дискуссии и т. п., поднимающие проблемы жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

### **Изменения в законодательствах как условие преобразований в школьном образовании**

Правовая основа, регулирующая систему образования, в том числе и возможность обучения детей с особыми образовательными возможностями, во всех странах разная. Так, например, в Великобритании в 1981 г. был принят Закон «Об образовании». В данном документе понятие «дети-инвалиды» было заменено на «дети с особыми образовательными потребностями», закон направлен на защиту и обеспечение соответствующими формами обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе [18].

В США в 1990 г. был принят закон «Об образовании индивидов с нарушениями в развитии». Сегодня образовательная политика в США в области инклюзивного образования детей с ОВЗ регулируется законом «No Child behind Act» («Ни один ребенок не останется вне закона», 2002 г.), «Individuals with Disabilities Education Act» (закон «Об образовании лиц с инвалидностью», 2004 г.). Данный документ предписывает включение детей с ОВЗ в общеобразовательные школы [32].

В Исландии в Законе об общем образовании инклюзивное образование является ведущей системой образования для всех детей, но при этом отдельные специальные школы и специальные классы функционируют. В Национальной общеобразовательной программе представлены цели, объекты, содержание образования, но вопрос о детализации образовательной программы, методах, структуре организации каждая школа

решает самостоятельно [22, с. 50].

Противоречивая ситуация между системами общего и специального образования наблюдается во многих странах мира. Так, например, законодательство Швеции, с одной стороны, гарантирует право на получение образования детьми с ОВЗ, с другой стороны, не регламентирует право обучения данных детей в общеобразовательной школе, что ограничивает доступность их включения в систему общего образования. Количество общеобразовательных школ, в которых внедрено инклюзивное образование — «Sami schools», весьма ограничено. Это обусловлено стратегиями образовательной политики Швеции в отношении обучения данных детей с ОВЗ, реализуемой с позиции заботы о них.

Так, в 70-е гг. XX в. глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Шведской Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье ввели понятие «нормализация».

Основополагающим принципом «нормализации» является положение о праве людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования и работы, а также на обеспечение условий жизни, приближенных к нормальным [24].

Модель «нормализации» в целом предполагает, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом, но в ней не учитывается широкий спектр индивидуальных различий и разнообразие критериев «нормы» в обществе [25].

Несмотря на то, что в законодательстве большинства стран мира инклюзивное образование рассматривается как приоритетное направление реформирования системы образования в целом, в нем можно встретить ряд сдерживающих факторов, препятствующих проведению инклюзии в общеобразовательные школы.

Например, действующими в некоторых странах законами «Об образовании», оказание адресной помощи предусмотрено только одной категории детей с ОВЗ (Мальта, Словения) или вводятся возрастные ограничения в обеспечении дополнительной поддержки детей внутри школы (Исландия). Традиционное устойчивое противостояние системы специального и общего образования в Сербии и недостаточное внимание со стороны правительства к проблемам реализации инклюзивного образования, официально принятого в национальном докладе страны, приводят к тому, что большинство детей с ограниченными возможностями здоровья получают образование в системе специальных школ, которые традиционно рассматриваются как образовательные учреждения, способные оказать таким детям высококвалифицированную помощь.

Данная ситуация характерна и для ряда других стран (Швейцария, Швеция, Дания, Бельгия, Германия, Нидерланды, Болгария, Люксембург), в которых системе специального образования в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья отведено более значимое место.

Основополагающим документом, регламентирующим инклюзивную образовательную политику в Австралии («Inclusive Education Policy statement»), является Мельбурнская декларация «Об образовании молодежи», призывающая министерства всех ведомств к сотрудничеству и активному взаимодействию в данном процессе.

Несмотря на то, что проблема инклюзивного образования на государственном уровне в Германии стала рассматриваться сравнительно недавно, зарубежные педагоги отмечают, что в настоящее время правительством страны инициирован масштабный проект («Национальный план действий»), ориентированный на проведение инклюзии в общество посредством совершенствования всей образовательной системы [23]. Стратегической задачей является обеспечение доступности, принятия и адаптации инклюзивного образования.

Развитие инклюзивного образования в таких странах, как Бангладеш, Индия, Кения, Южная Африка, Лаос, Танзания, Уганда, Вьетнам, Замбия и многих других, осуществляется при значительной поддержке Великобритании и Норвегии и направлено, в первую очередь, на устранение дискриминационных барьеров.

Интенсивное лоббирование национальной и региональной образовательной политики для утверждения справедливого и равного образования является базисом для продвижения международных инициатив в правовом аспекте инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [21].

### **Идеологические и методологические аспекты воплощения идеи инклюзии в мировом масштабе**

Идеология инклюзии формировалась на протяжении целого ряда десятилетий XX в. Стержнем идеологии выступает идея включающего общества, согласно которой любой человек «может быть включен в общественные отношения» [2, с. 4]. Идея включения по-разному преломлялась в истории стран мира, отражая исторические особенности их развития. К особенностям, сыгравшим определенную роль в развитии идеологии инклюзии в пространстве той или иной страны, можно отнести расовые, религиозные, национальные, гендерные различия. Их преодоление и формирование опыта социального взаимодействия в процессе обучения в разных странах проходило по-разному. Например, смешанное обучение девочек и мальчиков в скандинавских странах начинается еще в XX в., а его идея рождается еще в XVIII в. Во многих исламских странах их обучение до сих пор остается отдельным, оно сохраняется и в исламских школах современной Англии.

В России обязательное совместное обучение девочек и мальчиков было установлено Постановлением Народного комиссариата просвещения от 31 мая 1918 г., а Постановлением Совета Народных Комиссаров СССР № 789 от 31 мая 1943 г. было введено отдельное обуче-

ние, отмененное в апреле 1954 г. Отмене отдельного обучения девочек и мальчиков предшествовали многочисленные дискуссии.

Понимание того, что настоящие различия между людьми не должны тормозить процесс включения разных обучающихся в единое образовательное пространство, в некоторых странах формировалось достаточно сложно. Можно вспомнить протесты в США конца 50-х гг. XX в. против создания единых школ для обучения белых и чернокожих учащихся. Уже 60—70-е гг. прошлого столетия изоляция детей в специальных школах рассматривалась в ряде стран Европы и Америки как нарушение их прав. В этой связи имели место протесты родителей детей с нарушением развития [27].

Утверждение принципа равенства прав человека, демократизация общественных отношений постепенно вводили в обсуждение и в практику все новые и новые вопросы включения в систему общественных отношений людей с ограниченными возможностями здоровья.

В конце 80-х начале 90-х гг. прошлого столетия сформировалась новая идеология образования лиц с нарушениями психофизического развития, достаточно четко выраженная в восьми принципах инклюзивного образования [5].

В них сформулирована парадигма современного образования, утверждающая ценность каждого обучающегося независимо от его способностей и социальную значимость взаимодействия (общения, отношений) разных детей.

Популяризация этих принципов в пространстве мирового образования — залог успешности развития инклюзивных практик, методологической основой становления которых выступают идеи демократизации образования, гуманистический подход, аксиологические позиции [11].

В реализации идеологических установок и методологических подходов немаловажное значение имеют теоретические исследования, которые проводились, начиная с 70-х гг. прошлого столетия.

А.Г. Ряписова называет имена ряда зарубежных исследователей, среди которых М. Reynolds, Е. Deno (США), М. Уорнок (Великобритания), развивающих в научных исследованиях идеологию включения детей с особыми потребностями в обучение среди сверстников [12].

Результатом научного исследования И. Дено уже в 70-е гг. XX в. стало создание модели «Каскад», ориентированной на обеспечение условий для эффективного включения детей с ограниченными возможностями в массовые потоки [19]. «Каскад» — это система социально-педагогических мероприятий, направленных на включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья во взаимодействие в общем потоке сверстников (mainstream).

В зарубежных исследованиях 90-х гг. поднимались вопросы особенностей развития детей в инклюзивных группах. Исследования М.Д. Guralnick, R.T. Connog (1999) «... показали, что в инклюзивных группах дети с

нормативным развитием имеют более выраженные коммуникативные навыки <...> дети с задержками в развитии участвовали в большем количестве взаимодействий со сверстниками» [3, с. 11].

Теоретические исследования отечественных авторов в области инклюзивного образования (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.), начавшиеся в конце XX в., способствовали становлению идеологии и методологии этого направления в России.

### **Основные тенденции зарождения и развития инклюзивных практик в мире конца прошлого столетия**

В настоящее время в странах Европы, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, Японии, Южной Африке наметились общие тенденции развития инклюзивного образования детей с ОВЗ, однако существует целый ряд различий в подходах к организации данного процесса в общеобразовательных школах.

Для многих зарубежных стран инклюзия является одной из форм образовательной политики в отношении лиц с инвалидностью. Так, в США наряду с инклюзивными школами получили развитие и другие формы обучения инвалидов: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*), инклюзия, т. е. включение (*inclusion*). Многообразие форм обучения детей с инвалидностью призвано обеспечить равенство образовательных прав всех детей независимо от состояния их здоровья.

Несмотря на разницу в выборе пути реализации инклюзивного образования, усиление открытого диалога и сотрудничества между странами способствует формированию и развитию общего видения на решение данной проблемы, заключающегося в целенаправленном внедрении следующих эффективных вариантов инклюзивного образования, которые условно можно разделить на пять групп: 1) административные, 2) учебно-методические, 3) превентивные, 4) организационно-управленческие, 5) профессионально-педагогические [14].

В число административных вариантов входит проведение децентрализации как усиления открытого диалога между участниками инклюзивного образования и разделения ими общей ответственности за его результаты; осуществления непрерывного внутреннего (между педагогами, родителями, детьми, командой междисциплинарных специалистов) и внешнего (между школами, общественными организациями, социальными институтами, местными органами образования) сотрудничества; повышения потенциала оказания внешней помощи и поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям.

Ко второй группе относится использование педагогических технологий, способствующих усилению

индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса: внедрение вариативных программ вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья в совместную работу со сверстниками («Обучение вместе и индивидуально», «Команды игры-турниры», «Групповые исследования», «Конструктивный спор», «Учебные достижения в команде», «Комплексные программы», «Командное ускорение», «Обучение в сотрудничестве», «Проект экстернатных школ», «Разновозрастное обучение», «Согласованные инструкции и вмешательства», «Обратные роли», «Взаимное обучение» и др.); разработка индивидуального плана обучения и воспитания для каждого ребенка с обязательным участием родителей и внедрение моделей педагогического взаимодействия (модели «Профессиональное сотрудничество», «Консультационная», «Командная», «Параллельное обучение», «Кооперативное обучение»), что позволяет снизить риски эксклюзии, способствует расширению диапазона участников инклюзивного образования и повышению качества сотрудничества между ними.

Ведущим компонентом третьей группы является проведение ранней и интенсивной медико-психолого-педагогической диагностики с обязательным привлечением родителей с целью глубокого и детального познания личности ребенка.

В четвертую группу входит непрерывное повышение квалификации педагогов и педагогической культуры родителей, что призвано обеспечить снятие конфликтных ситуаций в педагогическом процессе.

Пятая группа включает в себя проведение соответствующих модификаций, которые должны быть в первую очередь направлены на создание комплекса условий, способствующих согласованности в разработке приоритетных направлений в модернизации социально-педагогической среды школы при проектировании перспективного плана инклюзивной школы, что является одним из показателей эффективности реализации внутреннего и внешнего сотрудничества между всеми участниками инклюзивного образования на разных уровнях его функционирования.

### **Классы педагогической поддержки — российский вариант включения особых обучающихся в массовую школу в 90-е гг. XX в.**

Среди других терминов, широко используемых в практике 80—90-х гг. прошлого столетия для обозначения организационных форм образования школьников, испытывающих в силу тех или иных причин сложности в обучении — «класс педагогической поддержки», «класс выравнивания». Появление последнего термина в пространстве общеобразовательной школы нашей страны связано с Инструктивным письмом Министерства просвещения РСФСР от 03.06.88 г. № 10-136-6 «О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития» [8].

В Инструктивном письме был рассмотрен вопрос об открытии указанных классов и в общеобразовательных школах на основе ранее принятых Министерством просвещения СССР документов. Классы выравнивания предназначались для детей с задержкой психического развития (диагноз ставился ПМПК). Открываемые в общеобразовательной школе, они были своеобразной формой компромисса между школой и родителями детей, имеющих незначительные нарушения психического развития. Среди других причин появления в общеобразовательных школах классов выравнивания часто называли и то, что число детей с нарушениями умственного развития значительно больше количества мест в учреждениях специального образования.

При комплектовании классов выравнивания администрация школы включала в них не только детей с диагнозом Задержка психического развития (ЗПР), но и других обучающихся, испытывающих определенные сложности в обучении и нуждающихся в более медленных темпах изучения образовательной программы. Таким образом, в классах выравнивания обучались не только учащиеся с ЗПР, но и школьники без данного диагноза. И это позволяет говорить о своеобразной российской форме инклюзии последних десятилетий прошлого столетия. Особенно значимой данная инклюзивная практика оказалась для учащихся, имеющих диагноз ЗПР, получивших возможность обучаться в массовой школе. Для некоторых из них, благодаря совместному обучению в массовой школе, открылись новые жизненные перспективы. Данное утверждение один из авторов статьи делает на основе собственного изучения биографий учащихся классов выравнивания. Несмотря на то, что первоначально планировалось завершить процесс коррекции в начальной школе, классы данного статуса продолжали существовать и в основной школе, а отдельные их выпускники смогли обучаться в старшей школе (крайне редко, но среди них встречались и дети с диагнозом ЗПР).

Принятие факта появления классов выравнивания в массовой школе педагогами проходило не без трудностей. Для работы с детьми, имеющими те или иные проблемы обучения, им пришлось осваивать технологии коррекционных школ. Отголоском идей гуманизации и демократизации образования в работе с данными классами стало применение термина «класс педагогической поддержки».

8 сентября 1992 г. вышел приказ Министерства образования Российской Федерации, которым было утверждено Примерное положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных школах. Согласно данному положению, в компенсирующие классы «... принимаются дети, которые не имеют выраженных отклонений в развитии (задержки психического развития, умственной отсталости, недостатков физического развития, в том числе выраженных речевых нарушений и др.)» [9].

В Приложении к Примерному положению о классах компенсирующего обучения даны рекомендации по отбору детей в данные классы. В рекомендациях были обозначены три показания к отбору детей: «нарушение работоспособности в связи с повышенной утомляемостью»; «нарушение работоспособности в связи с расстройствами поведения», педагогическая запущенность [9].

В поиске ответа на вопрос, можно ли рассматривать классы компенсирующего обучения как своеобразную модель инклюзивного образования, мы решили сопоставить Приказ Минобразования РФ от 08.09.1992 № 333 «Об утверждении Примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях» с документами, которые регламентируют образовательные отношения в условиях формирования современной модели инклюзивного образования. Например, в пункте 3 Приказа Минобрнауки России № 1015 от 30 августа 2013 г. дается описание порядка организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья, указывается необходимость уменьшения численности учащихся в классах, где учатся дети с ОВЗ [10].

В Приказе Минобразования РФ от 08.09.1992 предлагается наполняемость классов компенсирующего обучения в пределах 9—12 человек. Общими организационными элементами модели обучения детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе 90-х гг. XX в. и современной модели являются: участие в образовательном процессе психолого-педагогического консилиума и психолого-медико-педагогической комиссии (в 90-е гг. — по необходимости); наличие согласия родителей для обучения ребенка в «ином» классе; изменение распорядка дня (в условиях инклюзивного образования такой подход заложен в обучении детей с ОВЗ); отслеживание учебных достижений и изменение в случае необходимости образовательного маршрута ребенка решением медико-педагогической комиссии; проведение коррекционно-развивающих мероприятий, содержание которых определяется ПМПК или школьным консилиумом. Можно назвать и некоторые другие элементы инклюзивного образования, которые присутствовали в модели компенсирующего обучения. Так, функцию тьютера выполнял освобожденный классный руководитель, в обязанности которого входило педагогическое сопровождение школьников, взаимодействие со специалистами и родителями учеников. Обязательной составляющей в практике компенсирующего обучения была коррекционная работа психолога. В 90-е гг. прошлого столетия школьная психологическая служба только начинала свою деятельность, не хватало опыта, методик и т. п. Тем не менее, появление в школах страны психологов позволило решить актуальные задачи в организации коррекционной работы, а формирующийся в те годы опыт деятельности в полной мере может стать основой современных практик инклюзивного образования. В начальной школе для решения проблем речевого развития приглашался логопед.

Аналитически осмысливая опыт прошлого, можно утверждать, что, сколь бы ни была дискуссионной модель обучения в массовой школе в одном классе детей с поведенческими нарушениями, с задержкой психического развития, эту модель обучения можно оценить как своеобразную форму инклюзивной практики прошлого столетия.

### Заключение

Возникновение инклюзивного образования за рубежом и в России в последние десятилетия прошлого столетия было исторически предопределено всем ходом общественного развития.

К факторам, детерминирующим перемены в системе образования лиц с ОВЗ, можно отнести:

— социально-экономические и политические перемены в обществе, определившие изменения в законодательстве страны, в идеологии в целом;

— политические, экономические, культурные особенности развития каждого государства находили свое

преломление в становлении модели инклюзивного образования;

— темпы и масштабы становления инклюзивных практик, их вариативность непосредственным образом связаны с исторически сложившимися особенностями развития каждого государства.

— включение «особенных» детей в массовые школы в 90-е гг. XX в. отражало как экономические сложности, так и мировые тенденции перемен в системе образования.

Тем не менее, анализ процесса перемен в образовании конца прошлого века свидетельствует о наличии общих тенденций и общих проблем, связанных с последовательной реализацией идеи инклюзии в практике образования, а неутраченные дискуссии о перспективности совместного обучения отражают сложность практического воплощения идеи равенства образовательных прав для каждого человека.

Все вышесказанное предопределяет актуальность исследований в области сравнительной педагогики по вопросам развития инклюзивных практик в мире.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ай-трекинг-коммуникаторы как ассистивная технология средство нейрореабилитации / Захарченко Д.В. [и др.] [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. Т. 12. № 1. С. 28—32. URL: <https://applied-research.ru/pdf/2017/12-1/11957.pdf> (дата обращения: 15.02.2018).
2. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: история и современность. М: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.
3. *Алехина С.В.* Принцип инклюзии в контексте изменения образовательной практики [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5—16. URL: [http://psyjournals.ru/files/68736/pno\\_2014\\_1\\_alehina.pdf](http://psyjournals.ru/files/68736/pno_2014_1_alehina.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
4. *Винблад О.* Инклюзивное образование в Швеции [Электронный ресурс] // Психолог в школе. 2013. Пилотный номер № 0. С. 21—26. URL: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_22\\_0\\_5501.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_22_0_5501.pdf) (дата обращения: 26.01.18).
5. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество (Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс] // Нешкольное образование. URL: [http://www.notabene.ru/down\\_syndrome/Rus/salamanka.html](http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/salamanka.html) (дата обращения: 26.01.2018).
6. *Дорохова Т.С.* О значимости принципа историзма в методологии истории социальной педагогики [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 25. С. 1—5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachimosti-printsipa-istorizma-v-metodologii-istorii-sotsialnoy-pedagogiki> (дата обращения: 15.02.2018).
7. О введении должности психолога в учреждениях народного образования: Инструктивное письмо Государственного комитета СССР по народному образованию от 27 апреля 1898 года № 16 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499082622> (дата обращения: 29.01.18).
8. О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития: Инструктивное письмо Министерства просвещения РСФСР от 03.06.88 г. № 10-136-6 [Электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовое обеспечение. URL: <http://base.garant.ru/70356188/> (дата обращения: 15.02.2018).
9. Об утверждении Примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях: Приказ Минобразования РФ от 08.09.1992 № 333 [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты российской федерации. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovaniya-rf-ot-08091992-n-333/> (дата обращения: 15.02.2018).
10. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 [Электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовое обеспечение. URL: <http://base.garant.ru/70466462/> (дата обращения: 15.02.2018).
11. Преимущество системы инклюзивного образования: в 2 т. Т. 1. Ретроспектива и теория инклюзивного образования / А.В. Тимирясова [и др.]. Казань: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова (ИЭУП), 2016. 291 с.

12. *Ряписова А.Г.* Инклюзивное образование как системная инновация [Электронный ресурс] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 7—20. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2269> (дата обращения: 26.01.2018).
13. *Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г.* Содержание основных понятий инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Научный диалог. 2016. № 9 (57). С. 311—317. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-osnovnyh-ponyatiy-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.02.2018).
14. *Сигал Н.Г.* Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. Казань, 2016. 210 с.
15. *Сорокина Е.А.* Принцип историзма как ведущий в историко-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (35). С. 45—49. URL: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/3\\_35/vestnik\\_3\\_2017.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/3_35/vestnik_3_2017.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
16. *Bond R., Castagnera E.* Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // *Theory Into Practice*. 2006. Vol. 45. № 3. P. 224—229. doi:10.1207/s15430421tip4503\_4
17. *Brandon T., Charlton J.* The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 1. P. 165—178.
18. *Cronis T., Ellis D.* Issues facing special educators in the new millenium // *Education*. 2000. Vol. 120. № 4. P. 639—648.
19. *Deno E.* Special education as developmental capital // *Exceptional children*. 1970. Vol. 37. № 3. P. 229—237. doi:10.1177/001440297003700306
20. *Kim J.-R.* Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 3. P. 355—377. doi:10.1080/13603110903030097
21. *Mariga L., McConkey R.* Inclusive Education in low-income countries: a resource book for teacher educators, parents trainers and community development workers. University of Cape Town, 2014. 136 p.
22. *Meijer C.* Inclusive education and effective classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart, 2001. 273 p.
23. *Niemeyer M.* The right to inclusive education in Germany [Электронный ресурс] // *The Irish Community Development Law Journal*. 2014. Vol. 3. № 1. P. 49—64. URL: [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona\\_Niemeyer\\_Right\\_to\\_Inclusive\\_Education\\_Gemany\\_2014.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona_Niemeyer_Right_to_Inclusive_Education_Gemany_2014.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
24. *Nirje B.* The normalization principle and its human management implications // *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* / Eds. Robert B. Kugel, Wolf Wolfensberger. Washington, President's Committee on Mental Retardation, 1969. P. 179—195.
25. *Nirje B.* The Normalization Principle and Its Human Management Implications [Электронный ресурс] // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19—23, URL: [https://canonsociaalwerk.eu/2008\\_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf](https://canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
26. *Pawlowic B.* The effects of inclusion on general education students [Menomonie, WI]: University of Wisconsin-Stout, 2001. 28 p.
27. *Pritchard D.G.* The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century // *History of Education Quarterly*. 1963. Vol. 3. № 4. P. 215—222. doi:10.2307/366951 (дата обращения: 15.02.2018).
28. *Richards G.* I feel confident about teaching, but «SEN» scares me: moving from anxiety to confidence // *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. London and New York, 2011. P. 89—101.
29. Solemn Declaration of Gender Equality in Africa / Union africaine [Электронный ресурс] // *Mary Robinson Foundation: Climate Justice*. 2004. 3 с. URL: [https://www.mrfcj.org/pdf/Solemn\\_Declaration\\_on\\_Gender\\_Equality\\_in\\_Africa.pdf](https://www.mrfcj.org/pdf/Solemn_Declaration_on_Gender_Equality_in_Africa.pdf) (дата обращения: 15.02.2018).
30. The Dakar Declaration on Another Development with Women // *Development Dialogue*. 1982. Vol. 1. № 2. P. 11—16.
31. The Dakar Framework for Action [Электронный ресурс]: *Education for All: Meeting our Collective Commitments: Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000* / Eds. B.U. Peppler. Paris: UNESCO, 2000. 62 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (дата обращения: 15.02.2018).
32. *Yell M.L., Rogers D., Rogers E.L.* The legal history of special education, what a long, strange trip it's been! // *Remedial and Special Education*. 1998. Vol. 19. № 4. P. 219—228. doi:10.1177/074193259801900405

## Development of inclusive practices in foreign and national schools in the 90-ies of the twentieth century

**Chelnokova T.A.,**

*doctor of pedagogical sciences, professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy,  
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,  
nauka@zel.ieml.ru*

**Klimko N.V.,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy,  
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,  
nklimko@ieml.ru*

**Paranina N.A.,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy,  
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,  
paranina@ieml.ru*

The beginning of the formation of the inclusive practices in foreign countries is connected with 80—90s of the last century and was inspired by an adoption of international acts designed to protect the educational rights of children with disabilities. In Russia, the active development of inclusive practices begins with the adoption of the Federal law “On education of the Russian Federation” No. 273-FZ (29.12. 2012). It was the date when the new model of education of persons with HIA had acquired legal status. However, the introduction of inclusive education in Russian schools is confronting with many difficulties and in order to resolve them we need to carry out a retrospective analysis of processes and events observed in late 90s by foreign scholars, who brought inclusive education into life. The authors also find it necessary to turn to new developments in the Russian educational system in order to estimate it from the point of view of the latest global trends. During last decades there appeared classes with pedagogical support, in which pupils with previous PMPC training can study; school psychology services start to function; the new educational system, designed with a special focus on tolerant relationships, provided favorable conditions for students with certain developmental disorders. In the opinion of the authors of the article, their own past and present experience alongside with the analysis of foreign inclusive practices can play a positive role in overcoming obstacles to the development of inclusive education in Russia.

**Keywords:** modern education, educational space, mass school, inclusive practice, education of persons with disabilities.

### REFERENCES

1. Zakharchenko D.V. et al. Ai-trekingovyye kommunikatory kak assistivnaya tekhnologiya sredstvo neiroreabilitatsii [Eye-tracking communicators as an assistive technology and as a neurorehabilitation tool [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy [International journal of applied and fundamental research]*, 2017, vol. 12, no. 1, pp. 28—32. Available at: <https://applied-research.ru/pdf/2017/12-1/11957.pdf> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost' [Inclusive education: history and modernity]. Moscow: Pedagogicheskii universitet «Pervoe sentyabrya», 2013. 33 p. (In Russ.).
3. Alekhina S.V. Printsip inklyuzii v kontekste izmeneniya obrazovatel'noi praktiki [Principles of inclusion in the context of development of modern education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, no. 1, pp. 5—16. Available at: [http://psyjournals.ru/files/68736/pno\\_2014\\_1\\_alehina.pdf](http://psyjournals.ru/files/68736/pno_2014_1_alehina.pdf) (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Vinblad O. Inklyuzivnoe obrazovanie v Shvetsii [Inclusive education in Sweden] [Elektronnyi resurs]. *Psikholog v shkole [Psychologist at school]*, 2013, no. 0, pp. 21—26. Available at: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_22\\_0\\_5501.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_22_0_5501.pdf) (Accessed: 26.01.18). (In Russ.).
5. Vsemirnaya konferentsiya po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostupnost' i kachestvo (Salamanka, Ispaniya, 7—10 iyunya 1994 g.) [World Conference on Education for Persons with Special Needs: Accessibility and Quality (Salamanca, Spain, 7-10 June 1994)] [Elektronnyi resurs]. *Neshkol'noe obrazovanie [Non-school education]*. Available at: [http://www.notabene.ru/down\\_syndrome/Rus/salamanka.html](http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/salamanka.html) (Accessed: 26.01.2018). (In Russ.).
6. Dorokhova T.S. O znachimosti printsipa istorizma v metodologii istorii sotsial'noi pedagogiki [On the importance of the principle of historicism in the methodology of the history of social pedagogy] [Elektronnyi resurs]. *Kontsept [Concept]*, 2014,



- no. 25, pp. 1—5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachimosti-printsipa-istorizma-v-metodologii-istorii-sotsialnoy-pedagogiki> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
7. O vvedenii dolzhnosti psikhologa v uchrezhdeniyakh narodnogo obrazovaniya [On the introduction of the post of psychologist in institutions of public education] [Elektronnyi resurs]: Instruktivnoe pis'mo Gosudarstvennogo komiteta SSSR po narodnomu obrazovaniyu ot 27 aprelya 1898 goda № 16. *Elektronnyi fond pravovoi i normativno-tekhnicheskoi dokumentatsii* [Electronic Fund of legal and normative technical documentation]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/499082622> (Accessed: 29.01.18). (In Russ.).
8. O spetsial'nykh klassakh vyravnivaniya dlya detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [On special leveling classes for children with mental retardation] [Elektronnyi resurs]: Instruktivnoe pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR ot 03.06.88 g. № 10-136-6. *Garant: Informatsionno-pravovoe obespechenie*. Available at: <http://base.garant.ru/70356188/> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.).
9. Ob utverzhenii Primernogo polozheniya o klassakh kompensiruyushchego obucheniya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [On the approval of the Model Provisions on classes of compensatory education in general education institutions] [Elektronnyi resurs]: Prikaz Minobrazovaniya RF ot 08.09.1992 N 333. *Zakony, kodeksy i normativno-pravovyye akty rossiiskoi federatsii* [Laws, Codes and Regulations of the Russian Federation]. Available at: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovaniya-rf-ot-08091992-n-333/> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.).
10. Poryadok organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nyim programmam — obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya [The order of organization and implementation of educational activities in basic general education programs — educational programs of primary general, basic general and secondary general education] [Elektronnyi resurs]: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 30 avgusta 2013 g. № 1015. *Garant: Informatsionno-pravovoe obespechenie*. Available at: <http://base.garant.ru/70466462/> (Accessed: 15.02.2018).
11. Timiryasova A.V. et al. Preemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya. V 2-kh tomakh. T. 1. Retrospektiva i teoriya inklyuzivnogo obrazovaniya [Continuous system of inclusive education. In 2 volumes. T. 1. Retrospective and the theory of inclusive education]. Kazan': Kazanskii innovatsionnyi universitet im. V.G. Timiryasova (IEUP), 2016. 291 p. (In Russ.).
12. Ryapisova A.G. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sistemnaya innovatsiya [Inclusive education as a system innovation] [Elektronnyi resurs], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, no. 1, pp. 7—20. Available at: <http://vestnik.nspu.ru/article/2269> (Accessed: 26.01.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
13. Samokhin I.S., Sokolova N.L., Sergeeva M.G. Soderzhanie osnovnykh ponyatii inklyuzivnogo obrazovaniya [The content of the basic concepts of inclusive education] [Elektronnyi resurs]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue], 2016, no. 9 (57), pp. 311—317. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-osnovnyh-ponyatiy-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
14. Sigal N.G. Sovremennoe sostoyanie i tendentsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya za rubezhom [Current state and development trends of inclusive education abroad]: Diss. ... kand. ped. nauk: 13. 00. 01. Kazan', 2016. 210 p. (In Russ.).
15. Sorokina E.A. Printsip istorizma kak vedushchii v istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Principle of historicism as leader in historical and pedagogical researches] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University], 2017, no. 3 (35), pp. 45—49. Available at: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/3\\_35/vestnik\\_3\\_2017.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/3_35/vestnik_3_2017.pdf) (Accessed: 15.02.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
16. Bond R., Castagnera E. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory Into Practice*, 2006, vol. 45, no 3, pp. 224—229. doi:10.1207/s15430421tip4503\_4
17. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 1. C. 165—178.
18. Cronis T., Ellis D. Issues facing special educators in the new millenium. *Education*, 2000, vol. 120, no. 4, pp. 639—648.
19. Deno E. Special education as developmental capital. *Exceptional children*, 1970, vol. 37, no. 3, pp. 229—237. doi:10.1177/001440297003700306
20. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 3, pp. 355—377. doi:10.1080/13603110903030097
21. Mariga L., McConkey R. Inclusive Education in low-income countries: a resource book for teacher educators, parents trainers and community development workers. University of Cape Town, 2014. 136 p.
22. Meijer C. Inclusive education and effective classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart, 2001. 273 p.
23. Niemeyer M. The right to inclusive education in Germany [Elektronnyi resurs]. *The Irish Community Development Law Journal*, 2014, vol. 3, no. 1, pp. 49—64. Available at: [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona\\_Niemeyer\\_Right\\_to\\_Inclusive\\_Education\\_Gemany\\_2014.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona_Niemeyer_Right_to_Inclusive_Education_Gemany_2014.pdf) (Accessed: 15.02.2018).
24. Nirje B. The normalization principle and its human management implications. In Kugel R.B., Wolfensberger W. (eds.) *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, President's Committee on Mental Retardation, 1969, pp. 179—195.

25. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications [Elektronnyi resurs]. *The International Social Role Valorization Journal*, 1994, vol. 1, no. 2, pp. 19—23, Available at: [https://canonsociaalwerk.eu/2008\\_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf](https://canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf) (Accessed: 15.02.2018).
26. Pawlowic B. The effects of inclusion on general education students [Menomonie, WI]: University of Wisconsin-Stout, 2001. 28 p.
27. Pritchard D.G. The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century. *History of Education Quarterly*, 1963, vol. 3, no. 4, pp. 215—222. doi:10.2307/366951 (Accessed: 15.02.2018).
28. Richards G. I feel confident about teaching, but «SEN» scares me: moving from anxiety to confidence. In *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. London and New York, 2011, pp. 89—101.
29. Union africaine. Solemn Declaration of Gender Equality in Africa. *Mary Robinson Foundation: Climate Justice*. 2004. 3 с. Available at: [https://www.mrfcj.org/pdf/Solemn\\_Declaration\\_on\\_Gender\\_Equality\\_in\\_Africa.pdf](https://www.mrfcj.org/pdf/Solemn_Declaration_on_Gender_Equality_in_Africa.pdf) (Accessed: 15.02.2018).
30. The Dakar Declaration on Another Development with Women. *Development Dialogue*, 1982, vol. 1, no. 2, pp. 11—16.
31. Peppler B.U. (eds.) The Dakar Framework for Action [Elektronnyi resurs]: Education for All: Meeting our Collective Commitments: Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26—28 April 2000. Paris: UNESCO, 2000. 62 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (Accessed: 15.02.2018).
32. Yell M.L., Rogers, D., Rogers E.L. The legal history of special education, what a long, strange trip it's been! *Remedial and Special Education*, 1998, vol. 19, no. 4, pp. 219—228. doi:10.1177/074193259801900405

## Проблема интеграции/инклюзии в психолого-педагогических исследованиях ученых Германии (середина XX — начало XXI века)

**Фуряева Т.В.,**

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы,  
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, Россия, Красноярск,  
tat.fur130@mail.ru*

Представлены результаты компаративистского анализа процесса становления и развития психологии и педагогики интеграции/инклюзии на примере Германии в течение последних сорока лет. Выявлены четыре периода в развитии инклюзивного дискурса в психолого-педагогических исследованиях, показана динамика понятийно-категориального аппарата, доказана плюралистичность исследований инклюзивного плана на примере четырех психолого-педагогических концепций (образовательно-деятельностной, социально-экологической, интеракционистской и антрополого-этической), охарактеризован переход от политизации инклюзивного дискурса к поиску научно обоснованных и ответственных решений в реализации инклюзивного принципа в образовании.

**Ключевые слова:** нарушение, интеграция, инклюзия, педагогические концепции, периоды развития психологии и педагогики интеграции/инклюзии.

### Для цитаты:

*Фуряева Т.В.* Проблема интеграции/инклюзии в психолого-педагогических исследованиях ученых Германии (середина XX — начало XXI века) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 18—28. doi:10.17759/jmfp.2018070102

### For citation:

Furyaeva T.V. Pedagogy of integration/inclusion in Germany: history and modernity (the middle of XX — beginning of XXI centuries.) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 18—28. doi: 10.17759/jmfp.2018070102 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

### Первый период становления инклюзивного дискурса в психолого-педагогических исследованиях немецких ученых (70—90-е гг. XX в.)

История становления и развития инклюзивного дискурса в европейской педагогике и психологии насчитывает более сорока лет.

Идея интеграции становится предметом активных научных дискуссий ведущих ученых в области специальной педагогики, начиная с середины 70-х гг. (О. Шпек, У. Хаймлих, В. Янтцен, У. Хэберлин, Г. Фойзер и др.). В частности, известный немецкий специалист в области олигофренопедагогики О. Шпек подчеркивает интегративную сущность самой науки — специальной педагогики. При этом он различает два вида интеграции — индивидуальную и социальную. Последняя становится предметом активных исследований в 80-е гг. В частности, особое внимание уделяется эмоциональным аспектам интеграции, принятию, согласию группы с фактом совместного существования (обучения, воспитания, жизни) с человеком, имеющим особые потребности, с возможностью реализации его прав.

Социальная интеграция особого ребенка или его социальное принятие и включение в общество на разных этапах жизни все чаще стало обозначаться термином «инклюзия», который в социологических исследованиях противопоставляется понятию «эксклюзия» (исключе-

ние из общества). В этот период в специальной педагогике были определены условия успешной инклюзии.

Позиция сохранения своеобразия каждого участника жизненной общности как основа инклюзии получила значительное развитие в русле новой педагогической концепции — педагогики разнообразия, гетерогенности (А. Гинц и др.). В ней была сделана интересная попытка различения практики интеграции и инклюзии.

По мнению А. Гинца, интеграция базируется в основном на принятии двух разных, дифференцированных, путей образования — для нормально развивающихся и для особых детей. Эта дифференциация касается как содержания, так и технологий сопровождения, оценивания продвижения детей в своих образовательных маршрутах и исходит из позиции общей и специальной педагогик.

Инклюзия базируется на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для разных участников. Совместность детей находит свое наибольшее отражение в процессах рефлексии, планирования, организации определенных видов деятельности в условиях совместного сопровождения педагогами и дефектологами. Инклюзия соответствует позиции общей педагогики, которая ориентирована на ребенка с учетом его индивидуальных образовательных потребностей и предполагает гетерогенность как норму в педагогическом сопровождении [15].

Последнее десятилетие XX в. в развитии теории воспитания и обучения лиц с ОВЗ происходят серьезные изменения, связанные с пересмотром понятийно-категориального аппарата в аспекте интегративного/инклюзивного понимания.

Ранее базовым в группе понятий специальной педагогики/психологии являлось понятие «отклонение», которое определяло иерархическую взаимосвязь между четырьмя понятиями: отставание, расстройство, повреждение, нарушенное развитие.

Термин «нарушенное развитие» трактуется как объемное, тяжелое и продолжительное отклонение; понятие «повреждение» означает частичное, менее тяжелое либо кратковременное отклонение в развитии; «расстройство» рассматривается как отклонение, которое потенциально может привести к повреждению или нарушению развития; «социальное отставание» может быть применено к случаям угрожающего состояния либо к ситуациям нарушения отношений между человеком и обществом, которые способствуют возникновению, усилению расстройств, повреждений и нарушений.

В связи с ростом социально-экономической гетерогенности общества и одновременной ориентацией на обеспечение социальной справедливости и сплоченности формируется новый понятийный ряд: повреждение, активность и участие. Социальная инклюзия объявляется как главный принцип социальной политики, в первую очередь в образовании [4].

### **Концептуальный период развития психологии и педагогики инклюзии/интеграции (конец XX в.)**

Анализ результатов психолого-педагогических исследований зарубежных педагогов и психологов конца XX в. позволяет выделить четыре базовые психолого-педагогические концепции интеграции/инклюзии детей и подростков в современное общество.

К ним относятся:

- образовательно-деятельностная концепция интеграции Г. Фойзера, В. Янтцена;
- социально-экологическая концепция интеграции особых людей в общество А. Зандера;
- интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции людей с инвалидностью в общество Г. Райзера;
- антрополого-этическая концепция интеграции У. Хэберлина и О. Шпека.

*Образовательно-деятельностная концепция интеграции Г. Фойзера, В. Янтцена.* Методологической базой образовательно-деятельностной концепции Г. Фойзера, основателя Бременской научно-педагогической школы, являются психологические идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и его учеников [2].

Главный пафос концепции Г. Фойзера, получившей на Западе значительное признание и распространение в течение 30 лет, заключается в рассмотрении сущности индивидуального психического развития в

рамках конкретных условий жизни ребенка [11]. В ней подчеркиваются социальные истоки развития индивидуальной психики, особая значимость внешней среды, организации кооперативной, совместной деятельности, имеющей общий предмет активности.

Понимая кооперацию и сотрудничество как базовое качество человеческого бытия, Г. Фойзер считает, что без совместной деятельности ребенок не сможет стать самим собой и существовать как человек общественный, культурный. Простая кооперация как распределенная деятельность в идеальной форме представлена в виде коллектива, где каждый равноправен и самодостаточен.

Г. Фойзер обращает особое внимание на факт развития самой общности, деятельность которой должна иметь как субъективную, так и социально-культурную, общественную значимость для всех ее участников — детей и взрослых. Речь при этом идет не просто о толерантности по отношению к участникам, отличающимся от других, но о полном признании идентичности, неповторимости, уникальности каждого из участников.

И здесь особая роль принадлежит позиции ассистента, тьютора для ребенка с ограниченными возможностями развития. При этом тьютор действует в зоне как актуального, так и ближайшего развития ребенка.

Для достижения интеграции учащихся с разными возможностями развития необходима кооперация не только самих учащихся в деятельности, но и объединение усилий в общей активности взрослых — учителей, воспитателей, родителей.

Кооперация достигается не сразу и не без внешней помощи. Кооперация постоянно развивается в своем качестве. Главным предметом кооперации является совместный предмет, который может представлять собой часть реальности, имеющей определенные предметные, пространственно-временные характеристики.

Дети, принадлежащие семьям разных социальных слоев, имеющие разные возможности здоровья, живущие в разных этнокультурных жизненных контекстах, включаются в общую деятельность, в решение актуальной проблемы реальности.

Апеллируя к деятельностной характеристике процесса обучения, где важнейшим компонентом являются учебные действия, Г. Фойзер выделяет объективную и субъективную сторону совместной деятельности.

Объективная сторона представляет собой способности или умения участников компетентно действовать с определенным предметным содержанием как частью человеческой культуры.

Субъективная сторона деятельности определяется индивидуальными характеристиками, способностями каждого участника, его специфической жизненной биографией, зонами актуального и ближайшего развития.

Общее содержание совместной деятельности немецкий ученый сравнивает со стволом дерева, корни которого питаются идеями гуманитарных наук, а ветви, различные по высоте, представляют собой раз-

нообразные по уровню сложности индивидуализированные учебные цели.

Деятельностная теория интеграция получила свою успешную реализацию в виде Бременской модели интегративного (инклюзивного) образования в детских садах и школах земли Бремен с 2008 г.

Основной технологией организации социального (образовательного, культурного) процесса являются *проекты*. Они дают возможность всем участникам работать в рамках общей проблематики, но с разным конкретным содержанием. Важным является изменение установки взрослых — от ориентации на патологические структуры в личности и деятельности особых людей на раскрытие и формирование новых деятельностных структур, умений самоконтроля.

Г. Фойзер, анализируя тенденции развития современной коррекционной (специальной) педагогики, постоянно подчеркивает необходимость сближения ее с общей педагогикой, выстраивания единой педагогической концепции развития всех детей на основе субъектно ориентированного, кооперативно-деятельностного подхода в рамках конкретной образовательной практики.

Принцип инклюзии нельзя осуществить при сохранении традиционных авторитарных способов организации образовательного процесса, сохранении разных типов школ или внешнем преобразовании (переименовании) специальных учреждений в специальные центры содействия развитию или в школы-мастерские.

Интересными в концепции Г. Фойзера являются его высказывания по поводу подготовки педагогических кадров, способных работать в инклюзивной школе. В частности, ученый справедливо утверждает, что подготовить учителя к инклюзивному образованию невозможно путем «специализации в инклюзии».

Профессиональное педагогическое образование должно быть само организовано по принципу инклюзии, на общем образовательном содержании в активных формах профессионально-образовательной деятельности. Это новая образовательная культура, и она может быть сформирована только со стороны ее «субъектного присвоения».

В целом, образовательно-деятельностная концепция интеграции в значительной степени ориентирована на когнитивное развитие всех участников, на обеспечение возможностей каждому через участие в рамках общего содержания проектов стимулировать развитие психических познавательных процессов, способностей управления поведением. Вместе с тем, роль жизненного мира участников образовательного процесса как одного из важнейших источников культурного содержания в этой концепции учитывается недостаточно.

**Интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции людей с инвалидностью в общество Г. Райзера.** Г. Райзер, профессор Гессенского университета, в философской-методологической части своей концепции интеграции детей с особыми потребностями

ми базируется на идеях экзистенциально-диалоговой философии М. Бубера, который понимает воспитание как особый диалогический процесс духовной связи, ответственного отношения друг к другу взрослого и ребенка, как процесс межличностного становления в условиях доверия [21].

Психологическую базу педагогической концепции интеграции Г. Райзера составляют идеи психоаналитической психологии в ее интеракционистском варианте, принадлежащие Р. Коону.

Эта ученая предложила свое понимание сущности человека, автономия и своеобразие которого зависят от характера отношений с окружающей средой [19]. Главная теоретико-педагогическая идея данной концепции заключается в рассмотрении процесса интеграции как единения разных субъектов на основе диалога. Речь идет не о разрешении противоречий в совместной деятельности, а о сближении и одновременно удалении (дистанцировании) участников [21].

Г. Райзер предлагает свою модель взаимодействия на четырех уровнях: интерпсихическом, интеракционистском, институциональном и общественном.

Интерпсихический уровень интеграции касается преодоления противоречий внутри личности, которая должна осознать свои особенности, воспринять себя как нечто целое и научиться презентовать себя во внешний мир.

На интеракционистском уровне интеграция осуществляется между разными индивидами, которые включаются в совместные действия и учатся «социальному выравниванию», фиксации разных проявлений, противоречий и нахождению возможностей единения.

Институциональный уровень интеграции характеризуется специальной организацией интеграционных процессов на базе определенной концепции и адекватных технологий, в которые включаются все работники учреждения.

Для общественного уровня интеграции характерно положительное отношение разных слоев общества к включению людей с проблемами в общественную жизнь. Успешность интеграции зависит от взаимодействия всех четырех уровней. Например, процесс интеграции в учреждении не будет успешным, если он не подкреплен активным неформальным общением детей друг с другом, также усилиями каждого индивида, связанными с изменениями внутри самой личности.

Эффективность институциональных процессов интеграции зависит также от состояния нормативно-правовой базы отношения общества к инвалидам. Интеграция как выравнивание, как сближение и одновременно дистанцирование представляет собой сложный динамичный процесс. Здесь очень важен аспект углубления индивидуального, плюрализации общего, усиления многообразия.

В этой связи понятным становится обращение современных исследователей интеграции/инклюзии к таким характеристикам, как сближение, отграничение, сохранение различий и развитие общего (одинакового).

В рамках концепции Г. Райзера выдвигается тезис об особой значимости субъективной проблематики в организации совместных учебных ситуаций. Они обязательно должны иметь общее содержание. По мере необходимости участники могут отказаться от решения общей задачи и сконцентрироваться на своих учебных интересах. В этом контексте вводятся новые дидактические понятия типа «нарушение процесса обучения», «учебные трудности», относящиеся к конкретному субъекту учения.

**Социально-экологическая или социологическая концепция А. Зандера**, профессора Саарского университета, обращена к социальной реальности и не связана с образовательной инклюзией [22].

Здесь речь идет о диагностике жизненной ситуации ребенка в социуме. Социальное окружение ребенка, или среда жизни, рассматривается в системно-экологической концепции не как аддитивная совокупность различных факторов, а как их системное объединение. При этом имеется в виду одновременное влияние различных факторов, которые, в свою очередь, взаимодействуют друг с другом и образуют совокупность системного характера.

Особое значение в данной концепции интеграции придается диагностическому изучению социального влияния среды на развитие ребенка с отклонениями. На начальном этапе диагностики первичным становится анализ специфического влияния различных социальных систем. Затем следует выявление значимых компонентов внутри системы, характера их взаимозависимости и взаимовлияния.

Решающим условием для интеграции, по мнению А. Зандера, являются не изолированные и монокаузальные действия (взаимодействия) между ребенком, конкретными объектами и людьми, а комплексность связей и интерактивных взаимодействий между отдельными объектами и людьми внутри определенной (конкретной) жизненной сферы.

В качестве главного предмета исследования выступают протяженные во времени, повседневные социальные, культурные, пространственно-материальные контексты, в которых живут ребенок и его близкие.

Социокультурный контекст понимается как совокупность различных систем, расположенных в виде концентрических окружностей (вставленных друг в друга коробок, матрешек) — микро-, мезо-, экзо-, макросистемы.

В качестве важного социально-педагогического феномена рассматриваются особенности субъективного переживания человеком с инвалидностью отношений с окружающей средой. Важным является выявление специфики взаимодействия разных институциональных структур, учет таких параметров, как ценности, характер влияний, сохранение или сокращение возможности автономного развития отдельного индивида.

Значительный интерес в концепции интеграции А. Зандера представляет его диагностическая методика анализа взаимодействия ребенка и среды (Kind-

Umfeld-Analyse). Предметом диагностического изучения в ней являются жизненная ситуация и социальный контекст, в которые погружен ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Ценностно-смысловые аспекты интеграции получили наибольшую разработку в русле **антрополого-этической концепции интеграции О. Шпека, У. Хэберлина** [12; 13; 24].

Опираясь на идеи философии экзистенциализма, О. Шпек и У. Хэберлин обращаются к такому понятию, как жизнь, которое понимается как абсолютное, бесконечное начало мира, постоянно меняющееся, и познать которое можно только с помощью интуиции, переживания.

Существенным свойством жизни является неопределенность, непредсказуемость, свобода, развитие.

В качестве основного понятия, которое характеризует внутреннее бытие человека, его индивидуальность выступает понятие «*ситуация*».

Выделяют три типа ситуаций: *биографические, институциональные и социальные ситуации*.

Специфическим в трактовке понятия «ситуация» в данной концепции является обращение к ее пространственно-временным и интерактивным характеристикам, в частности, выделение трех пар амбивалентных признаков — *телесности и перспективности, вещественности и пространственности, историчности и социальности*.

Одна и та же ситуация может содержать различные значения в силу различий в физическом (телесном) состоянии субъекта, которое варьирует между здоровьем и болезнью, нарушенным и нормальным развитием, мужчиной или женщиной, причем это отличие отражается на субъективном оценивании вещественного качества ситуации.

Кроме того, восприятие ситуации всегда исходит из определенного места и под определенным углом зрения.

Ситуации, как конкретно заданное единство отношений «человек—окружающая среда», характеризуются также наличием симбиозной (неразрывной) связи с материальным качеством их окружающего.

Если феноменология говорит о том, что тело располагается в пространстве, то под этим подразумевается непосредственная привязанность телесного субъекта к пространственному и вещественному миру.

При таком способе рассмотрения данные объективные особенности окружающего мира не могут функционировать сами по себе, быть отдельными от нашего восприятия. Они всегда внутри субъективно окрашенного восприятия действуют через телесно определяемый способ восприятия.

Открытость ситуаций вытекает, помимо перспективности, из их «временного характера». Мы являемся «частью истории другого человека», одновременно мы включаем других людей в свою биографию.

Если события жизни рассматривать как постоянно переплетаемые части конкретных жизненных ситуа-

ций, то можно предположить, что человеческая сущность имеет социальный характер. При этом обоснование данного ситуативного момента осуществляется с учетом телесных характеристик человека.

Каждый человек как телесный субъект является «предметом опыта других», т. е. он воспринимается, оценивается и совершает коммуникативные действия в окружении других.

Отсюда следует, что все дальнейшее развитие жизненных событий, отражающее субъективную перспективность и восприятие отдельным человеком пространственно-вещественного качества окружающего мира, изначально теснейшим образом связано с другими людьми.

У. Хэберлин и О. Шпек выделяют также типы ситуативных трудностей в интеграции — персональные, социальные и экологические.

### Социально-политический период развития педагогики интеграции/ инклюзии (первое десятилетие XXI в.)

13 декабря 2006 г. была принята в рамках резолюции 61/106 Генеральной Ассамблеи Конвенция о правах инвалидов, в которой международное сообщество закрепило основные права и свободы личности по отношению к людям с инвалидностью. Это первое всеобъемлющее соглашение, которое к 2012 г. подписали 155 государств, в том числе РФ [3].

24 февраля 2009 г. ряд европейских стран, в том числе Германия, ратифицировали Конвенцию, приняв тем самым на себя обязательства по ее исполнению [9]. Здесь была четко артикулирована идея о социальном смысле понятия «инвалидность», о необходимости преодоления «отношенческих и средовых» барьеров, которые препятствуют «полному и эффективному участию инвалидов в жизни общества наряду с другими» [3, р. 3]. С 2006 г. инклюзивный дискурс по отношению к школьному образованию в Германии приобретает новые акценты, обращенные в основном к гетерогенному принципу организации обучения учащихся традиционной (регулярной) школы.

Понятие «инклюзия» стало употребляться в качестве синонима понятия «интеграция», или оба понятия используются вместе — инклюзия/интеграция.

Вместе с тем, анализ современных психолого-педагогических исследований свидетельствует об образовании двух противоположных позиций в инклюзивном движении.

Речь идет о *«тотальной»* и *«радикальной»* инклюзии.

Представители тотальной инклюзии, Г. Вокен, А. Гинц и др., трактуют инклюзию как политико-идеологический принцип, как универсальный постулат для демократизации всего общества [15; 26].

Идее инклюзии приписывается роль средства решения многих социальных проблем, связанных с обучением детей с разными возможностями, с социальным

статусом их семей, вероисповеданием, национальностью и др.

Критикуя «агрессивную», «массированную» специальную педагогику, Г. Вокен считает необходимым провести коренную реформу всей школьной системы, отказаться от типов школ и создать общую «школу для всех», где не будет общих стандартов, оценок, второгодничества, специального педагогического сопровождения, разделения по типам нарушений. Не индивид должен приспособиться к школе, а школа должна удовлетворять всем потребностям индивида.

Такое противопоставление системы и индивида у представителей «тотальной» инклюзии в настоящее время подвергается критике. Многие ученые, активно выступающие в педагогической и политической прессе, справедливо утверждают, что школа, являясь социальным институтом, должна удерживать задачу ориентации на отдельного ребенка, на его конкретные потребности (Арбек, Кох) [5; 6]. По мнению Б. Арбека, директора института реабилитационных наук Свободного университета Берлина, «... нельзя во имя идеи инклюзии жертвовать специальными школами» [6, с. 37].

Среди представителей радикального направления инклюзивного движения есть такие, которые очень критически относятся в целом к идее инклюзии. Так, М. Бродкорб сравнивает социально-политическую трактовку «радикальных инклюзионистов» с введением коммунизма в школе, а К Маркса он называет «первым и главным теоретиком инклюзии». Инклюзия не может быть «заклинанием» или претензией на истину». По его мнению, инклюзия как «волна доброй воли» схлынет, и через 15—20 лет все «инклюзивные меры», которые очень дорого стоят, «уйдут в прошлое» [8].

К необходимости определения «границ инклюзии», постепенного и взвешенного перехода к реализации инклюзивного принцип «тихой инклюзии» призывают наиболее авторитетные немецкие ученые, в частности, Б. Арбек, Г. Фойзер, У. Хаймлих, В. Янтцен, О. Шпек [5; 11; 17; 25] О. Шпек сравнивает инклюзию с «идеологическим минным полем, на которое очень рискованно наступить» [25, с. 13].

Б. Арбек постоянно обращается на страницах общественных и профессиональных журналов с призывом прекратить дискуссию об инклюзии как «борьбу не на жизнь, а на смерть» [5]. Он категорически против интерпретации инклюзии Г. Вокеном, который сравнивает ориентацию на закрытие специальных школ с борьбой за «спасение прав человека».

Б. Арбек убедительно показывает несостоятельность интерпретации некоторых положений конвенции о правах инвалидов, которая делает акцент на повышение уровня участия в жизни общества людей с инвалидностью.

Совместное обучение детей с разными возможностями является одним из путей решения проблемы обеспечения прав каждого ребенка, безотносительно к его образовательным потребностям. В конвенции нет

указаний на ликвидацию специальных школ. Б. Арбек считает неприемлемой позицию радикальных инклюзионистов по поводу несовместимости идеи инклюзии с системой специального образования, а также снижения значимости факта инвалидности, которая не может пониматься как «обычное человеческое многообразие», связанное с социальным происхождением, принадлежностью к определенному полу, религии, нации. Эффекты совместного обучения детей с разными возможностями развития зависят от качества его организации. Преодоление институциональных границ не означает автоматически гуманное обучение и оптимальное развитие для ребенка с инвалидностью.

Результаты многочисленных исследований эффектов инклюзии достаточно противоречивы. В частности, некоторые исследования показывают, что для детей с умственной отсталостью совместное обучение может оказывать позитивное воздействие на когнитивные процессы (У. Пройс-Лаузитц, Г. Вокен, К. Хубер и др.).

Вместе с тем, социально-эмоциональное развитие таких детей оптимальнее протекает в спецклассах или школах (К. Хубер, И. Шнелл, А. Зандер и др.). Б. Арбек выступает против эйфории тотальной инклюзии, против отказа от диагноза факта инвалидности как «негуманной маркировки», так называемой «декатегоризации».

Общепедагогический подход не может исключать специально-педагогическое сопровождение, связанное с конкретным нарушением речи, моторики, эмоциональной и когнитивной сфер. Совместное образование предполагает значительное усиление значимости субъективной ситуации учения каждого ребенка, дифференциации целей обучения, понимание родительских ожиданий.

Здесь уместно привести одно из последних высказываний Б. Арбека, который подчеркивает, что ответ на вопрос, что хорошо для ребенка, надо искать в результатах эмпирического изучения, а не в вопросах морали. В любом случае определение форм совместного образования, нахождение оптимального варианта для каждого ребенка предполагают серьезный и ответственный поиск ответа на вопрос, для кого, при каких условиях и что является лучшим. Есть дети с нарушениями в развитии, кому хорошо в инклюзивной модели, а кто-то «расцветает» в специальной школе [5, с. 12].

### Организационно-педагогический период (второе десятилетие XXI в.)

Этот период связан с активизацией научно-педагогических исследований, с разработкой региональных программ перехода к инклюзивной образовательной системе. На передний план выдвигается проблема поиска взвешенных путей реализации инклюзивного принципа на базе результатов солидных психолого-педагогических исследований конца XX века. Актуализируется задача реформирования всей системы общего школьного образования.

Как известно, традиционная немецкая система школьного образования включает три типа школ — девятилетнюю (народную), реальную (десятилетнюю) и гимназию (двенадцатилетнюю) [23].

Многие ученые согласны с тем, что такие типы школ, как начальная (Grundschule), общая (Gesamtschule) и общинная (Gemeinschaftsschule), предоставляют больше возможностей для реализации инклюзивного принципа в отличие от традиционных школ. Однако и в последних возможны определенные структурные изменения и нововведения, о чем свидетельствует опыт некоторых гимназий.

Вместе с тем известный специалист в области специального/инклюзивного образования. В. Янтцен фиксирует факт внешних изменений, попытку простого переименования — социальных учреждений в ассоциации, специальных школ в школы содействия/развития и т. п. [17].

Анализ имеющихся инклюзивных практик свидетельствует об увлечении структурными изменениями. Так, например, 12 больших социальных учреждений земли Баден-Вюртемберг были объединены в одно огромное учреждение для 10000 людей с тяжелой инвалидностью [20]. Вместе с тем, отмечается, что удельный вес специальных школ (школ содействия и развития) увеличился с 2001 по 2012 гг. с 4,6% до 4,8%.

По данным К. Клемма, в разных учреждениях инклюзивного типа обучаются 26,8% учащихся с проблемами в освоении образовательной программы (неуспевающие или слабоуспевающие ученики). Доля учащихся с диагнозами, связанными с отставаниями в умственном развитии, составляет 5,4%. Значительное количество детей, обучающихся в общих школах, имеют нарушения в эмоциональной и когнитивной сферах (43,2%). У многих фиксируются одновременно нарушения речи (34,6%) [18]. Все вышеуказанные группы учащихся имеют особые образовательные потребности и, соответственно, нуждаются в специальном содействии.

В. Янтцен выражает свою крайнюю озабоченность фактами игнорирования специфических образовательных потребностей детей с инвалидностью, которую просто обозначают как «социальная или даже как историческая конструкция».

Неслучайно Г. Фойзер, сравнивая инклюзивный дискурс до и после подписания конвенции о правах инвалидов, называет его «интеграционно-инклюзивным обманом». При этом он отмечает, что инклюзивный дискурс конца XX в. был «полностью деполитизирован». Тогда главным являлись дидактические и психологические аспекты организации совместного воспитания и обучения. По мнению Г. Фойзера, для избегания «школьного цунами» в связи с необходимостью реализации принципа инклюзии необходимы обращение к результатам общепедагогических исследований, усиление методологических разработок, актуализация антропологического обоснования [11].



Как известно, еще в 1987—1990 гг. в Германии были опубликованы два тома «Общей коррекционной педагогики», а также 10-томное издание энциклопедии «Справочник по коррекционной педагогике». В работе над этими фундаментальными произведениями приняли участие ученые из 15 стран.

В настоящее время кроме активного развития философско-антропологического в своем этическом варианте направления (современные исследования У. Хэберлина) на повестку дня выдвигается актуальная задача психологической подготовки учителей в направлении серьезного изучения психологии развития Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и других ученых, что будет способствовать «педагогическому оптимизму» [13].

Современные ответственные ученые призывают отказаться от волонтаризма. Отказ от спецшкол должен происходить при условии обеспечения высокого социально-педагогического, демократического качества образовательной инклюзии в рамках цивилизных, продуманных педагогических решений вне дидактического упрощения и редукции сложных связей и зависимостей.

В частности, В. Янцен предлагает при характеристике особенностей поведения детей с проблемами в умственном развитии полностью отказаться от термина «вызывающее поведение», который, к сожалению, получает распространение. Следует говорить о специфических синдромах проявления умственной отсталости. Он и его коллеги справедливо считают, что «... нельзя тех, кого ранее исключили, включать в старую систему».

Необходимо создавать новые институциональные моменты участия. Мы должны бороться не за инклюзию, а за трансформацию» [17, с. 12].

В новом школьном законе земли Нижняя Саксония предлагаются открытые пути обучения детей с особыми потребностями. Речь идет о разных формах организации совместного обучения, сообразных особенностям развития и потребностям разных детей.

В качестве ведущей идеи выступает мысль об ответственной позиции учителей. Совместное обучение должно сопровождаться педагогически ответственным решением. Специальное (отдельное) обучение может иметь смысл только в том случае, если доказано, что оно более адекватно потребностям и необходимости развития ребенка.

Главными являются не системные эффекты, а качество педагогической работы, которое находит свое отражение в школьной атмосфере, в организационной форме обучения, в отношениях в детском и педагогическом коллективах и в авторитете личности учителя [23].

С целью преодоления хаоса, потери ориентации, наступления фрустрации у учителей при реализации инклюзивного принципа во многих немецких землях создаются специальные экспертные комиссии.

В частности, в земле Мекленбург-Форпоммерн в 2012 г. создана экспертная комиссия под названием «Инклюзивное образование в земле Мекленбург-Форпоммерн до 2020 гг.» под руководством министра образования, науки и культуры М. Бродкорба и научного консультанта профессора К. Корб [8]. При комиссии существует специальная группа сопровождения, куда входят 23 представителя всех заинтересованных слоев общества — общественных, религиозных, образовательных политических организаций и бизнеса.

За последние годы состоялись уже два конгресса, на которых рассматриваются результаты реализации программы и дорожной карты инклюзивной реформы, где предусмотрены структурные изменения, введение новых учебных планов, организация совместного обучения учащихся до шестого класса, значительное расширение спектра программ повышения квалификации учителей, разработка педагогического стандарта, реализация новой концепции ресурсно-ориентированной развивающей диагностики.

## Заключение

Немецкая психология и педагогика интеграции/инклюзии прошли в своем развитии значительный путь. Он характеризуется сменой нескольких периодов. Начиная с середины и по конец XX в. речь идет о становлении понятийного аппарата, о появлении самостоятельных психолого-педагогических концепций интеграции/инклюзии (образовательно-деятельностной, социально-экологической, интеракционистской, антрополого-этической). В первую половину XXI в. в развитии инклюзивного дискурса в Германии происходит актуализация социально-политических аспектов в связи с ориентацией на демократизацию всего общества. В настоящее время на повестку дня выдвигаются вопросы организации совместного воспитания и обучения на разных уровнях системы образования, поиск научно обоснованных и ответственных решений для реализации принципа инклюзии.

В современных психолого-педагогических исследованиях инклюзивного плана четко прослеживается идея отказа от расширенного и политизированного понимания сущности инклюзии. Важной является ориентация на обеспечение качества инклюзивного образования на базе солидных эмпирических исследований. Все большее распространение находит идея о разнообразии инклюзивных практик, которые должны выступать как способ поддержки и создания позитивных межличностных отношений в гетерогенных группах. Значимой является также задача по преодолению принципов селективности и элитарности, традиционных для немецкой системы образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: иллюзия или реальность // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1(19). С. 4—7.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация) [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1983. 369 с. URL: [http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t5\\_1983](http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983) (дата обращения: 10.01.2018).
3. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]: [Заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006] // Уполномоченный по правам человека в Санкт-Петербурге. URL: [http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON\\_02\\_site.pdf](http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf) (дата обращения: 10.01.2018).
4. *Фуряева Т.В.* Социальная инклюзия: теория и практика: монография [Электронный ресурс]. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 2017. 280 с. (Антропология и социальная практика; вып. 15). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29026735> (дата обращения: 10.01.2018).
5. *Ahrbeck B.* Der-Umgang-mit-Behinderung-Besonderheit-und-Vielfalt-Gleichheit-und-Differenz [Электронный ресурс]. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2017. 150 s. URL: <https://sfbs.tu-dortmund.de/handle/sfbs/722> (дата обращения: 10.01.2018).
6. *Ahrbeck B.* Inklusion: Eine Kritik (Brennpunkt Schule). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016. 160 s.
7. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopaedisches Handbuch der Behindertenpaedagogik. Bd. 3. Bildung und Erziehung / Hrsg. A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, B. Werner. Stuttgart: Verlag Kohlhammer, 2010. 248 s.
8. *Brodkorb M., Koch K. (hrsg.)* Inklusion — Ende des gegliederten Schulsystems? [Электронный ресурс]: Zweiter Inklusionskongress M-V Dokumentation. Schwerin: Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV), 2013. 134 s. URL: [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation\\_2.-Inklusionskongress.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation_2.-Inklusionskongress.pdf) (дата обращения: 10.01.2018).
9. *Buber M.* Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Gütersloher Verlagshaus, 1999. 336 s.
10. Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 7. Muenchen [Электронный ресурс] / Hrsg. G. Feuser, J. Kutscher. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2013. 362 s. URL: <https://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/Paedagogik/Heil-und-Sonderpaedagogik/Entwicklung-und-Lernen-978-3-17-019636-0/> (дата обращения: 15.01.2018).
11. *Feuser G.* Eine zukunftsfähige «Inklusive Bildung» — keine Sache der Beliebigkeit! [Электронный ресурс] // Zugriff am. 2012. Vol. 4. 17 s. URL: [http://www.georg-feuser.com/compresso/\\_data/Feuser\\_\\_G.\\_Zukunftsf\\_hige\\_Inklusive\\_Bildung\\_HB\\_06\\_06\\_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/compresso/_data/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf) (дата обращения: 10.01.2018).
12. *Haeblerlin U.* Allgemeine Heilpaedagogik. Bern: Haupt, 1998. 237 p.
13. *Haeblerlin U.* Inklusive Bildung. Sozialromantische Traeme // Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Widersprueche-Konsequenzen / Hrsg. M. Gercke, S. Opalinski, T.Thonagel. Wiesbaden: Springer Verlag. 2017. S. 87—99.
14. *Hinz A.* Inklusion — von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? — Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland [Электронный ресурс] // Zeitschrift für Inklusion — online.net. 2013. 27 April. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> (дата обращения: 10.01.2018).
15. *Hinz A.* Inklusive Pädagogik in der Schule — veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? [Электронный ресурс] // Zeitschrift für Heilpädagogie. 2009. Vol. 5. S. 171—179. URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FID=871434#vollanzeig> (дата обращения: 10.01.2018).
16. Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. [Электронный ресурс]. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 2014. 60 s. URL: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) (дата обращения: 12.01.2018).
17. *Jantzen W.* 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bunderrates zur paedagogischen Foerderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher [Электронный ресурс] // Weiterentwicklung-Stillstand-Rückschritt. Vortrag bei der Fortbildungstagung «Sonderpädagogik und Integration» der GEW Niedersachsen in Jeddigen am. 1997. Vol. 25. S. 1. URL: <http://www.basaglia.de/Artikel/bildungskommission.pdf> (дата обращения: 10.01.2018).
18. *Klemm K.* Inklusion in Deutschland // Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 2015. 68 p.
19. *Langmaack B.* Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck [Электронный ресурс]. 4 Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union, 2000. 78 s. URL: <http://www.osz-ruth-cohn.de/schulportrait/ruth-cohn/themenzentrierte-interaktion-tzi> (дата обращения: 10.01.2018).
20. *Niendorf M., Reitz S.* Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem [Электронный ресурс]: Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016. 99 s. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-48723-2> (дата обращения: 10.01.2018).
21. *Reiser H.* Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion — Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? // Sonderpädagogische Förderung. 2003. Vol. 48. № 4. S. 305—312.

22. *Sander A.* Von der integrativen zur inklusiven Bildung — Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland [Электронный ресурс] // Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom. 2002. S. 143—164 URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (дата обращения: 10.01.2018).
23. *Schweiker W.* Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive [Электронный ресурс]. Bristol: Vendenhoeck-Ruprecht, 2017. URL: [http://www.v-r.de/pdf/titel\\_inhalt\\_und\\_leseprobe/1092331/inhaltundleseprobe\\_9783788731618.pdf](http://www.v-r.de/pdf/titel_inhalt_und_leseprobe/1092331/inhaltundleseprobe_9783788731618.pdf) (дата обращения: 10.01.2018).
24. *Speck O.* Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10 Auflage. München, 2004. 186 s.
25. *Speck O.* Wage es nach wie vor, dich deines Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle // Zeitschrift für Heilpädagogik. 2011. Vol. 2. № 3. S. 84—91.
26. *Wocken H.* Rettet die Sonderschulen? — Rettet die Menschenrechte! [Электронный ресурс] // Zeitschrift für Inklusion. 2011. Vol. 4. S. 1—7. URL: <http://inklusion-bayern.de/upload/Ahrbeck-Dekategorisierung-HW2-Online.pdf> (дата обращения: 10.01.2018).

## Pedagogy of integration/inclusion in Germany: history and modernity (the middle of XX — beginning of XXI centuries.)

*Furyaeva T.W.,*

*doctor of psychological sciences, professor, head of chair of social pedagogics and social work department,  
Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P. Astafieva, Russia, Krasnoyarsk,  
tat.fur130@mail.ru*

The article presents the results of comparative analysis of the process of formation and development of the pedagogy of integration/inclusion on the example of Germany during the last forty years. Four periods in the development of inclusive pedagogy were identified, the dynamics of concepts and categories was shown. The pluralism of the studies of inclusion was proven for the four psycho-pedagogical approaches (educational activity, socio-environmental, interactionists and anthropological, and ethical). The implementation of the principle of inclusive education should be characterized by the shift from the politicization of inclusive discourse to the search for a scientifically sound and responsible decisions in this field.

**Keywords:** infringement, integration, inclusion, pedagogical concepts, periods of development of the pedagogy of integration/inclusion.

### REFERENCES

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: illyuziya ili real'nost' [Inclusive Education: Illusion or Reality]. *Sibirskii vestnik spetsial'nogo obrazovaniya [The Siberian Herald of Special Education]*, 2017, no. 1(19), pp. 4—7. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Sbornik sochinenii: v 6 t. T. 5: Osnovy defektologii (Defekt i kompensatsiya) [Collected Works: in 6 volumes. Vol. 5: Foundations of Defectology (Defect and Compensation)] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p. Available at: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t5\\_1983](http://elibrary.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983) (Accessed 10.01.2018). (In Russ.).
3. Konventsiya o pravakh invalidov [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] [Elektronnyi resurs]: [Zaklyuchena v g. N'yu-Iorke 13.12.2006]. *Upolnomochenni po pravam cheloveka v Sankt-Peterburge*. (Accessed 10.01.2018). (In Russ.).
4. Furyaeva T.V. Sotsial'naya inklyuziya: teoriya i praktika: monografiya [Social Inclusion: Theory and Practice: Monograph] [Elektronnyi resurs]. Krasnoyarskii gos. ped. un-t im V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2017. 280 p. (Antropologiya i sotsial'naya praktika; vol.15). (Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29026735> (Accessed 10.01.2018). (In Russ.).
5. Ahrbeck B. Der-Umgang-mit-Behinderung-Besonderheit-und-Vielfalt-Gleichheit-und-Differenz [Elektronnyi resurs]. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2017. 150 p. Available at: <https://sfbs.tu-dortmund.de/handle/sfbs/722> (Accessed 15.01.2018).
6. Ahrbeck B. Inklusion: Eine Kritik (Brennpunkt Schule). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016. 160 p.
7. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopaedisches Handbuch der Behindertenpaedagogik. Bd. 3. Bildung und Erziehung. In Kaiser A., Schmetz D., Wachtel P., Werner B. (hrsg.). Stuttgart: Verlag Kohlhammer, 2010. 248 p.
8. Brodtkorb M., Koch K. (hrsg.). Inklusion — Ende des gegliederten Schulsystems? [Elektronnyi resurs]: Zweiter Inklusionskongress M-V Dokumentation. Schwerin: Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV) 2013. 134 s. Available at: [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation\\_2.-Inklusionskongress.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation_2.-Inklusionskongress.pdf) (Accessed 10.01.2018).
9. Buber M. Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Gütersloher Verlagshaus, 1999. 336 p.
10. Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 7. Muenchen [Elektronnyi resurs]. In Feuser G., Kutscher J. (hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2013. 362 s. Available at: <https://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/Paedagogik/Heil-und-Sonderpaedagogik/Entwicklung-und-Lernen-978-3-17-019636-0/> (Accessed 15.01.2018).
11. Feuser G. Eine zukunftsfähige «Inklusive Bildung» — keine Sache der Beliebigkeit! [Elektronnyi resurs]. *Zugriff am*, 2012, vol. 4, 17 s. Available at: [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_\\_G.\\_Zukunftsf\\_hige\\_Inklusive\\_Bildung\\_HB\\_06\\_06\\_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf) (Accessed 10.01.2018).
12. Haeblerlin U. Allgemeine Heilpädagogik. Bern: Haupt, 1998. 237 p.
13. Haeblerlin U. Inklusive Bildung. Sozialromantische Traemere. Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Wid-ersprueche-Konsequenzen. In Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. (Hsg.). Wiesbaden: Springer Verlag, 2017, pp. 87—99.
14. Hinz A. Inklusion — von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? — Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs ueber schulische Inklusion in Deutschland [Elektronnyi resurs]. *Zeitschrift für Inklusion — online.net.*, 2013. Available at: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> (Accessed 10.01.2018).

15. Hinz A. Inklusive Pädagogik in der Schule — veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? [Elektronnyi resurs]. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2009, vol. 5, s. 171—179. Available at: <http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=871434#vollanzeig> (Accessed 10.01.2018).
16. Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. Erweiterte Auflage. [Elektronnyi resurs]. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 2014. 60 s. Available at: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) (Accessed 12.01.2018).
17. Jantzen W. 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bunderrates zur pädagogischen Foerderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher [Elektronnyi resurs]. *Weiterentwicklung-Stillstand-Rückschritt. Vortrag bei der Fortbildungstagung «Sonderpädagogik und Integration» der GEW Niedersachsen in Jeddigen am*, 1997, vol. 25, s. 1—18. Available at: <http://www.basaglia.de/Artikel/bildungskommission.pdf> (Accessed 10.01.2018).
18. Klemm K. Inklusion in Deutschland. *Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh, 2015. 68 p.
19. Langmaack B. Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck [Elektronnyi resurs]. 4 Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union, 2000. 78 p. Available at: <http://www.osz-ruth-cohn.de/schulportrait/ruth-cohn/themenzentrierte-interaktion-tzi> (Accessed 10.01.2018).
20. Niendorf M, Reitz S. Deutsches Institut für Menschenrechte (Ed.): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem: was zum Aubbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin, 2016 (Analyse / Deutsches Institut für Menschenrechte). — ISBN 978-3-945139-87-5. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-48723-2> (Accessed: 10.01.2018).
21. Reiser H. Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion — Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 2003, vol. 48, nol. 4, s. 305—312.
22. Sander A. Von der integrativen zur inklusiven Bildung — Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland [Elektronnyi resurs]. *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom*, 2002, s. 143—164 Available at: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (Accessed 10.01.2018).
23. Schweiker W. Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive [Elektronnyi resurs]. Bristol: Vendenhoeck-Ruprecht, 2017. Available at: [http://www.v-r.de/pdf/titel\\_inhalt\\_und\\_leseprobe/1092331/inhaltundleseprobe\\_9783788731618.pdf](http://www.v-r.de/pdf/titel_inhalt_und_leseprobe/1092331/inhaltundleseprobe_9783788731618.pdf) (Accessed 10.01.2018).
24. Speck O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bidung. 10 Auflage. Munchen, 2004. 186 p.
25. Speck O. Wage es nach wie vor, dich deines Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2011, vol. 2, nol. 3, s. 84—91.
26. Wocken H. Rettet die Sonderschulen? — Rettet die Menschenrechte! [Elektronnyi resurs]. *Zeitschrift für Inklusion*, 2011, vol. 4, S. 1—7. Available at: <http://inklusion-bayern.de/upload/Ahrbeck-Dekategorisierung-HW2-Online.pdf> (Accessed 10.01.2018).

## Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения

**Шеманов А.Ю.,**

доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр,  
Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва,  
Россия, [ajshem@mail.ru](mailto:ajshem@mail.ru)

**Екушевская А.С.,**

кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Научно-методический центр,  
Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
[a.ekushevskaya@gmail.com](mailto:a.ekushevskaya@gmail.com)

В статье анализируются: понятие инклюзивной культуры и методология ее определения и формирования, попытки применения этой методологии в различных странах (США, Великобритания, Испания, Новая Зеландия, Австралия). В международной практике инклюзия в образовании строится на основе формирования инклюзивной культуры образовательной организации, лежащей в основе инклюзивной политики и практики. Инклюзивная культура в рамках организационного подхода определяется как совокупность разделяемых ценностей, способствующих созданию в организации инклюзивного сообщества. При этом ключевое значение имеет изменение разделяемых ценностей (в направлении принятия разнообразия обучающихся и их образовательных потребностей) на уровне базовых допущений членов образовательной организации, а не на уровне простой декларации ценностей. На характер инклюзивной политики и практики влияет лежащее в основе инклюзивных ценностей понимание социальной справедливости и равенства. В современном дискурсе инклюзии это понимание опирается главным образом на социально-конструктивистский подход, что обуславливает предпочтения в понимании социальной справедливости и равенства в возможностях получения образования и связанные с этими предпочтениями риски. В заключение указывается на необходимость баланса задач образования и инклюзии с целью минимизации рисков, связанных с различными вариантами достижения равенства в доступности образования.

**Ключевые слова:** образование, инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивная практика, разнообразие, социальная модель, политика идентичности, индивидуальная модель.

### Для цитаты:

Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 29—37. doi:10.17759/jmfp.2018070103

### For citation:

Shemanov A.Y., Ekushevskaya A.S. Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 29—37. doi:10.17759/jmfp.2018070103 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Формирование инклюзивной культуры в школах начинает широко обсуждаться в зарубежной и отечественной литературе после публикации работы «Показатели инклюзии» Т. Бута и М. Эйнскоу [1], которые предложили практическое руководство для измерения степени реализации инклюзии в школе, где инклюзивная культура названа основой инклюзивной политики и практики [7]. Этим руководством пользуются для оценки успешности реализации инклюзии в школе во многих странах: Великобритании, ЮАР, Индии, Бразилии, Румынии, Новой Зеландии, Австралии, Испании и др. [8; 16; 18].

В пособии Бута и Эйнскоу предлагаются критерии, на основе которых можно оценить инклюзивность школьной культуры. Как явствует из этого пособия, *инклюзивная культура*, к которой авторы относят при-

нятие инклюзивных ценностей (позитивное отношение к разнообразию, сотрудничеству, установка на преодоление барьеров к включению, в том числе стереотипов, мешающих инклюзии) и создание школьного сообщества, составляет лишь одну, хотя и базовую, часть оценки инклюзивности образовательной организации. Кроме нее они выделяют также *инклюзивную политику* (внедрение в школьную жизнь во всех ее аспектах направленности на включение всех учащихся с тем, чтобы организация всей школьной жизни отвечала разнообразию учащихся, удовлетворяла потребности каждого) и *инклюзивную практику*, которая определяется как ось «... развития практики обучения, отражающая инклюзивную направленность культуры и политики школы» [1, с. 17]. В создании инклюзивной школы подчеркиваются роль командной работы всей

школы — от администрации до каждого сотрудника и значение выстраивания партнерских отношений с родителями и местным сообществом. Понятно, что все три аспекта оценки инклюзивности школы (инклюзивная культура, политика и практика) тесно взаимосвязаны и взаимно обусловлены. Так, умение педагогов применять методы обучения, позволяющие учитывать потребности каждого учащегося и успешно работать в условиях разнообразия (элемент инклюзивной практики), будет положительно сказываться на формировании позитивного отношения педагога к ценности разнообразия (часть инклюзивной культуры), а подобное отношение будет способствовать поиску и освоению таких методов обучения.

Однако из-за практической ориентированности данного пособия оно, хотя и дает представление об общих принципах инклюзивной культуры, но не позволяет выделить и описать конкретные основания, на которых возможна модификация критериев оценки, а тем самым затрудняется адаптация этих критериев к условиям отечественной системы образования. Отсюда следует актуальность двух задач, которые будут решаться в данной статье: прояснение понятия инклюзивной культуры и его истоков, а также определение понятия инклюзии. Также будет обсуждаться связь инклюзивной культуры с политикой школ и их инклюзивной практикой.

### Инклюзия, социальная справедливость и равенство

Для того чтобы представлять содержание понятия инклюзии, необходимо иметь представление о возникновении политики инклюзии; при этом важно обратить внимание на контекст ее появления, в котором определяющую роль сыграли различные подходы к интерпретации социальной справедливости и равенства. Использование различных пониманий социальной справедливости и равенства при обосновании политики инклюзии рассматривается в статье Шейлы Ридделл (Sheila Riddell) [21], анализирующей дискурс инклюзии в шотландском образовании. В работе выделяется два основных и конкурирующих друг с другом понимания социальной справедливости. Первое сосредоточено на *экономическом неравенстве* как основной причине социального исключения, второе — на *непризнании идентичности* социально-культурно отличных групп (этнических, расовых, гендерных, возрастных и др.), различных групп людей с инвалидностью и пр. В первом случае политика инклюзии сосредоточена на перераспределении экономических ресурсов (для поддержки образования уязвимых групп, для их социальной защиты и пр.), во втором случае — на равном признании отличающейся идентичности этих групп наряду с доминирующей культурной группой. Различны подходы в отношении к этим конкурирующим реализациям политики инклюзии — от поиска

баланса между ними (т. е. между компенсацией экономического неравенства и неравного признания) до выстраивания самого распределения ресурсов, прежде всего в направлении компенсации неравного признания. Более того, имеется также точка зрения, что в своей глубинной основе политика перераспределения ресурсов и политика признания идентичности противоречат друг другу, поскольку первая ставит целью *устранение различия* между группами, а вторая стремится сохранить и подчеркнуть эти различия (даже используется выражение *celebrate* [21, с. 284], т. е. «отмечать» или «праздновать» различия).

В Великобритании движение за права инвалидов, сторонники которого считают устройство общества причиной инвалидизации людей с нарушениями (физическими, сенсорными или ментальными), т. е. принимают *социальную модель инвалидности*, имеет форму борьбы за изменение общества навстречу нуждам людей с инвалидностью и устранение в нем барьеров, препятствующих их включению. Однако в США это движение, по мнению Ридделл [21, с. 285], не опирается на социальную модель, а исходит из ориентации на права людей или социальных групп отстаивать свою идентичность и культурные отличия [см. например: 13, с. 47—49]. Говоря о понимании инклюзии в США, можно отметить, что американские сторонники инклюзивного подхода иногда используют термины «интеграция» и «инклюзия» [10] как взаимозаменяемые, хотя европейские исследователи обычно отмечают их несовместимость [5]. Возможно, такое использование терминов объясняется акцентом на вопросе прав на идентичность, а не на социальной модели инвалидности, хотя можно встретить и работы, в которых используется принятое разграничение интеграции и инклюзии [25]. В случае акцента на праве на идентичность инвалидность может рассматриваться лишь как один из аспектов индивидуальной идентичности, взаимодействующий с другими аспектами — социальным и классовым положением, гендером, возрастом и др. [21, с. 285]. Кроме того, должен приниматься во внимание и характер нарушения, поскольку он определяет жизненный опыт индивида и не позволяет считать людей с инвалидностью гомогенной группой. Это отражает интерсекционный подход к проблеме признания идентичности [об этом подходе см., например: 14].

В качестве примера различия данных подходов Ридделл [21, с. 285] приводит споры вокруг образования глухих и разработанный в Венгрии педагогический подход (*conductive education*) к обучению детей с церебральным параличом. В первом случае споры идут вокруг того, надо ли применять кохлеарные импланты, чтобы включить детей в общий процесс обучения со слышащими, или следует сосредоточиться на обучении жестовому языку, чтобы сохранить культурную идентичность глухих как языкового меньшинства. Во втором случае акцент в процессе обучения ставится на развитии у детей с церебральным параличом способ-

ности ходить, невзирая на значительные для них издержки — затраты усилий и возможный ущерб для развития других физических и ментальных способностей. На этом примере Ридделл подчеркивает различие между политикой интеграции на основе нормализации или универсализма, в ее терминологии, и политикой признания идентичности, как в случае с образованием на основе обучения жестовому языку. В обоих случаях требуется значительная финансовая поддержка и перераспределение ресурсов в пользу детей с инвалидностью. Но в случае обучения на основе жестового языка образование направлено на поддержку особой идентичности глухих (культуры глухих — Deaf culture), а в случае венгерской методики — на устранение или сглаживание специфической особенности жизненного опыта детей с инвалидностью. Также в русле поддержки особой идентичности людей с инвалидностью находится работа канадской исследовательницы, в которой раскрывается понятие культуры инвалидности и значение ее принятия для развития культурной компетентности в социальной работе, адресованной людям с инвалидностью [12].

Другим важным понятием, существенным для понимания истоков понятия инклюзии, является понятие равенства, которое также имеет целый ряд различных интерпретаций. Речь может идти либо о равенстве возможностей, либо о равенстве результатов, причем в каждом случае имеется сильная и слабая версия интерпретации [21, с. 286; 4]. В случае политики обеспечения равенства возможностей вероятный источник неравенства, сохраняющий свое значение при данном подходе, заключается в том, что дети в силу принадлежности к различным семьям имеют неодинаковый доступ к экономическим, социальным и культурным благам и, вследствие этого, различный социальный и культурный капитал (по П. Бурдьё [24]). Сильный вариант политики равных возможностей требует компенсации этого источника неравенства, а слабый — нет. Более радикальным подходом является политика равных результатов, ставящая своей целью воспрепятствовать воспроизводству неравенства исходных позиций у выходцев из разных социальных групп. Здесь сильный вариант ставит целью достижение равного высокого результата для всех, а слабый, более реалистичный, — достижение всеми хороших результатов в освоении некоторого минимального стандарта образования. Этот подход в нашей литературе критически обсуждает, например, И.Д. Фруммин [4].

Ридделл отмечает, что официальные документы по образованию в Шотландии декларируют сочетание равенства возможностей, процесса и результата, а также учитывают проблему равного принятия идентичности и перераспределения ресурсов в пользу уязвимых групп [21, с. 286]. В связи с этим стоит отметить, что, если попытаться учитывать справедливое признание идентичности различных социальных групп и индивидов, которые могут руководствоваться различными представлениями о желаемом в жизни благе и

ставить себе различные жизненные цели, то полезно также говорить о двух подходах к образованию: 1) основанному на понимании образования как долга — обязанности учиться; 2) основанному на понимании образования как права, что заставляет соразмерять содержание образования с жизненными целями и представлениями о желаемом благе, неодинаковыми у разных социальных групп и индивидов [3]. С одной стороны, подход, связанный с интерпретацией образования, прежде всего, как права, возможно, помог бы в решении проблемы мотивации учащихся в процессе обучения. С другой стороны, при этом возникает риск того, что группы с социально и культурно ущемленным статусом будут ориентироваться на воспроизводство причин своего ущемленного положения, исходя из имеющихся у них стереотипов, например, относительно ненужности им академических знаний [21, с. 287; 2, с. 404—421].

Учитывая эти различные интерпретации социальной справедливости и равенства, Ридделл выделяет три типа понимания инклюзии или три типа политического дискурса об инклюзии [21, с. 287—288]. Первый она обозначает как дискурс перераспределения, второй — как дискурс морально ущемленного класса (moral underclass discourse), третий — как дискурс социальной инклюзии. В первом случае причиной социального исключения считается материальное положение семей учащихся и способом их инклюзии — перераспределение средств в их пользу. Во втором случае в качестве главной причины эксклюзии рассматривается уровень культуры исключаемой социальной группы, который препятствует выполнению ими установленных социальных норм и тем самым не способствует их включению. Средством содействия их инклюзии при этом является изменение их отношения к себе и обществу, а также присущей им культуры. В третьем случае основной причиной исключения считается отсутствие на рынке труда соответствующих рабочих мест, а способ противодействия эксклюзии — побуждать исключаемого индивида к участию в оплачиваемом труде (или требовать от него этого). В числе подобных работ, следующих дискурсу социальной инклюзии, находится изучение возможности создания семьи людьми с инвалидностью [9]. Имеется взаимосвязь всех трех типов дискурса инклюзии, зависимость интерпретации инклюзии и эксклюзии, а также связь между дискурсами перераспределения и признания идентичности.

### Инклюзивная культура образовательной организации

В качестве отправного пункта при рассмотрении этой проблемы нами будет избрана работа Н.Дж. Золлерс (N.J. Zollers) с соавторами [25]. Резюмируя в своем исследовании генезис понятия школьной культуры, авторы отмечают, что оно возникло на пересечении



антропологических и организационных исследований. Первоначально антропологи занимались описанием и изучением небольших изолированных обществ родоплеменного типа, причисляя к характеристикам их культуры традиции, ценности, верования и обряды. Затем в рамках организационных исследований стали изучать характеристики культуры современных сообществ, таких как корпорации, церкви, бюрократические структуры, школы. Обнаруженная в таких работах связь между корпоративной культурой организаций и успешностью их деятельности побудила обратиться к школьной культуре как важному фактору достижения школой определенной цели.

В рамках организационных исследований существуют разные подходы к определению понятия «культура организации». Одно из них относит к культуре организации «правила игры», т. е., по сути, явные и неявные нормы поведения, выражающие психологическую атмосферу организации как то, что связывает ее членов вместе. Другое определение описывает организационную культуру как систему разделяемых членами организации ценностей и убеждений, которая взаимодействует с людьми, структурами, контролирующими системами, задавая нормы поведения в организации. Наконец, следующее определение характеризует организационную культуру как определенный паттерн базовых допущений (basic assumptions), изобретаемых, открываемых и развиваемых для того, чтобы противостоять внешним и внутренним угрозам единству организации, которым как конкретному способу восприятия этих проблем и обращения с ними обучаются и все новые члены в процессе их аккультурации [25, с. 159]. Важно обратить внимание также на «молчаливые» компоненты культуры, такие как ценности, отношения (attitudes) и поведенческие нормы, варьирующие от доступных для наблюдения до недоступных для него. На поверхности находятся *наблюдаемые* характеристики школьной культуры, например, используемые учебные материалы, устав или провозглашенная цель и т. п. Гораздо сложнее выяснить, *почему* организация следует определенным нормам и правилам. Для выявления этих глубинных основ культуры нужно понять ценности и отношения, лежащие в основе тех или иных норм поведения в школе. А поскольку они напрямую не наблюдаемы, то необходимы особые процедуры их обнаружения, например, интервью с членами организации, фокусные наблюдения, длительное взаимодействие с членами организации, позволяющие выяснять мотивирующие их представления. Таким путем можно проникнуть вглубь организационной культуры школы, в лежащие в ее основе допущения, которые ее объединяют. При этом важно учитывать взаимодействие целей школы как образовательной организации и ее ценностей как инклюзивного сообщества (ценностей, не только декларируемых, но и составляющих «базовые допущения» членов школьного коллектива).

## Формирование инклюзивной культуры и практики: проблемы и достижения

Руководствуясь описанными критериями, Золлерс с соавторами [25] провели исследование школьной культуры в одной из городских начальных школ, расположенных в полиэтническом районе США. Исследование двигалось от поверхностного уровня, который включал анализ образовательных практик, вносящих вклад в инклюзию, к более глубокому уровню — идентификации разделяемых ценностей, взглядов и убеждений, образующих базовые допущения школьного сообщества. Изучались практики управления, поведение персонала, язык, используемый в документах школы и в процессе интервью с персоналом. На основе анализа были идентифицированы три компонента инклюзивной культуры: инклюзивное лидерство, широкое видение школьного сообщества, разделяемый язык и ценности. Поскольку каждый чувствовал свою принадлежность сообществу, это позволяло коллективу школы сосредоточиться на задачах школьного обучения, несмотря на разнообразие индивидуальных различий детей, так как задача их инклюзии была уже решена. Важное место лидера в создании инклюзивной организационной культуры в школе отмечалось также в работе Эйнскоу и Сандилла [6]. Языку, используемому в школе при обсуждении проблем, постановке целей и задач обучения, существенное значение при конструировании разделяемых инклюзивных ценностей и установок придают в своей работе также испанские исследователи [17].

Другой успешный опыт формирования инклюзивной культуры и практики, названный «соединяющей педагогией» (connective pedagogy), описан в работе Дж. Корбетт [11], исследовавшей начальную школу в Великобритании. В основе этого опыта лежало использование аспектов инклюзивности, предложенных Бутом и Эйнскоу в «Показателях инклюзии» [1]: описание инклюзивной культуры, политики и практики. Корбетт признает важность такой педагогики, которая использует аффективное обучение, учитывает эмоциональный интеллект и создает школьную культуру, которая поощряет (celebrate) различия [11, с. 56], т. е. умеет видеть уникальные и обогащающие других возможности в различиях и индивидуальности всех детей. Говоря о школьной культуре в описываемом ею случае, она подчеркивает такую особенность, как отношение в школе к возникающим в процессе обучения проблемам с поведением детей. Они рассматриваются не как личная вина педагога, а как проблема всего коллектива школы, которую позволяет решать культура аргументированного диалога, а не конфронтации. Каждый ребенок с уважением выслушивается. Обсуждая организационное устройство школы (политику), Корбетт отмечает хорошую организацию взаимодействия учителей с координатором по особым образовательным потребностям и помощниками по учебной поддержке. Ключевым вопросом школьной

практики, отвечающей особым образовательным потребностям, является дифференциация обучения, т. е. применение многообразных стилей преподавания и умение использовать навыки специалистов. При этом важно найти такой способ преподавания, который может обеспечить успех в обучении данного ребенка, например, использовать его большую чувствительность к визуальным, а не оральным стимулам.

Проблема формирования инклюзивного сообщества и инклюзивной культуры (также с использованием «Показателей инклюзии» Бута и Эйнскоу) исследована в школах Новой Зеландии в регионе со значительной полиэтничностью [18]. В этой работе делается акцент на необходимости инклюзивной культуры как в определенной мере противовеса государственной политике поддержки особых образовательных нужд. Эта политика строится на дифференциации финансирования учащихся с различной выраженностью нарушений, определяющих необходимость образовательной поддержки. Эти политически обеспеченные категоризация детей и положение специальных педагогов, с одной стороны, и неолиберальная идеология и политика, поощряющая экономическую конкуренцию в обществе и среди учащихся в том числе, с другой, создает, по мнению автора, основу для практик сегрегации. Но, как отмечается в работе, если культура представляет собой социальную конструкцию, коллектив школы может ее менять, пользуясь гибкостью системы обеспечения особых образовательных потребностей. При этом и от самой школы, и от ее лидеров зависит, какая обстановка, какая культура будет складываться в школе, основанная на равенстве и диалоге или на конкуренции и исключении.

Подобным подходом к культуре как социальной конструкции, доступной изменениям, характеризуется также работа австралийских исследователей, в которой сравнивается средняя школа, имеющая традиционную культуру, и инклюзивная школа [8]. Авторы выделили следующие категории для их сравнения: 1) модель поддержки и роль специального педагога; 2) характер фокуса культуры — на учащемся или на содержании обучения; 3) убеждения и установки, касающиеся инклюзивной школы и ответственности учителя за приспособление к разнообразным особым потребностям [8, с. 8]. В инклюзивной школе имелось большое число различных форм поддержки и участие специального педагога в планировании поддержки разнообразных потребностей детей в классе, например, речь шла также о поддержке потребностей учащихся с высоким уровнем достижений. В работе отмечается, что если школа использует основанные на традиционной педагогике методы, инклюзия не получает в ней успеха. Эти методы определяются разделяемыми в такой школе ценностями и установками: например, директор исследованной школы считал, что дети с особыми нуждами в школе лишь «проводят время», что их присутствие в обычной школе важно, прежде всего, для их социализации. Для этого директора не стоит задача,

как наиболее эффективно ответить на многообразие потребностей учащихся, как изменить в этом направлении весь процесс преподавания. Авторы замечают, что такая традиционная культура, ее ценности и установки нуждаются не просто в видоизменении, а в деконструкции, чтобы на их месте можно было реконструировать другие подходы и ценности. Среди традиционных ценностей отмечается и ориентация на академические достижения учащихся, что достаточно естественно, так как их наличием определяется рейтинг школы и ее финансирование и успешность. В этом смысле реформаторы образования в направлении инклюзии, как можно было видеть и в работе новозеландского исследователя [18], стремятся бросить вызов тенденциям неолиберальной политики и экономики, направленным на маркетизацию образования [22].

Обращает на себя внимание то, что проблема дифференциации обучения занимает одно из ключевых мест в описании инклюзивной практики, т. е. методов обучения, способствующих инклюзии. На этот аспект обращают также внимание британские исследователи [20], обсуждая успешность инклюзии в трех средних школах Северной Ирландии, Англии и Уэльса. В работе даже ставится вопрос: в чем причина трудностей дифференциации обучения во всех трех школах, которые декларируют себя как инклюзивные, но на деле показывают недостаточную сформированность инклюзивных ценностей и установок, разделяемых учителями и специальными педагогами. Вопрос ставится так: действительно ли дифференциация обучения представляет собой непреодолимую трудность из-за отсутствия достаточных ресурсов и времени у учителей или причина в неготовности учителей к ситуации инклюзии и отсутствию необходимых для этого ценностей и установок, т. е. инклюзивной культуры. Авторы, обнаружив в процессе интервью учителей проявления дефект-центрированной (индивидуальной) модели инвалидности, склоняются ко второму варианту ответа, но характерно, что проблема с дифференциацией оказывается более острой в средней школе по сравнению с начальной, поскольку именно этот уровень образования оказывается под большим давлением требований к академическим результатам учащихся. Это хорошо видно из приведенных в работе описаний школы, позиционирующей себя как инклюзивная школе уровня гимназии (*grammar school*), которая тем не менее использует практики, ведущие к исключению не справляющихся с нагрузкой учащихся (строгие экзамены), хотя и имеет в числе учеников некоторое количество высоко функциональных детей с особыми образовательными потребностями.

В работе, посвященной проблеме создания инклюзивной культуры в средних школах обязательного образования в Испании [16], также отмечается, что, несмотря на декларативное признание инклюзии, фактически в процессе изучения разделяемых ценностей и установок учителей обнаруживается влияние

прежней, сосредоточенной на дефекте учащегося индивидуальной модели [16, с. 564]. Вместе с тем выявлено также распространение среди учителей практик образования, способствующих инклюзии, т. е. инклюзивных практик. К ним авторы относят, например, отношение учителей и учащихся к оценке результатов обучения. Эти оценки использовались учениками для саморегуляции процесса своего обучения, а учителями — для корректировки собственных методов преподавания, что показывает рефлексивное отношение к процессу образования как со стороны учеников, так и со стороны учителей, их взаимную ориентированность на дифференциацию процесса обучения с использованием средств оценки. Авторы также перечисляют следующие важные элементы инклюзивной практики, ссылаясь при этом на выводы ЮНЕСКО и Европейского агентства по развитию образования детей с особыми потребностями [16, с. 557—558]; это семь общих факторов: кооперация в преподавании, кооперация в обучении, кооперация в решении конфликтов, создание разнородных групп учащихся, эффективные педагогические подходы, справочные системы для проверки знаний учащихся (classroom reference systems), альтернативные стратегии обучения.

К числу инклюзивных практик, способствующих дифференциации обучения в соответствии с разнообразием индивидуальных потребностей учащихся, относятся также разработки в области универсального образовательного дизайна — УОД (UDL — Universal Design for Learning) [19; 23]. В начале 1990-х гг. группа исследователей Центра специальных прикладных технологий (ЦСПТ — Center for Applied Special Technology /CAST/) обратилась к изучению способов применения технологий (компьютерных, мультимедийных и др.) в целях создания классов с инклюзивной средой [15]. Руководствуясь идеями универсального дизайна, исследователи ЦСПТ изучили, каким образом можно индивидуализировать образование за счет гибкого подхода к учебным методам и материалам, который они назвали универсальным дизайном для обучения. В ходе исследования ЦСПТ разработал три постоянно действующих

принципа УОД, предполагающий обеспечение разнообразными средствами: 1) *презентации*, предоставляя учащимся возможность усваивать информацию и знания различными способами; 2) *действия и выражения*, предоставляя учащимся альтернативные способы для демонстрации своих знаний; 3) *вовлечения*, повышая мотивацию посредством постановки задач, соответствующих интересам учащихся [19].

## Заключение

Завершая обзор проблемы формирования инклюзивной культуры и практики, хотелось бы обратить внимание на два момента. Во-первых, понятие инклюзивной культуры разрабатывается с опорой на социальную модель инвалидности и социально-конструкционистский подход к пониманию культуры. Во-вторых, в продвижении этого понятия существенное значение имеет также защита права на признание особой идентичности, обусловленной разными факторами (расовое происхождение, пол, инвалидность и пр.), для учета которых нередко используется интерсекционный подход. Эти два момента влияют на понимание равенства и социальной справедливости, а также целей инклюзии и создаваемой в ее рамках инклюзивной культуры, политики и практики образовательных организаций. В частности, эти факторы, как представляется, определяют предпочтение слабого варианта равенства результатов, что проявилось в негативной оценке в ряде работ целеполагания школы с ориентацией на академические результаты [20] и предпочтение трактовки образования как права, что проявилось в том числе в призывах к сопротивлению маркетизации образования и противодействию атмосфере конкуренции между учащимися и школами [18]. Для минимизации связанных с этими предпочтениями рисков, некоторые из которых были описаны выше, при создании инклюзивной культуры важно достижение баланса между разными подходами к определению целей образования, а также между целями инклюзии и образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практич. пособие. М.: Перспектива, 2007. 124 с.
2. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2003. 528 с.
3. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230—259.
4. Фруммин И.Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей [Электронный ресурс] // Сборник портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2011. № 2011-1. URL: [https://psyjournals.ru/pj/2011\\_1/42598.shtml](https://psyjournals.ru/pj/2011_1/42598.shtml) (дата обращения: 19.02.2018).
5. Abbott C. E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies [Электронный ресурс]. Bristol: Futurelab Education, 2007. 36 p. URL: <https://www.spectronics.com.au/conference/2010/pdfs/E-inclusion%20-%20Learning%20Difficulties%20and%20Digital%20Technologies.pdf> (дата обращения: 19.02.2018).
6. Ainscow M., Sandill A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14. № 4. P. 401—416. doi:10.1080/13603110802504903
7. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools [Электронный ресурс]. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. 2002. 102 p. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата обращения: 17.02.2018).

8. Carrington S., Elkins J. Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture // *International Journal of Inclusive Education*. 2002. Vol. 6. № 1. P. 1—16. doi:10.1080/13603110110061754
9. Clarke H., McKay S. Disability, partnership and parenting // *Disability and Society*. 2014. Vol. 29. № 4. P. 543—555. doi:http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2013.831745 (дата обращения: 17.02.2018).
10. Connor D.J., Ferri B.A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education // *Disability and Society*. 2007. Vol. 22. № 1. P. 63—77. doi:10.1080/09687590601056717
11. Corbett J. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy // *British Journal of Special Education*. 2001. Vol. 28. № 2. P. 55—59. doi:10.1111/1467-8527.00219
12. Dupré M. Disability Culture and Cultural Competency in Social Work // *Social Work Education*. 2012. Vol. 31. № 2. P. 168—183. doi:10.1080/02615479.2012.644945
13. Ferri B.A. Inclusion in Italy: What happens when everyone belongs // *Disability and the politics of education: An international reader* / Eds. S. Gabel and S. Danforth. New York: Peter Lang Publishers, 2008. 667 p.
14. Gopaldas A., DeRoy G. An intersectional approach to diversity research // *Consumption Markets and Culture*. 2015. Vol. 18. № 4. P. 1—32. doi: https:10.1080/10253866.2015.1019872
15. Hehir T. Policy foundations of universal design for learning // *A policy reader in universal design for learning* / Eds. D.T. Gordon, J.W. Gravel, L.A. Schifter. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 2009. P. 35—45.
16. Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts / O. Moliner [et al.] // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 5. P. 557—572. doi:10.1080/13603110903165158
17. Moliner Miravet L., Moliner García O. The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2013. Vol. 26. № 10. P. 1373—1386. doi:10.1080/09518398.2012.731535
18. McMaster C. Inclusion in New Zealand: The potential and possibilities of sustainable inclusive change through utilising a framework for whole school development // *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2015. Vol. 50. № 2. P. 239—253. doi:10.1007/s40841-015-0010-3
19. National Center on Universal Design for Learning [Электронный ресурс]. Wakefield, MA: CAST, 2012. URL: http://www.udlcenter.org/ (дата обращения: 16.02.2018).
20. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // *Support for Learning*. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179—186. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x
21. Riddell S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education // *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2009. Vol. 30. № 3. P. 283—296. doi:10.1080/01596300903036889
22. Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. Vol. 18. № 2. P. 99—116. doi:10.1080/09620210802351342
23. The UDL Guidelines [Электронный ресурс] // CAST. URL: http://udlguidelines.cast.org/?utm\_medium=web&utm\_campaign=none&utm\_source=udlcenter&utm\_content=site-banner (дата обращения: 16.02.2018).
24. Trainor A.A. Using Cultural and Social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth With Disabilities // *The Journal of Special Education*. 2008. Vol. 42. № 3. P. 148—162. doi:10.1177/0022466907313346
25. Zollers N.J., Ramanathan A.K., Yu M. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 1999. Vol. 12. № 2. P. 157—174. doi:10.1080/095183999236231

## Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements

**Shemanov A. Y.,**

*doctor of philosophical sciences, Leading Researcher, Moscow State University  
of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ajshem@mail.ru*

**Ekushevskaya A.S.,**

*candidate of philosophical sciences, Senior Researcher, Moscow State University  
of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
a.ekushevskaya@gmail.com*

The article analyzes the concept of inclusive culture and the methodology of its definition and formation, attempts to apply this methodology in different countries (USA, UK, Spain, New Zealand, Australia). In international practice, educational inclusion is created on the basis of educational organization inclusive culture which is considered as the ground of inclusive policy and practice. In the framework of organizational approach, inclusive culture is defined as a set of shared values which favour creating of inclusive community in organization. Changes of shared values accepting diversity of learners and their educational needs have a key significance in this process. These changes should concern not only declared values, but basic assumptions of educational organization members. The understanding of social justice and equity which lays in the ground of inclusive values influences inclusive policy and practice. In the modern discourse of inclusion, this understanding is based mainly on social-constructionist approach, which conditions preferences in interpretation of social justice and equity in access to education and associated with these preferences risks. In conclusion, the need for the balance between tasks of education and inclusion is suggested in order to minimize risks associated with different understandings of equity in the access to education.

**Keywords:** education, inclusion, inclusive culture, inclusive practice, diversity, social model, identity policy, individual model.

### REFERENCES

1. But T., Einskou M. Pokazateli inklyuzii: Prakticheskoe posobie [Inclusion indicators: Practical Manual]. Moscow: Perspektiva, 2007. 124 p. (In Russ.).
2. Giddens A. Ustroenie obshchestva: Oчерk teorii strukturatsii [The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2003. 528 p. (In Russ.).
3. Lebedev O.E. Konets sistemy obyazatel'nogo obrazovaniya? [The end of compulsory education?]. *Voprosy obrazovaniya [Issues of education]*, 2017, no. 1, pp. 230—259. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Frumin I.D. Osnovnye podkhody k probleme ravenstva obrazovatel'nykh vozmozhnostei [Elektronnyi resurs] [The main approaches to the problem of equality of educational opportunities]. *Sbornik portala psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru [Collection of the portal of psychological publications PsyJournals.ru]*, 2011, no. 2011-1. Available at: [https://psyjournals.ru/pj/2011\\_1/42598.shtml](https://psyjournals.ru/pj/2011_1/42598.shtml) (Accessed 19.02.2018).
5. Abbott C. E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies [Elektronnyi resurs]. Bristol: Futurelab Education, 2007. 36 p. Available at: <https://www.spectronics.com.au/conference/2010/pdfs/E-inclusion%20-%20Learning%20Difficulties%20and%20Digital%20Technologies.pdf> (Accessed 19.02.2018).
6. Ainscow M., Sandill A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 2010, vol. 14, no. 4, pp. 401—416. doi:10.1080/13603110802504903
7. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools [Elektronnyi resurs]. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 102 p. Available at: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Accessed 17.02.2018).
8. Carrington S., Elkins J. Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 2002, vol. 6, no. 1, pp. 1—16. doi:10.1080/13603110110061754
9. Clarke H., McKay S. Disability, partnership and parenting. *Disability and Society*, 2014, vol. 29, no. 4, pp. 543—555. doi:10.1080/09687599.2013.831745
10. Connor D.J., Ferri B.A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, 2007, vol. 22, no 1, pp. 63—77. doi:10.1080/09687590601056717
11. Corbett J. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 2001, vol. 28, no. 2, pp. 55—59. doi:10.1111/1467-8527.00219

12. Dupré M. Disability Culture and Cultural Competency in Social Work. *Social Work Education*, 2012, vol. 31, no. 2, pp. 168—183. doi:10.1080/02615479.2012.644945
13. Ferri B.A. Inclusion in Italy: What happens when everyone belongs. In Gabel S., Danforth S. (eds.) *Disability and the politics of education: An international reader*. New York: Peter Lang Publishers, 2008. 667 p.
14. Gopaldas A., DeRoy G. An intersectional approach to diversity research. *Consumption Markets and Culture*, 2015, vol. 18, no. 4, pp. 1—32. doi:10.1080/10253866.2015.1019872
15. Hehir T. Policy foundations of universal design for learning. In Gordon D.T., Gravel J.W., Schifter L.A. (eds.) *A policy reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2009, pp. 35—45.
16. Moliner O. et al. Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 5, pp. 557—572. doi:10.1080/13603110903165158
17. Moliner Miravet L., Moliner Garcia O. The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2013, vol. 26, no. 10, pp. 1373—1386. doi:10.1080/09518398.2012.731535
18. McMaster C. Inclusion in New Zealand: The potential and possibilities of sustainable inclusive change through utilising a framework for whole school development. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2015, vol. 50, no. 2, pp. 239—253. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s40841-015-0010-3>
19. National Center on Universal Design for Learning [Elektronnyi resurs]. Wakefield, MA: CAST, 2012. Available at: <http://www.udlcenter.org/> (Accessed 16.02.2018).
20. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 2010, vol. 25, no. 4, pp. 179—186. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x
21. Riddell S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2009, vol. 30, no. 3, pp. 283—296. doi:10.1080/01596300903036889
22. Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 2008, vol. 18, no. 2, pp. 99—116. doi:10.1080/09620210802351342.
23. The UDL Guidelines [Elektronnyi resurs]. CAST. Available at: [http://udlguidelines.cast.org/?utm\\_medium=web&utm\\_campaign=none&utm\\_source=udlcenter&utm\\_content=site-banner](http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=udlcenter&utm_content=site-banner) (Accessed 16.02.2018).
24. Trainor A.A. Using Cultural and Social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 2008, vol. 42, no. 3, pp. 148—162. doi:10.1177/0022466907313346
25. Zollers N.J., Ramanathan A.K., Yu M. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1999, vol. 12, no. 2, pp. 157—174. doi:10.1080/095183999236231

## Нарушения интеллекта при расстройствах аутистического спектра

**Сорокин А.Б.,**

кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, отделение нейрофизиологии университетской клиники ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России, Нижний Новгород, Россия, sorokinab@mgppu.ru

В статье представлено современное понимание нарушений интеллекта как диагностической категории. Приводится структура описания, рекомендуемая для использования специалистами в США. Обсуждается необходимость исследования интеллекта у людей с расстройствами аутистического спектра и его место в диагностическом маршруте.

**Ключевые слова:** аутизм, расстройства аутистического спектра, интеллект, IQ.

### Для цитаты:

Сорокин А.Б. Нарушения интеллекта при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 38—44. doi:10.17759/jmfp.2018070104

### For citation:

Sorokin A.B. Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorders [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 38—44. doi: 10.17759/jmfp.2018070104 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

У значительного числа людей с расстройствами в спектре аутизма в той или иной степени снижен интеллект.

Приводимые цифры сильно различаются в зависимости от применяемых диагностических критериев, возрастных ограничений и других факторов, достигая в некоторых исследованиях 75% [7].

С другой стороны, в популяции детей с нарушением интеллекта около 18% случаев соответствуют диагностическим критериям расстройств аутистического спектра (РАС) [22].

Одновременное наличие другого заболевания у людей с нарушением интеллекта выше в три-четыре раза, чем в среднем по популяции, и РАС входит в список наиболее частых коморбидных состояний для нарушения интеллекта [11].

Взаимосвязь уровня интеллекта и аутизма остается недостаточно изученной, и данные исследований в этой области не отличаются системностью и последовательностью.

Очевидно, что не существует прямой взаимосимости между тяжестью аутистических проявлений, академической успеваемостью или оптимальной траекторией освоения навыками самостоятельной жизни и уровнем интеллекта. Даже у детей с РАС со средним или высоким интеллектом выявляются проблемы школьного обучения как минимум в одной академической области [17].

С другой стороны, люди с аутизмом и сопутствующим ему нарушением интеллекта социально более активны, чем люди с нарушением интеллекта без аутизма [5].

Уровень интеллекта оказывается единственным более или менее надежным предиктором способности

человека к профессиональному образованию, самостоятельному проживанию и трудоустройству, хотя и у людей с РАС среднего или высокого интеллекта часто имеются значительные трудности в получении высшего или среднего специального образования, а также нахождении и сохранении рабочего места [5; 24].

В контексте инклюзивного образования уровень интеллекта у детей с РАС приобретает особое значение, так как именно он часто становится основным критерием выбора образовательного стандарта и представляет собой центральный фактор при определении целей и содержания обучения в индивидуальных учебных планах.

При этом известно, что параметры академической успеваемости оказываются выше у детей с РАС, которые обучаются в инклюзивной среде, т. е. остаются в общеобразовательных школах, а не переходят в специальные учебные заведения [17].

Необходимо отметить, что при описании гетерогенности спектра аутизма упоминается не только сниженный интеллект, но и отклонения от средних значений коэффициента интеллекта (IQ) в виде повышения.

Обычно имеются в виду отклонения больше, чем на два стандартных отклонения, т. е. IQ 130 и выше. У определенной подгруппы людей с высоким интеллектуальным потенциалом, иногда называемых одаренными, особенности развития проявляются сходным образом с РАС. Это неоднозначное наблюдение требует дополнительного изучения [13] и не будет обсуждаться в данной статье. Также за рамками данной статьи остаются так называемые нейрокогнитивные нарушения, которые характеризуются значительным снижением уровня интеллекта, например, в пожилом возрасте или после черепно-мозговой травмы.

### Нарушение интеллекта: современные представления

В последнее время среди специалистов наблюдается тенденция активного избегания термина «умственная отсталость» (mental retardation). Вместо него используется термин «нарушение интеллекта» (intellectual disability).

Это изменение связано, прежде всего, с пониманием нарушений в экологической перспективе, когда в фокусе оказывается не характеристика человека, а сам человек [16].

К тому же в английском языке слово «отсталый» (retarded) является достаточно распространенным обидным ругательством. Несмотря на то, что в русском языке слово «отсталый» не имеет отчетливо оскорбительного оттенка, можно ожидать, что вслед за другими языками термин «умственная отсталость» в общепотребительном контексте будет заменен более современным сочетанием «нарушение интеллекта» или «нарушение интеллектуального развития».

Такие ожидания имеют под собой правовую основу. Например, в федеральных документах США недопустимость применения термина «умственная отсталость» закреплена законодательно: в 2010 г. был подписан «Акт Розы», названный по имени девочки с синдромом Дауна, которая вместе с родителями составила группу активистов, инициировавших это изменение.

Согласно определению Американской ассоциации нарушений интеллекта и развития [16], под нарушением интеллекта понимается существенное ограничение интеллектуального функционирования и адаптивного поведения. К адаптивному поведению при этом относят аналитические, социальные и практические способности и навыки. Для диагноза требуется проявление нарушения интеллекта в период до восемнадцатилетнего возраста.

Аналогичные диагностические критерии приводятся и в классификации Американской психиатрической ассоциации DSM-5 [11].

Согласно *первому критерию*, а именно дефициту функции интеллекта, должны проявляться ограничения логического мышления, решения задач, планирования, абстрактного мышления, оценочных суждений, а также школьного (академического) обучения и обучения на собственном опыте. Их оценка осуществляется на основании клинического впечатления специалиста, а также при помощи индивидуальных тестов.

При интерпретации уровня интеллекта необходимо учитывать эффекты научения, а также происходящее в историческом контексте улучшение результатов по тестам (так называемый эффект Флинна [25]).

Практически все стандартизированные методы исследования интеллекта обобщают результаты отдельных тестов в виде коэффициента интеллекта (IQ), который представляет собой отношение ментального возраста испытуемого к хронологическому.

Ментальный возраст рассчитывается исходя из результатов выполнения набора заданий, включающих тесты на текучее (подвижное) мышление и кристаллизованные (кристаллизовавшиеся) интеллектуальные способности в соответствии с теорией Кеттелла, Хорна и Кэрролла [9]. Необходимо отметить, что батареи тестов не учитывают вероятность того, что у людей с высокофункциональным аутизмом текучий интеллект развит лучше, чем кристаллизованный [23].

*Второй критерий* — ограничения адаптивного функционирования — должен проявляться в одной или нескольких областях повседневной жизни, включающих в себя взаимодействие с другими людьми, участие в общественной жизни в широком понимании, а также уровень самостоятельности, в том числе возможность самостоятельного проживания у взрослых. Как и в случае с уровнем интеллекта, для их оценки используются стандартизированные тесты, при помощи которых обобщается информация, полученная от родителей, учителей, социальных работников, а также самого испытуемого.

Результаты тестов дополняются клиническим впечатлением специалиста. Для выполнения второго критерия в DSM-5, но не в руководстве Американской ассоциации нарушений интеллекта и развития, ограничения адаптивного функционирования должны быть напрямую связаны со сниженным уровнем интеллекта.

Начало проявлений до возраста 18 лет или, согласно формулировке DSM-5, «в период развития», является *третьим критерием* нарушения интеллекта и позволяет разделить нарушения интеллекта детского и подросткового возраста от состояний, сопровождающихся сниженным уровнем интеллекта, которые проявляются в более позднем возрасте, например, синдрома Альцгеймера.

Как при самостоятельном диагнозе, так и в случаях, когда нарушение интеллекта сопутствует другим состояниям (например, расстройству в спектре аутизма), необходимо соблюдение нескольких условий.

Во-первых, ограничения должны проявляться в типичных контекстах для соответствующей группы с точки зрения возраста, условий жизни и культурной среды. Другими словами, от ребенка не должно требоваться адекватное поведение в совершенно нетипичной ситуации, даже если есть веские основания считать, что отсутствие ожидаемого поведения связано с недостаточно высоким уровнем интеллекта.

Во-вторых, при оценке интеллекта должен учитываться уровень владения речью, особенности навыков общения, а также нетипичные формы сенсорного и двигательного поведения, т. е. ядерные проявления РАС.

В-третьих, необходимо учитывать присутствующие сильные стороны, а не ограничиваться выявлением дефицитов.

В-четвертых, центральной целью описания профиля нарушений является определение направлений для помощи.



В-пятых, предоставление индивидуализированной помощи в течение более и менее продолжительного периода времени должно приводить к улучшению общего состояния человека с нарушением интеллекта [16].

Последнее особенно важно при сообщении результатов обследования родителям, самим обследуемым и другим заинтересованным лицам. Ни в коем случае не должно создаваться впечатление, что уровень интеллекта является неизменной величиной, определяющей уровень функционирования человека на протяжении всей жизни.

За последние полвека произошли изменения в представлениях о том, насколько должен быть снижен интеллект для постановки диагноза «умственная отсталость» или «нарушение интеллекта».

До 1973 г. считалось, что для определения у человека умственной отсталости достаточно одного стандартного отклонения IQ, затем требования стали более строгими. Это произошло не в последнюю очередь из-за того, что у многих детей с умеренно сниженным значением IQ выраженные трудности обучения сочетались с высокой степенью адаптации [7].

В настоящее время для установления нарушения интеллекта требуются снижение IQ на два стандартных отклонения или больше, а также дефицит адаптивных навыков, исследованный стандартизированным методом, со значением по одному субтесту, нескольким субтестам или суммарному баллу ниже двух стандартных отклонений от возрастной нормы [16].

В США многие штаты устанавливают свои внутренние требования для предоставления особых условий обучения, но они чаще всего следуют рекомендациям Американской ассоциации нарушений интеллекта и развития или незначительно отличаются от них.

В черновой версии «Международной классификации болезней» 11-го пересмотра [15] Всемирной организации здравоохранения состояние, аналогичное умственной отсталости, называется «нарушение интеллектуального развития» (disorder of intellectual development) и по диагностическим критериям оно существенно не отличается от «нарушения интеллекта».

### Исследование интеллекта при расстройствах в спектре аутизма

Существует несколько оснований для углубленного исследования интеллекта и адаптивного поведения у людей с расстройствами в спектре аутизма.

Помимо упомянутой выше коморбидности аутизма и нарушения интеллекта (умственной отсталости), уровень интеллекта является необходимой информацией для интерпретации данных, полученных при исследовании особенностей поведения и развития детей с расстройствами в спектре аутизма со слов родителей или при прямом наблюдении.

Кроме того, некоторые методики требуют оценки определенных форм поведения с учетом уровня интел-

лекта. Например, «План диагностического обследования при аутизме» ADOS-2 [2] предусматривает при обследовании детей, подростков и взрослых, пользующихся для общения беглой речью, сравнивать наблюдаемые формы поведения в области социального взаимодействия с невербальным ментальным возрастом ребенка.

Но даже при неструктурированном наблюдении за ребенком с подозрением на наличие расстройства в спектре аутизма или получении информации от родителей необходимо иметь в виду, что некоторые аутистические проявления могут быть частично или полностью обусловлены недостаточным для возрастных ожиданий уровнем интеллекта.

Так, например, социальная реакция может оказаться неадекватной из-за непонимания ситуации общения, которое является прямым следствием нарушения интеллекта.

Еще одной причиной необходимости отдельно исследовать интеллект у детей с РАС является недостаточная дискриминационная валидность скрининговых и диагностических методов для разделения умственной отсталости и аутизма.

Результаты специальных исследований в этой области не отличаются последовательностью [20]; например, для широко применяемого в мире «Интервью для диагностики аутизма» ADI-R [1] была показана как ограниченная разделительная способность между умственной отсталостью и РАС [6; 14], так и достаточная валидность в выявлении детей с РАС в когорте детей с умственной отсталостью различной степени [10].

В любом случае, использование только методов обследования, разработанных для выявления, диагностики и описания РАС, недостаточно для надежного определения уровня интеллекта.

В ряде случаев уровень интеллекта является одним из диагностических критериев состояния, ассоциированного со спектром аутизма. Примером является синдром Мартина—Белл (синдром умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X), который определяется клинически на основании нарушения интеллекта, особенностей поведения и дисморфичных признаков, подтверждаемых генетическим анализом.

У людей мужского пола с подтвержденной полной мутацией, являющейся причиной синдрома, в 90% случаев интеллект снижен на два стандартных отклонения от возрастной нормы или больше [3].

До 60% людей мужского пола и около 20% людей женского пола с синдромом Мартина—Белл соответствуют диагностическим критериям аутизма, а отдельные аутистические черты присутствуют у 90% людей мужского пола с синдромом Мартина—Белл [12], хотя профиль нарушений в этих случаях отличается от профиля нарушений, характерных для несиндромальных форм аутизма [4].

В случаях коморбидности аутизма и синдрома Мартина—Белл наблюдаются более выраженные нарушения речи и более низкий IQ.

Для определения IQ часто применяют стандартные шкалы, которые, однако, не были разработаны с учетом особенностей детей с РАС, и их использование особенно проблематично с детьми, подростками и взрослыми, для которых характерны выраженные формы нежелательного поведения, неспособность воспринимать вербальные инструкции, недостаточное использование речи для общения, быстрая утомляемость, сниженная концентрация внимания и т. д. [18].

Эти ограничения касаются, например, шкал Векслера — самых распространенных инструментов исследования вербального и невербального IQ [26].

В ряде случаев для установления IQ у детей с РАС более применимыми оказываются методы, разработанные для специальных групп испытуемых, например, невербальная методика «Международная шкала продуктивности Leiter» [19], оригинальная версия которой использовалась для обследования глухих людей или людей, не владеющих английским языком.

Кроме того, был показан потенциал в определении ментального возраста относительно методик, изначально не предназначенных для измерения IQ, но разработанных для исследования особенностей развития детей с аутизмом.

Так, например, уровень развития, рассчитанный на основании обследования при помощи «Психолого-

педагогического профиля» PEP-3 [21], хорошо коррелирует с IQ [8] и может использоваться для определения невербального ментального возраста. При этом необходимо подчеркнуть нестабильность результатов исследования интеллекта у детей с расстройством аутистического спектра, в связи с чем рекомендуется не ограничиваться однократным обследованием [11].

Также следует проявлять осторожность из-за эффекта нижней границы («эффекта дна»), состоящем в том, что большинство тестов не могут достоверно измерить IQ при значениях ниже 40 [3].

## Заключение

Расстройства в спектре аутизма и нарушения интеллекта находятся в сложных отношениях, требующих от специалиста психолого-педагогического профиля компетенций, связанных с обеими группами нарушений. Из-за значения уровня интеллекта и адаптивных навыков для планирования помощи детям, подросткам и взрослым с РАС, а также зависимости оценки проявлений аутизма от интеллектуальных способностей структурированное определение нарушений интеллекта или установление их отсутствия является необходимым этапом диагностического маршрута при РАС.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Раттер М., Кумо Э., Лорд К. ADI-R. Интервью для диагностики аутизма: руководство. Western Psychological Services; Giunti OS Organizzazioni Speciali, 2014. 122 с.
2. ADOS-2. План диагностического обследования при аутизме: руководство / К. Лорд [и др.]. [Б. м.]: Western Psychological Services; Giunti O.S., 2016. 544 с.
3. A solution to limitations of cognitive testing in children with intellectual disabilities: the case of fragile X syndrome / D. Hessel [et al.] // Journal of Neurodevelopmental Disorders. 2009. Vol. 1. № 1. P. 33—45. doi:10.1007/s11689-008-9001-8
4. Abbeduto L., McDuffie A., Thurman A.J. The fragile X syndrome-autism comorbidity: what do we really know? // Front Genet. 2014. Vol. 5. 10 p. doi:10.3389/fgene.2014.00355
5. Adult outcomes in autism: community inclusion and living skills / K.M. Gray [et al.] // Journal of autism and developmental disorders. 2014. Vol. 44. № 12. P. 3006—3015. doi:10.1007/s10803-014-2159-x
6. Agreement among four diagnostic instruments for autism spectrum disorders in toddlers / P.E. Ventola [et al.] // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2006. Vol. 36. № 7. P. 839—847. doi:10.1007/s10803-006-0128-8
7. Brue A.W., Wilmschurst L. Essentials of intellectual disability assessment and identification. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2016. 174 с.
8. Can PEP-3 Provide a Cognitive Profile in Children with ASD? A Comparison Between the Developmental Ages of PEP-3 and IQ of Leiter-R / A. De Giacomo [et al.] // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2016. Vol. 29. P. 566—573. doi:10.1111/jar.12216
9. Carroll J.B. Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press, 1993. 819 p.
10. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013. 947 p.
11. Fernandez B.A., Scherer S.W. Syndromic autism spectrum disorders: moving from a clinically defined to a molecularly defined approach [Электронный ресурс] // Dialogues in clinical neuroscience. 2017. Vol. 19. № 4. P. 353—371. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5789213/pdf/DialoguesClinNeurosci-19-353.pdf> (дата обращения: 10.05.2018).
12. From high intellectual potential to Asperger syndrome: evidence for differences and a fundamental overlap—a systematic review / A. Boschi [et al.] // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. 10 p. doi:10.3389/fpsyg.2016.01605
13. Gray K.M., Tongue B., Sweeney D.J. Using the Autism Diagnostic Interview-Revised and the Autism Diagnostic Observation Schedule with young children with developmental delay: Evaluating diagnostic validity // Journal of autism and developmental disorders. 2008. Vol. 38. № 4. P. 657—667. doi:10.1007/s10803-007-0432-y
14. ICD-11 [Электронный ресурс]: Mortality and Morbidity Statistics. URL: <https://icd.who.int> (дата обращения: 10.05.2018).

15. Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports / R.L. Schalock [et al.] // [Б. м.]: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010. 259 p.
16. Interrelationship between Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic (ADOS-G), Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R), and the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) classification in children with mental retardation [Электронный ресурс] / A. de Bildt [et al.] // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2004. Vol. 34. № 2. P. 129—137. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FB%3AJADD.0000022604.22374.5f.pdf> (дата обращения: 10.05.2018).
17. Kim S.H., Bal V.H., Lord C. Longitudinal follow-up of academic achievement in children with autism from age 2 to 18 // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2018. Vol. 59. № 3. P. 258—267. doi:10.1111/jcpp.12808
18. Koegel L.K., Koegel R.L., Smith R.L. Variables related to differences in standardized test outcomes for children with autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1997. Vol. 27. № 3. P. 233—243. doi:10.1023/A:1025894213424
19. Leiter-3: Leiter International Performance Scale: Manual / G. Roid [et al.]. Wood Dale, Illinois: Stoelting Co, 2013. 307 p.
20. Moss J., Howlin P., Oliver C. The Assessment and Presentation of Autism Spectrum Disorder and Associated Characteristics in Individuals with Severe Intellectual Disability and Genetic Syndromes Joanna Moss, Patricia Howlin, and Chris Oliver // The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development / Eds. J.A. Burack, R.M. Hodapp, G. Iarocci, E. Zigler. Oxford University Press, 2012. P. 275—302. doi:10.1093/oxfordhb/9780195305012.013.0018
21. PEP-3: Psychoeducational Profile: TEACCH Individualized Assessment for Children with Autism Spectrum Disorders: Guide to item administration guide / E. Schopler [et al.]. Austin, Texas: Pro-Ed Inc, 2005. 36 p.
22. Prevalence of autism spectrum disorders among children with intellectual disability / B.L. Tonnsen [et al.] // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 2016. Vol. 121. № 6. P. 487—500. doi:10.1352/1944-7558-121.6.487
23. Superior fluid intelligence in children with Asperger's disorder / M. Hayashi [et al.] // Brain and Cognition. 2008. Vol. 66. № 3. P. 306—10. doi:10.1016/j.bandc.2007.09.008
24. Taylor J.L., Henninger N.A., Mailick M.R. Longitudinal patterns of employment and postsecondary education for adults with autism and average-range IQ // Autism. 2015. Vol. 19. № 7. P. 785—793. doi:10.1177/1362361315585643
25. The Flynn effect: A meta-analysis / L. Trahan [et al.] // Psychological Bulletin. 2014. Vol. 140. № 5. P. 1332—1360. doi:10.1037/a0037173
26. Wechsler D. WISC-V: Wechsler intelligence scale for children: Administration and scoring manual. San Antonio, Texas: Pearson, 2014. 371 p.

## Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorders

**Sorokin A.B.,**

*PhD (Biology), principal research scientist, Federal Resource Center for Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Department of Neurophysiology, University Clinic, Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russia, sorokinab@mgppu.ru*

The article introduces the modern understanding of intellectual disability as a diagnostic category. It is based on the description structure, recommended for professional use in the USA. The necessity of intellect testing in individuals with autism spectrum disorders is discussed alongside its place among other diagnostic measures.

**Keywords:** autism, autism spectrum disorders, intellect, IQ.

### REFERENCES

1. Rutter M., Le Couteur A., Lord C. ADI-R. Interv'yu dlya diagnostiki autizma: rukovodstvo [Autism Diagnostic Interview: A Manual]. Western Psychological Services; Giunti O.S., 2014. 122 p. (In Russ).
2. Lord C. et al. ADOS-2. Plan diagnosticheskogo obsledovaniya pri autizme: rukovodstvo [Autism Diagnostic Observation Schedule: A Manual]. Western Psychological Services; Giunti O.S., 2016. 544 p. (In Russ).
3. Hessler D. et al. A solution to limitations of cognitive testing in children with intellectual disabilities: the case of fragile X syndrome. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2009, vol. 1, no. 1, pp. 33—45. doi:10.1007/s11689-008-9001-8
4. Abbeduto L., McDuffie A., Thurman A.J. The fragile X syndrome-autism comorbidity: what do we really know? *Front Genet*, 2014, vol. 5, 10 p. doi:10.3389/fgene.2014.00355
5. Gray K.M. et al. Adult outcomes in autism: community inclusion and living skills. *Journal of autism and developmental disorders*, 2014, vol. 44, no. 12, pp. 3006—3015. doi:10.1007/s10803-014-2159-x
6. Ventola P.E. et al. Agreement among four diagnostic instruments for autism spectrum disorders in toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006, vol. 36, no. 7, pp. 839—847. doi:10.1007/s10803-006-0128-8
7. Brue A.W., Wilmshurst L. Essentials of intellectual disability assessment and identification. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2016. 174 p.
8. De Giacomo A. et al. Can PEP-3 Provide a Cognitive Profile in Children with ASD? A Comparison Between the Developmental Ages of PEP-3 and IQ of Leiter-R. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2016, vol. 29, pp. 566—573. doi:10.1111/jar.12216
9. Carroll J.B. Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press, 1993. 819 p.
10. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013. 947 p.
11. Fernandez B.A., Scherer S.W. Syndromic autism spectrum disorders: moving from a clinically defined to a molecularly defined approach [Elektronnyi resurs]. *Dialogues in clinical neuroscience*, 2017, vol. 19, no. 4, pp. 353—371. Available: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5789213/pdf/DialoguesClinNeurosci-19-353.pdf> (Accessed 10.05.2018).
12. Boschi A. et al. From high intellectual potential to Asperger syndrome: evidence for differences and a fundamental overlap—a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, 10 p. doi:10.3389/fpsyg.2016.01605
13. Gray K.M., Tongue B., Sweeney D.J. Using the Autism Diagnostic Interview-Revised and the Autism Diagnostic Observation Schedule with young children with developmental delay: Evaluating diagnostic validity. *Journal of autism and developmental disorders*, 2008, vol. 38, no. 4, pp. 657—667. doi:10.1007/s10803-007-0432-y
14. ICD-11 [Elektronnyi resurs]: Mortality and Morbidity Statistics. Available: <https://icd.who.int> (Accessed 10.05.2018).
15. Schalock R.L. et al. Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010. 259 p.
16. de Bildt A. et al. Interrelationship between Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic (ADOS-G), Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R), and the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) classification in children with mental retardation [Elektronnyi resurs]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2004, vol. 34, no. 2, pp. 129—137. Available: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FB%3AJADD.0000022604.22374.5f.pdf> (Accessed 10.05.2018).
17. Kim S.H., Bal V.H., Lord C. Longitudinal follow-up of academic achievement in children with autism from age 2 to 18. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2018, vol. 59, no. 3, pp. 258—267. doi:10.1111/jcpp.12808
18. Koegel L.K., Koegel R.L., Smith R.L. Variables related to differences in standardized test outcomes for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1997, vol. 27, no. 3, pp. 233—243. doi:10.1023/A:1025894213424

19. Roid G. et al. Leiter-3: Leiter International Performance Scale: Manual. Wood Dale, Illinois: Stoelting Co, 2013. 307 p.
20. Moss J., Howlin P., Oliver C. The Assessment and Presentation of Autism Spectrum Disorder and Associated Characteristics in Individuals with Severe Intellectual Disability and Genetic Syndromes Joanna Moss, Patricia Howlin, and Chris Oliver. *In The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development*. Burack J.A., Hodapp R.M., Iarocci G., Zigler E. (eds.). Oxford University Press, 2012. P. 275—302. doi:10.1093/oxfordhb/9780195305012.013.0018
21. Schopler E. et al. PEP-3: Psychoeducational Profile: TEACCH Individualized Assessment for Children with Autism Spectrum Disorders: Guide to item administration guide. Austin, Texas: Pro-Ed Inc. 2005. 36 p.
22. Tonnsen B.L. et al. Prevalence of autism spectrum disorders among children with intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 2016, vol. 121, no. 6, pp. 487—500. doi:10.1352/1944-7558-121.6.487
23. Hayashi M. et al. Superior fluid intelligence in children with Asperger's disorder. *Brain and Cognition*, 2008, vol. 66, no. 3, pp. 306—10. doi:10.1016/j.bandc.2007.09.008
24. Taylor J.L., Henninger N.A., Mailick M.R. Longitudinal patterns of employment and postsecondary education for adults with autism and average-range IQ. *Autism*, 2015, vol. 19, no. 7, pp. 785—793. doi:10.1177/1362361315585643
25. Trahan L. et al. The Flynn effect: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 2014, vol. 140, no. 5, pp. 1332—1360. doi:10.1037/a0037173
26. Wechsler D. WISC-V: Wechsler intelligence scale for children: Administration and scoring manual. San Antonio, Texas: Pearson. 2014. 371 p.

## Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах

**Конокотин А.В.,**

*аспирант, ГБОУ города Москвы «Школа № 1530 «Школа Ломоносова»», Москва, Россия,  
konokotin.andrei@yandex.ru*

В статье представлен обзор современных зарубежных публикаций по проблеме организации социальных взаимодействий детей в инклюзивных классах. Анализируются работы, опубликованные в период с 2008 г. Показано, что при организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах исследователи предпочитают работу в малых группах, в которых присутствуют как учащиеся с особыми образовательными потребностями, так и их нормативно развивающиеся одноклассники. Однако исследователи, как правило, игнорируют иные факторы, потенциально значимые для качества обсуждаемых взаимодействий. Взаимодействия учащихся чаще всего не равноправные и не организуются исследователями так, чтобы можно было в полной мере выявить роль каждого учащегося.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, учебное взаимодействие, организация взаимодействия, методы инклюзии.

### Для цитаты:

Конокотин А.В. Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 45—52. doi:10.17759/jmfp.2018070105

### For citation:

Konokotin A.V. A review of psychological studies on social interactions of students in inclusive classrooms [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 45—52. doi: 10.17759/jmfp.2018070105 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Обзор современных зарубежных публикаций по вопросам организации социального взаимодействия учащихся в инклюзивных классах позволит составить более полное представление об используемых зарубежными учеными методах и формах решения данной проблемы.

Отбор зарубежных исследований по данной проблеме проводился на основании представления об инклюзии как о процессе активного включения учащихся с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) в широкий круг социальных отношений.

При таком понимании включение как процесс должно осуществляться путем организации социальных взаимодействий учащихся с ООП, с одной стороны, и их нормативно развивающихся одноклассников, с другой стороны. В соответствии с этим представлением, инклюзивное образование или инклюзивный класс понимается как образовательное пространство, в котором организовано и выстроено непосредственное взаимодействие учащихся с ООП и нормативно развивающихся одноклассников.

Исходя из этого, были отобраны исследования, проведенные в период с 2008 по 2017 г., в которых экспериментатор организовывал специальные социальные взаимодействия учащихся с ООП и их нормативно развивающимися одноклассниками, выстраивая тем самым процесс включения.

Методы организации социальных взаимодействий в психологических исследованиях процесса инклюзии выступили предметом анализа в данной статье.

В данной работе используется термин «особые образовательные потребности», который понимается, вслед за В.И. Лубовским, как «... потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» [1].

Lusy Green из Великобритании в 2007 г. исследовала проблему группового сотрудничества, а также проблему включения детей с более низкими способностями, чем у других учащихся, в совместное обучение в музыкальных классах [10].

В структуре своего исследования она адаптировала ряд альтернативных неформальных методов обучения популярных музыкантов для учащихся средних классов школы. В ее исследовании участвовали учащиеся 21 школы. Альтернативные методы обучения встраивались непосредственно в типовые уроки учебных классов. Уроки проходили по одному часу один раз в неделю.

На первом уроке с учащимися устраивалось обсуждение того, как популярные музыканты обучаются по неформальным альтернативным методикам, обсуждались основные их характеристики. На этом же уроке ученикам сообщали, что они будут, насколько это возможно, приближенно обучаться по данным методикам.

Организация социальных взаимодействий учащихся в данном исследовании заключалась в том, что уче-

ники разделялись на небольшие «дружественные» группы по 4—5 учеников и отправлялись в отдельные помещения по своему выбору, взяв с собой проигрыватель и выбранную ими музыку. Затем ученикам необходимо было прослушать эту музыку и выбрать какой-либо фрагмент, который они впоследствии должны будут попытаться воспроизвести на слух, используя инструменты опять же по своему выбору. Данный процесс занимал от 4 до 6 уроков. Тем самым каждая группа учащихся сама направляла свое обучение путем внутригруппового взаимодействия друг с другом.

Интересна предложенная в данном эксперименте роль учителя. Он больше не являлся критиком или «инструктором», а выступал как «музыкальная модель» (возможно, здесь можно применить термин «модель идеального»), предлагая учащимся варианты того, как они могли бы достигать свои цели.

Таким образом, в данном исследовании перед учащимися ставилась учебная задача, которая не могла быть выполнена одним учащимся в одиночку и для выполнения которой необходимо было вступить во взаимодействие с другими членами группы, а учитель при этом выступал только в качестве организатора коммуникативных условий.

При этом в одну группу могли входить как учащиеся с высокими способностями, так и с более низкими, а также учащиеся с определенными поведенческими особенностями.

*Критерием разделения на группы* в данном исследовании был выбор самих учащихся. Задачи учащихся в групповой работе, их действия также жестко не закреплялись исследователем.

Проведенный эксперимент продемонстрировал, что подобная форма совместной учебной деятельности оказывает положительное влияние на обучающихся с различными особенностями, поскольку, хотя перед ними и ставится одинаковая задача, она адаптируется под особенности и возможности каждого индивидуально, не разделяясь по уровням сложности, но оценивается в соответствии с тем, чего каждый достиг в результате.

Еще одно исследование, где выстраивалось социальное взаимодействие учащихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся учащихся, было проведено в 2013 г. во Франции исследователями Amael Andre, Benoit Louvet and Pascale Deneuve.

Эти авторы изучали влияние принятия риска в гимнастике на помогающее поведение и принятие учеников с особыми потребностями в условиях совместного обучения [3].

Всего в исследовании приняли участие 168 учащихся средних классов в возрасте 11—12 лет: 132 учащихся обычных классов и 36 учащихся «специальных» классов, имеющих различные особые образовательные потребности. Совместное обучение было реализовано на занятиях гимнастикой.

Метод исследования заключался в следующем: ученикам в обеих группах (контрольной и эксперимен-

тальной) предлагалось 8 гимнастических упражнений, для каждого из которых была разработана система подсчета очков с иерархией по трем степеням сложности.

Экспериментальным группам предлагалось все время усложнять свои упражнения в соответствии с увеличением риска (высота прыжков, сложность элементов, поддержки), в то время как контрольная группа выполняла столько же подходов, но на одном уровне сложности.

Взаимодействие учащихся было организовано следующим образом: в каждой группе было по три человека: один «гимнаст» и два «помощника», а после нескольких попыток участники группы менялись ролями. Роль «гимнаста» состояла в том, чтобы выполнить предложенное упражнение, «помощники» должны были помочь гимнасту выполнить это упражнение и не упасть. Всего проводилось 7 занятий по 2 часа в течении двух недель.

Приведенное исследование показало, что уровень помогающего поведения возрастал в группе, где уровень «риска» (сложности) постоянно увеличивался, в этих же группах было обнаружено увеличение принятия учащимися с особыми образовательными потребностями нормативно развивающимися учащимися.

Таким образом, в данном исследовании взаимодействие учащихся осуществлялось также в мини-группах, однако состав групп закреплялся исследователем. В каждой группе обязательно присутствовал один ученик с ООП — это и являлось критерием разделения на группы. Задачи членов групп также закреплялись исследователем.

Американские исследователи E. Frank Fitch и Kathleen M. Hulin., изучавшие в 2008 г. процесс обучения чтению в инклюзивных классах, предложили в качестве эффективного метода включения учащихся с особыми потребностями метод «Совместной оценки обучения через диалог» (CLAD) [7]. Выбирая метод исследования, авторы ориентировались на ряд положений, выдвигаемых Ж. Пиаже, Л.С. Выготским и другими представителями социокультурных теорий, утверждающих, что процесс общения, взаимодействия — один из определяющих факторов когнитивного развития каждого отдельного индивида.

Всего в исследовании приняли участие 125 учащихся третьего класса двух начальных школ. 30 учащихся трех третьих классов входили в экспериментальную группу, в то время как 95 учащихся другой школы составляли контрольную группу.

Метод исследования состоял в том, что при поддержке учителей, принимавших участие в исследовании, разрабатывались тестовые задания к определенным учебникам по различным дисциплинам (в частности, по чтению).

Было разработано несколько тестов по 5 вопросов в каждом с множеством вариантов ответа, поскольку именно этот факт приводил к необходимости вступать в диалог и находить общее решение проблемы, придти к консенсусу.

На первом этапе каждому учащемуся в экспериментальном классе было предложено пройти тест самостоятельно. После этого учащиеся с разными способностями в области чтения разбивались исследователями на группы по 4—5 человек и продолжали решать тот же самый тест, но уже в качестве членов одной команды. Им необходимо было в процессе диалога обсудить все предложенные варианты и прийти к общему решению. При этом ответы они вносили в специально форму, разработанную таким образом, что могли сразу получать обратную связь относительно индивидуального и группового решения, что позволяло сразу оценивать индивидуальную динамику каждого отдельного учащегося и группы в целом.

Взаимодействие учащихся в данном исследовании организовывалось в мини-группах, состав которых определялся исследователем.

Однако четкий критерий для разделения на группы отсутствовал, а первичный этап пред-теста был необходим лишь для отслеживания влияния групповой работы на результаты учащихся. Задачи за членами групп жестко не закреплялись, поэтому взаимодействие между ними происходило в свободной форме. Учебная задача, хоть и предполагала, что каждый член группы должен внести свой вклад в ее решение, тем не менее, принципиально могла быть решена при участии лишь части группы.

Viviana Langher, Maria E. Ricci, Flaminia Propersi, Nenad Glumbic, и Andrea Caputo в 2016 г. исследовали процесс инклюзии в средних классах школ Мозамбика в условиях взаимодействия учащихся с особенностями и без таковых [10].

В данном исследовании принимали участие учащиеся 11-го класса в возрасте от 18 до 22 лет, среди которых были «повторно обучающиеся», с особыми образовательными потребностями (3 человека).

Здесь исследователи предприняли системный подход: первой его фазой было наблюдение, использовавшееся для определения того, какие подходы к обучению используются учителями на данный момент. Далее проходил этап «самостоятельных поисков» преподавателей, которые пытались сами организовать совместный урок.

Первый и второй этапы показали, что учителя использовали в основном индивидуалистические и фронтальные методы обучения, которые не давали должного результата, и учащиеся с особыми образовательными потребностями оказывались исключенными из учебного процесса.

Последний этап — создание нового урока на основе методов Jigsaw Groups и «Learning Together». При этом до и после каждого кооперативного урока проходила организационная сессия учителя с педагогом, направленная на осмысление нового подхода и определение подходящих тем учебной программы, которые давались в кооперативных классах. На первом уроке формировались «дружественные» группы, т. е. учащиеся с особенностями занимались с теми учащимися, которые их ранее уже поддерживали.

На последующих уроках формировались гетерогенные группы по различным признакам: пол, особенности личности и т. п. При этом роль учителя менялась, теперь он объяснял правила взаимодействия, учебные и социальные цели занятия, поощрял просоциальное поведение, но не брал на себя основную роль. Всего были проведены две такие сессии, каждая из которых включала 2 урока по 90 минут и 1 итоговый мониторинг.

Таким образом, мы видим, что, при сохранении групповой формы работы, в данном исследовании критериями разделения учащихся на группы становятся не только возраст или наличие/отсутствие особых образовательных потребностей, но и личностные характеристики. Также меняется роль учителя в совместной деятельности с детьми, он становится организатором коммуникативных условий.

Brian R. Belland, Krista D. Glazewski, Peggy A. Ertmer в 2009 г. изучали процесс включения в проблемном обучении [4]. Их интересовали способы взаимодействия членов малых групп, а также способы поддержки учащимися друг друга.

В этом исследовании приняли участие 20 учащихся 7-го класса, из которых 18 были нормативно развивающимися и 2 нуждались в специальных образовательных услугах.

Все учащиеся уже обучались по методике проблемного обучения. В исследовании также принимала участие учительница, которая уже имела достаточно большой опыт организации уроков по методике проблемного обучения.

Данные собирались в течение двух недель, одновременно с блоком уроков естествознания на тему генома человека.

Всего было проведено 10 уроков. Дизайн исследования выглядел следующим образом: учительница делила класс на несколько малых групп по 3 человека (один с ООП и два нормативно развивающихся), далее группам предлагалось принять на себя роль какой-либо «заинтересованной стороны» в вопросах генома человека, например, врачей и представителей (служителей) религиозной конфессии.

После распределения ролей между группами, каждой группе предлагали наметить план защиты своей позиции и продумать аргументы, которые они в дальнейшем будут высказывать в процессе дебатов. Во время подготовки каждая группа разработала рекламную брошюру с аргументацией своей позиции.

Также в групповой работе присутствовал «судья», который должен был решить по окончании дебатов, кому достанется «грант» в размере «3 млн долларов» на продвижение его позиции.

Работа строилась в несколько этапов: на первом уроке учительница вместе со всем классом обсуждала основные вопросы, касающиеся генома человека, а на протяжении нескольких дальнейших уроков учащиеся самостоятельно работали в малых группах, прорабатывая возможные позиции по предложенному вопросу той стороны, роль которой они представляли.



В конце группы разрабатывали различные плакаты, брошюры, другие рекламные материалы, в которых объясняли, почему именно их позиция верна и на что они намерены потратить полученный грант. Исследователи проводили видеозапись работы только одной группы (из двух, в которых присутствовали учащиеся с особыми потребностями) по рекомендации учительницы. Сбор данных происходил посредством видеозаписи занятий и дальнейшего 30-минутного интервью.

В данном варианте группового взаимодействия учащихся критерием разделения на группы было условие, что в группе должен быть учащийся с ООП и нормативно развивающиеся учащиеся. Таких критериев для создания групп, как личностные особенности, уровень интеллектуального развития и др. не наблюдалось. При этом задачи для каждого члена группы также не были закреплены, взаимодействие было свободным.

Katerina Mavrou в 2012 г. изучала влияние взаимодействия сверстников с особыми образовательными потребностями и без таковых в процессе решения ими задач на компьютере на степень принятия сверстниками друг друга [11].

В качестве методологической базы автор указывает социокультурные теории и теории социального конструктивизма, а также говорит о том, что в исследовании сделан упор на понятие зоны ближайшего развития, в соответствии с чем и построен метод исследования. Всего в исследовании приняли участие 40 учащихся начальной школы в возрасте от 7 до 11 лет.

Метод организации социального взаимодействия между учащимися заключался в создании пар детей (20 пар), в которых один ребенок был нормативно развивающимся, а второй — с особыми образовательными потребностями. Помимо этого, при создании пар учитывался возрастной параметр: 7—8, 9—10, 10—11 лет. Далее взаимодействие учащихся организовывалось таким образом, что «более способный» сверстник оказывал помощь или направляющую поддержку своему партнеру с особыми образовательными потребностями, а компьютер был опорой или посредником в их взаимодействии.

Испытуемым предлагалось за компьютером решить 2 задачи: 1) тест с пропущенными словами и 2) написание сочинения. Все задания были однотипными, и сложность варьировалась лишь в зависимости от возрастной группы. Процесс решения детьми предложенных задач записывался на видео, а в дальнейшем производился анализ видеозаписей с помощью специально разработанной карты полуструктурированного наблюдения.

Задачей исследователя в данном случае было проанализировать, какое поведение в процессе взаимодействия было «инклюзивным», а какое — нет. В соответствии с этой целью исследователем проводился анализ данных по структуре и содержанию вербального и невербального общения испытуемых в процессе решения ими задач на компьютере, а также роль введения самого компьютера во взаимодействие.

В отличие от предыдущих исследований, где взаимодействия между учащимися выстраивались в группах, в данном исследовании взаимодействие организовывалось в диадах, где один учащийся был с ООП, а другой — его нормативно развивающийся одноклассник.

Наличие или отсутствие особых потребностей и выступило критерием для разделения учащихся на диады, однако стоит отметить, что появляется и второй критерий — возраст. Помимо этого, само взаимодействие учащихся в парах не предполагало равенства, поэтому решение учебной задачи было скорее не совместное, а «поддерживающее», в котором один ученик всегда был «выше» другого.

Исследователи Aija Klavina и Martin E. Block в 2008 г. изучали влияние поддержки со стороны сверстников на физическое, учебное и социальное взаимодействие между учениками начального школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями и их нормативно развивающимися сверстниками [2]. В качестве испытуемых выступили трое учащихся с особыми образовательными потребностями и 9 сверстников-наставников (тьюторов) из интегративных классов общего физического воспитания (ФВ).

Занятия по ФВ проводились 2—3 раза в неделю по 45 минут. В классе было по 25—30 учащихся.

Исследователи фиксировали 3 типа переменных: 1) акты физического взаимодействия (т. е. взаимодействие «один на один» между учащимися с особыми образовательными потребностями и их нормативно развивающимися сверстниками по поводу поддержки (физической) при выполнении заданий на уроках ФВ); 2) акты обучающего взаимодействия (любые вербальные или невербальные инструкции, полученные от сверстников или направленные к сверстникам по поводу выполнения заданий урока); 3) акты социального взаимодействия (любое вербальное или невербальное взаимодействие, не связанное с заданиями урока).

Сами уроки были скомпонованы в одно-двухнедельные блоки, например, за блоком уроков по футболу следовал блок уроков по баскетболу и т. д.

Урок строился следующим образом: 5—10 мин разминки, 15—25 мин — основная часть, и в конце урока 5—10 мин игровой части. Само занятие (условно) было разделено на две части.

В первой части занятия учащиеся с особыми потребностями поддерживали непосредственно 9 отобранных сверстников-наставников (первые 20 минут урока и наблюдения). Данный тип взаимодействия специально организовывался учителями в области адаптивного ФВ, которые производили смену тьюторов каждые 10 минут. Помимо этого, учителя вмешивались в тех случаях, когда тьюторы не оказывали учащимся с особыми потребностями должной поддержки или когда создавались иные неблагоприятные условия. После каждого урока тьюторам давалась обратная связь относительно их поведения и взаимодействия с учащимися с особыми потребностями для исправления каких-либо ошибок.

Вторая часть урока включала взаимодействия, которые целенаправленно не организовывались, т. е. поддержку могли оказывать добровольно все учащиеся на занятии.

Все уроки записывались на видео и в дальнейшем анализировались продолжительность взаимодействия, поведенческие акты, которые проявляли все учащиеся, типы и формы взаимодействия.

В данном исследовании взаимодействие между учащимися организовывалось в парах учащихся. Один учащийся в паре был с ООП, а другой нормативно развивающийся, что и служило критерием отбора в пары.

Личностные особенности учащихся, их способности или другие особенности критерием не служили. При этом хотя взаимодействие учащихся и организовывалось по поводу учебной задачи, поставленной учителем, тем не менее, это взаимодействие носило характер поддержки и помощи, но не равного партнерства. Задачи за членом каждой пары были четко закреплены исследователем.

Впоследствии модель Aija Klavina и Martin E. Block переняли и использовали в своем исследовании ученые Kajsa Jerlinder, Lars Kristén, Lena Hammar, Tine Soulie при изучении совместно ориентированного обучения в области физического воспитания в Швейцарии в 2013 г. [5].

Их исследование было нацелено на расширение социального взаимодействия и участия учащихся с легкой и умеренной инвалидностью в инклюзивном физическом воспитании.

Условия поддержки учащихся с инвалидностью включали два аспекта — наличие руководящего учителя и опосредствующая поддержка со стороны сверстников.

Модель Aija Klavina и Martin E. Block была адаптирована под швейцарскую школьную структуру с уделением особого внимания процессу инклюзии и доступности уроков для всех детей.

Kimberly A. McDuffie, Margo A. Mastropieri и Thomas E. Scuggs в 2007 г., помимо того что обратились к исследованию поддерживающей помощи со стороны сверстников, оказываемой учащимся с различными особенностями, говорят о том, что возможно совмещение этого метода обучения в инклюзивных классах с методом «со-учительства», когда преподаватель обычной школы взаимодействует с преподавателем специального образования [6].

Для эксперимента было отобрано 8 инклюзивных классов, которые разделились на 4 класса с бинарным обучением и взаимодействием между учащимися и на 4 класса с бинарным обучением, но без взаимодействия между учащимися.

Всего в исследовании приняли участие 203 учащихся, как с особыми потребностями, так и нормативно развивающихся, и 8 учителей — обычного и специального образования. В данном исследовании авторами каждые 1—2 недели проводились процедуры пре- и пост-теста для определения того, какая из моделей

обучения является наиболее эффективной в плане усвоения учебной программы по естественнонаучным дисциплинам.

Методы преподавания варьировались от презентаций и лекционного формата до лабораторных работ. Сам процесс обучения в классах, где не использовалась «тьюторская» поддержка со стороны одноклассников, соответствовал стандартной программе: учителя начинали урок с разминки, затем следовала основная часть, на которой давалась новая информация, после которой учащиеся выполняли лабораторные работы и отвечали на вопросы.

В условиях, когда вводилась поддержка со стороны одноклассников, в процессе урока почти ничего не менялось, кроме того, что первые 10 минут разминки учащиеся работали совместно друг с другом. Работа происходила в парах: сначала один выступал в роли «учителя», а второй в роли «обучаемого», затем учащиеся менялись ролями.

Когда учащиеся заходили в класс, то получали папку с необходимыми материалами (тестами), которыми они должны были обучать друг друга. Роли не менялись до тех пор, пока «обучаемый» не мог ответить на все предлагаемые «учителем» вопросы. Как только это происходило, процедура повторялась, но «учитель» становился «обучаемым», и наоборот.

Стоит, однако, отметить, что, в отличие от исследования Katerina Mavrou, в котором более способные учащиеся ставились в пару с «менее» способными (тем самым расширяя зону ближайшего развития последних), в данном исследовании пары составлялись по типу «равный с равным».

В данном исследовании взаимодействие между учащимися также строилось в парах и задачи учащихся в каждой паре четко закреплялись исследователем. Однако взаимодействие не носило характера совместного решения учебной задачи. Учащиеся поочередно являлись наставниками друг для друга.

Среди исследований, предметом которых являлось взаимодействие учащихся друг с другом в процессе учебной деятельности, можно выделить несколько исследований, в которых не происходило целенаправленного построения такого взаимодействия, но они (взаимодействия) фиксировались в естественной среде, без вмешательства экспериментатора.

В 2017 г., изучая методы поддержки детей с аутизмом при их включении в обычные классы раннего развития в Зимбабве, Tawanda Majoko проводил качественное исследование, которое включало проведение интервью с 18 учителями, анализ документов и не включенное наблюдение [13].

Исследование по большей части носило феноменологический характер в том плане, что учителям предлагалось в интервью описать их взгляды, опыт и практическую деятельность, которую они осуществляли каждый день непосредственно в школах.

Учителям были предложены следующие вопросы: 1) «Как долго вы преподаете?»; 2) «Как вы поддержива-

ете учащихся с аутизмом в ваших обычных классах?»; 3) «Что из этого лучше всего работает при включении детей с аутизмом в ваши классы?»; 4) «Что могут сделать учителя для включения детей с аутизмом в обычные классы?»; 5) «Что бы вы еще хотели добавить?».

Во время индивидуальных интервью проводилась аудиозапись и письменная запись всех ответов. Затем полученные данные подвергались анализу и интерпретации.

Также исследователь провел 18 невключенных наблюдений в тех классах, где присутствовали дети с особыми образовательными потребностями; основными факторами, за которыми наблюдал исследователь были следующие: взаимодействие учеников с учителем, взаимодействие детей друг с другом, адаптация учебных материалов и ресурсов, учебные подходы, а также методы включения и управления классом.

Помимо этого, метод наблюдения использовался и при анализе образовательной среды в целом, включая постройки, планы уроков, различные внеучебные мероприятия. Все полученные данные в дальнейшем подвергались обработке при помощи метода триангуляции источников данных.

В этом исследовании были получены достаточно обширные данные относительно того, какими методами пользуются преподаватели при включении детей с аутизмом в обычные классы; были получены данные, касающиеся эффективности этих методов для процесса включения.

Также были получены данные, описывающие и характеризующие инклюзивную образовательную среду. Однако, так как данные в основном были получены при помощи самоотчета учителей и наблюдения за процессом уроков, нельзя было понять внутренние отношения, связанные с особенностями влияния того или иного используемого метода на процесс развития детей с особыми потребностями и нормативно развивающихся детей, и нельзя было установить и проследить внутреннюю динамику процесса включения.

Christina Hajisoteriou и Panayiotis Angelides в 2016 г. изучали влияние совместной деятельности в области искусства на процесс инклюзии учащихся-мигрантов на Кипре [8].

Данное исследование проводилось в 4 этапа: 1) на первом этапе группа исследователей анализировала текущую ситуацию в области совместного художественного творчества при включении учащихся в межкультурное образовательное пространство; 2) на втором этапе с помощью проанализированных данных разрабатывались подходящие мероприятия и материалы для следующих тематических блоков деятельности: сокращение маргинализации, содействие разнообразию, демократическое европейское гражданство; 3) на третьем этапе происходил отбор школ для проведения исследования, отбирались респонденты; 4) на четвертом этапе проводились интервью с участниками исследования относительно проведенного внедрения совместного подхода к обучению.

Всего в исследовании приняли участие 20 учителей и 40 учащихся, из которых 20 учащихся-граждан Кипра и 20 учащихся-мигрантов. Исследователи провели 100 наблюдений за уроками и 60 интервью: 20 — с учителями и 40 — с учащимися.

Для обработки данных исследователи использовали контент-анализ полученной информации, а также метод триангуляции.

В этом исследовании авторы не давали учителям заранее разработанные модели уроков, хотя тренировочные сессии с ними проводились на 3-м этапе подготовки к исследованию. Учителя самостоятельно решали, каким именно образом им построить взаимодействие между учащимися.

Совместно с исследователями были разработаны только тематические блоки занятий.

Seong Bock Hong, LaShorage Shaffer, Jisu Han в 2016 г. поставили перед собой вопрос о том, как сформировать учебную группу детей с особыми потребностями (и без таковых) так, чтобы учащиеся с особыми потребностями могли лучше функционировать в процессе групповой работы [9].

В данном исследовании принимали участие дети дошкольного возраста, из которых трое были нормативно развивающимися и двое с особыми потребностями.

Дети занимались в отдельной от своего основного класса учебной группе, которую вел педагог Реджио-подхода и двое его помощников, разрабатывавших необходимую доступную среду и снимавших, документировавших то, что происходило в течении занятий.

Само обучение основывалось на подходе Reggio Emilia, одним из основополагающих компонентов которого является обучение в сотрудничестве (в малых группах). Поэтому особое внимание исследователей и педагогов группы уделялось двум детям с особыми потребностями, тому, что могло их побудить больше взаимодействовать с другими детьми и с окружающими материалами.

Данный подход был выбран исследователями, поскольку он согласуется с ценностями и задачами инклюзии: задача групп в Реджио-подходе — обнаружить и развить индивидуальность и ценность каждого члена группы.

Исследователи фиксировали высказывания детей при их взаимодействии с окружающими сверстниками и взрослыми.

Помимо этого был разработан инструмент для анализа и кодирования информации, полученной с видеозаписей, включавший следующий алгоритм: 1) структура, 2) отношения, 3) коммуникация, 3) когнитивные навыки, 4) соединение или разделение детей в игре. На наблюдение за каждым ребенком было отведено 5 минут с перерывом между сеансами в 15 минут.

В этом исследовании группы строились специально учителями, однако специального взаимодействия между детьми по поводу какой-либо задачи не органи-

зовывалось. Учитель создавал условия, которые способствовали развитию взаимодействия между детьми, однако четких задач и способов взаимодействия не предусматривалось.

### Выводы

1. Социальные взаимодействия между учащимися в инклюзивных классах в зарубежных исследованиях чаще всего строятся в мини-группах, основным критерием для построения которых является наличие в группе как учащихся с особыми образовательными потребностями, так и без таковых. При этом исследователями игнорируются факторы, значимые для качества взаимодействия между учащимися (их личност-

ные особенности, уровень интеллектуального развития, эмоциональные факторы).

2. Взаимодействие учащихся чаще всего носит неравноправный характер: более «сильный» учащийся или учащийся, которого категоризовали как «без особых потребностей» является «наставником» или помощником учащегося с ООП.

3. Взаимодействие между учащимися чаще всего носит свободный характер, и задачи или функции не распределяются исследователем между учащимися, т. е. деятельность не носит коллективно-распределенный характер. В таких условиях поставленные для группы задачи могут быть решены без участия некоторых членов группы, что не позволит в полной мере выявить роль и значение этого взаимодействия для каждого участника.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 61—66. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 03.05.18).
2. Aija Klavina, Martin E. Block The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education [Электронный ресурс] // Adapted Physical Activity Quarterly. 2008. Vol. 25. № 2. P. 132—158. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.917.6099&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 03.05.18).
3. André A., Louvet B., Deneuve P. Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education // British Educational Research Journal. 2013. Vol. 39. № 4. P. 677—693. doi:10.1080/01411926.2012.674102
4. Belland B.R., Glazewski K.D., Ertmer P.A. Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group [Электронный ресурс] // RMLE Online. 2009. Vol. 32. № 9. P. 1—19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858823.pdf> (дата обращения: 05.02.2018).
5. Cooperative oriented learning in inclusive physical education / Aija Klavina [et al.] // European Journal of Special Needs Education. 2014. Vol. 29. № 2. P. 119—134. doi:10.1080/08856257.2013.859818
6. Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interaction [Электронный ресурс] / Kimberly A. Mcduffie [at al.] // Council for Exceptional Children. 2009. Vol. 75. № 4. P. 493—510. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290907500406> (дата обращения: 06.02.18).
7. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue // International Journal of Inclusive Educational. 2013. Vol. 12. № 4. P. 423—439. doi:10.1080/13603110601121453
8. Hajisoteriou C., Angelides P. Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. № 4. P. 361—375. doi:10.1080/13603116.2016.1197321
9. Hong S.B., Shaffer L.S., Han J. Reggio Emilia Inspired Learning Groups: Relationships, Communication, Cognition, and Play // Early Childhood Education Journal. 2017. Vol. 45. № 5. P. 629—639. doi:10.1007/s10643-016-0811-0
10. Inclusion in Mozambique: a case study on a cooperative learning intervention / Viviana Langher [et al.] // Cultura y Educación. 2016. Vol. 28. № 1. P. 42—71. doi:10.1080/11356405.2015.1120447
11. Katerina Mavrou Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion // International Journal of Inclusive Educational. 2012. Vol. 16. № 2. P. 119—138. doi:10.1080/13603111003671657
12. Lusy Green Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom [Электронный ресурс] // Music Educational Research. 2008. Vol. 10. № 2. P. 177—192: URL: <http://ebs.mgppu.ru:6134/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=2272b96c-91c4-499d-ac8d-a94b1d40c409%40sessionmgr4006> (дата обращения: 24.01.18).
13. Tawanda Majoko Practices That Support the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder in Mainstream Early Childhood Education in Zimbabwe // SAGE open. 2017. P. 1—14. doi:10.1177/2158244017730387

## A review of psychological studies on social interactions of students in inclusive classrooms

Konokotin A.V.,

postgraduate student, State Budget Educational Settlement "School № 1530, named after M.V. Lomonosov", Moscow, Russia,  
konokotin.andrei@yandex.ru

The article presents a review of current foreign publications on the social interactions of children in inclusive classrooms. It analyzes the studies carried out during the period from 2008 to 2017, i.e. over the past decade. The results show that social interactions of students in inclusive classrooms are often studied in small groups where students with special educational needs and their normally developing peers are gathered together, but researchers ignore other factors that may have an impact on the quality of their interactions. Thus interactions of students are not equal in nature and are not purposefully organized so that researchers are not able to fully identify the role of each student.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, educational interaction, organization of interaction, methods of inclusion.

### REFERENCES

1. Lubovskii V.I. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti [Special educational needs] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2013, no. 5, pp 61—66. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (Accessed 03.05.18). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Aija Klavina, Martin E. Block The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education [Elektronnyi resurs]. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2008, vol. 25, no. 2, pp 132—158. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.917.6099&rep=rep1&type=pdf> (Accessed 03.05.18).
3. André A., Louvet B., Deneuve P. Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 2013, vol. 39, no. 4, pp 677—693. doi:10.1080/01411926.2012.674102
4. Belland B.R., Glazewski K.D., Ertmer P.A. Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group [Elektronnyi resurs]. *RMLE Online*, 2009, vol. 32, no. 9, pp 1—19. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858823.pdf> (Accessed 05.02.2018).
5. Klavina Aija et al. Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 2014, vol. 29, no. 2, pp 119—134. doi:10.1080/08856257.2013.859818
6. McDuffie Kimberly A. et al. Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interaction [Elektronnyi resurs]. *Council for Exceptional Children*, 2009, vol. 75, no. 4, pp 493—510. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290907500406> (Accessed 06.02.18).
7. Fitch E.F., Hulin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue. *International journal of inclusive educational*, 2013, vol. 12, no. 4, pp 423—439. doi:10.1080/13603110601121453
8. Hajisoteriou C., Angelides P. Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion // *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 4, pp 361—375. doi:10.1080/13603116.2016.1197321
9. Hong S.B., Shaffer L.S., Han J. Reggio Emilia Inspired Learning Groups: Relationships, Communication, Cognition, and Play. *Early Childhood Education Journal*, 2017, vol. 45, no. 5, pp 629—639. doi:10.1007/s10643-016-0811-0
10. Langher Viviana et al. Inclusion in Mozambique: a case study on a cooperative learning intervention. *Cultura y Educación*, 2016, vol. 28, no. 1, pp 42—71. doi:10.1080/11356405.2015.1120447
11. Katerina Mavrou Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion. *International journal of inclusive educational*, 2012, vol. 16, no. 2, pp 119—138. doi:10.1080/13603111003671657
12. Lusy Green Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom [Elektronnyi resurs]. *Music educational research*, 2008, vol. 10, no. 2, pp 177—192: Available at: <http://ebs.mgppu.ru:6134/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=2272b96c-91c4-499d-ac8d-a94b1d40c409%40sessionmgr4006> (Accessed 24.01.18).
13. Tawanda Majoko Practices That Support the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder in Mainstream Early Childhood Education in Zimbabwe. *SAGE open*, 2017, pp 1—14. doi:10.1177/2158244017730387

## Теория и практика инклюзивного дошкольного образования: актуальное состояние и тенденции развития

*Ремезова Л.А.,*

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования, ГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия,  
remezowa@mail.ru*

Представлен аналитический обзор современных тенденций развития инклюзивного образования в странах Европы, в США и других странах. Раскрыты принципиально значимые условия реализации теоретических оснований инклюзии в практике дошкольных образовательных организаций. Рассмотрены стратегии, которые могут способствовать повышению качества и эффективности инклюзии в системе дошкольного образования.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное дошкольное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, профессиональное сотрудничество, инклюзивный детский сад.

### Для цитаты:

*Ремезова Л.А.* Теория и практика инклюзивного дошкольного образования: актуальное состояние и тенденции развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 53—61. doi:10.17759/jmfp.2018070106

### For citation:

*Remezova L.A.* Theory and practice of inclusive preschool education: current status and development trends [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, Vol. 7, no. 1, pp. 53—61. doi: 10.17759/jmfp.2018070106 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

### Введение

Переход к инклюзивной модели образования вошел в число актуальных задач, возникших перед мировой образовательной политикой за последние 25 лет.

Для воплощения в жизнь теории и практики инклюзивного образования в России исключительно важен опыт международного научно-практического сообщества тех стран, где развитие инклюзии имеет более длительную историю.

В то же время, несмотря на сравнительно недавнюю практику, в России, начиная с 70-х гг. XX в., в ходе реализации проектов по инклюзивному образованию, опыт в данной области накоплен достаточно большой. Он охватывает научно-методическое обеспечение, нормативно-правовую базу, а также экономическую и технологическую обеспеченность реализации подобных проектов. Вследствие широкого диапазона охвата этот опыт несомненно представляет интерес для отечественных специалистов.

Идея инклюзии и инклюзивного образования, как ключевого принципа развития школ и образовательных систем, в целом прорабатывается очень активно в странах Западной Европы, а также в Северной Америке, в Австралии.

В развивающихся же странах эта идея реализуется во многом благодаря поддержке ООН, в частности, благодаря проекту ЮНЕСКО «Образование для всех», стартовавшему в 2000 г.

В зарубежных исследованиях, когда речь идет об инклюзивном образовании, имеется в виду не только включение детей с ОВЗ в учебный процесс, но действительно образование для всех, т. е. речь идет и о сверстни-

ках с нормативным развитием и об образовании в полиэтнических учебных группах, а также о включении детей из семей беженцев и мигрантов, из приемных семей и т. п. В данной работе внимание сосредоточено на проблеме инклюзии детей с ОВЗ дошкольного возраста.

В России увеличивается число исследований, трактующих дошкольное инклюзивное образование в контексте проблемы реформирования системы дошкольного воспитания и обучения (Н.Н. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко) [1].

За последнее десятилетие отечественная наука продвинулась в данном направлении и в теоретическом, и в практическом плане: теоретически подтверждена необходимость ранней интеграции детей с проблемами в развитии в социум; сконструирована модель интеграции детей с сенсорными нарушениями (сниженным слухом и зрением) в общество; реализуется интеграция детей с ЗПР школьного возраста в общеобразовательные школы (по типу классов коррекционно-развивающего обучения); предприняты попытки практической интеграции в среду сверстников дошкольников с патологией в развитии (со сниженными слухом/зрением, умственной отсталостью, двигательными нарушениями).

Однако дошкольные этапы инклюзивного образования все еще менее изучены, чем школьные.

Остаются открытыми такие вопросы, как:

— обеспечение каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), начиная с раннего возраста, доступной и развивающей формы интеграции;

— оснащение массовых дошкольных образовательных учреждений соответствующим материально-тех-

ническим, программно-методическим и кадровым обеспечением;

— максимальное приближение разнообразных видов психолого-медико-педагогической помощи к месту проживания конкретного ребенка;

— обеспечение родителей необходимой психолого-педагогической поддержкой; возможность овладения детьми с ОВЗ общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки.

### Общемировые тенденции исследования проблем инклюзивного дошкольного образования

Несмотря на прогресс, достигнутый в расширении доступа лицам с ОВЗ и инвалидностью к базовому образованию, необходимы дальнейшие усилия для сведения к минимуму препятствий на пути обучения и для обеспечения подлинно инклюзивной образовательной среды на всех ее уровнях.

Поставленная перед системой образования цель устойчивого развития в области образования (достижение которой планируется к 2030 г.) требует инклюзивного, справедливого, качественного образования и обучения на протяжении всей жизни для всех участников образовательного процесса [2].

В 2015—2017 гг. был реализован трехлетний международный тематический проект в области инклюзивного дошкольного образования (Inclusive Early Childhood Education, далее ИЕСЕ), основанный на итогах предыдущих проектов Агентства по оказанию помощи детям в раннем возрасте (2004, 2010).

Данный проект был направлен на выявление, анализ и последующее продвижение основных характеристик качества ИЕСЕ для всех детей.

В проекте ИЕСЕ приняли участие Агентства следующих стран-участниц: Австрии, Бельгии, Хорватии, Кипра, Чехии, Дании, Эстонии, Финляндии, Франции, Германии, Греции, Венгрии, Исландии, Ирландии, Италии, Латвии, Литвы, Люксембурга, Мальты, Нидерландов, Норвегии, Польши, Португалии, Словакии, Словении, Испании, Швеции, Швейцарии и Соединенного Королевства (Англии, Северной Ирландии, Шотландии и Уэльса) [16].

Проект ИЕСЕ был сосредоточен на пяти тематических областях:

— доступ к качественному дошкольному образованию для всех детей; обучение персонала, обеспечивающего сопровождение инклюзивного процесса, адекватные условия труда;

— позитивное сотрудничество педагогов и родителей, междисциплинарное и межведомственное сотрудничество;

— качественное содержание образовательных программ, способствующих когнитивному, социальному, языковому, эмоциональному и физическому развитию детей и позволяющих им активно и осмысленно уча-

ствовать в безопасной, но открытой и стимулирующей среде; оценка и мониторинг развития и обучения детей, а также обеспечения качественной среды обучения для всех детей;

— ответственное использование моделей государственного финансирования и руководства для обеспечения доступного, обеспечивающего целостный рост и качество обучения каждого ребенка.

В рамках данного проекта особое внимание было уделено трем основным вопросам качества ИЕСЕ:

— необходимость комплексного ориентированного на ребенка подхода, основанного на оценке достижений каждого ребенка как уникального, способного и активного соавтора обучения;

— необходимость тесного партнерства с семьями;

— необходимость обеспечения качественных структур и процессов инклюзивного образования.

Проект внес три инновационных вклада в инклюзивное дошкольное образование.

Во-первых, проект показал, что высококачественные услуги образования и ухода в раннем детстве (ЕСЕС), которые приносят пользу всем детям, основываются на инклюзивном видении и обеспечивают достижение инклюзивных целей. Их главным результатом было обеспечение вовлеченности и обучение каждого ребенка.

Во-вторых, проект ИЕСЕ был инструментом саморефлексии, позволяющим практикам пересмотреть качество предоставляемых ими услуг с точки зрения инклюзивности физических, социальных и других условий обучения, которые предлагались детям и семьям;

В-третьих, созданная модель «структура—процесс—результат» в инклюзивном образовании может оказывать поддержку и политикам, и практикам в сотрудничестве, планировании, обзоре и улучшении качества услуг.

Вся информация, собранная за время существования проекта, представляет очевидный интерес для исследователей и практиков в области инклюзивного дошкольного образования, поскольку высвечивает ряд основных вопросов, имеющих большое значение для всех участников образовательного процесса.

Большое внимание инклюзивному образованию уделяется в США, где исследования проводятся в следующих направлениях:

— подготовка кадров для дошкольной инклюзивной практики;

— качество инклюзивных дошкольных программ;

— оценивание результатов дошкольного образования;

— улучшение качества инклюзивного образования;

— игра в дошкольном образовании;

— роль семьи в дошкольном образовании;

— использование информационных технологий;

— взаимодействие дошкольников с ОВЗ с детьми с нормативным развитием;

— влияние результатов дошкольного образования на успешность последующего образования.

Проведенное в США исследование «Инвестирование в наше будущее: база доказательств в дошкольном образовании» содержит подробное обоснование преимуществ дошкольного образования [18]. Оказалось, что дети дошкольного возраста с особыми потребностями, прошедшие программы раннего образования, имели более высокие успехи в математическом и социально-эмоциональном развитии, чем дети с особыми потребностями, которые такие программы не посещали.

Результаты исследования проблем дошкольников с ОВЗ и детей-инвалидов в инклюзивных группах показали, что наиболее распространенными недостатками являются нарушения речи, слуха, задержка развития, когнитивные нарушения, аутизм и другие состояния здоровья [13; 21; 24 и др.].

Исследования, проведенные в русле проблемы качественной дошкольной инклюзии Эрин Э. Бартон и Барбарой Дж. Смит [5], завершились разработкой концептуальной эмпирической модели психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, включенных в общеобразовательный процесс, предусматривающей:

- доступ к обучению путем предоставления материалов, которые могут использоваться детьми как с физическими недостатками, так и без них;
- активное участие взрослых в обучении детей на основе использования индивидуальных практик;
- поддержку учителей и родителей, предоставление им ресурсов, необходимых для обучения детей.

Эти авторы подчеркивают, что текущие исследования являются только началом изучения этих и других аспектов качества обучения и развития детей в инклюзивных классах.

Однако последние исследования указывают на несколько важных аспектов, которые следует учитывать при оценке качества и расширении возможностей инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями. К ним относят исследования, связанные с оценкой окружающей среды раннего детства, взаимодействием между педагогом и ребенком и методами преподавания, используемыми для разных категорий детей с ОВЗ, измерением качества образования в инклюзивном дошкольном учреждении и др.

Рассмотрим более детально результаты некоторых исследований, проведенных в области инклюзивного образования в разных странах.

### Подготовка кадров для дошкольной инклюзивной практики

Сегодня перестройка системы подготовки педагогических кадров для работы с детьми дошкольного возраста касается не столько содержания образовательной работы, сколько специфики организации педагогического процесса. В то же время анализ прак-

тики современного дошкольного образования позволяет говорить об инерционной силе традиций, о параллельном существовании теории и практики, об использовании школьных моделей работы с детьми дошкольного возраста, что требует проведения новых исследований, связанных с подготовкой педагогов для работы в новых реалиях инклюзивной практики.

Двумя основными целями профессионального развития в области дошкольного инклюзивного образования по мнению многих исследователей являются: улучшение позитивного отношения учителей к включению и повышение их способности использовать эффективные практики сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзии.

Обзор 26 исследований, проведенных Анке де Бур и Александром Миннартом (Нидерланды) в период с 1998 по 2008 г., показал, что у педагогов с небольшим опытом было более позитивное отношение к инклюзивному образованию, чем у более опытных педагогов [11]. Однако всегда есть исключения. Так, в Сингапуре учителя более старшего возраста проявили более положительное отношение к процессу включения детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общеобразовательный процесс [26].

В исследовании Деборы А. Брунс и Кэти К. Могарребан (университет Южного Иллинойса) подчеркивается, что профессионалы, действующие в условиях инклюзивной практики, должны иметь соответствующие убеждения и навыки, чтобы маленькие дети-инвалиды могли добиться успеха, находясь вместе со своими сверстниками с нормативным развитием. В этом исследовании было показано, что практикам свойственны позитивные убеждения о включении, они обладают достаточными знаниями, например, по организации окружающей среды, работе с семьями. В то же время педагоги указали на трудности в реализации таких специализированных стратегий, как внедрение индивидуальных планов образования (IEPs), использование альтернативных форм коммуникации, сопровождение дошкольников с моторными нарушениями [8].

В исследовании Лиа С. Муччо, Джулии К. Кидд, и С. Стивен Уайт (США) «Восприятие и практика включения преподавателей», проведенном в 2014 г., на основе изучения практики педагогов рассматривались проблемы принятия, толерантности и препятствий на пути успешного включения в инклюзивные классы [14].

Результаты исследования показали, что педагоги играют ключевую роль в инклюзивном образовании, а дополнительная профессиональная подготовка для педагогов, ориентированная на эффективное внедрение практики включения, может способствовать реализации продуктивной тактики обучения каждого ребенка с ОВЗ. Влияние обучения педагогов на повышение их способности обеспечивать качественное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзии доказано и в других исследованиях [3; 7 и др.]



Более чем в трети европейских стран (Болгария, Испания, Франция, Италия, Нидерланды, Польша, Румыния, Великобритания и др.) педагоги, работающие с детьми в возрасте от 3 лет и старше, должны иметь степень бакалавра или магистра в области образования [6].

В разных штатах США государство для улучшения качества профессиональной подготовки дошкольных педагогов осуществляет инвестирование в обучение и профессиональное развитие, обеспечивает финансирование программ дошкольного образования педагогов. Краткий обзор результатов данного проекта был опубликован 16 октября 2013 г. и был в центре внимания панельной дискуссии, организованной Фондом Новой Америки [18].

Хотя все согласны с тем, что наличие хороших педагогов раннего детства важно для качественного инклюзивного дошкольного образования, во многих странах основной целью в отношении маленьких детей являются забота и уход, а образование педагога, работающего с ними, второстепенно.

В то же время обучение педагогов является лишь одним из факторов в обеспечении высокого качества работы инклюзивного дошкольного учреждения. Другие ключевые факторы, такие как качество окружающей среды, получение педагогами поддержки, наставничество — также важны для профессионализма педагога.

Учитывая, что в работе педагога значительную роль играют конкретные методические разработки, которыми они в разной степени владеют, и, в то же время, не умаляя их значения, невозможно не отметить важное значение в работе педагога умений строить свою профессиональную деятельность на основе глубоких знаний и понимания теоретических основ коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Владение теоретическими знаниями позволяет педагогу свободно, корректно и адекватно использовать основные понятия, теоретические положения при анализе инклюзивной практики, строить образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей психофизического развития, способностей и интересов ребенка с ОВЗ.

Таким образом, профессиональное развитие в области дошкольного инклюзивного образования в рамках улучшения позитивного отношения учителей к включению и повышению их способности к использованию приемов, методов, технологий обучения и форм организации образовательного процесса в условиях инклюзии требуют теоретической и экспериментальной доработки.

Выстраивать качественно сложную психолого-педагогическую деятельность в условиях инклюзивной практики, понимать суть коррекционно-развивающих воздействий и возникающих трудностей у детей с ОВЗ и детей-инвалидов в овладении программами дошкольного образования, быть способным вовремя и адекват-

но находить пути преодоления трудностей и предупреждать появление проблем невозможно без владения теорией и методологией этой деятельности.

Именно подлинное единство теории и практики должно лежать в основе инклюзивного дошкольного образования, подготовки будущих педагогов, а также формирования необходимых дополнительных профессиональных компетенций у практиков, уже работающих в условиях инклюзии.

### Качество инклюзивных дошкольных программ

Особое место в вопросе единства теории и практики в дошкольном образовании занимают дошкольные образовательные программы, содержание которых связано с понятийным аппаратом, используемым разработчиками: «социальная ситуация развития», «самоценность детства», «амплификация», «общение», «деятельность», «зона ближайшего развития», «развивающее образование» и др.

Перед педагогами встает сложная задача по выбору программ, их разработке, адаптации, что становится их зоной ответственности за обеспечение развивающего дошкольного образования, построенного на глубоком понимании особенностей и закономерностей развития каждого ребенка в необходимых для этого развития психолого-педагогических условиях.

Если сегодня достаточно ясна ситуация, связанная с разработкой и реализацией программ для дошкольников с типичным развитием, то вопрос о высококачественных инклюзивных дошкольных программах для детей с ограниченными возможностями остается в значительной степени открытым.

Исследования, которые сегодня проводятся в разных странах в этом направлении, связаны с выявлением подходов к организации и построению инклюзивного дошкольного образования, поиском эффективных путей образования дошкольников с ОВЗ разных категорий на основе сопоставительного анализа образовательных программ в условиях обучения в специальных и инклюзивных классах [19; 10].

Большое значение образовательных программ для внедрения инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов подтвердили исследования, проведенные в странах Европы и США. Можно утверждать, что по мере того, как инклюзивное образование получает все большее распространение, актуальность исследований в этом направлении возрастает [29].

Лучшими в инклюзивном образовании сегодня становятся практики, основанные на использовании образовательных программ, технологий методик, методов, способных улучшить качество образования как детей с ОВЗ и детей-инвалидов, так и детей с типичным развитием, включенных в одну инклюзивную группу. Лучшие практики основаны на опыте, доказавшем свою эффективность, или на исследованиях, которые укрепляют систему образования, обе-

спечивая ее доступность для детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Согласно исследованиям, инклюзивная образовательная программа XXI века основана на четырех столпах образования — знать, делать, быть и жить вместе [9].

Основная тенденция при разработке образовательных программ заключается в необходимости дифференциации, адаптации или изменения их содержания с учетом потребностей и потенциала детей с ОВЗ и детей-инвалидов, обеспечения равенства в получении образования. Необходимость доступности, адаптации и гибкости образовательных программ очевидна, как в содержании, так и в методах обучения.

### Значение программ обучения родителей

В образовательных программах должна быть предусмотрена помощь родителям. Проблематика родительского образования междисциплинарна, и в разных странах она курируется различными государственными ведомствами: в Великобритании и Новой Зеландии — министерством образования, в Канаде — министерством здравоохранения, в Финляндии — министерством социальных дел и т. д. [27].

Разработанные программы ориентированы на широкую родительскую аудиторию: специализированные программы для родителей детей с ОВЗ и инвалидностью, эмоциональными проблемами и трудностями в обучении; специализированные программы для отцов; тренинги для бабушек и дедушек и др. [12]. В сложившейся ситуации родительская самоэффективность (вера в эффективность своих действий, уверенность в том, что они приведут к нужному результату) [4] является ключевой для обсуждения проблем родительства в современных условиях и определяет границы для проведения последующих эмпирических исследований, закладывает методологическую основу для разработки образовательных программ для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Исключительно важным в рамках инклюзивного образования признается индивидуальное (персонализированное) планирование образования для таких детей. Такие индивидуальные образовательные программы составляются командой специалистов в тесном сотрудничестве с родителями и другими заинтересованными лицами. В этом направлении необходимы дальнейшие исследования для совершенствования связи между эффективным внедрением индивидуализированных образовательных программ (IEPs) и различными моделями сотрудничества в инклюзивном образовании [17].

Преодоление проблем, связанных с разработкой и реализацией образовательных программ позволит приблизиться к эталонным представлениям о том, каким должно быть развивающее инклюзивное дошкольное образование и обеспечить его качество.

### Роль семьи в дошкольном инклюзивном образовании

Лучшие практики по включению детей с особыми потребностями в образование указывают на особую квалификацию педагогов в работе с родителями и семьями. Педагоги должны быть специалистами в области получения информации о детях и семейных убеждениях; должны уважать и поощрять семейные ценности и передовой опыт; качественно работать совместно с семьями в таких областях, как оценка развития детей при реализации образовательных программ и т. д.

Опрос родителей детей-инвалидов в 75 странах показал, что если их ребенок с инвалидностью включен в обычное образование, то с большей вероятностью они рекомендуют этот результат другим, тем родителям, чьи дети не включены.

В докладе «Лучшее образование для всех» говорится о том, что включение порождает успех, более высокие ожидания и постоянную поддержку, осведомленность родителей, и педагоги должны быть готовы поощрять это [15]. Также в этом документе подчеркивается, что родители должны участвовать как равные партнеры в обучении их детей. Они должны быть приняты в качестве союзников в инклюзивном образовании, и их полное участие имеет решающее значение. Для педагогов важно использование конструктивных способов сотрудничества с родителями в обучении детей.

В обзоре англоязычной литературы профессора Дэвида Митчелла [20] также была рассмотрена ключевая роль родителей и определены пять различных уровней их участия в образовании детей: информированность, участие в мероприятиях, участие в диалоге и обмене мнениями, участие в процессе принятия решений и ответственность.

Результаты исследований, направленных на улучшение работы с семьями и вовлечение семей в работу со своими детьми с ОВЗ или детьми-инвалидами, убеждают в том, что меры по активизации участия семьи являются важной частью эффективного раннего обучения таких детей [28].

Многочисленные исследования свидетельствуют о наличии серьезных проблем у большинства родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. В то же время нельзя не учитывать их опыт в вопросах воспитания и обучения таких детей, о котором педагоги и психологи должны иметь информацию и по возможности использовать этот ресурс. Совместное обсуждение с родителями проблем возникающих у детей, поиск эффективных приемов решения этих проблем способствуют формированию необходимых компетенций у родителей, а также повышению их уверенности в собственных возможностях по оказанию действенной помощи своему ребенку [23]. Веру родителя в возможность решения трудных задач, связанных с воспитанием ребенка с ОВЗ, укрепляет обмен опытом с другими семьями, воспитывающими таких детей [25].

Следует подчеркнуть, что дети начинают учиться дома задолго до того, как они поступают в детский сад,

таким образом, родители играют ключевую роль в поддержке обучения в раннем детстве и в обеспечении школьной готовности. В исследованиях, проведенных в США университетом штата Пенсильвания по проблеме воспитания детей в семье, получены данные о том, что более 30 млн детей воспитываются в малообеспеченных семьях в силу чего далеко не всегда могут рассчитывать на высокое качество образования [22]. В результате есть значительный разрыв между детьми из малообеспеченных и высокообеспеченных семей. Воспитатели детского сада указывают на то, что меньше половины детей из малообеспеченных семей способны преуспеть в школе. Эффективные программы взаимодействия с родителями могут помочь устранить эту проблему.

Важность обучения родителей и их вовлечения в обучение детей постулируется в многочисленных программах разных стран. В то же время, исходя из современных тенденций, важно определить рамки включения родителей в инклюзивный процесс, которые будут соответствовать особым образовательным потребностям детей с ОВЗ и фактическим потребностям родителей.

### Заключение

В статье удалось рассмотреть лишь незначительную часть теоретических положений и понятий, которые составляют основу практики инклюзивного дошкольного образования. В то же время проведенное исследование дает возможность говорить о том, что доступ к качественному дошкольному образованию для всех детей возможен в случае решения ряда проблем, таких как:

— обеспечение рационального решения проблемы подготовки кадров для инклюзивного образования,

формирование у педагогических кадров фундаментальных знаний, умений, навыков, опыта в соответствии с реальной действительностью на основе подлинного единства теории и практики;

— построение современных моделей эффективного взаимодействия семьи и инклюзивного детского сада на основе анализа сложившейся социально-педагогической ситуации, имеющегося опыта психолого-педагогической работы с родителями, накопления научно-исследовательских данных и их изучения;

— создание качественной образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможность для эффективного развития за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, организацию групповых помещений, отвечающих потребностям всех без исключения детей;

— повышение качества образовательных программ для совместного обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ, детей-инвалидов и детей с нормативным развитием;

— индивидуальное (персонализированное) планирование образования для ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования на основе интенсивного сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса;

— ответственное использование моделей государственного финансирования и руководства инклюзивным процессом для обеспечения доступного, обеспечивающего целостный рост и качество обучения каждого ребенка с ОВЗ.

Приведенные материалы подтверждают многогранность процесса инклюзивного дошкольного образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Малофеев Н.Н.* Совместное воспитание и обучение — закономерный этап развития системы образования [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко // Управление ДОУ. 2010. № 6. С. 8—23. URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narusenij/sovместное-воспитание-i-obuchenie-zakonomernyj> (дата обращения: 18.02.2018).
2. A guide for ensuring inclusion and equity in education [Электронный ресурс] / UNESCO, 2017. 47 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
3. *Artman-Meeker K.M., Hemmeter M.L.* Effects of Training and Feedback on Teachers' Use of Classroom Preventive Practices // Topics in Early Childhood Special Education. 2013. Vol. 33. № 2. P. 112—123. URL: doi:10.1177/027112141244711
4. *Bandura A.* Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // Psychological review. 1977. Vol. 84. № 2. P. 526—532. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
5. *Barton E.E., Smith B.J.* Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field // Topics in Early Childhood Special Education. 2015. Vol. 35. № 2. P. 69—78. URL: doi:10.1177/0271121415583048.
6. *Brel P.* Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe — 2016. Education and Training, 2016. 28 p.
7. *Brown T.L., Gatmaitan M., Harjusola-Webb S.M.* Using Performance Feedback to Support Paraprofessionals in Inclusive Preschool Classrooms [Электронный ресурс] // Young Exceptional Children. 2014. Vol. 17. № 2. P. 21—31. doi:10.1177/1096250613493189
8. *Bruns D.A., Mogharreban C.C.* The Gap Between Beliefs and Practices: Early Childhood Practitioners' Perceptions About Inclusion // Research in Childhood Education. 2007. Vol. 21. № 3. P. 229—241. doi:10.1080/02568540709594591
9. Changing Teaching Practices [Электронный ресурс]: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity. Paris: UNESCO, 2004. 113 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf> (дата обращения: 19.02.2018).

10. Children with disability in inclusive early childhood education and care [Электронный ресурс] / Centre for Education Statistics and Evaluation. Sydney: Centre for Education Statistics and Evaluation, 2014. 11 p. URL: [https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Literature\\_ReviewPDSP\\_FINAL.pdf](https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Literature_ReviewPDSP_FINAL.pdf) (дата обращения: 19.02.2018).
11. *De Boer A., Minnaert A.* Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 3. P. 331—353. doi:10.1080/13603110903030089
12. *Fine M.J., Lee S.W.* Handbook of Diversity in Parent Education: The Changing Faces of Parenting and Parent Education [Электронный ресурс]. London: Academic Press, 2000. 385 p. URL: [https://books.google.ru/books?id=MFg\\_iqOcU-UC&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?id=MFg_iqOcU-UC&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false) (дата обращения: 19.02.2018).
13. *Green K.B., Terry N.P., Gallagher P.A.* Progress in Language and Literacy Skills Among Children With Disabilities in Inclusive Early Reading First Classrooms // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2014. Vol. 33. № 4. P. 249—259. doi:10.1177/0271121413477498
14. Head Start Instructional Professionals' Inclusion Perceptions and Practices / L.S. Muccio [et al.] // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2014. Vol. 34. № 1. P. 40—48. doi:10.1177/0271121413502398
15. Inclusion International. Better Education for All: When We're Included Too [Электронный ресурс]: A Global Report. London: University of East London, 2009. 174 p. URL: [http://ii.gmalik.com/pdfs/Better\\_Education\\_for\\_All\\_Global\\_Report\\_October\\_2009.pdf](http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf) (дата обращения: 18.02.2018).
16. Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples European [Электронный ресурс] / European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. 47 p. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173342/FULLTEXT01.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
17. Inclusive Pre-School Programmes [Электронный ресурс] / United Nations Children's Fund (UNICEF). New York: UNICEF, 2014. 36 p. URL: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_9.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_9.pdf) (дата обращения: 04.02.2018).
18. Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool [Электронный ресурс] / H. Yoshikawa [et al.]. Washington: Society for Research in Child Development, 2013. 4 p. URL: [https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/washington/mb\\_2013\\_10\\_16\\_investing\\_in\\_children\\_summary.pdf](https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/washington/mb_2013_10_16_investing_in_children_summary.pdf) (дата обращения: 18.02.2018).
19. *Kishida Y., Kemp C.* The Engagement and Interaction of Children With Autism Spectrum Disorder in Segregated and Inclusive Early Childhood Center-Based Settings // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2009. Vol. 29. № 2. P. 105—118. URL: doi:10.1177/0271121408329172
20. *Mitchell D.* Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs [Электронный ресурс]. Christchurch: University of Canterbury. 2010. 174 p. URL: [https://www.educationcounts.govt.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf) (дата обращения: 18.02.2018).
21. *Nahmias A.S., Kase C., Mandell D.S.* Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements // *Autism*. 2014. Vol. 18. № 3. P. 311—320. doi:10.1177/1362361312467865 (дата обращения: 18.02.2018).
22. Parent Engagement Practices Improve Outcomes for Preschool Children [Электронный ресурс] // Edna Bennett Pierce Prevention Research Center. Biobehavioral Health Building University Park, PA: The Pennsylvania State University. 2017. 10 p. URL: <http://prevention.psu.edu/uploads/files/gwjf432769.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
23. Parental Self-efficacy and Sensitivity During Playtime Interactions with Young Children: Unpacking the Curvilinear Association / S.R. Wilson [et al.] // *Journal of Applied Communication Research*. 2014. Vol. 42. № 4. P. 409—431. doi:10.1080/00909882.2014.911937
24. *Phillips D.A., Meloy M.* High-Quality School-Based Pre-K Can Boost Early Learning for Children with Special Needs // *Exceptional Children*. 2012. Vol. 78. № 4. P. 471—490. doi:10.1177/001440291207800405
25. *Polivanova K., Vopilova I., Nisskaya A.* Parenting education history and modern trends: Self-efficacy as a methodological base for the development of educational programs for parents [Электронный ресурс]. Moscow: HSE Publishing House, 2016. 20 p. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/32/1524920385566c54447d57cc7d35703b73297b6439/Parenting%20education%20history-2.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
26. *Sharma U., Ee J., Desai I.* A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitude and concerns about inclusive education // *Teaching and Learning*. 2003. Vol. 24. № 2. P. 207—217.
27. *Shulruf B., O'Loughlin C., Tolley H.* Parenting education and support policies and their consequences in selected OECD countries [Электронный ресурс] // *Children and Youth Services Review*. 2009. Vol. 31. № 5. P. 526—532. doi:10.1016/j.childyouth.2008.10.010
28. The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills [Электронный ресурс] / Frances L. Van Voorhis [et al.]. [New York, NY]: MDRC, 2013. 229 p. URL: [https://www.mdrc.org/sites/default/files/The\\_Impact\\_of\\_Family\\_Involvement\\_FR.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf) (дата обращения: 18.02.2018).
29. *Vrasmas T.* Curriculum for Children with Disabilities in Inclusive Education. A Literature Review // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 127. P. 336—341. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.267

## Theory and practice of inclusive preschool education: current status and development trends

*Remezova L.A.,*

*candidate of pedagogical sciences, professor of the department of special pedagogy and psychology, faculty of psychology and special education, Samara State socio-pedagogical University, Samara, Russia, remezowa@mail.ru*

The article presents an analytical review of modern trends in the development of inclusive education in Europe, the United States and other countries. It discloses significant conditions for putting theoretical grounds of inclusion in practice in pre-school educational institutions. It explains the basic strategies that can improve the quality and efficiency of this process in pre-school education.

**Keywords:** inclusion, inclusive preschool education; disabilities, special educational needs; professional collaboration; inclusive kindergarten.

### REFERENCES

1. Malofeev N.N. Sovmestnoe vospitanie i obuchenie — zakonomernyi etap razvitiya sistemy obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Upravlenie DOU*, 2010, no. 6, pp. 8—23. Available at: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/sovместное-воспитание-i-obuchenie-zakonomernyj> (Accessed 18.02.2018). (In Russ.).
2. A guide for ensuring inclusion and equity in education [Elektronnyi resurs] / UNESCO, 2017. 47 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf> (Accessed 18.02.2018).
3. Artman-Meeker K.M., Hemmeter M.L. Effects of Training and Feedback on Teachers' Use of Classroom Preventive Practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2013, vol. 33, no. 2, pp. 112—123. Available at: doi:10.1177/0271121412447115.
4. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84, no. 2, pp. 526—532. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
5. Barton E.E., Smith B.J. Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2015, vol. 35, no. 2, pp. 69—78. doi:10.1177/0271121415583048.
6. Brel P. Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe — 2016. Education and Training, 2016. 28 p.
7. Brown T.L., Gatmaitan M., Harjusola-Webb S.M. Using Performance Feedback to Support Paraprofessionals in Inclusive Preschool Classrooms [Elektronnyi resurs]. *Young Exceptional Children*, 2014, vol. 17, no. 2, pp. 21—31. doi:10.1177/1096250613493189
8. Bruns D.A., Mogharreban C.C. The Gap Between Beliefs and Practices: Early Childhood Practitioners' Perceptions About Inclusion. *Research in Childhood Education*, 2007, vol. 21, no. 3, pp. 229—241. doi:10.1080/02568540709594591
9. Changing Teaching Practices [Elektronnyi resurs]: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity. Paris: UNESCO, 2004. 113 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf> (Accessed 19.02.2018).
10. Children with disability in inclusive early childhood education and care [Elektronnyi resurs]. Centre for Education Statistics and Evaluation. Sydney: Centre for Education Statistics and Evaluation, 2014. 11 p. Available at: [https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Literature\\_ReviewPDSP\\_FINAL.pdf](https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Literature_ReviewPDSP_FINAL.pdf) (Accessed 19.02.2018).
11. De Boer A., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 3, pp. 331—353. doi:10.1080/13603110903030089
12. Fine M.J., Lee S.W. Handbook of Diversity in Parent Education: The Changing Faces of Parenting and Parent Education [Elektronnyi resurs]. Academic Press, 2000. 385 p. Available at: [https://books.google.ru/books?id=MFg\\_iqOcU-UC&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?id=MFg_iqOcU-UC&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false) (Accessed 19.02.2018).
13. Green K.B., Terry N.P., Gallagher P.A. Progress in Language and Literacy Skills Among Children With Disabilities in Inclusive Early Reading First Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2014, vol. 33, no. 4, pp. 249—259. doi:10.1177/0271121413477498
14. Muccio L.S. et al. Head Start Instructional Professionals' Inclusion Perceptions and Practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2014, vol. 34, no. 1, pp. 40—48. doi:10.1177/0271121413502398.
15. Inclusion International. Better Education for All: When We're Included Too [Elektronnyi resurs]: A Global Report. London: University of East London, 2009. 174 p. Available at: [http://ii.gmalik.com/pdfs/Better\\_Education\\_for\\_All\\_Global\\_Report\\_October\\_2009.pdf](http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf) (Accessed 18.02.2018).
16. Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples European [Elektronnyi resurs]. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. 47 p. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173342/FULLTEXT01.pdf> (Accessed 18.02.2018).

17. Inclusive Pre-School Programmes [Elektronnyi resurs]. United Nations Children's Fund (UNICEF). New York: UNICEF, 2014. 36 p. Available at: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_9.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_9.pdf) (Accessed 04.02.2018).
18. Yoshikawa H. et al. Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool [Elektronnyi resurs]. Washington: Society for Research in Child Development, 2013. 4 p. Available at: [https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/washington/mb\\_2013\\_10\\_16\\_investing\\_in\\_children\\_summary.pdf](https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/washington/mb_2013_10_16_investing_in_children_summary.pdf) (Accessed 18.02.2018).
19. Kishida Y., Kemp C. The Engagement and Interaction of Children With Autism Spectrum Disorder in Segregated and Inclusive Early Childhood Center-Based Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2009, vol. 29, no. 2, pp. 105—118. doi:10.1177/0271121408329172
20. Mitchell D. Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs [Elektronnyi resurs]. Christchurch: University of Canterbury, 2010. 174 p. Available at: [https://www.educationcounts.govt.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf) (Accessed 18.02.2018).
21. Nahmias A.S., Kase C., Mandell D.S. Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, 2014, vol. 18, no. 3, pp. 311—320. doi:10.1177/1362361312467865
22. Parent Engagement Practices Improve Outcomes for Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Edna Bennett Pierce Prevention Research Center*. Biobehavioral Health Building University Park, PA: The Pennsylvania State University. 2017. 10 p. Available at: <http://prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf432769.pdf> (Accessed 18.02.2018).
23. Wilson S.R. et al. Parental Self-efficacy and Sensitivity During Playtime Interactions with Young Children: Unpacking the Curvilinear Association. *J. Appl. Commun. Res.*, 2014, vol. 42, no. 4, pp. 409—431. doi:10.1080/00909882.2014.911937
24. Phillips D.A., Meloy M. High-Quality School-Based Pre-K Can Boost Early Learning for Children with Special Needs. *Exceptional Children*, 2012, vol. 78, no. 4, pp. 471—490. doi:10.1177/001440291207800405
25. Polivanova K., Vopilova I., Nisskaya A. Parenting education history and modern trends: Self-efficacy as a methodological base for the development of educational programs for parents [Elektronnyi resurs]. Moscow: HSE Publishing House, 2016. 20 p. Available at: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/32/1524920385566c54447d57cc7d35703b73297b6439/Parenting%20education%20history-2.pdf> (Accessed 18.02.2018).
26. Sharma U., Ee J., Desai I. A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitude and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*, 2003, vol. 24, no. 2, pp. 207—217.
27. Shulruf B., O'Loughlin C., Tolley H. Parenting education and support policies and their consequences in selected OECD countries. *Children and Youth Services Review*, 2009, vol. 31, no. 5, pp. 526—532. doi:10.1016/j.chilyouth.2008.10.010
28. Frances L. Van Voorhis et al. The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills [Elektronnyi resurs], 2013. 229 p. Available at: [https://www.mdrc.org/sites/default/files/The\\_Impact\\_of\\_Family\\_Involvement\\_FR.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf) (Accessed 18.02.2018).
29. Vrasmas T. Curriculum for Children with Disabilities in Inclusive Education. A Literature Review. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 127, no. 22, pp. 336—341. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.267

## Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза

*Одинцова М.А.,*

*кандидат психологических наук, профессор, факультет дистанционного обучения,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
mari505@mail.ru*

*Радчикова Н.П.,*

*кандидат психологических наук, доцент, психолого-социальный факультет,  
ФГБОУ ВО РНИМУ имени Н.И. Пирогова, Москва, Россия,  
nataly.radchikova@gmail.com*

На основании анализа зарубежных исследований показано, что в сфере высшего образования, которая считается одной из самых перспективных в продвижении идей инклюзии, важное значение придается личностным ресурсам обучающихся: самоконтролю, самоуважению, самоэффективности, самостоятельности, самоуправлению, самопознанию, самоподдержке, саморегуляции, а также самоактивации, характеризующей внутреннюю произвольную активность субъекта. Именно данные личностные ресурсы опосредуют субъективное оценивание студентами внешней ситуации (отсутствие барьеров, наличие разных видов поддержки), ослабляют негативное воздействие инвалидности, сохраняют психологическое равновесие и мотивируют на преодоление трудностей. Исследование, проведенное на российской выборке, подтвердило наблюдения зарубежных коллег, свидетельствующие, что совместное обучение эффективно для самих студентов с инвалидностью и является мотивирующим фактором для здоровых сверстников. Полученные данные согласуются с результатами исследований, проведенных в других странах и культурах.

**Ключевые слова:** инклюзивная образовательная среда вуза, студент с инвалидностью, здоровый студент, личностные ресурсы, самоактивация, жизнестойкость, философия независимой жизни.

### Для цитаты:

*Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 62—70. doi:10.17759/jmfp.2018070107

### For citation:

Odintsova M.A. Radchikova N.P. Self-Activation as a Personal Resource in University Inclusive Educational Environment [Elektronnyy resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 62—70. doi: 10.17759/jmfp.2018070107 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Я чувствую силу и упорство здоровых студентов, что мотивирует и поддерживает меня в процессе обучения. Я ориентируюсь на них, ведь они умеют таким образом выстраивать свой учебный процесс, чтобы успевать не только учиться, но и зарабатывать на жизнь, строят планы, мечтают, не ориентируюсь на рамки возможностей.

*Г.А., студент с инвалидностью*

Совместное обучение дает мощный толчок к развитию толерантности, альтруизма, адекватному отношению к окружающим, вниманию к внутреннему миру человека. Своему университету я очень благодарна за то, что он поддерживает эту традицию, действительно очень важную для развития здорового общества.

*К.Е., студентка без инвалидности*

Мы редко спрашиваем самих участников инклюзии о том, что они думают по этому поводу. Мнения студентов с инвалидностью и без нее, помещенные в эпиграф к данной статье и сопровождающие проделанный нами анализ зарубежных исследований, в очередной раз подтверждают, что инклюзия является проводником гуманистических идей толерантности, альтруизма, равенства, уникальности каждого человека и призвана стать нормой жизни во всем мире.

Принципы «философии инклюзии» (J. Habermas), «культуры инклюзии» (M. Mead), «экологии инклю-

зии» (U. Bronfenbrenner), по мнению большинства зарубежных специалистов, должны стать регуляторами отношений в обществах, где нет места для дискриминации тех или иных социальных и социально незащищенных групп. Одной из таких групп традиционно признаются люди с инвалидностью.

Интерес к инвалидности в контексте проблематики инклюзии в настоящее время не иссякает в силу множества неразрешенных проблем. За рубежом проводятся исследования самого феномена инвалидности как специфического социального явления, вытекающего из цен-

ностей и практики, встроенных в культуру, и отражающего разнообразные общественные взаимоотношения [26]; делается анализ многочисленных программ по изменению отношения общества к людям с инвалидностью и продвигается идея эффективности инклюзии с позиции синтеза трех уровней вмешательства: организационного (безбарьерная среда занятости, здравоохранения, образования); правительственного (юридические обязательства) и личного (изменение отношения людей) [12]; ведутся дискуссии, в которых отстаиваются мнения относительно пользы или вреда *тотальной* инклюзии, соотношения практик инклюзии и специального образования детей с инвалидностью [8]); ставятся вопросы обогащения инклюзивной образовательной среды психологическими знаниями [1; 8; 18]; рассматриваются проблемы концептуальной двусмысленности инклюзивного образования [19] и многое другое.

Особого внимания заслуживает проблематика инклюзии в высшем образовании. Высшее образование как целостная *суперсистема*, включающая уникальные, личностно-адаптированные, личностно-значимые, социально-образовательные и развивающие сферы каждого и для каждого, выстраивается на уже подготовленной платформе инклюзии дошкольных, школьных и средне-специальных образовательных организаций [25].

Именно сфера высшего образования считается зарубежными специалистами одной из самых перспективных в продвижении идей инклюзии [6; 7; 9; 13; 20; 34]. На ступени высшего образования возможен синтез личностной инклюзии как личностной включенности человека с инвалидностью в сам образовательный процесс и образовательной инклюзии как таковой. К.С. Aquino считает данную ступень образования последним рубежом («last frontier»), на котором становится возможным признание разнообразия студентов с инвалидностью и признания инвалидности как компонента этого разнообразия («diversity among students with disabilities (SWDs) or disability as a component of diversity») [7, с. 325].

Сегодня проводится множество исследований потенциала инклюзивной образовательной среды вуза, изучается «живой» опыт студентов с инвалидностью и делаются выводы о необходимости развития физического, социального и психологического факторов среды, которые играют важную роль в их адаптации и развитии [19; 29]; ставится вопрос о необходимости учета различий не по принадлежности к группам: инвалид/не инвалид, а индивидуальных различий, различий во взаимодействии, общении и т. п. [11]; ведутся оживленные дискуссии о преимуществах и недостатках существующих моделей инвалидности, которые транслируют разные варианты поддержки студентов с инвалидностью [10; 15; 21]; признается неопределимая роль поддерживающего влияния среды высшего образования и указывается на необходимость изменения природы поддержки в сторону *самоподдержки*, которая предполагает активизацию личностных ресурсов самих студентов с инвалидностью: ответственности, свободы выбора и самостоятельности [24; 33].

По оптимистичному утверждению J.M. Levitt [21], люди с инвалидностью имеют врожденную склонность к развитию собственной личности, и множество ресурсов среды могут либо поддерживать, либо препятствовать этому развитию. Деятельностная модель инвалидности (active model of disability), разработанная J.M. Levitt, предполагает включение самих инвалидов в процесс предупреждения последствий инвалидности (снятие барьеров) и фокусируется на личностной и совместной деятельности, что снижает пассивное отношение к действительности, ощущение бессилия, общее потребительское отношение к среде и позволяет активизировать личностные ресурсы.

Вопрос о характере и компонентах личностных ресурсов еще далек от разрешения. Некоторые зарубежные исследователи среди личностных ресурсов студентов с инвалидностью выделяют познавательные способности, мотивацию, вовлеченность, настойчивость, конструктивные стратегии противостояния невзгодам [4; 5], а также самоконтроль как одну из детерминант саморегуляции [17]. По мнению S.M. Smedema и ее коллег [30], к личностным ресурсам студентов с инвалидностью можно отнести: самооценку (self-esteem) как восприятие себя нужным другим людям; самоэффективность как способность успешно выполнять широкий спектр задач; эмоциональную стабильность, ощущение безопасности; локус контроля как убеждение в том, что события в жизни произошли в результате собственных действий, а не случая или судьбы. Именно данные характеристики, с точки зрения автора, в совокупности и объясняют глобальное суждение человека с инвалидностью о том, что он представляет собой как личность, и в целом связаны с его удовлетворенностью жизнью.

M. Wehmeyer в рамках теории самодетерминации (Self-Determination) выделяет следующие личностные ресурсы студентов с инвалидностью [31]: свобода выбора, смелость в принятии решений, самостоятельное решение проблем, постановка целей, принятие риска и т. п., что является существенными характеристиками *самоопределяющегося* поведения. Продолжая эту мысль, J.M. Levitt пишет, что человеку с инвалидностью необходимы: ощущение своей эффективности и значимости, чувство включенности (быть неотъемлемой частью общества) и автономия (самостоятельность, независимость, ответственность, свобода выбора возможностей, которые щедро предоставляет среда) [21]. В итоге, самодетерминационное поведение можно охарактеризовать как проявление активности самих студентов с инвалидностью, направленность на присвоение знаний, навыков и убеждений, которые способствуют целеустремленности, саморегуляции и автономии. Было подмечено, что студенты с инвалидностью, использующие навыки самодетерминации, как правило, успешны, чувствуют гордость и персональную ответственность за свои позитивные действия, возрастающее чувство собственного достоинства и самоуважения [25].



S. Wersth, S. Hammer и D.d-Abadie [32] также делают акцент на личностных ресурсах студентов с инвалидностью, направленных на преодоление стереотипа инвалидности и достижение академических успехов. В результате трехлетних исследований авторы заметили, что одним из таких ресурсов становится самоуправление (self-management), состоящее из трех уровней: первый уровень — «познание себя, знакомство с собой» — принятие себя (negotiation of self), управление своей идентичностью, проявление самоэффективности в обучающей и социальной среде с учетом своих возможностей; второй уровень — «управление собой» (management of self) — связан с пониманием того, как тебя воспринимают другие, преодоление стигматизации, сохранение себя как способного и эффективного обучающегося; третий уровень — «управление другими» (management of others) — предполагает здоровое, включенное взаимодействие с окружением, изменение отношений других к инвалидности как к ограничивающему условию. Авторы считают, что взаимосвязь этих уровней на основе стратегий «свободного выбора» и «самоуправления» позволяет студентам с инвалидностью достигать внутренней независимости от ограничений.

Способности к саморегуляции (self-regulation) на основе личностных ресурсов людей с тяжелыми заболеваниями уделяется особое внимание. По мнению К.Е.Е. Schroder и R. Schwarzer, саморегуляция как конструкт состоит из трех факторов: вера в себя, воля и эмоциональная стабильность, — которые в совокупности способствуют сохранению психологического благополучия при инвалидности. Саморегуляция является предиктором успешного выздоровления и поддержания хорошего качества жизни при хронических заболеваниях [27].

Высшей точкой актуализации личностных ресурсов при инвалидности являются многочисленные примеры достижений людей с инвалидностью (Хелен Адамс Келлер, Майлз Хилтон-Барбер, Ник Вуйчич, Стивен Хокинг, Зиновий Гердт, Алексей Маресьев, Александр Суворов, Валерий Фёфелов). Их можно приводить бесконечно; остановимся только на некоторых, имеющих прямое отношение к нашему обзору, не позволяя себе упустить главное, на чем настаивают люди с инвалидностью: «ничего о нас без нас» [23, с. 3].

Так, А.В. Суворов, инвалид с детства, лишенный зрения и слуха, а сегодня еще и испытывающий трудности с передвижением, исходя из концепции «соавторства культуры» Ф.Т. Михайлова, будучи воплощением идей своих учителей Э.В. Ильенкова, А.И. Мещерякова и А.Н. Леонтьева в понимании личности как индивидуального ансамбля и размышляя над философией независимой жизни, призывает к постоянной пожизненной предельной «отмобилизованности» личностных сил [3].

Его идеи поддерживаются J.M. Levitt, автором деятельностной модели инвалидности, описанной выше. J.M. Levitt, пережив личный опыт серьезного нарушения зрения, утверждает, что собственная активность

оказывает большее влияние на инвалидность, чем любые внешние барьеры.

Эти два выдающихся человека с инвалидностью признают, что за последнее время значительно увеличился поддерживающий потенциал внешней среды для снижения ограничений при инвалидности: разработано множество социальных проектов, реабилитационных программ, проработан правовой аспект, растет число групп поддержки, развиваются эффективные вспомогательные технологии и многое другое. Акцент исключительно на внешних ресурсах может привести к формированию беспомощного и потребительского поведения людей с инвалидностью, — предупреждает J.M. Levitt, — поэтому наступило время для сдвига парадигмы с внешних ресурсов на личностные и это вовсе не является туманным идеалом [21]. N. Martin продолжает эту мысль, приводя примеры успешной самореализации инвалидов в высшем образовании, а завершает свое исследование цитатой одного из обучающихся: «Спрашивать людей, что им нужно для того, чтобы быть наиболее эффективными, гораздо полезнее, чем рассказывать, какие льготы они могут получить» [23, с. 31].

Зарубежные исследования проблематики инклюзии в сфере высшего образования, в том числе некоторые работы ученых с инвалидностью, обращают нас к теме личностных ресурсов, которые опосредуют субъективное оценивание личностью внешней ситуации (отсутствие барьеров, наличие разных видов поддержки); ослабляют негативное воздействие инвалидности; помогают сохранить психологическое равновесие и мотивируют на преодоление трудностей. При этом особое внимание уделяется таким ресурсам, как самоконтроль, самоуважение, самоэффективность, самостоятельность, самоуправление, самопознание, самоподдержка, саморегуляция.

Не составит труда заметить, что все это множество личностных ресурсов начинается с частицы «САМО» и, по нашему мнению, может пополнить активационную систему личности, описанную С. Magno [22]. При этом С. Magno, признавая ограниченность своего исследования, считает, что оно может приобрести расширенный контекст и быть применимо к разным сферам, в том числе и к сфере здоровья/инвалидности.

По мнению С. Magno, активационная система личности включает самодетерминацию, ощущение свободы, инициативность и стойкость. В его исследованиях показано, что хорошо развитая активационная система личности является препятствием для проявлений тревоги, волнения, страха негативных оценок и усиливает саморегуляцию. Высокоадаптивные обучающиеся даже перед лицом негативных жизненных событий в состоянии саморегулироваться благодаря высокой активации. Они не сдаются, контролируют аффекты, продумывают дополнительные способы решения трудностей и становятся творцами собственного обучения. Активация рассматривается не просто как прямое воздействие на саморегуляцию, а как необходимое условие саморегуляции.

Активационная система личности, предложенная С. Magno, множество личностных ресурсов студентов с

инвалидностью, начинающих с «САМО», на которые обращают внимание зарубежные специалисты, стали источником для разработки конструкта самоактивации. Понятие самоактивации (self-activation) используется в единичных зарубежных исследованиях [16], в основном при изучении проблематики внутригрупповой и/или личностной идентичности и имеет смысл «активации (осознания) образа самого себя». Тем не менее, в контексте личностных ресурсов понятие самоактивации можно рассматривать как одно из них, базирующееся на следующих характеристиках:

1) *самостоятельность* при решении жизненно важных задач (автономия, независимость, свобода выбора, самоорганизация и т. п.);

2) *личностная и поведенческая активность* (жажда деятельности, инициативность, стремление к достижению целей, интерес к жизни и т. п.);

3) *стремление к сохранению оптимального функционального состояния* (вера в свои возможности, несмотря на ограничения в здоровье).

Самоактивация тесно связана с самоэффективностью (self-efficacy), самостоятельностью (self-dependence), самоуправлением (self-control), самоподдержкой (self-support), жизнестойкостью (resilience) и предполагает внутреннюю произвольную активность субъекта.

Следовательно, в соответствии с проанализированными источниками, можно ожидать, что совместное обучение будет эффективно для самих студентов с инвалидностью и будет являться мотивирующим фактором для здоровых сверстников.

Такая гипотеза предполагает, что личностные ресурсы (самоактивация, жизнестойкость и др.) у студентов с инвалидностью будут мало отличаться от личностных ресурсов обычных студентов.

Для проверки этой гипотезы было проведено эмпирическое исследование.

## Метод

### Участники исследования.

В исследовании приняли участие три группы студентов гуманитарных специальностей: студенты с инвалидностью (N=41); здоровые студенты, включенные в совместное обучение с ними (N=30); здоровые студенты, не включенные в совместное обучение (N=47), из них 44 студента (37 %) мужского пола. Выделенные группы были эквивалентны по полу ( $\chi^2=0,52$ ;  $p=0,77$ ) и возрасту ( $F(2,115)=1,17$ ;  $p=0,32$ ). Средний возраст участников исследования составил 26 лет.

### Методики.

Для измерения самоактивации был предложен опросник, состоящий из трех шкал: самостоятельности, физической активации и психологической активации [2]. Для изучения других личностных ресурсов использовались: опросник личностного динамизма (Д.В. Сапронов, Д.А. Леонтьев); тест самоконтроля (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков, Т.Ю. Иванова, О.А. Сычев, В.В. Бобров) и тест жизнестойкости (Е.И. Рассказова, Е.Н. Осин). Кроме того, студенты первых двух групп отвечали на вопросы специально разработанной анкеты, в которой изучалось их мнение относительно совместного обучения.

Для анализа данных применялся однофакторный дисперсионный анализ с последующим апостериорным критерием Дункана. Уровень статистической значимости был установлен на уровне  $\alpha = 0,05$ .

## Результаты и обсуждение

Оказалось, что группы различаются по личностному динамизму, физической активации, принятию риска и некоторым компонентам жизнестойкости (табл.). При этом апостериорный критерий показал, что статистиче-

Т а б л и ц а

Различия в проявлении личностных ресурсов в трех группах студентов

Показатель	Здоровые студенты (обычная среда) N=47	Здоровые студенты (инклюзивная среда) N=30	Студенты с инвалидностью (инклюзивная среда) N=41	F	p
Самоконтроль	39,6 ± 7,5	35,9 ± 7,4	39,0 ± 8,4	2,15	0,12
Личностный динамизм	34,0 ± 6,6	36,1 ± 7,6	31,8 ± 6,4	3,51	0,03
Самоактивация					
Самостоятельность	16,6 ± 3,7	16,3 ± 3,1	15,8 ± 3,9	0,52	0,59
Физическая активация	16,2 ± 3,7	16,6 ± 3,2	14,2 ± 5,0	3,65	0,03
Психологическая активация	14,7 ± 3,7	15,6 ± 3,4	14,5 ± 4,0	0,79	0,46
Самоактивация	47,5 ± 9,3	48,4 ± 7,4	44,5 ± 9,4	2,01	0,14
Жизнестойкость					
Вовлеченность	20,2 ± 5,0	22,1 ± 4,9	19,2 ± 5,6	2,60	0,08
Контроль	14,2 ± 3,6	15,6 ± 3,7	13,8 ± 4,9	1,87	0,16
Принятие риска	11,1 ± 3,4	12,4 ± 3,5	10,2 ± 3,3	3,46	0,03
Жизнестойкость	45,5 ± 10,4	50,1 ± 10,7	43,2 ± 12,4	3,25	0,04

Примечание.: описательная статистика (среднее ± стандартное отклонение); F — эмпирическое значение дисперсионного анализа; p — уровень статистической значимости.

ски значимы различия только между студентами с инвалидностью и здоровыми, включенными в совместное обучение.

Результаты измерений согласуются с мнениями здоровых студентов и свидетельствуют о крайне высоком мотивирующем воздействии для них совместного обучения.

Приведем некоторые высказывания:

«Более жизнерадостных и умеющих жить людей я не встречала. Люди с инвалидностью невероятно сильны духом, зачастую живут более яркой жизнью, чем многие здоровые. Это достойно восхищения и заставляет не унывать в трудной ситуации» (Ю.Л.);

«Мир людей с инвалидностью богаче, чем у здорового человека. Это мир, в котором нам есть чему поучиться» (А.С.).

«К инвалидности я раньше относился как к стигме, которая дискредитирует человеческое достоинство. Но человек равен перед другими. Равенство — вот то, что я испытываю при общении с сокурсниками с инвалидностью. Равенство, которое является мостиком между людьми, которых разъединили в мире. Благодаря учебе со студентами с инвалидностью я смог выйти за пределы самого себя и пределы своих представлений о жизни в целом» (С.П.);

«Я раньше думала, что люди с инвалидностью необщительные, не целеустремленные. А оказалось, что они очень добрые, открытые, позитивные и точно знают, чего хотят от жизни» (Н.А.);

«Эти люди пополняют мой энергетический запас добра» (О.С.).

Таким образом, анализ текстов сочинений позволяет предположить, что более высокий уровень развития личностных ресурсов у студентов без инвалидности, включенных в инклюзивную образовательную среду, объясняется дополнительной мотивацией, которую они получают в совместном образовательном процессе.

Полученные данные согласуются с исследованиями, проведенными в разных странах и культурах [14; 28], в которых также выявлено позитивное отношение к студентам с инвалидностью и подчеркивается улучшение этого отношения во всем мире.

Практически все зарубежные исследователи отмечают, что инклюзивное образование способствует развитию внимания, эмпатии, способности проявлять заботу и терпение, навыков коммуникации и многих других важных личностных качеств, так или иначе связанных с личностными ресурсами.

Как показывает анализ сочинений, изменение отношения к людям с инвалидностью становится мощнейшим ресурсом не только для здоровых, но и для самих студентов с инвалидностью, которые отмечают:

«Я стал более уверенным в себе, я не один такой» (С.И.);

«Обучение со здоровыми студентами повышает самооценку и дает возможность получить положитель-

ные эмоции. Общаясь со здоровыми, мы перенимаем их эмоции и как бы учимся не комплексовать» (Д.);

«Существует некое соревнование. Выше, быстрее, лучше. Хочется себя как-то показать» (Л.Ж.);

«Совместное обучение со здоровыми сверстниками для меня безумно важно. Благодаря этому я ощущаю себя такой же, как все, без барьеров. Я забываю о том, что у меня есть какие-то проблемы со здоровьем» (К.И.).

В целом, результаты эмпирического измерения показали, что личностными ресурсами студентов с инвалидностью становятся: самоконтроль, контроль, а из самоактивационных характеристик — самостоятельность и психологическая активация, которые могут компенсировать недостаток физической активации.

Таким образом, можно сказать, что совместное обучение эффективно для самих студентов с инвалидностью и является мотивирующим фактором для здоровых сверстников. Личностные ресурсы студентов с инвалидностью, среди которых есть место самоактивации, не отличаются от личностных ресурсов здоровых, обучающихся в неинклюзивной среде, но некоторые из них (физическая активация, личностный динамизм, жизнестойкость) выражены в большей степени у здоровых, обучающихся совместно с ними.

## Заключение

В зарубежных исследованиях проблематики инклюзии в сфере высшего образования подчеркивается необходимость смещения парадигмы с внешних ресурсов на личностные, среди которых: самоконтроль, самоуважение, самоэффективность, самостоятельность, самоуправление, самопознание, самоподдержка, саморегуляция.

Самоактивация, базирующаяся на самостоятельности, психологической и физической активации, также является личностным ресурсом и может быть включена в активационную систему студентов с инвалидностью.

Тем не менее, стоит отметить, что хорошим внешним ресурсом самоактивации может стать рост позитивного отношения к студентам с инвалидностью во всем мире, продемонстрированный в зарубежных исследованиях и подтвержденный нашими данными.

Таким образом, исследования зарубежных коллег свидетельствуют о том, что сегодня мы являемся свидетелями первых всходов на почве живой практики инклюзии в сфере высшего образования.

Конечно, данные ростки равенства, альтруизма, разумной толерантности, добра еще не столь крепки, как хотелось бы, и произрастают только на некоторых «островах», где возделана соответствующая почва, но стоит признать, что эти острова существуют.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3(30). С. 50—56. URL: [http://psyjournals.ru/files/74587/autism\\_2010\\_3\\_banch.pdf](http://psyjournals.ru/files/74587/autism_2010_3_banch.pdf) (дата обращения: 14.03.2018).
2. Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Козырева Н.В. Методика самоактивации личности: адаптация на белорусской выборке [Электронный ресурс] // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. 2017. № 15. С. 77—82. URL: <http://elibrary.psu.by/handle/123456789/20933> (дата обращения: 14.03.2018).
3. Суворов А.В. Философия независимой жизни [Электронный ресурс] // Свободная мысль. 2010. № 3. С. 115—124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23464068> (дата обращения: 14.03.2018).
4. Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-academic Factors / R. Dryer, [et al.] // International Journal of Disability, Development and Education. 2016. Vol. 63. № 4. P. 419—430. doi:10.1080/1034912X.2015.1130217
5. Anabel M. 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity // Journal of Further and Higher Education. 2017. Vol. 41. P. 215—226. doi:10.1080/0309877X.2015.1070402
6. Anabel M., López-Gavira R., Morgado B. How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university // Disability & Society. 2017. Vol. 32. № 10. P. 1608—1626. doi:10.1080/09687599.2017.1361812
7. Aquino K.C. A New Theoretical Approach to Postsecondary Student Disability: Disability-Diversity (Dis)Connect Model // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2016. Vol. 29. № 4. P. 317—330.
8. Artiles A.J., Kozleski E. B. Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea // Education Policy Analysis Archives. 2016. Vol. 24. № 43. P. 1—29. doi:10.14507/epaa.24.1919
9. Barriers to learning: A systematic study of the experiences of disabled students in higher education / M. Fuller, [et al.] // Studies in Higher Education. 2004. Vol. 29(3). P. 303—318. doi:10.1080/03075070410001682592
10. Degener T. A human rights model of disability. Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights / P. Blanck, E. Flynn (Eds.). Routledge, 2016. P. 31—50.
11. Examining intellectual prowess, not social difference: Removing barriers from the doctoral viva for autistic candidates / N. Chown, [et al.] // Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education. 2016. № 6. P. 22—38.
12. Fisher K.R., Purcal C. Policies to change attitudes to people with disabilities // Scandinavian Journal of Disability Research. 2017. Vol. 19. № 2. P. 161—174. doi:10.1080/15017419.2016.1222303
13. Fleischer A., Adolfsson M., Granlund M. Students with disabilities in higher education — Perceptions of support needs and received support: A pilot study // International Journal of Rehabilitation Research. 2013. Vol. 36. № 4. P. 330—338. doi:10.1097/MRR.0b013e328362491c
14. Gonen A., Grinberg K. Academic Students' Attitudes toward Students with Learning Disabilities // Journal of Education and Training Studies. 2016. Vol. 4. № 9. P. 240—246. doi:10.11114/jets.v4i9.1709
15. Haegele J.A., Hodge S. Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models // Quest. 2016. Vol. 68. P. 193—206. doi:10.1080/00336297.2016.1143849
16. Hall N.R., Crisp R.J. Replications and refinements: Self-activation and out-group contrast // The Journal of Social Psychology. 2010. Vol. 150. № 5. P. 423—427. doi:10.1080/00224540903365505
17. Jackson S. Learning to live: the relationship between lifelong learning and lifelong illness // International Journal of Lifelong Education. 2006. Vol. 25. № 1. P. 51—73. doi:10.1080/02601370500309501
18. Kershner R. Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? // International Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 5(2). P. 112—139. doi:10.17583/ijep.2016.2109
19. Kyriaki M. Research in the field of inclusive education: time for a rethink? // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. P. 146—159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
20. Leake D.W., Stodden R.A. Higher Education and Disability: Past and Future of Underrepresented Populations // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2014. Vol. 27. № 4. P.399—408.
21. Levitt J.M. Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people // Disability & Society. 2017. Vol. 32. P. 735—747. doi:10.1080/09687599.2017.1324764
22. Magno C. Comparing Models for Generating a System of Activation and Inhibition of Self-Regulated Learning. Dissertations. 2008. 157 p.
23. Martin N. Encouraging disabled leaders in higher education: recognising hidden talents. Discussion Paper. Leadership Foundation for Higher Education. Leadership Foundation for Higher Education. Published by the Leadership Foundation for Higher Education. London, 2017. 44 p.
24. Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff / E. Fossey, [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. № 8. P. 822—832. doi:10.1080/13603116.2017.1278798
25. O'Shea A., Rachel H., Meyer A. Qualitative Investigation of the Motivation of College Students with Nonvisible Disabilities to Utilize Disability Services // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2016. Vol. 29. № 1. P. 5—23.

26. Reid-Cunningham A.R. Anthropological Theories of Disability // Journal of Human Behavior in The Social Environment. 2009. № 9. P. 99—111. doi:10.1080/10911350802631644
27. Schroder K.E.E., Schwarzer R. Do partner's personality resources add to the prediction of patients' coping and quality of life? // Psychology and Health. 2001. Vol. 16. P. 139—159. doi:10.1080/08870440108405496
28. Socio-ecological influences of attitudes toward disability among Kenyan undergraduate students [Электронный ресурс] / G.I. Mamboleo [et al.] // Journal of Psychology in Africa. 2015. Vol. 25. № 3. P. 216—223. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14330237.2015.1065056?needAccess=true> (дата обращения: 14.03.2018).
29. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level — a reality or a distant dream? // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19. № 10. P. 1080—1095. doi:10.1080/13603116.2015.1037868
30. The Relationship of Core Self-Evaluations and Life Satisfaction in College Students with Disabilities: Evaluation of a Mediator Model [Электронный ресурс] / S.M. Smedema, [et al.] // Journal of Postsecondary Education and Disability. 2015. Vol. 28. № 3. P. 341—358. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083840.pdf> (дата обращения: 14.03.2018).
31. Wehmeyer M. Framing for the Future: Self-Determination // Remedial and Special Education. 2015. Vol. 36. P. 20—23. doi:10.1177/0741932514551281
32. Wersth S., Hammer S., d-Abadie D. Disability and study: Layers of management // International Journal of Pedagogies and Learning. 2014. Vol. 9. № 1. P. 101—109. doi:10.1080/18334105.2014.11082023
33. Werth S., Brady S. The Changing Nature of Educational Support for Students with Disabilities // Educational Developments, Practices and Effectiveness / J. Lock et al. (eds.). Palgrave macmillan, 2015. P. 53—67. doi:10.1057/9781137469939\_4
34. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education // International Journal of Disability, Development and Education. 2016. Vol. 63. № 3. P. 384—394. doi:10.1080/1034912X.2015.1123232

## Self-Activation as a Personal Resource in University Inclusive Educational Environment

**Odintsova M.A.,**

*Candidate of psychological sciences, Professor of the Faculty of Distance Learning,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
mari505@mail.ru*

**Radchikova N.P.,**

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the psycho-social faculty,  
Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogov, Moscow, Russia,  
nataly.radchikova@gmail.com*

In the sphere of higher education, which is considered one of the most promising in promoting inclusive ideas, great attention is paid to students' personal resources, characterizing the person's internal voluntary activity: self-control, self-esteem, self-efficacy, self-management, self-knowledge, self-support, self-regulation, and self-activation. They are these personal resources that mediate the students' subjective assessment of the external situation (the absence of barriers, the availability of different types of support), weaken the negative impact of disability, preserve the psychological balance and motivate them to overcome difficulties. A study conducted on the Russian sample showed that inclusive education is effective for students with disabilities and is a motivating factor for their healthy peers. The data obtained is consistent with the results of studies in other countries and cultures.

**Keywords:** university inclusive educational environment, students with disabilities, healthy students, personal resources, self-activation, resilience, philosophy of independent life.

### REFERENCES

1. Banch G. 10 klyuchevykh punktov uspešnoy inkluzii [10 key points for successful inclusion] [Elektronnyi resurs]. *Autizm i narusheniya razvitiya (Autism and developmental disorders)*, 2010, vol. 3, no. 30, pp. 50—56. Available at: [http://psyjournals.ru/files/74587/autism\\_2010\\_3\\_banch.pdf](http://psyjournals.ru/files/74587/autism_2010_3_banch.pdf) (Accessed 14.03.2018). (In Russ.).
2. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Kozyreva N.V. Metodika samoaktivatsii lichnosti: adaptatsiya na belorusskoi vyborke [Method of self-activation of the person: adaptation on the Belarusian sample] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E (Bulletin of the Polotsk State University. Series E)*, 2017, no. 15, pp. 77—82. Available at: <http://elib.psu.by/handle/123456789/20933> (Accessed 14.03.2018). (In Russ.).
3. Suvorov A.V. Filosofiya nezavisimoi zhizni (Philosophy of independent life) [Elektronnyi resurs]. *Svobodnaya mysl' (Free thought)*, 2010, no. 3, pp. 115—124. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23464068> (Accessed 14.03.2018). (In Russ.).
4. Dryer R., et al. Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-academic Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2016, vol. 63, no. 4, pp. 419—430. doi:10.1080/1034912X.2015.1130217
5. Anabel M. 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 2017, vol. 41, pp. 215—226. doi:10.1080/0309877X.2015.1070402
6. Anabel M., López-Gavira R., Morgado B. How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university. *Disability & Society*, 2017, vol. 32, no. 10, pp. 1608—1626. doi:10.1080/09687599.2017.1361812
7. Aquino K.C. A New Theoretical Approach to Postsecondary Student Disability: Disability-Diversity (Dis) Connect Model. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2016, vol. 29, no. 4, pp. 317—330.
8. Artiles A.J., Kozleski E.B. Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 2016, vol. 24, no. 43, pp. 1—29. doi:10.14507/epaa.24.1919
9. Fuller M., et al. Barriers to learning: A systematic study of the experiences of disabled students in higher education. *Studies in Higher Education*, 2004, vol. 29, no. 3, pp. 303—318. doi:10.1080/03075070410001682592
10. Degener T. A human rights model of disability. *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights*. In P. Blanck, E. Flynn (Eds.). Routledge, 2016. P. 31—50.
11. Chown N., et al. Examining intellectual prowess, not social difference: Removing barriers from the doctoral viva for autistic candidates. *Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 22—38.
12. Fisher K.R., Purcal C. Policies to change attitudes to people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2017, vol. 19, no. 2, pp. 161—174. doi:10.1080/15017419.2016.1222303
13. Fleischer A., Adolfsson M., Granlund M. Students with disabilities in higher education — Perceptions of support needs and received support: A pilot study. *International journal of rehabilitation research*, 2013, vol. 36, no. 4, pp. 330—338. doi:10.1097/MRR.0b013e328362491c

14. Gonen A., Grinberg K. Academic Students' Attitudes toward Students with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2016, vol. 4, no. 9, pp. 240—246. doi:10.11114/jets.v4i9.1709
15. Haegele J.A., Hodge S. Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 2016, vol. 68, pp. 193—206. doi:10.1080/00336297.2016.1143849
16. Hall N.R., Crisp R.J. Replications and refinements: Self-activation and out-group contrast. *The Journal of social psychology*, 2010, vol. 150, no. 5, pp. 423—427. doi:10.1080/00224540903365505
17. Jackson S. Learning to live: the relationship between lifelong learning and lifelong illness. *International Journal of Lifelong Education*, 2006, vol. 25, no. 1, pp. 51—73. doi:10.1080/02601370500309501
18. Kershner R. Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? *International Journal of Educational Psychology*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 112—139. doi:10.17583/ijep.2016.2109
19. Kyriaki M. Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, pp. 146—159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
20. Leake D.W., Stodden R.A. Higher Education and Disability: Past and Future of Underrepresented Populations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2014, vol. 27, no. 4, pp. 399—408.
21. Levitt J.M. Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people. *Disability & Society*, 2017, vol. 32, pp. 735—747. doi:10.1080/09687599.2017.1324764
22. Magno C. Comparing Models for Generating a System of Activation and Inhibition of Self-Regulated Learning. *Dissertations*, 2008. 157 p.
23. Martin N. Encouraging disabled leaders in higher education: recognising hidden talents. Discussion Paper. Leadership Foundation for Higher Education. Leadership Foundation for Higher Education. Published by the Leadership Foundation for Higher Education. London, 2017. 44 p.
24. Fossey E., et al. Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 8, pp. 822—832. doi:10.1080/13603116.2017.1278798
25. O'Shea A., Rachel H., Meyer A. Qualitative Investigation of the Motivation of College Students with Nonvisible Disabilities to Utilize Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2016, vol. 29, no. 1, pp. 5—23.
26. Reid-Cunningham A.R. Anthropological Theories of Disability. *Journal of Human Behavior in The Social Environment*, 2009, no. 9, pp. 99—111. doi:10.1080/10911350802631644
27. Schroder K.E.E., Schwarzer R. Do partner's personality resources add to the prediction of patients' coping and quality of life? *Psychology and Health*, 2001, vol. 16, pp. 139—159. doi:10.1080/08870440108405496
28. Mamboleo G.I., et al. Socio-ecological influences of attitudes toward disability among Kenyan undergraduate students [Elektronnyi resurs]. *Journal of Psychology in Africa*, 2015, vol. 25, no. 3, pp. 216—223. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14330237.2015.1065056?needAccess=true> (Accessed 14.03.2018).
29. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level — a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 2015, vol. 19, no. 10, pp. 1080—1095. doi:10.1080/13603116.2015.1037868
30. Smedema S.M., et al. The Relationship of Core Self-Evaluations and Life Satisfaction in College Students with Disabilities: Evaluation of a Mediator Model [Elektronnyi resurs]. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2015, vol. 28, no. 3, pp. 341—358. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083840.pdf> (Accessed 14.03.2018).
31. Wehmeyer M. Framing for the Future: Self-Determination. *Remedial and Special Education*, 2015, vol. 36, pp. 20—23. doi:10.1177/0741932514551281
32. Wersth S., Hammer S., d-Abadie D. Disability and study: Layers of management. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 2014, vol. 9, no. 1, pp. 101—109. doi:10.1080/18334105.2014.11082023
33. Werth S., Brady S. The Changing Nature of Educational Support for Students with Disabilities. In J. Lock et al. (eds.). *Educational Developments, Practices and Effectiveness*. Palgrave macmillan, 2015, pp. 53—67. doi:10.1057/9781137469939\_4
34. Yssel N., Pak N., Beilke J. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2016, vol. 63, no. 3, pp. 384—394. doi:10.1080/1034912X.2015.1123232

## Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах

**Юдина Т.А.,**

аспирант, научный сотрудник, Институт проблем инклюзивного образования,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
ta.yudina@gmail.com

**Алехина С.В.,**

кандидат психологических наук, доцент, проректор по инклюзивному образованию, директор,  
Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
ipio.mgppu@gmail.com

Статья посвящена анализу теоретических моделей с целью обоснования методологии эмпирического исследования отношений в инклюзивных классах. Рассматривается предложенная исследователями из Нидерландов модель социального участия, полученная в результате анализа ряда научных публикаций. Приводится обзор зарубежных эмпирических исследований, систематизированных в соответствии с моделью социального участия. Данная модель сопоставляется со структурой социальной ситуации развития, предложенной О.А. Карабановой. По мнению авторов, понятие и структура социальной ситуации развития позволяет наиболее полно проанализировать проблематику отношений в инклюзивных классах, дать оценку психолого-педагогическим условиям и описать развивающие эффекты инклюзивного процесса в образовании.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия, социальная ситуация развития, особые образовательные потребности, социальное участие, образовательные отношения, общение со сверстниками.

### Для цитаты:

Юдина Т.А., Алехина С.В. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. №1. С. 71—77. doi:10.17759/jmfp.2018070108

### For citation:

Yudina T.A., Alekhina S.V. Key category of relationships' analysis in inclusive classes [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 71—77. doi: 10.17759/jmfp.2018070108 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Основополагающей идеей инклюзивного образования является идея построения будущего общества на принципах принятия и участия. Ценности инклюзивной культуры ориентированы на развитие отношений, которые сами по себе являются социально-психологическими ресурсами развития каждого из участников образовательного процесса. В нарастающем потоке новых норм и регламентов, широком дискурсе о полезности инклюзии все острее ставится вопрос о сути самой идеи инклюзии и реализации ее в педагогической практике. Тема социально-психологических и развивающих эффектов образования рождает дискуссию о предмете прикладных исследований процесса инклюзии и о той ключевой категории, которая смогла бы отчетливо показать эволюцию процесса в рамках психологической теории развития человека.

Задача осмысления проблемы детской инвалидности как проблемы социальной, поставленная еще Л.С. Выготским [4], требует социальных решений, в том числе в конкретном классе и отдельной школе. Особенность педагогики, в которой мы сегодня нуждаемся для реализации инклюзии, не в том, чтобы сделать учеников с особыми образовательными потребностями «особенными» или определить их ограничения в здоровье, а в построении человеческой общно-

сти, опирающейся прежде всего на создание такой социальной ситуации развития, в условиях которой каждый ученик мог бы достигать своего личного успеха. М. Вертгеймер в работе «Продуктивное мышление» писал, что социальная атмосфера, царящая в классе, оказывает значительное влияние на формирование подлинного мышления [2].

Современные исследования [13; 35] показывают, что уже сама возможность общения детей с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) с типично развивающимися сверстниками является для родителей одним из основных мотивов при выборе инклюзивных школ. Некоторые родители также полагают, что обучение в инклюзивных школах будет иметь позитивный эффект для социальной инклюзии детей с ООП в долгосрочной перспективе [13; 35]. Поэтому столь важно, чтобы инклюзивное образование было сфокусировано не только на академических результатах, но и на социальных и эмоциональных потребностях учащихся [1; 7; 13; 26].

Для исследования отношений в инклюзивных классах зарубежными учеными используются такие понятия, как социальное участие, социальная интеграция и социальная инклюзия. С целью уточнения содержания этих понятий исследователями из Нидерландов,



М. Костером и соавторами (M. Koster, H. Nakken, S.J. Pijl, E. van Houten), был проведен анализ научных публикаций [13]. Для аналитического обзора были отобраны 62 статьи, опубликованные в международных научных журналах в период с 1995 по 2005 г., по темам, связанным с включением детей с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников на уровне дошкольного образования и начальной школы. Проанализировав эти публикации, авторы пришли к заключению, что термины «социальное участие», «социальная инклюзия» и «социальная интеграция» используются как синонимы для описания отношений в инклюзивных классах, наряду с такими понятиями, как «социальное принятие», «дружба», «социальные навыки», «социальный статус», «социальное взаимодействие», «Я-концепция» и «воспринимаемая компетентность». По мнению М. Костера и соавторов, для описания социального аспекта инклюзии наиболее подходящим термином является «социальное участие», поскольку термин «социальная интеграция» является устаревшим, а термин «социальная инклюзия» представляет собой плеоназм, так как инклюзия уже предполагает социальное измерение [13].

На основе анализа и обобщения содержания ряда научных статей М. Костер и соавторы предложили модель, включающую четыре ключевых аспекта социального участия детей с особыми образовательными потребностями:

- 1) дружба и отношения между одноклассниками;
- 2) контакты и взаимодействия (совместная учебная и игровая деятельность, участие детей с особыми образовательными потребностями в групповой деятельности);
- 3) восприятие детей с особыми образовательными потребностями (удовлетворенность школой, восприятие принятия сверстниками, Я-концепция);
- 4) принятие детей с особыми образовательными потребностями сверстниками [13].

Актуальность представленной модели социального участия подтверждается ее использованием рядом зарубежных авторов в качестве методологической основы для построения эмпирических исследований [11; 25; 28; 30], а также для систематизации материалов обзорных статей [17; 37] по проблематике отношений в инклюзивных классах. Кроме того, на основе данной модели был разработан и апробирован опросник для оценки социального участия учеников с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании [10; 22; 24]. В настоящее время статья М. Костера и соавторов, в которой представлена модель социального участия [13], продолжает цитироваться в системах Web of Science и Scopus, что свидетельствует об интересе профессионального сообщества к результатам, полученным авторами.

Проанализируем результаты зарубежных эмпирических исследований, относящихся к четырем аспектам социального участия. Выводы ученых, касающиеся социальных и дружеских отношений учеников с особыми образовательными потребностями в инклю-

зивных классах, неоднозначны. Некоторые исследования показывают, что ученики с ООП в начальной школе имеют меньше друзей по сравнению с типично развивающимися сверстниками [11; 12; 31; 33]. Однако другие исследования опровергают эти результаты [7; 19; 21], в том числе и для учеников с интеллектуальными нарушениями [18; 23]. Эти данные, свидетельствуют о том, что дружеские связи между одноклассниками определяются не только особенностями детей, но и формами организации их совместной деятельности.

Результаты исследований, посвященных взаимодействию учащихся в инклюзивных классах, показывают, что обучающиеся с ООП, как правило, меньше взаимодействуют со своими сверстниками, чем их одноклассники [11; 12; 31]. В особенности это касается учеников с интеллектуальными нарушениями [16; 23; 27; 34]. Поскольку отсутствие опыта взаимодействия со сверстниками может привести к неспособности детей создавать стабильные социальные и дружеские отношения, важно, чтобы педагоги и специалисты сопровождения целенаправленно создавали ситуации общения и поддерживали взаимодействие между одноклассниками [16; 17; 19].

Результаты исследований восприятия детьми с ООП отношения к ним одноклассников также противоречивы. Например, в одном исследовании [34] не было обнаружено различий между восприятием включаемых детей с ООП и их типично развивающихся одноклассников, имеющих более высокий уровень принятия со стороны сверстников. В другом исследовании [31] было показано, что обучающиеся с ООП чаще переживают свое одиночество по сравнению с типично развивающимися сверстниками. Тем не менее, в целом, восприятие учениками с ООП их социального признания положительно, даже если реальный уровень их принятия в классе низкий [12; 34]. Эти данные свидетельствуют о возможном существенном различии объективной позиции учеников с ООП в классе и ее субъективного восприятия, что необходимо учитывать при психолого-педагогическом сопровождении инклюзивного процесса.

Анализ зарубежных публикаций позволяет сделать вывод о том, что наиболее изученным аспектом социального участия является принятие сверстниками включаемых детей с ООП. Ряд исследований [12; 25; 26; 27; 29; 31; 32; 33; 34] свидетельствует, что дети с ООП, обучающиеся в инклюзивных классах, чаще отвергаются и реже принимаются по сравнению с типично развивающимися сверстниками. Младшие школьники предпочитают не работать совместно с неуспешными сверстниками, в том числе с обучающимися, имеющими ООП [19; 29]. Эти данные демонстрируют важную роль достижений младших школьников в их принятии сверстниками. Кроме того, социальное принятие со стороны сверстников зависит от социального поведения включаемых школьников с ООП [12; 29; 32]. При этом в ряде исследований выявлено, что опыт взаимодействия со сверстниками с ООП в условиях инклюзивного обра-

зования способствует их принятию одноклассниками [7; 15; 20; 21; 22].

Изучение результатов зарубежных исследований показало, что совместное обучение детей с ООП с типично развивающимися сверстниками сопровождается рядом проблем в отношениях между одноклассниками. Инклюзия в образовании не развивается автоматически с приходом ребенка с особыми потребностями в общеобразовательную школу, она требует профессиональных действий учителей и специалистов сопровождения по созданию специальных условий, в том числе по психолого-педагогическому сопровождению отношений в инклюзивных классах.

Модель социального участия, предложенная М. Костером и соавторами [13], на наш взгляд, требует дополнения при разработке дизайна эмпирического исследования отношений в инклюзивных классах, поскольку она не включает анализ позиции взрослого (учителя, тьютора) в системе отношений между детьми. Между тем, многочисленные исследования, проведенные в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготским и его последователями, подтвердили значимость отношений со взрослыми в развитии детей, а также их влияние на отношения между одноклассниками [3; 4; 5; 6].

Проведенное нами эмпирическое исследование психологических условий инклюзии на примере включения детей с синдромом Дауна в общеобразовательные классы показало, что в младшем школьном возрасте педагог играет важную роль в построении отношений между учениками в условиях инклюзивного обучения [8]. Выборку исследования составили шесть учителей начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет и 117 обучающихся шести инклюзивных классов в возрасте от 7 до 11 лет. Социально-психологический статус детей с синдромом Дауна в группе сверстников определялся с помощью Социометрии и Цветового теста отношений. Профессиональные действия учителей по включению детей с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс фиксировались с помощью критериально-ориентированного наблюдения на уроках. Корреляционный анализ данных показал наличие связи между репертуаром профессиональных действий учителей на уроках и статусом детей с синдромом Дауна в классе. Обнаружено, что чем шире репертуар действий педагогов по включению обучающихся с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс, тем больше одноклассников принимают этих детей [8].

В поисках методологической основы исследования отношений в инклюзивных классах мы обратились к наследию отечественной науки. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации.

Понятие «социальная ситуация развития» было введено Л.С. Выготским как сущностная характеристика психологического возраста. Это «своеобразное,

специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [3, с. 903]. При этом сам ребенок является частью этой социальной среды, а не внешним агентом по отношению к ней.

В современной психологии динамическая структура социальной ситуации развития была предложена О.А. Карабановой [6]. В эту структуру входят два аспекта: 1) объективный аспект, который представляет собой объективную социальную позицию ребенка, систему ожиданий, норм и требований, задающих «идеальную форму» развития, а также формы сотрудничества и совместной деятельности; 2) субъективный аспект, представляющий собой систему ориентирующих образов, субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений. Ориентирующий образ выступает как внутренняя позиция (нормативный образ своей социальной позиции и ценностно-смысловая установка личности в межличностных отношениях), образ Я (самооценка), образ партнера и образ межличностных отношений с ним [5].

Система ориентирующих образов ребенка специфична для каждого возраста. «Генезис внутренней позиции связан с развитием способности ребенка к осознанию себя сначала как субъекта действия, а затем как социального субъекта, с осознанием своего социального Я и возникновением на этой основе целостного отношения к окружающему миру, людям и самому себе» [5, с. 74].

Понятие социальной ситуации развития и модель ее динамической структуры позволяют провести глубокий анализ системы отношений в инклюзивных классах, включающей основные компоненты структуры в их взаимосвязи: планы отношений между сверстниками и взрослыми, систему субъективных ориентирующих образов, а также контекст социальных норм, требований, ожиданий и формы сотрудничества.

Кроме того, данная система понятий дает возможность анализа процесса развития и возрастных особенностей отношений между детьми. Поэтому мы считаем, что динамическая структура социальной ситуации развития может быть продуктивно использована для планирования эмпирических исследований образовательных отношений в инклюзивных классах.

В современных зарубежных публикациях мы находим примеры использования понятия социальной ситуации развития для анализа инклюзивной образовательной практики. Так, австралийские исследователи [9] с позиций культурно-исторической психологии изучают социальные взаимодействия детей мигрантов, обучающихся в международных школах. Их данные показали, что инклюзия (включение) и эксклюзия (исключение) стали частью ценностей и норм в таких классах. В Великобритании эмпирическое исследование продемонстрировало потенциал театрального творчества для социальной инклюзии подростков с поведенческими нарушениями, находящихся в сложных социальных

ситуациях развития [30]. В Дании обсуждается создание поддерживающих социальных ситуаций развития для детей с инвалидностью и подчеркивается важность обмена знаниями об особенностях таких детей между родителями и сотрудниками школ [12].

Таким образом, исходя из результатов современных зарубежных исследований, необходимо отметить проблемы в образовательных отношениях между обучающимися инклюзивных классов, которые являются во многом схожими в разных странах, несмотря на различия образовательной политики и культуры. Анализ понятий «социальное участие», «социальная инклю-

зия» и «социальная интеграция», проведенный голландскими исследователями, подтвердил, что все они используются современными авторами для описания отношений в инклюзивных классах.

На наш взгляд, понятие и структура социальной ситуации развития, разработанные в отечественной психологической науке, являются наиболее обоснованными для исследования проблематики образовательных отношений в условиях инклюзии, поскольку позволяют провести глубокий и полный анализ психолого-педагогических условий и развивающих эффектов инклюзивного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136—145. doi: 10.17759/pse.2016210112
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко; вступ. ст. В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 892—910 (Серия «Мир психологии»).
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2012. № 4. С. 73—82.
6. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 4. С. 40—56.
7. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 2. С. 40—46. doi: 10.17759/jmfp.2015040205
8. Юдина Т.А., Алехина С.В. Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 94—101.
9. Adams M., Fleer M. Social inclusion and exclusion of a young child: A cultural-historical perspective of an international mid-semester transition into an international school in Malaysia // Australasian Journal of Early Childhood. 2016. Vol. 41. № 3. P. 86—94.
10. Assessing Social Participation of Students With Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire / M. Koster [et al.] // Journal of Psychoeducational Assessment. 2011. Vol. 29. № 3. P. 199—213. doi: 10.1177/0734282910384065
11. Avramidis E., Avgeri G., Strogilos V. Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools // European journal of special needs education. 2018. Vol. 33. № 2. P. 221—234. doi: 10.1080/08856257.2018.1424779
12. Avramidis E. Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools // Research Papers in Education. 2013. Vol. 28. № 4. doi: 10.1080/02671522.2012.673006
13. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education / M. Koster [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2009. Vol. 13. № 2. P. 117—140. doi:10.1080/13603110701284680
14. Böttcher L. Transition between home and school in children with severe disabilities — Parents' possibilities for influencing their children's learning environment // Learning Culture and Social Interaction. 2014. Vol. 3. № 3. P. 195—201. doi: 10.1016/j.lcsi.2014.02.011
15. Changes in children's reasoning about the social inclusion of aggressive children over the early years of elementary school / L. Scholes [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. №. 10. P. 991—1010. doi: 10.1080/13603116.2017.1325075
16. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities / A.-S. Dolva [et al.] // European Journal of Special Needs Education. 2010. Vol. 25. № 3. P. 283—294. doi: 10.1080/08856257.2010.492941
17. Facilitating peer interaction support to children with Down syndrome in mainstream schools / A.-S. Dolva [et al.] // European Journal of Special Needs Education. 2011. Vol. 26. № 2. P. 201—213. doi: 10.1080/08856257.2011.563607
18. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms // Frontline Learning Research. 2017. Vol. 5. № 1. P. 1—15. doi:10.14786/flr.v5i1.266
19. Garrote A., Dessementet R.S., Opitz E.M. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions // Educational Research Review. 2017. Vol. 20. P. 12—23. doi: 10.1016/j.edurev.2016.11.001

20. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34. № 3. P. 948—958. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.017
21. Harma K., Gombert A., Roussey J-Y. Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicaps // *Canadian Journal of Behavioural Science: Revue canadienne des sciences du comportement*. 2014. Vol. 46. № 3. P. 414—426.
22. Hessels M., Schwab S. Social participation in Austrian secondary education measured with the Social Participation Questionnaire // *Pedagogische studien*. 2016. Vol. 93. № 2. P. 83—96.
23. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // *Educational Psychology*. 2002. Vol. 22. № 4. P. 391—411. doi: 10.1080/0144341022000003097
24. Koster M., van den Bosch E., Pijl S. Evaluating the social dimension of inclusive education: the development of a teacher questionnaire to assess the social participation of students with special needs // *Pedagogische studien*. 2013. Vol. 90. № 4. P. 17—32.
25. Krull J., Wilbert J., Hennemann T. The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes // *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2014. Vol. 12. № 2. P. 169—190.
26. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools / S. Schwab [et al.] // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30. № 1. P. 1—14. doi: 10.1080/08856257.2014.933550
27. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children / M. King [et al.] // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34. № 5. P. 1854—1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029
28. Primary School Children with Special Educational Needs and Their Social Participation / T. Henke [et al.] // *Zeitschrift fur padagogische psychologie*. 2017. Vol. 31. № 2. P. 111—123.
29. Rose K., Barahona D., Muro J. Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: A multi-age study // *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 21. № 4. P. 376—388. doi: 10.1080/13603116.2016.1197323
30. Schwab S. Assessment of social participation — Agreement between self- and other perceptions of social participation of students with and without special educational needs // *Zeitschrift fur padagogische psychologie*. 2016. Vol. 30. № 4. P. 227—236. doi: 10.1024/1010—0652/a000187
31. Schwab S. Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria // *Research in Developmental Disabilities*. 2015. Vol. 43—44. P. 72—79. doi: 10.1016/j.ridd.2015.06.005
32. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability // *Educational Psychology*. 2016. Vol. 36. № 8. P. 1501—1515. doi: 10.1080/01443410.2015.1059924
33. Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion / L.D. Nepi [et al.] // *British Journal of Special Education*. 2015. Vol. 42. № 3. P. 319—337. doi: 10.1111/1467—8578.12096.
34. Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands / M. Koster [et al.] // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2010. Vol. 57. № 1. P. 59—75. doi: 10.1080/10349120903537905.
35. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement // *Research in Developmental Disabilities*. 2012. Vol. 33. № 5. P. 1615—1625. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030
36. Thompson I., Tawell A. Becoming other: social and emotional development through the creative arts for young people with behavioural difficulties // *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2017. Vol. 22. № 1. P. 18—34. doi: 10.1080/13632752.2017.1287342
37. Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education / G. Bossaert [et al.] // *International journal of inclusive education*. 2013. Vol. 17. № 1. P. 60—79. doi: 10.1080/13603116.2011.580464

## Key category of relationships' analysis in inclusive classes

**Yudina T.A.,**

postgraduate student, research fellow, Institute of problems of inclusive education,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ta.yudina@gmail.com

**Alekhina S.V.,**

candidate of psychological sciences, associate professor, vice-rector on inclusive education,  
director of the Institute for inclusive education, Moscow State University of psychology and Education, Moscow, Russia,  
ipio.mgppu@gmail.com

The article is devoted to analysis of theoretical models to justify the methodology of empirical study of relationships in inclusive classes. It discusses the model of social participation proposed by researchers from the Netherlands and designed after the analysis of a number of scientific publications. The article presents a review of empirical studies of foreign scholars systematized in accordance with the model of social participation. This model is mapped to the structure of the social situation of development proposed by O.A. Karabanova. In authors' opinion, the concept and the structure of the social situation of development allows to conduct an in-depth analysis of relationships in inclusive classrooms, assessing the psychological and pedagogical conditions and describing the developmental effects of inclusive process in education.

**Keywords:** inclusive education, inclusion, the social situation of development, special educational needs, social participation, educational relations, communication with peers.

## REFERENCES

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: from politics to practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2016, vol. 21, no1, pp. 136—145. doi: 10.17759/pse.2016210112 (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Zinchenko V.P. (ed.) Vertgeymner M. Produktivnoe mishlenie [Productive thinking]. M.: Progress, 1987. 336 p. (In Russ.).
3. Vygotskiy L.S. Problema vozrasta [The problem of age]. *Psikhologiya [Psychology]*. M.: EKSMO-Press, 2000. pp. 892—910 (Seriya «Mir psikhologii») (In Russ.).
4. Vygotskiy L.S. Sbranie sochinenii [Collected works]. V 6 t. T. 5: Osnovi defektologii [Fundamentals of defectology]. pod red. T.A. Vlasovoy. M.: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
5. Karabanova O.A. Orientiruyushchii obraz v strukture sotsial'noi situatsii razvitiya rebenka: ot L.S. Vigotskogo k P.Ya. Gal'perinu [Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Halperin]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]*. Seriya 14: Psikhologiya, 2012, no 4, pp. 73—82. (In Russ.).
6. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoy psikhologii [The concept of «the social situation of development» in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2007, vol. 2, no. 4, pp. 40—56. (In Russ.).
7. Yudina T.A., Alekhina S.V. Issledovaniya po problemam sotsial'noi i obrazovatel'noi inklyuzii lits s intellektual'nymi narusheniyami [Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual disabilities]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*. 2015, vol. 4, no. 2, pp. 40—46. doi: 10.17759/jmfp.2015040205 (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Yudina T.A., Alekhina S.V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya vklucheniya detei s sindromom Dauna v inklyuzivnye klassi nachal'noi shkoli [Psychological and pedagogical conditions for the inclusion of children with Down syndrome in the inclusive classes of primary school]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 2016, no. 1, pp. 94—101. (In Russ.).
9. Adams M., Fleer M. Social inclusion and exclusion of a young child: A cultural-historical perspective of an international mid-semester transition into an international school in Malaysia // *Australasian Journal of Early Childhood*, 2016, vol. 41, no. 3, pp. 86—94.
10. Koster M. et al. Assessing Social Participation of Students With Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2011, vol. 29, no. 3, pp. 199—213. doi: 10.1177/0734282910384065
11. Avramidis E., Avgeri G., Strogilos V. Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European journal of special needs education*, 2018, vol. 33, no. 2, pp. 221—234. doi: 10.1080/08856257.2018.1424779
12. Avramidis E. Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 2013, vol. 28, no. 4. doi: 10.1080/02671522.2012.673006
13. Koster M. et al. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 2009, vol. 13, no. 2, pp. 117—140. doi:10.1080/13603110701284680

14. Bøttcher L. Transition between home and school in children with severe disabilities — Parents' possibilities for influencing their children's learning environment. *Learning Culture and Social Interaction*, 2014, vol. 3, no. 3, pp. 195—201. doi: 10.1016/j.lcsi.2014.02.011
15. Scholes L. et al. Changes in children's reasoning about the social inclusion of aggressive children over the early years of elementary school. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 10, pp. 991—1010. doi: 10.1080/13603116.2017.1325075
16. Dolva A.-S. et al. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 2010, vol. 25, no. 3, pp. 283—294. doi: 10.1080/08856257.2010.492941
17. Dolva A.-S. et al. Facilitating peer interaction — support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 2011, vol. 26, no. 2, pp. 201—213. doi: 10.1080/08856257.2011.563607
18. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 2017, vol. 5, no. 1, pp. 1—15. doi:10.14786/flr.v5i1.266
19. Garrote A., Dessemontet R.S., Opitz E.M. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 2017, vol. 20, pp. 12—23. doi: 10.1016/j.edurev.2016.11.001
20. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 2013, vol. 34, no. 3, pp. 948—958. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.017
21. Harma K., Gombert A., Roussey J.-Y. Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural Science: Revue canadienne des sciences du comportement*, 2014, vol. 46, no. 3, pp. 414—426.
22. Hessels M., Schwab S. Social participation in Austrian secondary education measured with the Social Participation Questionnaire. *Pedagogische studien*, 2016, vol. 93, no. 2, pp. 83—96.
23. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 2002, vol. 22, no. 4, pp. 391—411. doi: 10.1080/0144341022000003097
24. Koster M., van den Bosch E., Pijl S. Evaluating the social dimension of inclusive education: the development of a teacher questionnaire to assess the social participation of students with special needs. *Pedagogische studien*, 2013, vol. 90, no. 4, pp. 17—32.
25. Krull J., Wilbert J., Hennemann T. The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2014, vol. 12, no. 2, pp. 169—190.
26. Schwab S. et al. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 2015, vol. 30, no. 1, pp. 1—14. doi: 10.1080/08856257.2014.933550
27. King M. et al. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 2013, vol. 34, no. 5, pp. 1854—1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029
28. Henke T. et al. Primary School Children with Special Educational Needs and Their Social Participation. *Zeitschrift für pädagogische psychologie*, 2017, vol. 31, no. 2, pp. 111—123.
29. Rose K., Barahona D., Muro J. Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: A multi-age study. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 4, pp. 376—388. doi: 10.1080/13603116.2016.1197323
30. Schwab S. Assessment of social participation - Agreement between self- and other perceptions of social participation of students with and without special educational needs. *Zeitschrift für pädagogische psychologie*, 2016, vol. 30, no. 4, pp. 227—236. doi: 10.1024/1010-0652/a000187
31. Schwab S. Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 2015, vol. 43—44, pp. 72—79. doi: 10.1016/j.ridd.2015.06.005
32. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 2016, vol. 36, no. 8, pp. 1501—1515. doi: 10.1080/01443410.2015.1059924
33. Nepi L.D. et al. Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 2015, vol. 42, no. 3, pp. 319—337. doi: 10.1111/1467-8578.12096.
34. Koster M. et al. Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2010, vol. 57, no. 1, pp. 59—75. doi: 10.1080/10349120903537905.
35. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities*, 2012, vol. 33, no. 5, pp. 1615—1625. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030
36. Thompson I., Tawell A. Becoming other: social and emotional development through the creative arts for young people with behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties* 2017. vol. 22, no. 1, pp. 18—34. doi: 10.1080/13632752.2017.1287342
37. Bossaert G. et al. Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 2013, vol. 17, no. 1, pp. 60—79. doi: 10.1080/13603116.2011.580464

## Нивелирование стигматизации в дошкольной группе

*Козырева Н.В.,*

*преподаватель кафедры психологии образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Белоруссия,  
kozyreva\_nina@tut.by*

Проанализированы современные исследования по проблеме стигматизации. Базовым механизмом стигматизации является деление на «Своих» и «Чужих» на основе когнитивных, эмоциональных и поведенческих предпосылок возникающих уже в дошкольном возрасте. В статье представлены результаты реализации психологической программы нивелирования стигматизации в дошкольной группе. Работа педагога-психолога и воспитателя дошкольного образования, направленная на коррекцию агрессивности и конфликтности через развитие нравственных качеств личности дошкольника, способствует нивелированию проблемы стигматизации.

**Ключевые слова:** стигма, стигматизация, социализация, агрессивность, конфликтность.

### Для цитаты:

*Козырева Н.В.* Нивелирование стигматизации в дошкольной группе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 78—84. doi:10.17759/jmfp.2018070109

### For citation:

Kozyreva N.V. Leveling the stigma in the pre-school group [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 78—84. doi:10.17759/jmfp.2018070109 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

### Введение

В социализации дошкольников важное место занимают межличностные отношения и, к сожалению, при наличии у ребенка стигмы (знака отличия) процесс социализации осложняется как для данного ребенка, так и для сверстников.

Э. Гоффман определил стигматизацию как «предвзятое, негативное отношение к отдельному человеку или группе людей, связанное с наличием, у него/них каких-либо особых свойств или признаков» [18, с. 3].

В целом, стигма — это знак отличия.

Отличие разрушает устойчивый порядок значений и вызывают тревогу. Страх и испуг, как первые реакции, требуют преодоления и формирования устойчивого отношения, которое и выражается в символизации. Поскольку источник неопределим — две модели отношения, которые фиксирует символ, — влечение либо отвращение. Без образа должного, образа эталона, нормы стигматизации быть не может.

Категоризация и оценка наличия стигмы происходят автоматически. Результаты исследований показывают, что установки, лежащие в основе оценки, являются как имплицитными, так и эксплицитными.

Стигма является результатом действия ассоциативных и пропозициональных процессов [11; 20; 28; 31]. Если негативная оценка основана на имплицитных установках и не соответствует ценностям человека, то она может им не приниматься [19].

Дети в процессе социализации закрепляют в своем сознании культурные стереотипы, влияющие на оценку стигмы.

Общество поддерживает существующие устои посредством стигматизации [12; 13; 22; 25; 26; 29]. Поддерживание устоев обеспечивает идентичность и иллюзию безопасности в обществе или группе, однако способствует стагнации и социальной несправедливости.

Процесс стигматизации представляет собой порочный круг, который начинается с навешивания ярлыка и заканчивается дискриминацией [23; 24].

В рамках теории идентичности Э. Гоффман указывал на различия, которые могут быть приняты и интегрированы без особых трудностей. Этот автор выделил три вида стигм: «отвратительное тело» (физическое уродство, избыточный вес и т. д.), «недостатки личного характера» (пьянство) и «родовые стигмы расы, национальности и религии» (предубеждения против другой расы) [18, с. 4].

Идеи Э. Гоффмана актуальны и сегодня.

Ряд исследователей — D. Crocker, C.M. Steel, S.J. Spencer, L.A. Dovidio и другие — продолжают изучение стигматизации в контексте теории идентичности [14; 22; 26; 27].

Согласно теории социальной идентичности человек может повысить свои позитивные чувства по отношению к собственной группе путем принижения (негативной оценки) чужих групп, что пересекается с идеями З. Фрейда о «нарциссизме малых различий» и аутистической враждебности.

Модель общей согласованной внутригрупповой идентичности, согласно ее авторам S.R. Gaertner и J.F. Dovidio, имеет много общего с идеей Э. Гоффмана о виртуальной идентичности. Модель предполагает движение от «них» и «они» к «мы» [15; 16; 17; 30].

На современном этапе проблемой влияния детской субкультуры на социальное обучение детей, выявления особенностей общения со сверстниками на уровнях доминирования—подчинения, симпатии—антипатии занимались и занимаются такие видные психологи, как Я.Л. Коломинский, Е.О. Смирнова, М.В. Осорина, и другие [10; 8; 7].

Также изучены типы стигмы, контекстно-специфичные для дошкольного учреждения образования: индивидуальные особенности характера; наличие физических и внешних дефектов; болезнь; роль «новенького», социальная неадаптированность; проекция отношений воспитателя с родителями на детей; низкая материальная обеспеченность семьи. Данные типы стигмы согласуются с предложенными Э. Гоффманом. Выделены формы стигматизации в дошкольной группе: физическая, вербальная, косвенная агрессия и игнорирование — и детерминанты стигматизации: высокая агрессивность и конфликтность детей в группе сверстников при наличии ребенка со стигмой [3; 4; 5]. Теоретически разработанная модель возникновения стигматизации детей (рис. 1) получила эмпирическое подтверждение [3, с. 88]:

В целом, изученные теоретические источники демонстрируют причины стигматизации на трех уровнях: социально-биологическом, социо-культурном и социально-психологическом.

Базовым для большинства теорий является механизм деления на «Своих» и «Чужих», выделения «иных» из группового взаимодействия, что находится на социобиологическом уровне у всех людей — при столкновении с непонятным неизбежно возникает тревога, агрессия и стремление к отделению.

Человечество, основываясь на предубеждениях, стереотипах, установках, автоматически категоризирует людей, и этой данности нам не избежать.

Полезным нам видится положение о перекатегоризации и о развитии нравственных качеств (толерантности и эмпатии) к «иным» членам группы.

На социально-культурном уровне стигматизация связана с ценностями и нормами, принятыми в обще-

стве, группе, несоответствие которым становится причиной стигматизации. На социально-психологическом уровне психологические характеристики членов группы и факторы ситуации, также играют свою роль в возникновении стигматизации.

Теоретическим обоснованием данного исследования стали:

1) теория идентичности (E. Goffman, D. Crocker, C.M. Steel, S.J. Spencer, L.A. Dovidio, S.L. Gaertner);

2) положение о влиянии современной детской субкультуры на личность и межличностные отношения в группе (Е.О. Смирнова, М.В. Осорина).

На основании обобщения исследований отечественных и зарубежных психологов были выделены предпосылки стигматизации детей в дошкольной группе.

*Когнитивные предпосылки.*

Дети в дошкольном возрасте способны к категоризации и предубеждениям. Исследования в отечественной и зарубежной психологии показывают, что: «... стереотипы и предрассудки существуют к 4 годам» [4; 21]. Следовательно, дети способны выявить (идентифицировать) члена группы со стигмой ввиду зримости стигмы либо на основе наблюдения отношения воспитателя к ребенку со стигмой. Так первоначально происходит деление на «Своих» и «Чужих».

*Эмоциональные предпосылки.*

Дети дошкольного возраста имеют эмоциональные предпочтения по отношению к одним членам группы по сравнению с другими. Поэтому уже в дошкольном возрасте проводят социометрические методики, которые изучают межличностные отношения в группе на основе симпатий и антипатий.

*Поведенческие предпосылки.*

По отношению к члену группы со стигмой сверстники проявляют негативное поведение, санкции по горизонтали. В дошкольной группе, как и в любой другой социальной общности, выстраивается определенная иерархия взаимоотношений с доминированием одних членов группы над другими [3; 4; 5; 26; 27]. Названное выше теоретическое обоснование проблемы стигматизации согласуется с положением

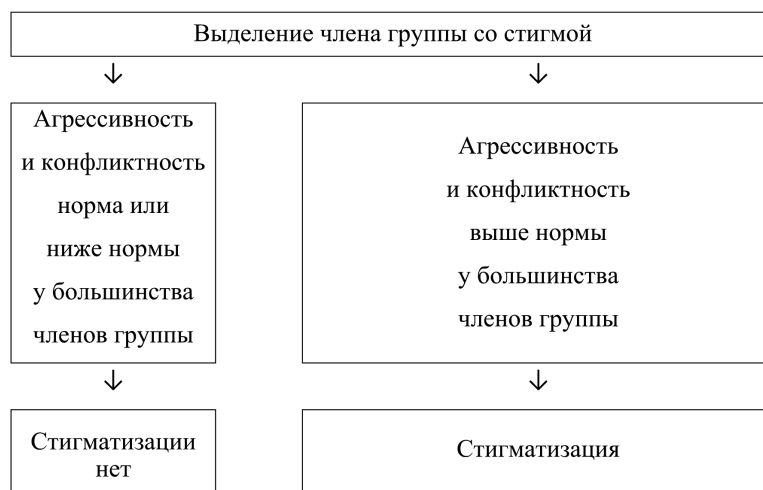


Рис. 1. Модель возникновения стигматизации детей



И.Б. Бовиной: «Стигма и предубеждение связаны с рядом процессов и феноменов, среди которых: категоризация, «наклеивание ярлыков», стереотипизация, негативные эмоции, дискомфорт при взаимодействии, социальное отвержение и другие формы дискриминации, потеря социального статуса и пр.» [2, с. 4].

### Гипотеза исследования

Психологическая программа с использованием специально подобранных литературных произведений, направленных на снижение предубеждений и негативного отношения к члену группы со стигмой, и игр, направленных на коррекцию агрессивности и конфликтности, нивелирует проблему стигматизации.

### Программа исследования

Методами эмпирического исследования послужили: методика «У кого больше?» — модификация для детей социометрического теста, с использованием не только положительных, но и отрицательных выборов; наблюдение частоты негативных актов и ситуаций стигматизации и взаимодействия воспитателя дошкольного образования и детей группы; тест — методика изучения межличностных отношений Р. Жилия [6]; беседа. Исследование было организовано по структуре формирующего эксперимента.

Выборку составили 3 группы учреждений дошкольного образования г. Жлобина и г. Минска: одна группа среднего дошкольного возраста и две группы старшего дошкольного возраста, всего 72 ребенка от 4 до 6 лет, из них 39 девочек и 33 мальчика.

На основании психологической модели возникновения стигматизации в условиях дошкольной группы [3] и положения о нравственной регуляции агрессивного поведения детей И.А. Фурманова [9], механизмах идентификации и научения через подражание была разработана психологическая программа нивелирования проблемы стигматизации и проведен формирующий эксперимент.

Контрольной (К) стала группа (Г) старшего дошкольного возраста г. Минска (29 испытуемых, из которых один ребенок со стигмой — КГ); экспериментальной — группа среднего дошкольного возраста и группа старшего дошкольного возраста г. Жлобина (43 испытуемых, из которых три ребенка со стигмой — соответственно ЭГ).

Формирующий эксперимент проводился в период с конца октября 2017 г. по начало января 2018 г. и составил 2,5 месяца. Педагог-психолог проводил коррекционно-развивающие занятия в ЭГ и воспитатели данных групп получили знания о том, как работать с агрессивными и конфликтными детьми, а также с детьми со стигмой.

Ранее были подобраны литературные произведения, которые вызывали наибольший эмоциональный отклик у дошкольников.

Предполагалось, что развивающие занятия со специально подобранными литературными произведениями [1], направленными на снижение предубеждений и негативного отношения к «другому», игры направленные на снятие агрессивности и конфликтности, будут способствовать нормализации агрессивности и конфликтности, уменьшению количества негативных актов, интеграции детей группы.

В ЭГ занятия у педагога-психолога посещали 33 ребенка с уровнем агрессивности и конфликтности выше нормы (были разделены на две подгруппы).

Психологическая программа включила 16 занятий длительностью по 30 минут с периодичностью два занятия в неделю.

Использовались методы: чтение сказок и стихотворений; беседа; ролевые игры; коррекционные игры на снятие проявлений агрессивности и конфликтности, релаксационные упражнения.

После психологической работы с детьми повторно проводилась диагностика межличностных отношений Р. Жилия, методика «У кого больше?», наблюдение частоты негативных актов в ЭГ и КГ.

### Результаты и их интерпретация

Измерения по методике исследования межличностных отношений Р. Жилия показали, что: уровень агрессивности и конфликтности у 27 детей из ЭГ достиг нормы, что составило 82% от выборки (33 ребенка). В КГ изменений за этот период не произошло: и до, и после проведения формирующего эксперимента у 25 из 29 детей агрессивность и конфликтность были выше нормы (100% от выборки 25 детей).

Результаты методики «У кого больше?» выявили значительное улучшение социометрических статусов у детей со стигмой в ЭГ. До проведения формирующего эксперимента социометрические статусы детей со стигмой были «отверженные» и «пренебрегаемые».

После проведения формирующего эксперимента дети дали сверстникам со стигмой — по два положительных выбора Саше К. и Глебу З., три положительных выбора Асе Р. (испытуемые со стигмой получили статусы «принятые») и не дали ни одного отрицательного выбора никому из членов группы. В КГ у испытуемого со стигмой Саши Щ. социометрический статус остался прежним — «отвергаемый».

Результаты измерений частоты негативных актов по отношению ко всем детям группы в ЭГ и КГ до и после проведения формирующего эксперимента отражены на рис 2.

Средние показатели частоты негативных актов по отношению ко всем детям группы до и после проведения формирующего эксперимента демонстрируют снижение общего количества негативных актов в ЭГ по сравнению с КГ. Показатели частоты негативных актов по отношению к детям со стигмой также изменились в ЭГ.

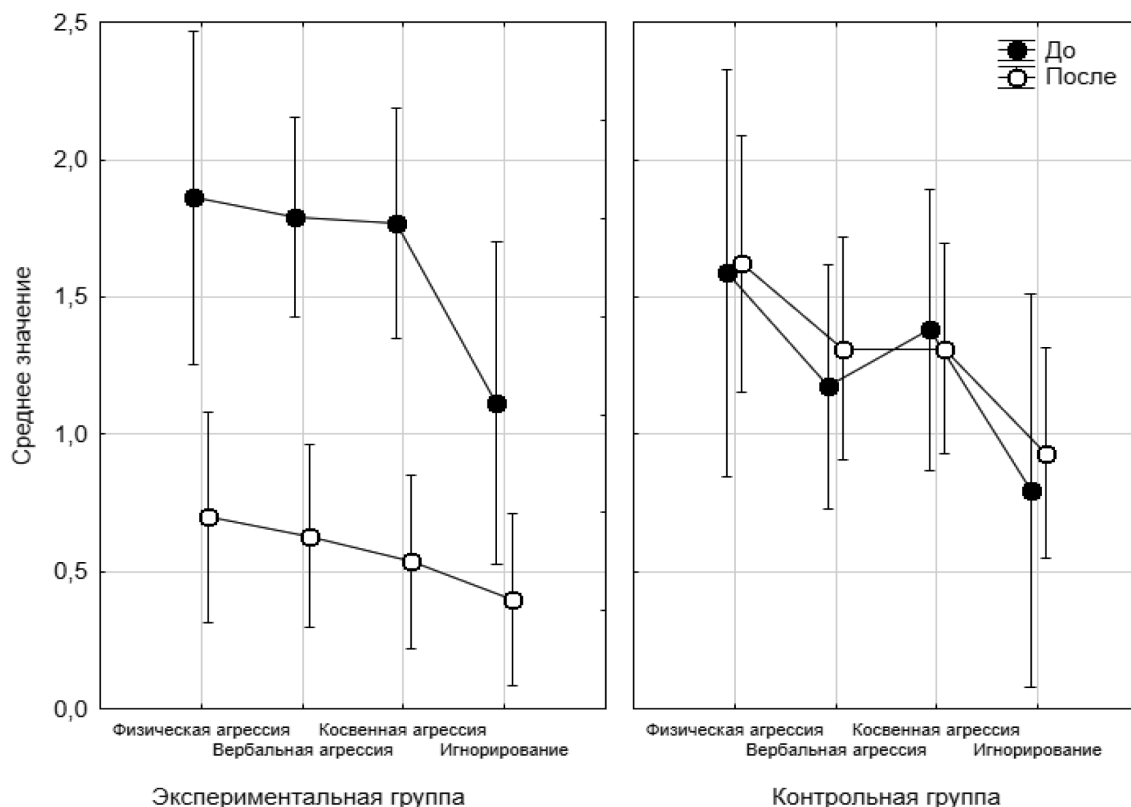


Рис. 2. Результаты наблюдения частоты негативных актов в первую смену воспитателя в ЭГ и КГ до и после проведения психологической программы

До проведения формирующего эксперимента в КГ и ЭГ были примерно равные показатели по частоте негативных актов (колебания на 2—3 акта за наблюдаемый период по каждому показателю типичны).

В контрольной группе по отношению к ребенку со стигмой количество негативных актов «до и после» имеет следующие показатели: физическая агрессия — 9: 9, вербальная агрессия — 7: 8, косвенная агрессия — 5: 6, игнорирование — 9: 8.

В экспериментальной группе по отношению к детям со стигмой были получены следующие показатели (средние значения): физическая агрессия — 7: 1, вербальная агрессия — 5: 1,3, косвенная агрессия — 5: 1,3, игнорирование — 7,3: 1.

В целом, в экспериментальной группе произошло снижение количества негативных актов по отношению к детям со стигмой почти в 3 раза по всем показателям.

Итак, по результатам повторной диагностики ситуация в КГ не изменилась, а в ЭГ проблема стигматизации была нивелирована, что подтверждает эффективность разработанной психологической программы.

Так, при специально организованной работе, направленной на перенаправление агрессии и обучение неагрессивным формам реагирования в конфликтных ситуациях, развитие у детей эмпатии, терпимого отношения к «инаким» членам группы и, в целом, развитие нравственных качеств личности дошкольника, становится возможным преодоление проблемы стигматизации.

## Выводы

Психологическая программа с использованием специально подобранных литературных произведений, направленных на снижение предубеждений и негативного отношения к члену группы со стигмой, и игр, направленных на коррекцию агрессивности и конфликтности, нивелирует проблему стигматизации.

Знания воспитателя дошкольного образования о том, как работать с агрессивными, конфликтными детьми и детьми со стигмой, позволит предупреждать проблему стигматизации и, как следствие, способствовать социализации дошкольников.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андрианов М.А. *Философия для детей в сказках и рассказах: пособие по воспитанию детей в семье и школе.* Минск: Современное слово, 2005. 280 с.
- Бовина И.Б. *Стигматизация: социально-психологические аспекты (Часть 1) [Электронный ресурс] // Психология и право.* 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63778.shtml> (дата обращения: 22.01.2018.).
- Козырева Н.В. *Детерминанты стигматизации детей в условиях дошкольной группы // Педагогическая наука и образование.* 2018. № 1(22). С. 84—88.

4. Козырева Н.В. Стигматизация детей сверстниками в группах учреждений дошкольного образования // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. Вып. 4. Ч. 1. Минск: РИПО, 2014. С. 126—133.
5. Козырева Н.В. Типы стигмы и формы стигматизации детей в дошкольных образовательных учреждениях РБ // Диалог. 2017. № 1. С. 34—43.
6. Методика «Межличностные отношения ребенка» Р. Жиля [Электронный ресурс] // Psychojournal.ru: Научно-популярный психологический портал. URL: <https://psychojournal.ru/tests/530-metodika-mezhlichnostnye-otnosheniya-rebenka-gene-zhilya.html> (дата обращения: 22.01.2018).
7. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер Пресс, 2016. 297 с. (Серия «Мастера психологии»).
8. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 25—35.
9. Фурманов И.А. Нравственная регуляция агрессивного поведения детей // Психология. 1999. № 3. С. 3—14.
10. Шестилетний ребенок среди людей / Е.А. Панько [и др.]; под общ. ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. ГУО «Мин. обл. ин-ст. развития образования». Минск, 2016. 128 с.
11. A Dual-process model of reactions to perceived stigma / J.V. Pryor et al. // Journal of Personality and Social Psychology. 2004. Vol. 87. № 4. P. 436—452. doi:10.1037/0022-3514.87.4.436
12. Callan G. The Scapegoat Complex [Электронный ресурс]: Archetypal Reflections on a Culture of Severance // Midline Design. 2013. 10 p. URL: <http://midline.net/nfp/PDFs/Callan.pdf> (дата обращения: 22.01.2018).
13. Corrigan P.W., Lam C. Challenging the structural discriminations of psychiatric disabilities: Lessons learned from the American disability community // Rehabilitation Education. 2007. Vol. 21. № 1. P. 53—58. doi:10.1891/088970107805059869
14. Crocker J., Major B. Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Properties of Stigma // Psychological Review. 1989. Vol. 96. № 4. P. 608—630. doi:10.1037/0033-295X.96.4.608
15. Developing a more inclusive social identity: An Elementary school intervention / M.A. Houlette et al. // Journal of Social Issues. 2004. Vol. 60. № 1. P. 35—55. doi:10.1111/j.0022-4537.2004.00098.x
16. Dovidio J.F., Gaertner S.L. Aversive racism // Advances in experimental social psychology. 2004. Vol. 36. P. 4—56. doi:10.1016/S0065-2601(04)36001-6
17. Dovidio J.F., Gaertner S.L. Aversive racism and selection decisions: 1989 and 1999 // Psychological Science. 2000. Vol. 11. № 4. P. 315—319. doi:10.1111/1467-9280.00262
18. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. New York: Simon and Schuster, 1986. 181 p.
19. Monteith M., Mark A.Y. Changing one's prejudiced ways: Awareness, affect and self-regulation // European Review of Social Psychology. 2005. Vol. 16. № 1. P. 113—154. doi:10.1080/10463280500229882
20. Moors, De Houwer Automaticity: a theoretical and conceptual analysis // Psychological bulletin. 2006. Vol. 132. № 2. P. 297—326. doi:10.1037/0033-2909.132.2.297
21. Patterson M.M. Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias // Child Development. 2006. Vol. 77. № 4. P. 847—860. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x
22. Pratto F., Sidanius J., Levin S. Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward // European Association of Experimental Social Psychology. 2006. Vol. 17. № 1. P. 271—320. doi:10.1080/10463280601055772
23. Sartorius N. Lessons from a 10-year global programme against stigma and discrimination because of an illness // Psychology, Health & Medicine. 2006. Vol. 11. № 3. P. 383—388. doi:10.1080/13548500600595418
24. Sartorius N., Schulze H. Reducing the stigma of mental illness: a report from a global programme of the World Psychiatric Association. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 39 p.
25. Scheff T. Normalizing symptoms: Neither labeling nor enabling // Ethical Human Psychology and Psychiatry. 2010. Vol. 12. № 3. P. 232—237. doi:10.1891/1559-4343.12.3.232
26. Social Dominance Theory: Its Agenda and Method / J. Sidanius et al. // Political Psychology. 2004. Vol. 25. № 6. P. 845—868. doi:10.1111/j.1467-9221.2004.00401.x
27. Steele C.M. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. № 5. P. 797—811. doi:10.1037/0022-3514.69.5.797
28. Strack F., Deutsch R. Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior // Personality and Social Psychological Review. 2004. Vol. 8. № 3. P. 220—247. doi:10.1207/s15327957pspr0803\_1
29. Tavris C., Aronson E. Mistakes were made (but not by ME): Why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2007. 301 p.
30. The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias / S.L. Gaertner et al. // European Review of social Psychology. 1993. Vol. 4. № 1. P. 1—26. doi:10.1080/14792779343000004
31. Wilson T.D., Lindsey S., Schooler T.Y. A model of dual attitudes // A Psychological Review. 2000. Vol. 107. № 1. P. 101—126. doi:10.1037/0033-295X.107.1.101

## Leveling the stigma in the pre-school group

*Kozyreva N.V.,  
lecturer at the faculty of psychology of education, Institute of psychology,  
Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Byelorussia,  
kozyreva\_nina@tut.by*

The article is focused on the analysis of current research on stigma. A basic mechanism of stigmatization is its division into «insiders» and «outsiders» on the basis of cognitive, emotional and behavioral assumptions which arise already at pre-school age. The article presents the results of the psychological program of stigmatization leveling in the preschool group. The work of the teacher-psychologist and teacher of preschool education, aimed at the correction of aggressiveness and conflict through the development of the moral qualities of the personality of preschoolers helps to neutralize the problem of stigmatization.

**Keywords:** stigma, stigmatization, socialization, aggression, conflictness.

### REFERENCES

1. Andrianov M.A. *Filosofiya dlya detei v skazkakh i rasskazakh: Posobie po vospitaniyu detei v sem'e i shkole* [Philosophy for children in fairy tales and stories: A handbook on the education of children in the family and school]. Minsk: Sovremennoe slovo, 2005. 280 p. (In Russ.).
2. Bovina I.B. Stigmatizatsiya: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty (Chast' 1) [Elektronnyi resurs] [Stigmatization: the socio-psychological aspects (Part 1)]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2013, no. 3. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63778.shtml> (Accessed 22.01.2018.). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Kozyreva N.V. Determinanty stigmatizatsii detei v usloviyakh doshkol'noi gruppy [Determinants of stigmatization of children in the preschool group]. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie [Pedagogical Science and Education]*, 2018, no. 1(22), pp. 84—88. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Kozyreva N.V. Stigmatizatsiya detei sverstnikami v gruppakh uchrezhdenii doshkol'nogo obrazovaniya [Stigmatization of children by peers in groups of institutions of preschool education]. In *Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa: Sb. nauch. st. [Psychological support of the educational process: collection of scientific articles]*. Vol. 4. Part. 1. Minsk: RIPO, 2014, pp. 126—133. (In Russ.).
5. Kozyreva N.V. Tipy stigmy i formy stigmatizatsii detei v doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh RB [Types of stigma and forms of stigmatization of children in preschool educational institutions of Belarus]. *Dialog*. 2017, no. 1. pp. 34—43. (In Russ.).
6. Metodika «Mezhlichnostnye otnosheniya rebenka» R. Zhilya [Elektronnyi resurs] [Methodology «Interpersonal relations of the child» by R. Gilles]. *Psychojournal.ru: Nauchno-populyarnyi psikhologicheskii portal [Psychojournal.ru: Popular scientific psychological portal]*. Available at: <https://psychojournal.ru/tests/530-metodika-mezhlichnostnye-otnosheniya-rebenka-rene-zhilya.html> (Accessed 22.01.2018). (In Russ.).
7. Osorina M.V. *Sekretnyi mir detei v prostranstve mira vzroslykh* [Secret world of children in the world of adults]. Saint-Petersburg: Piter Press, 2016. 297 p. (Seriya «Mastera psikhologii»). (In Russ.).
8. Smirnova E.O. Sovremennaya detskaya subkul'tura [Modern children's sub-culture]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015, no. 4. pp. 25—35. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
9. Furmanov I.A. Nravstvennaya regulyatsiya agressivnogo povedeniya detei [Moral Regulation of Children's Aggressive Behavior]. *Psikhologiya [Psychology]*, 1999, no. 3, pp. 3—14. (In Russ.).
10. Pan'ko E.A. et al. *Shestiletanii rebenok sredi lyudei* [Six-year-old child among the people]. Minsk: Min. obl. in-st. razvitiya obrazovaniya, 2016. 128 p. (In Russ.).
11. Pryor J.B. et al. A Dual-process model of reactions to perceived stigma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2004, vol. 87, no. 4. pp. 436—452. doi:10.1037/0022-3514.87.4.436
12. Callan G. The Scapegoat Complex [Elektronnyi resurs]: Archetypal Reflections on a Culture of Severance. *Midline Design*. 2013. 10 p. Available at: <http://midline.net/nfp/PDFs/Callan.pdf> (Accessed 22.01.2018).
13. Corrigan P.W., Lam C. Challenging the structural discriminations of psychiatric disabilities: Lessons learned from the American disability community. *Rehabilitation Education*, 2007, vol. 21, no. 1, pp. 53—58. doi:10.1891/088970107805059869
14. Crocker J., Major B. Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Properties of Stigma. *Psychological Review*. 1989, vol. 96, no. 4, pp. 608—630. doi:10.1037/0033-295X.96.4.608
15. Houlette M.A. et al. Developing a more inclusive social identity: An Elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, 2004, vol. 60, no. 1, pp. 35—55. doi:10.1111/j.0022-4537.2004.00098.x
16. Dovidio J.F., Gaertner S.L. Aversive racism. *Advances in experimental social psychology*, 2004, vol. 36, pp. 4—56. doi:10.1016/S0065-2601(04)36001-6

17. Dovidio J.F., Gaertner S.L. Aversive racism and selection decisions: 1989 and 1999. *Psychological Science*, 2000. Vol 11, no. 4, pp. 315—319. doi:10.1111/1467-9280.00262
18. Goffman E. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon and Schuster. 1986. 181 p.
19. Monteith M., Mark A.Y. Changing one's prejudiced ways: Awareness, affect and self-regulation. *European Review of Social Psychology*, 2005, vol. 16, no. 1, pp. 113—154. doi:10.1080/10463280500229882
20. Moors, De Houwer Automaticity: a theoretical and conceptual analysis. *Psychological bulletin*, 2006, vol. 132, no. 2, pp. 297—326. doi:10.1037/0033-2909.132.2.297
21. Patterson M.M. Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 2006, vol. 77, pp. 847—860. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x
22. Pratto F., Sidanius J., Levin S. Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Association of Experimental Social Psychology*, 2006, vol. 17, no. 1, pp. 271—320. doi:10.1080/10463280601055772
23. Sartorius N. Lessons from a 10-year global programme against stigma and discrimination because of an illness. *Psychology, Health & Medicine*, 2006, vol. 11, no. 3, pp. 383—388. doi:10.1080/13548500600595418
24. Sartorius N., Schulze H. *Reducing the stigma of mental illness: a report from a global programme of the World Psychiatric Association*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 39 p.
25. Scheff T. Normalizing symptoms: Neither labeling nor enabling. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 2010, vol. 12, no. 3, pp. 232—237. doi:10.1891/1559-4343.12.3.232
26. Sidanius J. et al. Social Dominance Theory: Its Agenda and Method. *Political Psychology*, 2004, vol. 25, no. 6, pp. 845—868. doi:10.1111/j.1467-9221.2004.00401.x
27. Steele C.M. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 69, no. 5, pp. 797—811. doi:10.1037/0022-3514.69.5.797
28. Strack F., Deutsch R. Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior. *Personality and Social Psychological Review*, 2004, vol. 8, no. 3, pp. 220—247. doi:10.1207/s15327957pspr0803\_1
29. Tavis C., Aronson E. *Mistakes were made (but not by ME): Why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts*. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2007. 301 p.
30. Gaertner S.L. et al. The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of social Psychology*, 1993, vol. 4, no. 1, pp. 1—26. doi:10.1080/14792779343000004
31. Wilson T.D., Lindsey S., Schooler T.Y. A model of dual attitudes. *A Psychological Review*, 2000, vol. 107, no. 1, pp. 101—126. doi:10.1037/0033-295X.107.1.101

*Вне тематики номера  
Outside of the theme rooms*

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
GENERAL PSYCHOLOGY

**Проблема перевода английских психологических терминов на русский язык**

*Балыгина Е.А.,*

*кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
balygina@nextmail.ru*

*Ермолова Т.В.,*

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
ermolovatv@mgppu.ru*

Психологическая терминологическая система русского языка активно развивается, постоянно обогащаясь новыми лексическими единицами, в том числе и благодаря заимствованию из других языков. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема точного перевода терминов, репрезентирующих новые научные понятия. Однако переводческий аспект взаимодействия английской и русской психологических терминологических систем не получил должного освещения в научной литературе. Данная статья посвящена изучению применяемых в современной психологической литературе способов перевода лексических единиц с терминологическим значением. Задача работы заключается в том, чтобы на примерах из психологических текстов выявить трудности, связанные с переводом англоязычных терминов на русский язык, и предложить эффективные стратегии их преодоления.

**Ключевые слова:** перевод, термин, терминосистема, транслитерация, транскрибирование, лингвистический контекст, экстралингвистический контекст.

**Для цитаты:**

*Балыгина Е.А., Ермолова Т.В.* Проблема перевода английских психологических терминов на русский язык [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 85—93. doi:10.17759/jmfp.2018070110

**For citation:**

Balygina E.A., Ermolova T.V. The issue of translating English psychological terms into [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 85—93. doi: 10.17759/jmfp.2018070110 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

**Введение**

Благодаря открытию границ и интенсивному научному взаимодействию отечественная психологическая наука в течение постсоветского периода своего развития активно осваивает новые для себя системы научного знания, накопленного за рубежом. Основным источником изменений, вносимых в психологическую систему терминов, выступает англоязычная научная литература.

Активное пополнение терминологической системы русского языка неизбежно и постоянно приводит к появлению новых трудностей, связанных с переводом терминологических единиц.

Так, на предпереводческом этапе часто возникает проблема соотношения англоязычного термина с уже существующей в национальной психологии системой научных понятий. При этом российская психологиче-

ская наука, имеющая свою собственную и достаточно устойчивую терминосистему, не всегда оказывается готовой к описанию и присвоению новых понятий, заимствуемых из зарубежных источников (это особенно актуально для научных публикаций, опирающихся на часто обновляемые данные в зарубежных периодических изданиях) [15; 16].

А.Г. Анисимова видит причину этих затруднений в гуманитарном характере психологической науки, подразумевающим включение в процесс перевода заимствуемых терминов дополнительные процедуры: смысловой анализ исходного научного текста, в котором они представлены; учет лингвистического и экстралингвистического контекстов употребления терминов в нем; вероятность нескольких интерпретаций терминов в языке-доноре и языке-реципиенте [16].

Без этих процедур при заимствовании психологических терминов, как основных носителей научной информации, может возникнуть — и часто возникает — проблема с достижением цели перевода у специалиста в данной научной области, которая состоит в том, чтобы добиться полного и адекватного источнику понимания смысла научного текста [12].

Д.И. Лебедев так описывает эту часто возникающую ситуацию: «К сожалению, далеко не все переводы специальных текстов можно с уверенностью назвать адекватными, в силу недостаточного внимания переводчика к переводу каждого отдельного термина в тексте, что приводит к недостаточной точности перевода, а зачастую к искажению смысла текста и возникновению непонимания у специалистов» [12].

Нам представляются актуальными следующие направления в решении этой проблемы.

1. Усилить внимание к лингвистическим и функциональным особенностям заимствуемых терминов через введение определенной системы требований к их переводу.
2. Сформулировать условия успешного применения основных способов перевода терминов.
3. Выявить трудности, возникающие в процессе перевода терминов.
4. Предложить стратегии, позволяющие эффективно решать проблемы, связанные с переводом терминов.

### Лингвистические и функциональные особенности термина

Начнем с определения лингвистических и функциональных особенностей терминологического знака.

**Термин** — лексическая единица, обозначающая понятие, относящееся к определенной специальной области знаний или деятельности [3].

В отличие от общей лексики, отражающей опыт восприятия и взаимодействия с обозначаемым предметом в повседневной жизни, термины возникают в результате попыток теоретического осмысления и выявления существенных признаков предмета в рамках определенной научной парадигмы. В силу этого любой термин имеет дефиницию (толкование, объяснение). Состав признаков, входящих в содержание термина, строго определен, ограничен и должен иметь одинаковое значение для всех людей, оперирующих этим термином, независимо от их индивидуального опыта и убеждений.

Термины в языке возникают в результате стремления языка к максимально сжатой и точной передаче информации, исключающей возможность произвольного и субъективного ее толкования.

Значения терминов сложнее, чем значения общепотребительных слов, поскольку любой термин является элементом терминологической системы как единства лексических единиц, отражающих результат осмысления знаний в определенной области научной деятельности человека.

Одна из основных характеристик термина — наличие его глубокой взаимосвязи с другими терминами [13].

В научном переводе ключевую роль играет навык понимания связи конкретного термина с другими элементами терминологической системы. Сужение или искажение значения термина в переводе негативно сказывается на его системной роли в конкретной области знаний и в терминологическом описании.

В связи с этим основное требование к переводу термина заключается в точной трансляции его содержания, с учетом особенностей взаимодействия терминологических систем исходного и «принимающего» языков.

### Условия успешного применения основных способов перевода терминов

При передаче терминов англоязычного научного текста на русский язык переводчик нередко сталкивается с трудностями, связанными с характером современного лексического заимствования, которое отличается недостаточное внимание к когнитивно-понятийным связям нового слова с ранее заимствованными терминологическими единицами. Неупорядоченность процесса заимствования зачастую приводит к тому, что в научном дискурсе параллельно используется несколько вариантов наименования одного научного понятия.

Согласно мнению М.Е. Куприяновой, явление множественного соответствия, предполагающее возможность нескольких вариантов перевода одной и той же терминологической единицы, «неприемлемо для достижения единообразного понимания академических терминов» [11].

Для того чтобы не множить синонимичные термины, переводчик должен прежде всего выяснить, есть ли в языке-реципиенте устоявшийся (принятый научным сообществом) эквивалент данного терминологического выражения.

Может оказаться, что такой эквивалент существует, но еще не отражен в словарях, часто не успевающих фиксировать лексические единицы, недавно вошедшие в систему языка. В таком случае переводчику следует обратиться к изучению современной научной литературы, в которой может использоваться понятие, обозначаемое данным термином.

Обсудим проблему множественного соответствия на примере словосочетания *behavioural intervention*, имеющего в русском языке несколько вариантов перевода.

1. *Поведенческое вмешательство* [9].
2. *Поведенческая интервенция* [6]. Е.В. Змановская, описывая значение этого термина в книге «Девиантология. Психология отклоняющегося поведения», характеризует поведенческую интервенцию как «... достаточно авторитарную систему, предполагающую контроль специалиста за поведением другого человека» [6].

3. *Коррекция поведения.* Этот термин встречается в сокращенном переводе [20] статьи К.М. Фили и Э.А. Джоунз [23], в котором в роли переводного эквивалента словосочетания *intervention for challenging behaviour* выступает именная группа *коррекция отклоняющегося поведения*.

Преимуществом варианта перевода *коррекция поведения* является прозрачность его внутренней формы, раскрывающей сущность научного понятия. Однако этот вариант перевода (как эквивалент термина *behavioural intervention*) не получил широкого распространения в психологической литературе.

Вероятно, это связано с тем, что термин *коррекция поведения* в русском языке имеет достаточно широкое значение и обозначает любые действия, направленные на изменение поведения, в то время как английский термин *behavioural intervention* подчеркивает применение бихевиористского подхода в терапии.

Передать в переводе бихевиористскую направленность термина *behavioural intervention* позволяет словосочетание *поведенческое вмешательство*, оставляющее в переводе неизменным буквальное значение исходной лексической единицы (такой способ перевода называется *калькированием*). Благодаря сохранению внутренней формы оригинала это словосочетание позволяет выразить в переводе взгляд на данный вид терапии как систему мер, предполагающую активное участие (вмешательство) терапевта в изменении поведения клиента.

Еще один возможный вариант перевода — *поведенческая интервенция*, — частично сохраняющий звуковую форму оригинала, имеет непрозрачную внутреннюю форму, не ориентирующую нас на соответствующее научное понятие. Использование в качестве переводного эквивалента именной группы *поведенческая интервенция* может быть оправданным только в том случае, когда необходимо провести различие между понятиями, обозначаемыми словосочетаниями *поведенческая интервенция* и *поведенческое вмешательство*. Однако в ситуации, когда этих различий не существует, следует отдать предпочтение наименованию в большей степени раскрывающему содержание обозначаемого понятия, т. е. термину *поведенческое вмешательство*.

Таким образом, при выборе варианта перевода переводчик должен стремиться к созданию точных, максимально прозрачных терминов, исключающих возникновение множественных соответствий в языке перевода.

Несмотря на то, что способ перевода терминов, основанный на транскрибировании и транслитерации, обладает рядом недостатков, достаточно часто термины, заимствованные подобным образом, получают широкое распространение и закрепляются в языке.

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих условия заимствования терминов посредством транскрибирования и транслитерации.

Так, термин *суггестия* был создан посредством транслитерации слова *лат. suggestio / англ. suggestion* с

последующей его адаптацией к морфологической системе русского языка. Этот термин обозначает то же понятие, что и слово *внушение*, однако имеет несколько другие коннотации.

Функционирование термина *суггестия* в научном контексте привело к некоторым изменениям в его значении. В настоящее время слово *суггестия* в отличие от общеупотребительного слова *внушение* воспринимается как элемент терминологической системы языка. Это показывает, что заимствование слова *суггестия* оправданно необходимостью создания терминологической единицы, отличающейся по своему значению от синонимичного общеупотребительного слова. Сохранение латинского корня в составе слова *суггестия* позволяет подчеркнуть его связь с научной сферой деятельности.

Еще одним примером успешного заимствования с помощью транскрибирования и транслитерации может служить слово *когниция* (*cognition*), также сохраняющее связь с латинским *cognoscere* (*узнавать, познавать*).

Какими же соображениями оправдано включение слова *когниция* в систему русского языка, учитывая, что в ней уже существует синонимичное слово *познание*?

Вероятно, дело в том, что *познание* предполагает сознательную деятельность, направленную на получение и обработку знаний, в то время как термин *когниция* обозначает как сознательные, так и неосознаваемые процессы получения, обработки, хранения и использования знаний [10]. *Когниция* помимо восприятия включает память и обучение. Использование термина *когниция* означает, что эти процессы будут обсуждаться с точки зрения когнитивистики (когнитивной науки), которая постулирует существование ментальных репрезентаций структур знания, рассматривает когнитивные процессы в отвлечении от эмоциональных факторов и т. д. [10]. Слово *познание* также в определенном контексте может восприниматься как элемент терминологической системы, однако его роль в этой системе не так четко определена, как у слова *когниция*.

Выбор того или иного варианта перевода слова *cognition* зависит от контекста источника. В тех случаях, когда сужение значения термина *cognition* не приводит к существенному изменению смысла оригинала, в качестве контекстуальных эквивалентов могут использоваться такие выражения, как *познавательная деятельность, когнитивные процессы*. Если сохранение всего объема значения термина *cognition* имеет принципиальное значение, в переводе следует отдать предпочтение термину *когниция*.

(1)

*Although we think about affect as being different from cognition, they are united in intellectual functioning.* [26]

*Хотя мы рассматриваем эмоции как нечто отличающееся от когниции, в процессе мышления они выступают как единое целое.*

(2)

*We have little evidence about how the brain functions in cognition.*



*У нас недостаточно информации о работе мозга человека в ходе его познавательной деятельности.* [27]

(3)

*We should expect that human language will be interestingly related to **human cognition**.* [24]

*Вероятно, будет интересно проследить связь человеческого языка и когниции.*

(4)

*There are several ways in which cognitive neuroscientists explore **human cognition**.* [22]

*В нейробиологии существует несколько способов изучения когнитивных процессов.*

Таким образом, недостатком транскрибирования и транслитерации как способа передачи терминов является «непрозрачность» внешней формы, не позволяющая переводчику составить представление об обозначаемом понятии на основе его наименования.

Кроме того, следует учитывать, что заимствование терминов с помощью транскрибирования и транслитерации перегружает язык большим количеством неологизмов, которые существуют параллельно с синонимичными словами, ничем не отличаясь от них по своей функции в системе языка.

К достоинствам транскрибирования и транслитерации как способа передачи терминов следует отнести создание слова с терминологическим значением, которое легко отличить от синонимичного общеупотребительного слова благодаря иноязычной «оболочке», свойственной терминам.

По мнению А.В. Лимова, критикуя тенденцию заимствовать термины с помощью транскрибирования и транслитерации, мы должны учитывать «... уже сложившееся состояние терминологии различных наук», а также «... то, что многие заимствованные термины, которым предъявляется обвинение в отсутствии мотивировки, на самом деле могут оказаться вполне мотивированными, ориентирующими на понятие, закрепленное за термином» [14]. Внутренняя форма термина, сохраняющего иноязычную оболочку, зачастую непонятна только людям, не владеющим специальной лексикой. А «... для ученого заимствованный термин оказывается, и очень часто, мотивирован индивидуальным знанием иностранных терминологических элементов» [14].

### Проблема передачи в переводе терминологического значения общеупотребительного слова

Переводчик научного текста достаточно часто сталкивается с проблемой различения терминологического и общеупотребительного значений слова. Это происходит в тех случаях, когда между двумя этими значениями сохраняется тесная связь и терминологическое значение еще не вполне оформилось как отдельный уровень в структуре значения слова.

Рассмотрим на конкретном примере проблему перевода слов, терминологическое и общеупотребительное значения которых тесно связаны.

В англоязычной психологической литературе, когда идет речь о достоверности показаний свидетеля, используются два словосочетания с разным значением: *the reliability of a witness* и *the credibility of a witness*. Англо-русские словари предлагают один и тот же вариант перевода для обоих словосочетаний – *надежность свидетеля* [2]. Однако изучение психологического дискурса показывает, что их терминологические значения различаются [21; 24].

Прежде всего, обратимся к анализу общеупотребительных значений этих словосочетаний. В англо-русском словаре слово *reliability* определяется как *надежность, подтвержденная на практике способность выполнить свою функцию* [2]. Значение слова *credibility* также включает признак *надежность*, однако здесь на первый план выходит субъективное восприятие *надежности*, обусловленное не только способностью объекта выполнить свою функцию, но и общим впечатлением от этого объекта. Слово *credibility*, обозначая *надежность* в восприятии людей, совпадает в этом отношении со словом *доверие*. Например, *The police have lost their credibility*. — *Полиция потеряла доверие общества*.

В научном дискурсе общеупотребительное значение этих слов сужается и приобретает более четкие очертания. Так, словосочетание *reliability of a witness* описывает объективные характеристики свидетеля, основанные на каких-либо подтвержденных фактах (например, его возрасте, психическом здоровье, способности адекватно воспринимать происходящее в суде, различать ложь и правду), в то время как словосочетание *the credibility of a witness* используется в тех случаях, когда идет речь о субъективной оценке свидетеля другими участниками судебного процесса. Например, его/ее неопрятный внешний вид, неуверенная манера держаться, склонность менять показания могут привести к снижению уровня доверия к свидетелю (*the credibility of a witness*) [21; 24].

(5)

*In addition, studies are available on how **the credibility of a witness** is affected by his physical appearance.* [21]

*Кроме того, есть научные работы, изучающие влияние внешности свидетеля на уровень доверия к его показаниям.*

(6)

*Cross examination plays upon the suggestibility of witnesses. A primary aim of cross-examination is to lure witnesses into inconsistency, thus undermining their **credibility*** [24].

*В ходе перекрестного допроса стороны, играя на внушаемости, заманивают свидетелей в ловушку непоследовательных показаний, способных подорвать доверие к ним со стороны других участников процесса.*

(7)

*The US Supreme Court accepted the proposition that there is a strong correlation between a witness' memory accuracy*

and an opportunity for the witness to observe. In fact, the same court accepted this notion as a criterion for judging every witness' reliability [24].

Верховный суд США выразил согласие с утверждением о существовании тесной связи между точностью воспоминаний свидетеля и его возможностью наблюдать событие. Этот же суд одобрил использование такого критерия при оценке **надежности каждого свидетеля**.

(8)

Traditionally, the law in the UK, the United States and Australia has taken a very restrictive use of child witnesses, regarding them as inherently **unreliable**. These suspicions about the reliability of child witnesses are seen in the competency requirement still in existence in various jurisdictions worldwide [24].

Традиционно законодательство Великобритании, США и Австралии допускает ограниченное использование показаний свидетелей-детей, считая их **ненадежными**. Эти сомнения в **надежности свидетелей-детей** находят отражение в критериях компетентности, все еще применяющихся во множестве стран по всему миру.

В примерах 5—8 выявление смысла слов *reliability* и *credibility*, возникающего в результате взаимодействия их словарных значений с контекстом, позволило подобрать следующие контекстуальные эквиваленты: *reliability* — **надежность**, *credibility* — **доверие (уровень доверия)**.

Таким образом, для того чтобы перевести слова *reliability* и *credibility*, приобретающие терминологическое значение в психологических текстах, переводчику следует провести анализ их функционирования в научном дискурсе. Это позволит выявить несовпадение обозначаемых данными словосочетаниями понятий, которое должно быть отражено в переводе.

Рассмотрим еще один пример перевода словосочетания, в составе которого общеупотребительное слово приобретает терминологическое значение.

Термин *forensic treatment* (букв. **судебное лечение**) обозначает психотерапевтическую и/или психиатрическую помощь, которая оказывается людям, совершившим правонарушение (в частности, заключенным или лицам, освободившимся из заключения). Кроме того, психолого-психиатрическая помощь такого рода включает принудительное лечение лиц, признанных судом невменяемыми, и специальные психотерапевтические программы, участие в которых является одной из мер правового воздействия на правонарушителя (например, программы, предназначенные для реабилитации наркоманов) [21].

Анализ содержания терминологического словосочетания *forensic treatment* показывает, что значение слова *treatment* в его составе является более узким, чем значение этого слова в нетерминологическом употреблении. Вероятно, наиболее точно терминологическое значение слова можно выразить с помощью словосочетания **психолого-психиатрическая помощь**.

Таким образом, конкретизация значения общеупо-

требительного слова позволяет адекватно передать содержание терминологического словосочетания в переводе: *forensic treatment* — **судебная психолого-психиатрическая помощь**.

В психологической энциклопедии под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха, переведенной на русский язык, предлагается другой вариант перевода этого словосочетания — **судебное некарательное воздействие** [9]. Этот перевод представляется не очень удачным, так как для обозначения всей системы судебной психолого-психиатрической помощи, имеющей многообразные формы, используется узкий термин **судебное некарательное воздействие**, обозначающий только «**нравственное, правовое, физическое и иное воспитание осужденных к лишению свободы, способствующее их исправлению**» (ст. 110 УИК РФ) [19].

Последний пример показывает, что стратегия перевода, основанная на поиске аналогов в терминологической системе языка перевода, должна использоваться с крайней осторожностью — в большинстве случаев внешнее сходство понятий, обозначаемых соответствующими терминами языка оригинала и языка перевода, только маскирует существенные различия в их содержании.

Недостатком предлагаемого здесь варианта перевода **судебная психолого-психиатрическая помощь** является его излишняя громоздкость, поэтому некоторые компоненты этого словосочетания могут опускаться в тех случаях, когда их смысл понятен из контекста.

(9)

*Forensic treatment of offenders requires special knowledge about the criminal justice system, and the personality characteristics and/or behavior frequently observed in offenders* [21].

**Для оказания психолого-психиатрической помощи преступникам требуются специальные знания о системе уголовного правосудия и понимание особенностей личности и/или поведения, характерных для преступников.**

(10)

*In a civil damage situation, forensic treatment may consist of supportive psychotherapy.* [21]

**В системе гражданского правосудия может использоваться такая форма психологической помощи как поддерживающая психотерапия.**

(11)

*Forensic treatment in criminal cases sometimes includes therapy focused on personality problems, or on aggressive or sexual behavior, while the individual is incarcerated* [21].

**Судебная психолого-психиатрическая помощь лицам, находящимся в заключении, иногда включает терапию, направленную на решение личностных проблем или изменение агрессивного или сексуального поведения.**

В примерах 9—11 подбор переводного эквивалента термина *forensic treatment* осуществлялся с учетом особенностей его функционирования в представленных фрагментах научного текста.

## Выводы

Обобщая результаты проведенного исследования, следует отметить, что при переводе психологического термина трудности могут возникать как на этапе анализа его содержания, так и при подборе переводного эквивалента.

Зачастую термины, не имеющие устойчивых переводческих соответствий, заменяются в переводе лексическими единицами, имеющими схожую внутреннюю форму, но обозначающими другие понятия. В подобных ситуациях для более полного представления о содержании англоязычного термина необходимо провести сопоставление обозначаемого им понятия с аналогичными понятиями, входящими в терминосистему принимающего языка.

Залогом успешного преодоления трудностей, возникающих на предпереводческом этапе, может стать стратегия, сочетающая анализ дефиниции термина и изучение контекстуальных условий его функционирования в англоязычном научном дискурсе.

Понимание особенностей взаимодействия общеупотребительной лексической единицы и лингвистического окружения позволяет выявить в структуре значения этой единицы компоненты, приобретающие в определенном контексте терминологический характер.

Даже при том, что эквивалент терминологической единицы зафиксирован в словаре, в переводе могут возникнуть сложности, обусловленные неполным

совпадением сочетаемости терминов в английском и русском языках.

На этапе подбора переводческого соответствия проблемы могут быть также связаны с тем, что контекстуальное значение термина, формирующееся в текущей языковой ситуации, зачастую отличается от значения, зафиксированного в словаре. В таком случае выбор стратегии перевода зависит от степени значимости данного термина в переводимом тексте. Если термин выражает понятие, играющее важную роль в данном тексте, необходимо стремиться к единообразию форм его обозначения, изменяя в случае необходимости грамматическое оформление контекстуального окружения; если же термин встречается однократно, допустима большая свобода при определении способа его перевода.

Таким образом, эффективная стратегия перевода предполагает формирование полного понимания понятийного содержания термина на предпереводческом этапе и тщательный анализ особенностей его функционирования в конкретном научном тексте на этапе выбора переводного эквивалента.

По мнению Д.И. Лебедева, качество перевода научной литературы зависит от умения сопоставлять две заведомо отличные друг от друга языковые системы «... с одновременным поиском наиболее адекватного варианта перевода, подходящего для текущей языковой ситуации или наиболее приемлемого в контексте данного специального текста» [12].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова А.Г. Методология перевода англоязычных терминов гуманитарных и общественно-политических наук: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2010. 51 с.
2. Апресян Ю.Д. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. / Под общ. рук. Ю.Д. Апресяна, Э.М. Медниковой. М.: Русский язык, 2001. 828 с.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: ЛКИ, 2008. 240 с.
4. Гореликова С.Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. 2002. № 6. С. 129—136. URL: [http://vestnik.osu.ru/2002\\_6/27.pdf](http://vestnik.osu.ru/2002_6/27.pdf) (дата обращения: 18.01.2018).
5. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 128 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 288 с.
7. Коренькова Л.Н., Тарасова М.В., Уткина Л.Н. Сравнение лексических средств выражения концепта «сочувствие» в немецком, испанском, английском языках [Электронный ресурс] // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Филология. Тверь. 2016. № 4. С. 110—118. URL: [http://eprints.tversu.ru/6231/1/Вестник\\_ТвГУ.Серия\\_Филология.2016.4.С.110-117.pdf](http://eprints.tversu.ru/6231/1/Вестник_ТвГУ.Серия_Филология.2016.4.С.110-117.pdf) (дата обращения: 18.02.2018).
8. Королева Е.В. Трудности учебного перевода терминов и приемы их преодоления (на материале экономической и юридической терминологии): автореф. дисс. канд. филол. наук. М., 2005. 24 с.
9. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2006. 1096 с.
10. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.]. М.: Филол. ф-т МГУ имени М.В. Ломоносова, 1997. 245 с.
11. Куприянова М.Е. Становление и функционирование терминосистемы высшего образования в условиях глобализации: дисс. канд. филол. наук: 10.02.20. М., 2014. 259 с.
12. Лебедев Д.И. Проблемы адекватности перевода лингводидактических терминов на материале русского и английского языков: дисс. канд. филол. наук: 10.02.20. М., 2005. 109 с.
13. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 3-е изд. М.: ЛКИ, 2007. 256 с.
14. Лемов А.В. Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии). Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2000. 192 с.

15. Лубовский В.И. Развитие науки и недостатки терминологии // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития. Т. 3 / Ред. О.Г. Приходько, М.Н. Русецкая. М.: Московский государственный педагогический университет, 2005. С. 43—50.
16. Лубовский В.И., Валявко С.М. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 50—55. URL: [http://psyjournals.ru/files/29165/KIP\\_2010\\_1\\_Lubovsky.pdf](http://psyjournals.ru/files/29165/KIP_2010_1_Lubovsky.pdf) (дата обращения: 18.02.2018).
17. Низовец Т.И. Языковая репрезентация британского и американского юридического образования в современных СМИ [Электронный ресурс] // Вестник университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2017. № 11 (39). С. 91—105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/yazykovaya-reprezentatsiya-britanskogo-i-amerikanskogo-yuridicheskogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-smi> (дата обращения: 18.02.2018).
18. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. Вопросы теории. М., 2012. 246 с.
19. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ: Ред. от 20.12.2017 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс — надежная правовая поддержка. М.: КонсультантПлюс, 1997—2018 URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12940/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12940/) (дата обращения: 18.02.2018).
20. Фили К.М., Джоунз Э.А. Преодоление отклоняющегося поведения у детей с синдромом Дауна: оценка и коррекция с использованием прикладного анализа поведения [Электронный ресурс] // Синдром Дауна. XXI век 2010. № (2) 5. С. 26—33. URL: <https://downsideup.org/ru/catalog/article/preodolenie-otklonyayushchegosya-povedeniya-u-detey-s-sindromom-dauna> (дата обращения: 18.02.2018).
21. Concise Encyclopedia of Psychology / Eds. R.J. Corsini, A.J. Auerbach. New York: J. Wiley & Sons, 1996. 952 p.
22. Eysenck M.W., Keane M. Cognitive Psychology: A Student's Handbook. Hove: Psychology Press, 2000. 396 p.
23. Feeley K.M., Jones E.A. Addressing challenging behaviour in children with Down syndrome: The use of applied behaviour analysis for assessment and intervention // Down Syndrome Research and Practice. 2006. Vol. 11. № 2. P. 64—77. URL: <https://assets.cdn.down-syndrome.org/pubs/a/perspectives-316.pdf> (дата обращения: 18.04.2018).
24. Kapardis A. Psychology and Law: A Critical Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 608 p.
25. Linguistics: an Introduction to Language and Communication / A. Akmajian [et al.]. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001. 577 p.
26. Summers D. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Longman, 2001. 1760 p.
27. Wierzbicka A. Bilingualism and cognition: The perspectives from semantics // Language and Bilingual Cognition. Hove / Eds. V. Cook and B. Bassetti. UK: Routledge, 2010. P. 191—218.

## The issue of translating English psychological terms into

**Balygina E.A.,**

*candidate of philological sciences, The Department of Foreign and Russian Philology,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
balygina@nextmail.ru*

**Ermolova T.V.,**

*candidate of psychological sciences, The Department of Foreign and Russian Philology,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
yermolova@mail.ru*

The psychological terminological system of the Russian language is rapidly developing, being constantly enriched with new lexical units due to borrowing from other languages. In these conditions, the issue of accurate translation of terms representing new scientific concepts acquires particular urgency. However, the translational aspect of the interaction between the English and Russian psychological terminology systems has not received adequate coverage in the scientific literature. This article is devoted to the study of the methods used in contemporary psychological literature to translate lexical units with terminological meaning. The purpose of the study is to identify, on the bases of examples from psychological texts, the problems associated with the translation of English terms into Russian, and propose effective strategies for overcoming them.

**Keywords:** translation, term, terminology, transliteration, transcription, linguistic context, extralinguistic context.

### REFERENCES

1. Anisimova A.G. Metodologiya perevoda angloyazychnykh terminov gumanitarnykh i obshchestvenno-politicheskikh nauk. Avtoref. dis. dok. fil. nauk. [Methodology of translation of English-language terms in liberal arts and social science. Dr. Sci. (Philology) diss]. Moscow, 2010. 51 p. (In Russ.).
2. Apresyan Yu.D. Novyi bol'shoi anglo-russkii slovar' [New large English-Russian dictionary: in 3 vol.]. Yu.D. Apresyan, E.M. Mednikova (eds.). 6-e izd. Moscow: Russkii yazyk, 2001. 828 p. (In Russ.).
3. Barkhudarov L.S. Yazyk i perevod: voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda [Language and translation: issues of general and special theory of translation]. 2 e izd. Moscow: Publ. LKI, 2008. 240 p. (In Russ.).
4. Gorelikova S.N. Priroda termina i nekotorye osobennosti terminoobrazovaniya v angliiskom yazyke [The nature of the term and some features of English terminology] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik OGU [Vestnik OGU]*, 2002, no. 6, pp. 129—136. Available at: [http://vestnik.osu.ru/2002\\_6/27.pdf](http://vestnik.osu.ru/2002_6/27.pdf) (Accessed 18.04.2018). (In Russ.).
5. Grinev-Grinevich S.V. Terminovedenie [The Study of Terminology]. Moscow: Publ. Akademiya, 2008. 128 p.
6. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya: (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya): Ucheb. posobie [Deviantology: (Psychology of deviant behavior)]. Moscow: Publ. Akademiya, 2012. 288 p. (In Russ.).
7. Koren'kova L.N., Tarasova M.V., Utkina L.N. Sravnenie leksicheskikh sredstv vyrazheniya kontsepta «sochuvstvie» v nemetskom, ispanskom, angliiskom yazykakh [Comparison of the lexical means of expressing the concept “sympathy” in German, Spanish, English] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filologiya [Bulletin of Tver State Universit. Series: Philology]*. Tver, 2016, no. 4, pp. 110—118. Available at: [http://eprints.tversu.ru/6231/1/Vestnik\\_TVGU\\_Seriya\\_Filologiya\\_2016\\_4\\_C\\_110-117.pdf](http://eprints.tversu.ru/6231/1/Vestnik_TVGU_Seriya_Filologiya_2016_4_C_110-117.pdf) (Accessed 18.04.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
8. Koroleva E.V. Trudnosti uchebnogo perevoda terminov i priemy ikh preodoleniya (na materiale ekonomicheskoi i yuridicheskoi terminologii). Avtoref. dis.kand. filol. nauk. [Difficulties in the academic translation of terms and methods for overcoming them (on the basis of economic and legal terminology)]. Ph. D. (Philology) Thesis]. Moscow, 2005. 24 p. (In Russ.).
9. Korsini R., Auerbakh A. Psikhologicheskaya entsiklopediya [Psychological encyclopedia]. Korsini R., Auerbakh A. (eds.). Saint Petersburg: Piter, 2006. 1096 p. (In Russ.).
10. E.S. Kubryakova et al. Kratkii slovar' kognitivnykh terminov [A Brief Dictionary of Cognitive Terms]. E.S. Kubryakova (ed.). Moscow, 1997. 245 p. (In Russ.).
11. Kupriyanova M.E. Stanovlenie i funktsionirovanie terminosistemy vysshego obrazovaniya v usloviyakh globalizatsii [Formation and functioning of the terminology system of higher education in the conditions of globalization. Ph. D. (Philology) Thesis]. Moscow, 2014. 259 p. (In Russ.).
12. Lebedev D.I. Problemy adekvatnosti perevoda lingvodidakticheskikh terminov na materiale russkogo i angliiskogo yazykov. Dis. kand. filol. nauk. [Problems of the adequacy of the translation of linguodidactic terms on basis of Russian and English materials. Ph. D. (Philology) Thesis]. Moscow, 2005. 109 p. (In Russ.).
13. Leichik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura [Terminology: the subject, methods, structure]. Izd. 3-e. Moscow: Publ. LKI, 2007. 256 p. (In Russ.).

14. Lemov A.V. Sistema, struktura i funkcionirovanie nauchnogo termina (na materiale russkoi lingvisticheskoi terminologii) [The system, structure and functioning of the scientific term (on the basis of Russian linguistic terminology)]. Saransk, 2000. 192 p. (In Russ.).
15. Lubovskii V.I. Razvitie nauki i nedostatki terminologii [The development of science and the shortcomings of terminology]. *Sovremennye tekhnologii diagnostiki, profilaktiki i korrektsii narushenii razvitiya* [Modern technologies of diagnostics, prevention and correction of developmental disorders. Vol. 3]. Moscow, 2005, pp. 43-50. (In Russ.).
16. Lubovskii V.I., Valyavko S.M. Terminologicheskie problemy spetsial'noi psikhologii i spetsial'noi pedagogiki [Terminological problems of special psychology and special pedagogy] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. Moscow, 2010, no. 1, pp. 50—55. Available at: [http://psyjournals.ru/files/29165/KIP\\_2010\\_1\\_Lubovsky.pdf](http://psyjournals.ru/files/29165/KIP_2010_1_Lubovsky.pdf) (Accessed 18.04.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Nizovets T.I. Yazykovaya reprezentatsiya britanskogo i amerikanskogo yuridicheskogo obrazovaniya v sovremennykh SMI [Linguistic representation of British and American legal education in modern media]. *Vestnik universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA)* [Bulletin of Kutafin Moscow State Law University (MSAL)] [Elektronnyi resurs]. Moscow, 2017, no. 11 (39), pp. 91—105. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/yazykovaya-reprezentatsiya-britanskogo-i-amerikanskogo-yuridicheskogo-obrazovaniya-v-sovremennykh-smi> (Accessed 18.04.2018). (In Russ.).
18. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya. Voprosy teorii [General terminology. Questions of theory]. Moscow, 2012. 246 p. (In Russ.).
19. Uголовно-исполнительный кодекс Rossiiskoi Federatsii ot 08.01.1997 № 1-FZ (red. ot 13.07.2015) [The Penal Enforcement Code of the Russian Federation of 08.01.1997. ed. 13.07.2015.No. 1-FZ]. *Sobranie zakonodatel'stva RF* [Collection of legislation of the Russian Federation]. 13.01.1997, no. 2. (In Russ.).
20. Feeley K.M., Jones E.A. Preodolenie otklonyayushchegosya povedeniya u detei s sindromom Dauna: otsenka i korrektsiya s ispol'zovaniem prikladnogo analiza povedeniya [Addressing challenging behaviour in children with Down syndrome: The use of applied behaviour analysis for assessment and intervention] [Elektronnyi resurs]. *Sindrom Dauna. XXI vek* [Down Syndrome. XXI Century]. Moscow, 2010, no. (2)5, pp. 26—33. Available at: <https://downsideup.org/ru/catalog/article/preodolenie-otklonyayushchegosya-povedeniya-u-detey-s-sindromom-dauna> (Accessed 18.02.2018).
21. Corsini R.J, Auerbach A.J. (eds.) Concise Encyclopedia of Psychology. New York: J. Wiley & Sons, 1996. 952 p.
22. Eysenck M.W., Keane M. Cognitive Psychology: A Student's Handbook. Hove: Psychology Press, 2000. 396 p.
23. Feeley K.M., Jones E.A. Addressing challenging behaviour in children with Down syndrome: The use of applied behaviour analysis for assessment and intervention [Elektronnyi resurs]. *Down Syndrome Research and Practice*, 2006, vol. 11, no. 2, pp. 64—77. Available at: <https://assets.cdn.down-syndrome.org/pubs/a/perspectives-316.pdf> (Accessed 18.04.2018).
24. Kapardis A. Psychology and Law: A Critical Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 608 p.
25. Akmajian A. et al. Linguistics: an Introduction to Language and Communication. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001. 577 p.
26. Summers D. Longman. Dictionary of Contemporary English: The Complete Guide to Written and Spoken English. Harlow: Longman, 2003. 1760 p.
27. Wierzbicka A. Bilingualism and cognition: The perspectives from semantics. In *Language and Bilingual Cognition*, ed. by Vivian Cook and Benedetta Bassetti. Hove, UK: Routledge, 2010. pp. 191—218. for overcoming them (on the basis of economic and legal terminology). Ph. D. (Philology) Thesis]. Moscow, 2005. 24 p. (In Russ.).

## **Наши авторы**

**Алехина Светлана Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [ipio.mgppu@gmail.com](mailto:ipio.mgppu@gmail.com)

**Балыгина Елена Анатольевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [balygina@nextmail.ru](mailto:balygina@nextmail.ru)

**Екушевская Анастасия Сергеевна** — кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Научно-методический центр, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [a.ekushevskaya@gmail.com](mailto:a.ekushevskaya@gmail.com)

**Ермолова Татьяна Викторовна** — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [ermolovatv@mgppu.ru](mailto:ermolovatv@mgppu.ru)

**Климко Наталья Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, [nklimko@ieml.ru](mailto:nklimko@ieml.ru)

**Козырева Нина Вячеславовна** — преподаватель кафедры психологии образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Белоруссия, [kozyreva\\_nina@tut.by](mailto:kozyreva_nina@tut.by)

**Конокотин Андрей Владимирович** — аспирант, ГБОУ города Москвы «Школа №1530 “Школа Ломоносова”», Москва, Россия, [konokotin.andrei@yandex.ru](mailto:konokotin.andrei@yandex.ru)

**Одинцова Мария Антоновна** — кандидат психологических наук, профессор, факультет дистанционного обучения, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [mari505@mail.ru](mailto:mari505@mail.ru)

**Паранина Наталья Алексеевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, [paranina@ieml.ru](mailto:paranina@ieml.ru)

**Радчикова Наталия Павловна** — кандидат психологических наук, доцент, психолого-социальный факультет, ФГБОУ ВО «РНИМУ имени Н.И. Пирогова», Москва, Россия, [nataly.radchikova@gmail.com](mailto:nataly.radchikova@gmail.com)

**Ремезова Лариса Асхатовна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования, ГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия, [remezowa@mail.ru](mailto:remezowa@mail.ru)

**Сорокин Александр Борисович** — кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, отделение нейрофизиологии университетской клиники ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России, Нижний Новгород, Россия, [sorokinab@mgppu.ru](mailto:sorokinab@mgppu.ru)

**Фуряева Татьяна Васильевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, Россия, Красноярск, [tat.fur130@mail.ru](mailto:tat.fur130@mail.ru)

**Челнокова Татьяна Александровна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики факультета психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», Казань, Россия, [nauka@zel.ieml.ru](mailto:nauka@zel.ieml.ru)

**Шеманов Алексей Юрьевич** — доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [ajshem@mail.ru](mailto:ajshem@mail.ru)

**Юдина Татьяна Алексеевна** — аспирант, научный сотрудник, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [ta.yudina@gmail.com](mailto:ta.yudina@gmail.com)

## Our authors

**Alekhina Svetlana Vladimirovna** — candidate of psychological sciences, associate professor, vice-rector on inclusive education, director of the Institute for inclusive education, Moscow State University of psychology and Education, Moscow, Russia,

*ipio.mgppu@gmail.com*

**Balygina Elena Anatolievna** — candidate of philological sciences, The Department of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,

*balygina@nextmail.ru*

**Ekushevskaya Anastasia Sergeevna** — candidate of philosophical sciences (PhD in Philosophy), Senior Researcher, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,

*a.ekushevskaya@gmail.com*

**Ermolova Tat'yana Viktorovna** — candidate of psychological sciences, The Department of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,

*yermolova@mail.ru*

**Klimko Natalya Vladimirovna** — candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,

*nklimko@ieml.ru*

**Kozyreva Nina Viacheslavovna** — lecturer at the faculty of psychology of education, Institute of psychology, Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Byelorussia,

*kozyreva\_nina@tut.by*

**Konokotin Andrey Vladimirovich** — postgraduate student, State Budget Educational Settlement «School № 1530, named after M.V. Lomonosov», Moscow, Russia,

*konokotin.andrei@yandex.ru*

**Odintsova Mariya Antonovna** — Candidate of psychological sciences, Professor of the Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,

*mari505@mail.ru*

**Paranina Natalia Alekseevna** — candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,

*paranina@ieml.ru*

**Radchikova Nataly Pavlovna** — candidate of psychological sciences, associate professor of the psycho-social faculty, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogov, Moscow, Russia,

*nataly.radchikova@gmail.com*

**Remezova Larisa Askhatovna** — candidate of pedagogical sciences, professor of the department of special pedagogy and psychology, faculty of psychology and special education, Samara State socio-pedagogical University, Samara, Russia,

*remezowa@mail.ru*

**Sorokin Alexander Borisovich** — candidate of biological science leading research scientist, Federal Resource Center for Autism Spectrum Disorders, MSUPE, Moscow, Department of Neurophysiology, University Clinic, Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russia,

*sorokinab@mgppu.ru*

**Furyaeva Tatyana Wasilyevna** — doctor of psychological sciences, professor, head of chair of social pedagogics and social work department, Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P. Astafieva, Russia, Krasnoyarsk,

*tat.fur130@mail.ru*

**Chelnokova Tatiana Alexandrovna** — doctor of pedagogical sciences, professor of the department of theoretical and inclusive pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia,

*nauka@zel.ieml.ru*

**Shemanov Alexey Yurievich** — doctor of philosophical sciences (Full PhD in Philosophy), Leading Researcher, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,

*ajshem@mail.ru*

**Yudina Tat'yana Alekseevna** — postgraduate student, research fellow, Institute of problems of inclusive education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,

*ta.yudina@gmail.com*