

# Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании

**Хухлаев О.Е.\***,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
huhlaevoe@mgppu.ru

**Чибисова М.Ю.\*\***,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
marina\_jurievna@mail.ru.

**Шеманов А.Ю.\*\*\***,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
ShemanovAYu@mgppu.ru

Представленные в работе материалы показывают, что адаптация и интеграция мигрантов является одним из важнейших гуманистических приоритетов образовательной деятельности в ближайшие годы, реализация которого требует активного участия всей системы образования детей Российской Федерации. Интеграция рассматривается авторами как взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду, без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества. Обосновывается утверждение о том, что использование инклюзивного подхода позволяет разрешить возникающее противоречие между необходимостью освоения учеником-мигрантом норм принимающей культуры и объединения его со сверстниками. Представлена модель психолого-педагогической диагностики особых образовательных потребностей ребенка-мигранта, связанных с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила.

**Ключевые слова:** интеграция мигрантов, адаптация мигрантов, психология миграции, этнопсихология, дети-мигранты, инклюзивное образование, инклюзия.

#### Для цитаты:

Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 15–27.

\*Хухлаев Олег Евгеньевич. Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

\*\*Чибисова Марина Юрьевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: marina\_jurievna@mail.ru.

\*\*\*Шеманов Алексей Юрьевич. Доктор философских наук, заведующий лабораторией Института проблем интегративного (инклюзивного) образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

### **Актуальность проблемы**

Одна из тенденций ближайших лет, которая, согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 г., окажет определяющее влияние на развитие образования, – увеличение доли детей трудовых мигрантов в российских школах. В силу этого одним из приоритетов подпрограммы «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей» выступает создание системы поддержки школ и педагогов, обучающихся сложные категории учащихся, в том числе и детей мигрантов. Отмечено, что будет уделяться внимание формированию инструментов поддержки таких групп детей.

По мнению А.Я. Макарова «проблема взаимодействия этнодоминирующего населения и мигрантов стоит гораздо острее, чем в национальных школах» [9, с. 94]. Причем, по данным его исследования, «мигранты первого поколения, проживающие в Москве до пяти лет, составляют заметную долю среди учащихся» [9, с. 94]. Как отмечает С. Астафьева, «В настоящее время в образовательных учреждениях г. Москвы регулярно обучаются, по некоторым оценкам, около 25 тыс. детей мигрантов из ближнего и дальнего зарубежья. У таких детей и подростков зачастую отсутствуют достаточные для социализации знания об основах российского законодательства, культуры и истории, о традициях и нормах поведения в быту, т.е. им еще только предстоит интегрироваться в российское и московское общество» [1, с. 31].

Согласно Стратегии Государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., приоритетными являются такие задачи, как содействие мигрантам в процессе их социальной и культурной адаптации и интеграции, в развитии речевого взаимодействия и совершенствование системы мер, обеспечивающих уважительное отношение мигрантов к культуре и традициям принимающего сообщества. Применительно к детям эти вопросы могут эффективно решаться посредством целенаправленной деятельности учреждений общего образования.

Необходимо также обратить внимание на Концепцию Государственной миграционной

политики Российской Федерации на период до 2025 г. (утв. президентом РФ 13.06.2012 г.), согласно которой одним из основных направлений государственной миграционной политики Российской Федерации является содействие адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. В рамках этого направления предполагается создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, включая их обучение русскому языку; создание инфраструктуры, обеспечивающей содействие их адаптации и интеграции.

Таким образом, адаптация и интеграция мигрантов являются одним из важнейших гуманитарных приоритетов образовательной деятельности в ближайшие годы, реализация которого требует активного участия всей системы образования детей Российской Федерации.

### **Интеграция детей-мигрантов: необходимость инклюзии**

В международной практике используется следующий подход к определению интеграции. «Интеграция должна пониматься как двухсторонний процесс, основанный на одинаковых правах и соответствующих обязательствах как для резидентов из третьих стран, так и для принимающих обществ, что обеспечивает полное участие иммигрантов в общественной жизни. Это предполагает, с одной стороны, ответственность принимающего общества по соблюдению формальных прав иммигрантов так, чтобы индивид имел возможность участвовать в экономической, социальной, культурной и гражданской жизни общества. С другой стороны, это предполагает уважение иммигрантами фундаментальных норм и ценностей принимающего общества и активное участие в интеграционных процессах без ущерба для их собственной идентичности» [19].

Таким образом, сохранение этнической культуры страны (региона) исхода не противоречит логике интеграции детей-мигрантов в городское сообщество. В свою очередь, идентификация с новой культурой не приводит к отрицанию культуры этни-

ческого меньшинства. Более подробно психологические аспекты интеграции изложены в литературе по кросс-культурной психологии, в частности, в рамках описания модели стратегий аккультурации Дж. Берри [2; 3].

Интеграция в самом широком плане состоит из двух аспектов<sup>1</sup>.

Первый аспект – это «**структурная**» (**институциональная**) интеграция, мера включенности ребенка-мигранта в основные институты принимающего общества. В первую очередь, в систему образования. Здесь может идти речь об обеспечении детям-мигрантам равного доступа к образованию, а также полноценного включения в учебный процесс. Результатом такой интеграции является обеспечение детям из семей мигрантов доступа к качественному образованию, вне зависимости от степени их изначального владения русским языком. Ключевая проблема структурной интеграции – изменчивость и непредсказуемость законодательства и правоприменительной практики в области организации доступа к образованию, а также отсутствие учета интересов особых групп детей (в том числе детей-мигрантов).

Второй аспект – **культурная интеграция** (**аккультурация**), мера включенности ребенка-мигранта в ценностно-нормативную и поведенческую систему городского сообщества, его вовлеченность в новую ценностно-нормативную систему и формирование новой социально-культурной идентичности [22]. Результат культурной интеграции (или аккультурации) – психологическая и социокультурная адаптация детей-мигрантов. *Психологическая адаптация* включает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду [7]. *Социокультурная адаптация* относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе).

Соответственно, интеграция – это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав

в соответствии с существующими законами [22]. Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду, без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества [6].

Следует отметить, что даже в рамках активно критикуемой в настоящее время мультикультурной модели интеграции мигрантов не идет речь о «мозаичности» общества, формируемого в результате интеграции. Так, в основе модели работы с мигрантами в Канаде лежит идея о «нейтрализации», или «деполитизации», этнических различий, уменьшающей их потенциал как угрозы стабильности и внутреннего «порядка» общества. Мультикультурализм высвечивает принцип универсализма, т.е. более важно то, что нас объединяет, а не наши различия» [17, с.70].

Такое теоретическое понимание интеграции ставит перед нами важное противоречие, разрешение которого определяет методические основы организации работы по поддержке детей-мигрантов в образовании: это противоречие между необходимостью освоения таким учеником норм принимающей культуры и объединения его с ровесниками, с одной стороны, и важностью оказания ему индивидуальной поддержки – с другой.

С одной стороны, однозначная маркировка этнокультурной принадлежности ребенка зачастую воспринимается педагогами крайне негативно. Как показывают исследования, проводимые под нашим руководством [см., например: 4], некоторые учителя стремятся избегать противопоставления детей-мигрантов остальным учащимся, относятся к ним как к обычным детям, и максимально нивелируют возникающие различия. Оправданность такого поведения отчасти подтверждает социальная психология, показывающая опасность использования маркеров типа «дети-мигранты»: существует вероятность стигматизации таких учащихся.

Проблема стигматизации мигрантов в общественном общественном дискурсе в це-

<sup>1</sup> Подробнее эта тема рассмотрена в нашей предыдущей публикации [13].

лом изучена достаточно глубоко [11]. Если говорить про образование – то обозначение ребенка как мигранта или просто как «инокультурного» может привести и к стереотипизации его восприятия педагогами и к его социальной изоляции от ровесников. В аналитических материалах «Обзор проблем психического здоровья детей и подростков-беженцев» отмечается высокий риск стигматизации детей-беженцев. Ряд исследований [например: 24] позволяют утверждать, что меньший риск стигматизации сопровождается более низким уровнем ПТСТ у детей-мигрантов.

С другой стороны, игнорирование педагогами специфического социального опыта, которым обладает ребенок-мигрант, особых трудностей, с которыми он сталкивается в процессе адаптации, также сильно затрудняет успешность его интеграции. Фактически речь идет о том, что ребенок-мигрант обладает особыми образовательными потребностями, в силу чего нуждается в адресной психологической и педагогической поддержке. В тех же аналитических материалах отмечается, что школа сама по себе может стать источником стресса для учеников-мигрантов в силу непонимания культурной специфики их поведения. К тому же дети-мигранты представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик: по языку, религии, культурной дистанции с принимающей культурой, социальному статусу. Специфика их образовательных потребностей также определяется целым рядом факторов: родным языком, жизненной историей, наличием опыта обучения в стране исхода т.п. Поэтому нельзя утверждать, что им всем присущи одинаковые образовательные потребности и всех учеников-мигрантов можно обучать одинаково.

Разрешить данное противоречие невозможно без обращения к области образовательной практики и теории инклюзивного образования, где обосновывается необходимость как дифференциации, так и дестигматизации.

#### **Инклюзивное образование в контексте культурного разнообразия**

Давая определение инклюзии, один из авторов пишет, что «инклюзия/эксклюзия – это

бесконечный проект, направленный на всех учащихся, кто является уязвимым в отношении их исключения из местных школ, и на создание такой системы образования, которая признает и является ответственной за разнообразие учащихся в общей группе» [цит. по: 25, с.179].

Из этого определения следует, что вопрос о социальной инклюзии (а также инклюзии в образовании как его части) ставится гораздо шире, чем вопрос о включении в образовательный процесс лиц с ОВЗ или даже лиц с особыми образовательными потребностями. Хотя к последней категории могут быть отнесены также дети мигрантов в силу культурных, языковых и иных различий с принимающим обществом, что обуславливает возможность наличия у них подобных особых потребностей, вопрос их включения в общество и в процесс образования не исчерпывается учетом их особых образовательных потребностей. О необходимости более широкого понимания инклюзии говорит также Тайлер Денмид [20, с. 59], который обсуждает перспективы креативного образования и образования средствами культуры в развитии навыков, необходимых для участника современного потребительского общества, где постоянно требуется умение производить новые значения, порождающие изменение представлений потребителей и формирующие спрос на новую продукцию, в том числе – медиа-продукцию. Как отмечает автор, социальная инклюзия – очень гибкий термин, который включает в себя и реинтеграцию хронически безработных в рынок труда, и увеличение занятости людей с трудностями обучения, и уменьшение неравенства доходов у членов меньшинств, и уменьшение антисоциального поведения недовольной молодежи, и др. Причем образование находится в центре всего спектра политики, направленной на социальную инклюзию, поскольку оно создает для тех, кто принадлежал или мог бы принадлежать к маргинальным группам, перспективы улучшения их занятости, повышения социальной мобильности и т.п. При этом, с его точки зрения, большим инклюзивным потенциалом обладает образование средствами культуры при участии креативных практиков, которые могут развивать у учеников навыки и

способности, помогающие им интегрироваться в общество. Кроме того, что не менее важно, школы и классные комнаты при этом превращаются в пространства участия *всех* учеников, в реально инклюзивные.

Эти дискуссии говорят о том, что вопрос об инклюзии, в том числе в образовании, никак не может быть сведен к проблеме включения лиц с ограниченными возможностями здоровья, что эта тема исходно была предложена как более широкая парадигма обсуждения направлений реформирования образования в современных условиях. Однако прежде чем говорить о практических шагах в направлении реализации идей инклюзии, в каком бы ракурсе, более узком или более широком, мы о них ни говорили, важно отдать себе отчет в том, что речь идет именно о *направлениях* реформирования образования (если ограничить тему политикой в области реформы образования). А это значит, что мы должны учесть *концептуальные основы*, подходы к этому реформированию. В этом контексте необходимо принять во внимание, что инклюзия как направление реформы преемственна с политической интеграции, и по времени и, отчасти, по содержанию. Однако вместе с тем инклюзия как принцип была выдвинута в оппозиции к предшествовавшей ей в западноевропейских реформах образования политике интеграции. Поэтому важно понять и эту преемственность, и отличие данных концепций.

Удачное соотношение данных концепций (как подходов к практике образования) представлено в статье Э.И. Леонгард с соавторами: «Концепция интеграции предполагала, что ребенок должен быть подготовлен к принятию его дошкольным учреждением, школой и обществом. Однако в настоящее время за рубежом реализуется модель, в соответствии с которой человек не обязан быть «готовым» для того, чтобы обучаться в детском саду или в школе. Большое внимание уделяется адаптации среды к его возможностям, развитию способностей, которые могут быть востребованы там, где он живет, учится и работает. Новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе в большей степени отражает термин «включение» – инклюзия» [8, стр.140].

Аналогичным образом рассматривает проблему инклюзии норвежский специалист Г. Иттерстад [5]. Она полагает, что принцип инклюзии продолжает школьную реформу 1970-х гг., которая была направлена на обеспечение интеграции детей с инвалидностью в «нормальные» классы школ по месту жительства. Проблему, возникавшую при проведении данной реформы, она видит в том, что интеграция рассматривалась как задача индивида или группы лиц с особыми образовательными потребностями, которые и должны были приспособиться к условиям массовой школы. Тогда как инклюзия направлена на изменение условий обучения в школах так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам всех категорий учащихся.

Рассматривая понятие интеграции в контексте истории педагогики – возникновения и развития практики совместного обучения, зародившейся еще в XIX в., Н.М. Назарова [10] отмечает, что возможность создать, «наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования» появилась первоначально в рамках концепции «нормализации», сложившейся в 1960-е гг. в скандинавских странах. Последняя опиралась на получившие к тому времени международное признание правовые акты, утверждавшие равенство основных прав людей независимо от цвета кожи, пола, культурной и конфессиональной принадлежности, наличия инвалидности и т.п. Ее смысл и заключался в создании условий для реализации этих прав, что и означало требование нормализации этих условий – речь шла о снятии барьеров к участию во всех сторонах социальной жизни, обеспечении их доступности, в том числе, и в особенности, в образовании.

Однако то, что данное требование реализации прав получило имя нормализации, говорит и о другом. Здесь снова уместно процитировать Э.И. Леонгарда: «Интеграция рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принимать нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своем поведении» [8, с. 141]. Именно в этом пункте концепция инклюзии

предлагает иное понимание, которое уже упоминалось выше, когда образовательная инклюзия определялась как не только принятие разнообразия учащихся в общих группах, но и ответственность за него [25, с.179].

Показательно, что пересмотр концепции нормализации произошел одновременно с признанием множественности культур в качестве нормальной ситуации. Неслучайно, введение понятия инклюзивного образования Саламанкской декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) близки по времени своего появления. Оба эти документа выражают не просто признание неоднородности общества и его культуры, но и изменение отношения в обществе к этому разнообразию – осознание его ценности, осознание ценности различий между людьми. Одновременно практика производства в культуре образа Другого и стигматизации на основании отличий стала предметом тщательного исследования [11; 15]. Причем концептуальной парадигмой в этом случае становится так называемый социально-конструктивистский подход к пониманию природы образов культуры и, прежде всего, – производства образа Другого, которое, по мысли сторонников данного подхода, и лежит в основе всех практик исключения, сегрегации, дискриминации и стигматизации людей на основании их отличий, в чем бы они ни заключались [23].

#### **Инклюзивный подход в работе с детьми-мигрантами**

Как идеи инклюзивного образования могут найти свое отражение в реальной образовательной практике обучения детей-мигрантов в российской школе? Прежде всего, необходимо понимать, что интегративное и инклюзивное образование имеют различные ценностно-философские основания и по-разному решают задачу включения ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное пространство [16].

Интегративная модель предполагает, что задача ребенка – адаптироваться к образовательной системе, и система должна ему в

этом помочь. Основная цель при этом, как указывает А.Ю. Шеманов, – обеспечить *право на включение в общий поток* с помощью специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности [16].

Инклюзивное образование предполагает, что особый ребенок попадает в некоторую относительно однородную среду, и для того, чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться навстречу друг другу. А.Ю. Шеманов подчеркивает, что задача инклюзивного образования – обеспечить *право на отличия*, что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное участие [16]. Инклюзивная школа способна принять любого ребенка с учетом его особых образовательных потребностей.

При этом использование идей инклюзивного образования в работе с детьми-мигрантами в последнее время все более распространяется в международной педагогической практике. Так, в Великобритании в 80-е гг. прошлого века модель образования мигрантов строилась на идеях мультикультурализма и антирасизма, которые в настоящее время заменили принципы инклюзивного образования [27]. В бюллетене Организации экономического сотрудничества и развития за январь 2008 г. опубликована статья «Десять шагов к равенству в образовании», где подчеркивается, что включающее (инклюзивное) образование для мигрантов и этнических меньшинств – ключевой фактор в ответ на те вызовы, которые встают перед школой в поликультурном социуме [28]. При поддержке Британского совета реализуется проект «Инклюзия и разнообразие в образовании», где используются такие термины, как «культурно инклюзивная школа» и «культурно инклюзивный учебный план» [26].

Если в инклюзивной модели среда становится несколько менее однородной, само понятие «нормы» размывается, то интегративное образование основывается на идее нормативизации и в некотором смысле в большей степени соответствует установкам учителей по поводу миграции. Безусловно, обе

эти модели представляют собой своего рода полюса некоего континуума и скорее дополняют друг друга, чем вступают в противоречие. У каждой из них имеются свои ресурсы и ограничения. Поэтому мы полагаем, что эффективная психолого-педагогическая работа с детьми-мигрантами должна сочетать в себе две стратегии: интегративную (объединяющую, нормативизирующую) и инклюзивную (дифференцирующую). Интегративная стратегия предполагает трансляцию образовательным учреждением культуры принимающего общества и включение детей-мигрантов в общую жизнедеятельность [подробнее см: 14]. Инклюзивная стратегия означает дифференциацию особых ситуаций, где к детям-мигрантам требуется особый подход. Следует отметить, что в работе с учащимися-мигрантами многие противоречия между инклюзивным и интегративным подходами снимаются. Так, по мнению Г. Рейнолдс [27] философской основой инклюзии является «гипотеза контакта» предложенная Г. Олпортом, в центре внимания в которой лежит не столько признание различий, сколько коммуникация между представителями разных культурных групп, что не противоречит и интегративной стратегии. В этом случае в фокусе внимания оказываются как позитивные отношения между всеми участниками образовательного процесса, так и возможность каждого ученика сохранять и развивать свою идентичность.

Остановимся подробнее на анализе особых образовательных потребностей ребенка-мигранта. Мы полагаем, что они связаны с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила.

Проанализируем каждую группу особых образовательных потребностей и обозначим возможные пути реагирования на них образовательного учреждения.

#### **1. Язык.**

Необходимо разводить две важные функции русского языка в процессе интеграции ребенка-мигранта. С одной стороны, язык является средством коммуникации, обеспечивая взаимодействие с одноклассниками и

учителями. С другой – язык представляет собой важнейший инструмент учебной деятельности, оказывая влияние на ее ход и темп. Со специфическими сложностями ребенок-мигрант сталкивается в том случае, когда каждый из языков связан со специфическими социальными ситуациями и возникает необходимость изменить область использования какого-то из языков. В этой ситуации еще сложно диагностировать языковые трудности: может показаться, что ребенок достаточно владеет языком, чтобы успешно на нем обучаться. Например, ребенок учился на молдавском языке, а дома говорил по-русски. Когда он переезжает в Россию и вынужден учиться на русском языке, это представляет для него новую задачу: ему придется перенести этот язык на новую ситуацию, освоить новую лексику и пр. Еще одной языковой проблемой может явиться использование коммуникативных схем и паттернов родного языка в ходе общения (обращение на «ты» в русском языке к взрослому и т.п.).

В качестве стратегий помощи здесь могут выступать дополнительные занятия по русскому языку как иностранному или неродному, занятия с логопедом и психологом, особые приемы работы на уроке (например, если ребенок на русском языке ранее не учился, эффективным приемом может стать увеличение времени на выполнение задания).

#### **2. Знания и общая осведомленность.**

Если ребенок-мигрант ранее обучался в иной стране, он мог изучать те же самые предметы по другим, зачастую сильно различающимся программам, а какие-то предметы не изучать вовсе. Например, программы по математике значительно различаются между собой [18], а программы по истории крайне специфичны для каждой страны: ребенок, закончивший восемь классов в украинской школе, изучал историю Украины, а не России. Для дошкольников уровень знаний или различия в программах не так значимы, как для детей школьного возраста, однако общая осведомленность, знание фольклора, сказок, игр, а также элементов современной детской субкультуры исключительно важны для успешной адаптации. В качестве стра-

тегий поддержки можно использовать индивидуальный учебный план, дополнительные занятия, особые приемы обучения на уроке и контроля знаний. При оказании помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста большое значение имеет работа с родителями: подбор книг для домашнего чтения, мультфильмов и кинофильмов для совместного просмотра и последующего обсуждения

### **3. Эмоциональное состояние.**

Исследования эмоционального состояния детей-мигрантов указывают на то, что им зачастую свойственно переживание недоверия и изоляции [21]. Если ребенок пережил ситуацию миграции, особенно вынужденную, ее последствием может являться психологическая травма той или иной степени выраженности. В ряде случаев у таких детей наблюдаются сильные эмоциональные реакции, связанные с неудовлетворенностью потребности в признании (скажем, в прежней школе он прекрасно учился, а на новом месте с трудом справляется). Ситуация неуспеха или трудности адаптации могут приводить к неадекватным защитным реакциям: оппозиции, обесцениванию, агрессии.

В данном случае ребенку показана индивидуальная работа с психологом. Значительным ресурсом для поддержки ученика-мигранта в ситуации эмоциональных трудностей обладает система дополнительного образования. В работе с дошкольниками можно использовать создание ситуации успеха и возрастные перемещения.

### **4. Социальные навыки.**

В данной области мы можем выделить две типичные группы трудностей. Во-первых, отсутствие (несформированность) социальных навыков, необходимых для успешного обучения и социализации (например, ребенок никогда ранее не дежурил по классу, не работал в группе и т.п.). Во-вторых, наличие социальных навыков, отличающихся от общепринятых (скажем, ребенок может разрешать конфликты со сверстниками посредством привлечения членов семьи, но не умеет делать это путем переговоров). Сложность данной ситуации в том, что объяснения здесь недостаточно: ребенка нужно научить новым формам поведения.

Для формирования необходимых ребенку социальных навыков большое значение имеют внеурочная работа и дополнительное образование, для дошкольников также продуктивны ролевые игры и элементы драматерапии.

### **5. Культурные правила и нормы.**

Специфические образовательные потребности данной группы связаны с особенностями образовательных ожиданий семьи (например, родители хотят, чтобы ребенок был послушным, а педагоги в школе стремятся развивать самостоятельность), со своеобразием культурных норм и правил семьи ребенка (скажем, во многих кавказских культурах уборка – женское занятие, и мальчики отказываются дежурить по классу).

Когда инокультурный ребенок попадает в новую образовательную среду, для него это прежде всего означает необходимость освоения новой системы правил. Сложность этой ситуации еще и в том, что в большинстве случаев педагогу эти правила кажутся само собой разумеющимися. Когда учитель говорит: «Нужно уважать старших», для него очевиден смысл, который он вкладывает в это требование, однако ребенок иной этнокультурной принадлежности может понимать и выражать это уважение иначе.

Инокультурный ребенок точно так же, как другие дети, знакомится с ценностями и правилами новой культуры через участие в жизни школы, через взаимодействие с взрослыми. Только для ребенка, который является носителем этой культуры, это его собственные ценности, они могут в большей или меньшей степени совпадать с тем, что транслируется в семье; для ребенка-мигранта задача осложняется тем, что новые правила могут быть непонятны, неочевидны, а также могут разительно отличаться от того, чему учат дома.

Образовательные потребности этой группы требуют особой кропотливой работы, прежде всего консультативной, с родителями и самим ребенком.

Приведем схему комплексной оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта:



Группа особых образовательных потребностей	Методы и приемы сбора информации	Специалист, проводящий диагностику
Язык	Лингвистическое обследование, логопедическая диагностика	Специалист по РКИ/РКН. Логопед
Общая осведомленность	Педагогическая диагностика. Лингвистическое обследование	Специалист по РКИ/РКН. Логопед. Педагоги-предметники. Классные руководители
Эмоциональное состояние	Психологическая диагностика	Психолог
Социальные навыки	Наблюдение, анкетирование педагогов	Психолог, воспитатель
Культурные правила и нормы	Наблюдение, беседы с родителем	Психолог, воспитатель

Подчеркнем, что образовательные потребности первых трех групп легко идентифицируются по итогам психологической и педагогической диагностики на этапе приема ребенка в образовательное учреждение и могут быть учтены практически сразу после начала регулярного посещения ребенком ОУ. Образовательные потребности четвертой и пятой группы диагностируются путем анализа ситуаций взаимодействия с ровесниками и взрослыми и, как правило, обнаруживаются на более или менее позднем сроке пребывания ребенка-мигранта в ОУ. Поэтому необходимо понимать, что стратегия поддержки, разработанная на этапе приема такого ученика в ОУ, не может иметь окончательный характер и будет нуждаться в доработке и уточнении с ходом интеграции ребенка.

С учетом выделенных нами групп образовательных потребностей и специфики их выявления поддержка инокультурного ребенка в русле инклюзивного образования предполагает три этапа работы.

✓ Определение специфических образовательных потребностей ребенка (посредством беседы с семьей и психолого-педагогической диагностики).

✓ Выбор способа оказания индивидуальной поддержки (в соответствии с выявленными потребностями).

✓ Текущий мониторинг интеграции ребенка, уточнение специфики образовательных потребностей и соответствующая доработка образовательного маршрута

### Выводы

1. Адаптация и интеграция мигрантов являются одним из важнейших гуманистических приоритетов образовательной деятельности в ближайшие годы, реализация которого требует активного участия всей системы образования детей Российской Федерации.

2. Интеграция – это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами. Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду, без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества. При этом существует противоречие между необходимостью освоения таким учеником-мигрантом норм принимающей культуры и объединения его со сверстниками, с одной стороны, и важностью оказания ему индивидуальной поддержки – с другой.

3. Использование инклюзивного подхода позволяет разрешить данное противоречие.

Применение идей инклюзивного образования в работе с детьми-мигрантами в последнее время все более распространяется в международной педагогической практике. При этом эффективная психолого-педагогическая работа с детьми-мигрантами должна сочетать в себе две стратегии: интегративную (объединяющую, нормативизирующую) и инклюзивную (дифференцирующую).

4. Инклюзивная стратегия означает дифференциацию особых ситуаций, где к детям-мигрантам требуется особый подход. Таким

образом, можно выделить особые образовательные потребности ребенка-мигранта, связанные с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила. Каждая из них требует отдельного направления реагирования на них образовательного учреждения, выражающегося в специфических приемах и методах сбора информации и наличии особых компетенций у специалиста, проводящего диагностику.

#### Литература

1. Астафьева С. О работе учреждений сферы столичного образования по социокультурной адаптации детей-мигрантов: опыт, уроки, перспективы // Социальная политика и социальное партнерство. 2010. №1. С.29–31.
2. Берри Дж. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы [Электронный ресурс] / Пер. с англ. И. Шолохова // Развитие личности, 2001. №3. URL: [http://rl-online.ru/articles/3\\_4-01/198.html](http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html) (дата обращения 10.12.2014).
3. Берри Дж.В., Пуртинга А.Х., Сигал М.Х. Кросс-культурная психология: исследование и применение. Харьков: изд-во Гуманитарный центр, 2007. 560 с.
4. Зверева М.А., Корнилова М.В. Типичные трудности педагогов, работающих в поликультурной среде // Этнопсихология: вопросы теории и практики / Под ред. О.Е.Хухлаева, М.Чибисовой. М.: МГППУ, 2009. Вып. 2. С. 48–65.
5. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование, 2011. № 3. С. 41–49.
6. Кузнецов И.М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. Вып. 7. М.: ИС РАН, 2008. С. 270–275.
7. Лебедева Н.М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: сб. статей / Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Таттарко. М.: Изд-во РУДН, 2009. С.10–64.
8. Леонгард Э.И., Краснова Н.А., Пирожник Н.Т., Прудникова М.С. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции // Инклюзивное образование. М., 2010. Вып. 1. С. 139–148.

9. Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования, 2010. № 8. С. 94–101.
10. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс] // Материалы Интернет-конференции «Современные дети: какие они?» (ГБОУ ВПО МГПУ, 15 декабря 2009 года – 25 января 2010 года). URL: <http://www.mgpru.ru/article.php?article=129> (дата обращения: 20.12.2014).
11. Регаме А. Образ мигрантов и миграционная политика в России // Антропологический форум, 2010. № 13. С. 389–406.
12. Соловьева А.Н. Этничность и культура: Проблемы дискурс-анализа. Архангельск: ПГУ, 2009. 231 с.
13. Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М., Чибисова М.Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 5–17.
14. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 95–103.
15. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры. М: УРСС, 2012. 216 с.
16. Шеманов А.Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии [Электронный ресурс] // Философские и культурологические основы инклюзивного образования. Семинар из серии «Инклюзия в образовании», Москва, ИПОИ МГППУ, 27.02.2012. URL: [http://edu-open.ru/Portals/0/doklad\\_shemanovayu.doc](http://edu-open.ru/Portals/0/doklad_shemanovayu.doc) (дата обращения – 20.12.2014).
17. Щедрина О.В. Возможна ли мультикультурная модель интеграции мигрантов в России? // Социологические исследования, 2004. № 11. С. 67–74.

18. *Andrews P.* The importance of acknowledging the cultural dimension in mathematics and learning research // *Acta Didactica Napocensia*, 2010. Vol. 3. № 2. P. 3–15.
19. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment [Электронный ресурс]. Brussels: Commission of the European, 2003. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT> (дата обращения 10.12.2014).
20. *Denmead T.* Being and becoming: Elements of pedagogies described by three East Anglian creative practitioners // *Thinking skills and Creativity*. 2011. Vol. 6. P. 57–66.
21. *Duarte G., Rafanello D.* The migrant child: A special place in the field // *Young Children*. 2010. Vol. 56. № 2. P. 26–34.
22. *Entzinger H., Biezeveld R.* Benchmarking in Immigrant Integration. Report for the European Commission. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. 53 p.
23. *Hickey-Moody A.* «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought // *Critical Studies in Education*. 2003. Vol. 44. № 1. P. 1–22.
24. *Mghir R., Raskin A.* The psychological effect of the war in Afghanistan on young Afghan refugees from different ethnic backgrounds // *International Journal of Social Psychiatry*. 1999. Vol. 45. № 1. P. 29–40.
25. *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.
26. *Rashid N., Tikly L.* Inclusion and Diversity in Education. Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools. Madrid: LERKO PRINT, S.A. 2010. 44 p.
27. *Reynolds G.* The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper. 2008. No. 47. February. 34 p.
28. Ten steps to equity in education [Электронный ресурс] // Policy brief OECD, January 2008. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf> (дата обращения 10.12.2014).

## Inclusive Approach to the Integration of Migrant Children in Education

**Huhlaev O.E.\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,*  
*huhlaevoe@mgppu.ru*

**Chibisova M. Yu.\*\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,*  
*marina\_jurievna@mail.ru.*

**Shemanov A. Yu.\*\*\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.*  
*ShemanovAYu@mgppu.ru*

### For citation:

*Huhlaev O.E., Chibisova M. Yu., Shemanov A. Yu.* Inclusive approach to the integration of migrant children in education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 15–27 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Huhlaev Oleg Evgen'evich.* PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of ethnic psychology and psychological problems of multicultural education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

\*\* *Chibisova Marina Yur'evna.* PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of ethnic psychology and psychological problems of multicultural education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: marina\_jurievna@mail.ru.

\*\*\* *Shemanov Aleksei Yur'evich.* Dr. Sci. (Philosophy), Head of Laboratory of the Institute of Problems of integrative (inclusive) education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

The presented materials show that the adaptation and integration of migrants is one of the most important priorities of humanistic educational activities in the coming years, the implementation of which requires the active participation of the entire education system for children of the Russian Federation. Integration is considered by the authors as a mutual process of unification of migrants and the host population in a new socio-cultural environment, without loss for both sides of the key parameters of initial socio-cultural identities, often with the dominance of the cultural component of the host community. We substantiate the claim that the use of an inclusive approach allows to solve the contradiction between the need for adaptation of migrant pupils to the norms of the host culture and with their peers. We present a model of psycho-pedagogical diagnostics of special educational needs of a migrant child related to the five different characteristics: language, basic knowledge, emotional state, social skills, cultural norms and rules.

**Keywords:** integration of migrants, adaptation of migrants, migration psychology, ethnic psychology, migrant children, inclusive education, inclusion.

## References

1. Astaf'eva S. O rabote uchrezhdenii sfery stolichnogo obrazovaniya po sotsiokul'turnoi adaptatsii detei migrantov: opyt, uroki, perspektivy [About the work of institutions of the Moscow sphere of education for social and cultural adaptation of migrant children: Experience, Lessons and Prospects]. *Sotsial'naya politika i sotsial'noe partnerstvo [Social Policy and Social Partnership]*, 2010, no.11, pp. 29–31.
2. Berri Dzh V., Purtinga A.Kh., Sigal M.Kh. Krosskul'turnaya psikhologiya. Issledovanie i primeneniye [Cross-cultural psychology. Research and application]. Khar'kov: Publ. Gumanitarnyi tsentr, 2007. 560 p. (In Russ.).
3. Berry J. Akkul'turatsiya i psikhologicheskaya adaptatsiya: obzor problemy [Elektronnyi resurs] [Acculturation and psychological adaptation: A review of issues]. In Sholokhov I. (ed.). *Razvitie lichnosti [Development of personality]*, 2001, no. 4. Available at: [http://rl-online.ru/articles/3\\_4-01/198.html](http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html) (Accessed 18.12.2014). (In Russ.).
4. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu., Kuznetsov I.M. School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 95–103. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Khukhlaev O.E., Kuznetsov I.M., Chibisova M. Yu. The integration of migrants in the educational environment: social and psychological aspects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 3, pp. 5–18. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Kuznetsov I. M. Migranty v megapolise i provintsii: variativnost' realizatsii integratsionnogo potentsiala. [Migrants in the city and the province: the variability of the implementation of the integration potential]. In Gorshkov M.K. (ed.) *Rossiya reformiruyushchaya-sya. Ezhegodnik [Russia reformed]*. Moscow: Publ. IS RAN, 2008, no. 7, pp. 270–275.
7. Lebedeva N.M. Teoreticheskie podkhody k issledovaniyu vzaimnykh ustanovok i strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii [Theoretical approaches to the study of the mutual attitudes and strategies of intercultural interaction of migrants and the population of Russia]. In Lebedeva N.M. (eds.) *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii [Strategy of intercultural interaction of migrants and Russian population]*. Moscow: Publ. RUDN, 2009, pp. 10–64.
8. Leongard E.I., Krasnova N.A., Pirozhnik N.T., Prudnikova M.S. Inklyuzivnoe obrazovanie v razlichnykh usloviyakh integratsii [Inclusive education in different conditions of integration]. *Inklyuzivnoe obrazovanie [Inclusive education]*, 2010, no.1, pp. 139–148.
9. Makarov A.Ya. Osobennosti etnokul'turnoi adaptatsii detei migrantov v moskovskikh shkolakh [Features of ethno-cultural adaptation of migrants' children in Moscow schools]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological research]*, 2010, no.8, pp. 94–101.
10. Nazarova N.M. Integririvanoe (inklyuzivnoe) obrazovanie: genezis i problemy vnedreniya [Elektronnyi resurs] [Integrated (inclusive) education: the genesis and implementation issues]. Materialy Internet-konferentsii «Sovremennye deti: kakie oni?» (15 dekabrya 2009 goda – 25 yanvarya 2010 goda, Moscow) [Proceedings of the Internet conference "Modern children: what are they?"]. URL: <http://www.mgpu.ru/article.php?article=129> (Accessed 18.12.2014).

11. Regame A. Obraz migrantov i migratsionnaya politika v Rossii [Image of migrants and migration policy in Russia]. *Antropologicheskii forum* [Anthropological forum], 2010, no. 13, pp. 389–406. (In Russ.).
12. Shapinskaya E.N. Obraz Drugogo v tekstakh kul'tury [The image of Another in the texts of culture]. Moscow: Publ. URSS, 2012. 216 p.
13. Shchedrina O.V. Vozmozhna li mul'tikul'turnaya model' integratsii migrantov v Rossii? [Is it possible a multicultural model of integration of migrants in Russia?]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2004, no. 11, pp. 67–74.
14. Shemanov A. Yu. Filosofskie i kul'turologicheskie problemy inklyuzii [Philosophical and cultural issues of inclusion]. Doklad na seminare «Filosofskie i kul'turologicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya» iz serii «Inklyuziya v obrazovanii» (Moskva, IPOI MGPPU, 27.02.2012) [Paper presented at the seminar on “Philosophical and cultural foundations of inclusive education” from the series “Inclusion in Education”, Moscow, IPOI MSUPE, 27.02.2012. URL: [http://edu-open.ru/Portals/0/doklad\\_shemanovayu.doc](http://edu-open.ru/Portals/0/doklad_shemanovayu.doc) (Accessed 18.12.2014).
15. Solov'eva A.N. Etnichnost' i kul'tura: Problemy diskurs-analiza [Ethnicity and Culture: Problems of discourse analysis]. Arkhangel'sk: Publ. “PGU”, 2009. 231 p.
16. Ytterstad G. What is Really Meant by Unclusion: a Teacher's Point of View. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 3, pp. 41–49. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Zvereva M.A., Kornilova M.V. Tipichnye trudnosti pedagogov, rabotayushchikh v polikul'turnoi srede [Typical problems of teachers who work in a multicultural environment]. In Khukhlaev O.E. (eds.) *Etnopsikhologiya: voprosy teorii i praktiki* [Ethnopsychology: Theory and Practice]. Moscow: Publ. MGPPU, 2009, no. 2, pp. 48–65.
18. Andrews P. The importance of acknowledging the cultural dimension in mathematics and learning research. *Acta Didactica Napocensia*, 2010. Vol. 3, no. 2, pp. 3–15.
19. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment. Brussels: Publ. Commission of the European, 2003. Available at: URL:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT> (Accessed 18.12.2014).
20. Denmead T. Being and becoming: Elements of pedagogies described by three East Anglian creative practitioners. *Thinking skills and Creativity*, 2011. Vol. 6, pp. 57–66.
21. Duarte G., Rafanello D. The migrant child: A special place in the field. *Young Children*, 2010. Vol. 56, no. 2, pp. 26–34.
22. Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Report for the European Commission. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. 53 p.
23. Hickey-Moody A. “Turning away” from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought. *Critical Studies in Education*, 2003. Vol. 44, no. 1, pp. 1–22.
24. Mghir R., Raskin A. The psychological effects of the war in Afghanistan on young Afghan refugees from different ethnic backgrounds. *International Journal of Social Psychiatry*, 1999. Vol. 45, no. 1, pp. 29–40.
25. 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.
26. Rashid N., Tikly L. Inclusion and Diversity in Education. Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools. Madrid: Publ. LERKO PRINT, S.A., 2010. 44 p.
27. Reynolds G. The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper, 2008, no. 47. 34 p.
28. Ten steps to equity in education. Policy brief OECD, January 2008. Available at: <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf> (Accessed 18.12.2014).