

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**1 • 2014**

# **PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

Московский городской психолого-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования  
Moscow State University of Psychology and Education  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



## Содержание

ОТ РЕДАКЦИИ .....	4
-------------------	---

### **Методология инклюзивного образования**

<b>С.В. Алехина</b> ПРИНЦИПЫ ИНКЛЮЗИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	5
<b>А.Ю. Шеманов</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБЩНОСТИ И ПАРАДИГМЫ В ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	17
<b>А.С. Сунцова</b> О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	26

### **Исследования проблем инклюзивного образования**

<b>Т.Л. Чепель, Т.П. Абакирова, С.В. Самуйленко</b> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ: ИТОГИ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ .....	33
<b>Е.Л. Инденбаум</b> ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	42
<b>Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, В.В. Божоей</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....	50

### **Практика инклюзивного образования**

<b>И.А. Макарова, М.Л. Фролова, Н.В. Рахимова</b> ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АМУРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....	63
<b>Н.С. Дмитриева, С.К. Нартова-Бочавер</b> ВОЗМОЖНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....	74

### **Зарубежный опыт инклюзивного образования**

<b>Porter Jill</b> WHAT KINDS OF SUPPORT DO PARENTS WANT FOR THEIR DISABLED CHILD? .....	82
<b>(Джилл Портер. КАКУЮ ПОДДЕРЖКУ ХОТЯТ РОДИТЕЛИ ДЛЯ СВОИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ?)</b>	

### **Психология развития**

<b>С.И. Миронова</b> СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ ДЕВУШЕК-СИРОТ .....	90
<b>Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина</b> МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ ...	99

### **In memoriam**

ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ЗИНЧЕНКО .....	111
----------------------------------	-----

FROM THE EDITORS..... 4

**Methodology of inclusive education**

**S. V. Alekhina**  
PRINCIPLES OF INCLUSION IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION. . . . 5

**A. Yu. Shemanov**  
PROBLEM OF THE FORMATION OF AN INCLUSIVE COMMUNITY AND PARADIGM IN THE STUDY OF CREATIVITY..... 17

**A. S. Suntsova**  
ON THE METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION ..... 26

**Research of inclusive education**

**T. L. Chepel, T. P. Abakirova, S. V. Samuylenko**  
EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN TERMS OF INCLUSIVE PRACTICES: THE RESULTS OF MONITORING STUDIES..... 33

**E. L. Indenbaum**  
CHARACTERISTICS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ADOLESCENTS WITH VARIOUS FORMS OF MENTAL DEFICIT IN CONDITIONS OF INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION..... 42

**L. A. Alexandrova, A. A. Lebedeva, V. V. Bobozhey**  
PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF THE PERSONALITY AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAP- TATION IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS WITH LIMITED HEALTH CAPACITIES . . . 50

**Practice of inclusive education**

**I. A. Makarova, M. L. Frolova, N. V. Rakhimova**  
INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION IN TERMS OF THE AMUR TEACHERS COLLEGE ..... 63

**N. S. Dmitrieva, S. K. Nartova-Bochaver**  
THE OPPORTUNITIES OF PHYSICAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION ..... 74

**Foreign experience of inclusive education**

**Джилл Портер**  
КАКУЮ ПОДДЕРЖКУ ХОТЯТ РОДИТЕЛИ ДЛЯ СВОИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ? ..... 82  
(Porter Jill. WHAT KINDS OF SUPPORT DO PARENTS WANT FOR THEIR DISABLED CHILD?)

**Developmental psychology**

**S. I. Mironova**  
SPECIFICITY OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MOTHERHOOD IN ORPHAN GIRLS ..... 90

**Y. V. Zaretsky, V. K. Zaretsky, I. Y. Kulagina**  
A METHOD TO STUDY THE SUBJECT POSITION IN STUDENTS OF DIFFERENT AGES ..... 99

**In memoriam**

VLADIMIR ZINCHENKO ..... 111

Специальный номер журнала «Психологическая наука и образование» посвящен вопросам развития инклюзивной практики в России и за рубежом и сформирован по итогам II международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» (Москва, 26–28 июня 2013 г.). Целью этой конференции явилась консолидация усилий науки, практики и общественности в развитии инклюзивного образования как основы гуманизации российского общества, обсуждение теоретических и методологических основ инклюзивного образования, анализ российского и зарубежного опыта развития инклюзивного процесса в общем, дополнительном и профессиональном образовании.

Факт вступления в силу Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ) и законодательное закрепление инклюзивного образования как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст. 2) ставит перед научным и практическим сообществом задачи внедрения и развития инклюзивной практики на всех уровнях образования.

В первую очередь это связано с осмыслением системности, философских и социокультурных оснований инклюзии как социальной концепции. Во-вторых, с необходимостью рассмотрения инклюзивного образования как объекта психолого-педагогических исследований. И в-третьих – с важностью анализа практического опыта развития инклюзии и моделей ее реализации как в России, так и в ближнем и дальнем зарубежье. Именно в данной логике выстроилось содержание тематического номера журнала «Психологическая наука и образование». В статьях С.В. Алехиной «Принципы инклюзии как новая парадигма образовательных отношений», А.Ю. Шеманова «Проблема формирования инклюзивной общности и парадигмы в изучении творческой деятельности», А.С. Сунцовой «О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования» рассмотрены основные современные подходы методологии инклюзивного образования. Проведенные исследования представлены в материалах Т.Л. Чепель, Т.П. Абакировой, С.В. Самуйленко «Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований», Е.Л. Инденбаум «Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования», Л.А. Александровой, А.А. Лебедевой, В.В. Божоей «Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования».

Практика внедрения инклюзивного образования в регионах Российской Федерации и создание специальных образовательных условий отражены в материалах «Инклюзивное профессиональное образование: опыт внедрения в условиях Амурского педагогического колледжа», авторы – И.А. Макарова, М.Л. Фролова, Н.В. Рахимова; «Возможности физической среды в условиях инклюзивного образования, авторы – Н.С. Дмитриева, С.К. Нартова-Бочавер. В статье С.В. Алёхиной и Л.И. Федоровой «Информационно-методическая поддержка родителей по инклюзивному образованию» обосновывается необходимость развития компетентности родителей в вопросах инклюзивного образования и использования с этой целью интернет-ресурсов. Тема взаимодействия с родителями отражена и в представленном зарубежном исследовании Джилл Портер (Jill Porter) «Какую поддержку хотели бы получать родители для своего ребенка с ограниченными возможностями здоровья?» (Великобритания)

Актуальность и своевременность выпуска данного тематического номера журнала обусловлена также необходимостью накопления материалов для формирования программ подготовки и повышения квалификации кадров в сфере инклюзивного образования в русле деятельности секции «Психология и педагогика специального и инклюзивного образования» Учебно-методического объединения вузов РФ по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Тематический редактор

С.В. Алехина,

кандидат психологических наук,

проректор по инклюзивному образованию, директор Института проблем инклюзивного образования,

ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет»

# Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики

**Алехина С.В.,**

кандидат психологических наук, директор  
Института проблем инклюзивного образования,  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
ipio.mgppu@gmail.com

Рассматриваются вопросы методологических оснований инклюзии в образовании; акцент делается на ценностных, нравственных условиях социальных изменений образовательной деятельности. Базовой единицей рассуждения автора являются принципы инклюзивного образования, которые формулируют новые контексты в построении образовательных отношений участников инклюзивного процесса. Обсуждаются три вопроса, на которые сегодня стоит обратить внимание: развитие инклюзивной культуры в образовательном сообществе; осмысленность выбора инклюзивного пути развития образовательной организации; направленность психологических исследований инклюзии. Опираясь на социальную природу процесса инклюзии, автор освещает проблему образовательной культуры школьного сообщества, рассматривает осмысление идеи инклюзии как необходимый шаг в эволюции сознания всех участников процесса. Делается попытка поставить вопрос о методологии психолого-педагогических исследований инклюзивной практики образования с опорой на научное наследие отечественной психологической науки и опыт зарубежных исследований.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, принципы инклюзии, гуманистическая парадигма, образовательные отношения, социальный процесс, инклюзивная культура, психолого-педагогические исследования, образовательные потребности.

*Общего у людей только одно:  
они все разные.*

Роберт Зенд

Эволюция социальной системы рождает новые феномены сознания человека. Инклюзия – концепция социальная. Образование

как один из социальных институтов находится под ее влиянием. Отечественному образованию потребуются серьезные изменения, чтобы ответить на этот вызов. Это не только приведение системы образования в соответствие закону, не только реализация государствен-

*Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

*Alekhhina S. V.* Principles of inclusion in the context of development of modern education. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 5–16.

ных программ, связанных с внедрением доступной среды, но и качественное изменение мировоззрения руководителей, профессионального мышления педагогов, общественных стереотипов родителей. Социальные изменения на уровне ценностных, нравственных оснований меняют методологические основы образовательной деятельности, рожают новое осмысление ее отношений.

У инклюзии как гуманистической идеи есть своя история развития. «Всемирная декларация об образовании для всех...» (Джомтхен, Таиланд) еще в 1990 году определила общее видение инклюзивности. Всемирная конференция по образованию детей с особыми потребностями: доступность и качество (Саламанка, Испания) в 1994 году заявила, что «инклюзивное образование требует крупной реформы обычной школы» [9]. Всемирный форум по образованию в Дакаре в 2000 году провозгласил устранение проблемы исключения групп детей из образования и внутри образования [11]. В 2005 году во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ было выделено пять аспектов инклюзивного образования: индивидуальные особенности, контексты, ресурсы, преподавание и обучение, результаты [10]. И наконец, в 2006 году Конвенция о правах инвалидов в ст. 24 сформулировала требования к странам, входящим в ООН: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [15]. В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию, тем самым заявив всему миру о готовности исполнять данные требования.

Проведение в жизнь идеи инклюзии, изменение образовательной практики в соответствии с ее принципами – задача, сложная для всех, кто включен в эту сферу. Принципы инклюзии определяют новую парадигму образовательных отношений и ориентируют на гуманистический характер образования. Идея включения требует от нас не толь-

ко «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими, научиться быть открытыми для общения, видеть необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей. Именно эти психологические задачи кажутся нам самыми сложными при построении инклюзивной культуры образовательных организаций.

Важным и прогрессивным шагом в развитии ценностных основ образования стало определение инклюзивного образования как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»<sup>1</sup>. На все эти вопросы ответил закон «Об образовании в Российской Федерации» в разделе «Основные понятия», сняв проблему терминологии, так как в содержании документа даны основные понятия, связанные с развитием инклюзивного процесса в образовании. С вступлением его в силу проблема инклюзии потеряла свою политическую окраску и стала реальной профессиональной задачей педагогического сообщества. Размышляя о возможных новациях, чаще говорят о том, как включить того или иного ребенка с инвалидностью или ОВЗ в школу, где взять тьютора для его сопровождения. Вопрос правильный, но не полный. Такое сужение задачи может привести к еще большей изоляции детей с особенностями, к их автономии. По мысли Л. С. Выготского, «проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечаемый прежде социальный ее момент, считавшийся обычно второстепенным, на самом деле является первостепенным, главным. Его и надо поставить во главу угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме, как проблеме социальной» [13, с. 63–64].

Идея инклюзии подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка.

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

В самом широком ее понимании она предполагает, что у каждого ребенка есть потенциал быть принятым в пространство школы. Построение инклюзивного образовательного сообщества основывается на изменении отношения к различиям обучающихся, опоре на их индивидуальные особенности, на поиске социальных форм сплоченности и принятия, взаимопомощи и поддержки в учебном процессе. Реализация инклюзивного подхода в образовании вновь актуализирует вопрос, что именно является основной целью образования для всех детей, как-то: приобретение академических знаний, максимальная реализация способностей или социализация и адаптация к жизни в обществе.

Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО<sup>2</sup>, что «инклюзивное образование – это динамически развивающийся процесс». Не факт, не событие, не отчетный показатель, а процесс развития и изменений политики, культуры и практики образования на основе принципов инклюзии. Вследствие неясного понимания смыслов и природы инклюзии вопрос неготовности к инклюзивному образованию приобретает некоторую мифологизацию. Первый миф – «общество не готово». Нет, времена меняются, происходит понимание, что мы все разные. Второй – если мы создадим доступную среду, все будет хорошо. Это не так. Доступность – это не только доступ к зданию или внутри него, это прежде всего доступность социального свойства, доступность взаимоотношений. Третий миф – учитель не готов. Это проблема общего плана, связанного с изменениями. Учитель не готов к реализации ФГОС, к инклюзии, к новому профессиональному стандарту. Вопрос готовности необходимо рассматривать не как проблему, а как задачу. Осознание неготовности не может остановить процессы развития и изменений.

Принципы инклюзии формируют гуманистическую парадигму современного образования и новую модель построения образовательных отношений. Они были сформулиро-

ваны двадцать лет назад и закреплены международной Декларацией:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Вчитываясь в каждый из принципов, сложно не вступать во внутренний диалог с собой. Из общения с педагогами на тему инклюзии я хорошо запомнила слова одной из них:

«Реальная инклюзия – это идеология поворота общества к человеку. А это мощные системные изменения. В действительности и дети разные, и педагоги... кто-то левшу считает не таким, как все, а кто-то обучает ребенка с ДЦП и получает удовольствие от результата. Развернуться от системы к судьбе нелегко».

Интериоризация смыслового контекста принципов инклюзии рождает новое осознание ценностей образования и его смыслов, меняет привычное понимание роли и результатов образования в жизни человека. Гэрри Банч<sup>3</sup>, обсуждая со мной тему развития инклюзивного образования в России, сказал: «Вы должны научиться инклюзивно мыслить, тогда сможете сделать образование инклюзивным».

В настоящей статье выделим три вопроса, о которых стоит сегодня подумать.

Первый из них – **развитие инклюзивной культуры в образовательном сообществе**. Мы понимаем под культурой систему «все-возможных общественных отношений, в ко-

<sup>2</sup> Цит. по: Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех» / Под ред. М. Перфильева. М.-Владимир, 2007.

тору включен субъект и которая формирует субъекта (сообщает ему знания, навыки, понятия о нормах и ценностях), с другой стороны – выступает ареной его собственной деятельности» [16]. Серж Московиси пишет, что культура создается в общении и через его посредство; организующие принципы общения отражают общественные отношения, которые в них имплицитно содержатся [19]. Профессор Стокгольмского университета Ульф Йонсон (U. Janson, 1997) считает, что обучение может называться инклюзивным лишь тогда, когда ребенок включен в культуру образовательного учреждения. Он выделяет три вида культуры, включение в которые важны для ребенка:

1) культура обучения, то есть овладение правилами поведения на уроках, овладение методами, овладение знаниями и т. д.;

2) культура ухода, которая подразумевает владение нормами поведения в образовательном учреждении, нормами общения с взрослыми, принятие ролей, характерных для ребенка в детском саду или школе;

3) культура сверстников, то есть владение языком той группы детей, которая преобладает в детском коллективе, наличие необходимой для общения со сверстниками свободы и автономности и т. д. [31].

Неоспорим факт, что современная школа выполняет функцию культурного посредника. «В процессе своего развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления» [13]. Основная идея инклюзивной школы лежит в построении новой культуры образования, которая не выстраивается бюрократически, а требует включенности всех в формирование правил совместной жизни. Инклюзия – это изменение привычных правил в системе отношений участников, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей, поддержка всех, кто в ней нуждается. Массовая школа стала открытой для детей, которые всегда учились отдельно. Обычные ребята многие годы и не знали, что в жизни бывают такие трудности. Педагогика, в которой мы нуждаемся для инклюзии, отличается не тем, что надо сделать учеников с особыми

образовательными потребностями «особенными», а тем, что она содержит в себе идею общности основ человеческого развития, опирается прежде всего на поддержку, принятие и взаимопомощь. В этом смысле инклюзия – встреча разных людей, готовых к взаимодействию и взаимоподдержке.

Встает вопрос о формах организации такой «встречи», о построении взаимодействия детей с особыми потребностями и их сверстников, о построении подлинно гуманных образовательных отношений.

Осмысляя принципы инклюзивного образования, говорящие о том, что «подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений», нельзя не обратиться к самому понятию «отношение» в отечественной психологии.

Отношение к другому человеку, к людям составляет основную часть человеческой жизни, центром становления деятельности и сознания личности. С самого рождения человек живет среди людей, и опыт его отношений с ними во многом определяет особенности самосознания, поведения и самочувствия.

Н. Бердяев утверждал: «сознание □Я□ есть неизбежно сознание других □Я□, оно метафизически социально... Я перестает существовать, когда внутри ему не дано существование другого □Ты□» [4, гл. 3].

О несамодостаточности, невозможности существования одного изолированного сознания убедительно писал М. М. Бахтин:

«Быть – значит быть для другого и через него для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда... смотрит в глаза другому или глазами другого» (М. М. Бахтин, 1986, с. 330).

Для М. Бубера основополагающим фактором человеческой экзистенции является отношение «человек с человеком». Именно здесь, в этом диалоге Я – Ты образуется «тонкое пространство личного Я» [6].

В. Н. Мясичев считал, что существующие виды отношений – потребности, интересы, оценки, убеждения – прежде всего результат того, как человеку удастся взаимодействовать с совершенно конкретной для него окру-

жающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности.

«Взаимоотношение является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее – реализацией или следствием и выражением первого» [20, с. 31].

А. А. Бодалев, рассматривая категорию «отношение» в психолого-педагогическом аспекте, отмечает, что «во-первых, оно предполагает актуализацию знания в образно-понятийной форме, во-вторых, несет в себе тот или иной эмоциональный отклик, в-третьих, одновременно актуализирует определенное обращение» [20, с. 58].

П. Вайнцвайг отмечает, что отношение – это предрасположение к мысли, чувству или действию, направленное в определенное русло [6].

Пользуясь данной структурой анализа отношений, можно выделить три основных предиката – образ другого, эмоциональная оценка и действие, ему адресованное. Выстраивая в педагогической практике взаимоотношения детей, педагог должен прежде всего организовать их взаимодействие, дать сбываться опыту совместного действия, показать культурный образец поведения. В процессе совместного действия появляется эмоциональный отклик и формируется образ другого в сознании ребенка. Подчеркнем – личный опыт познания и отношение к другому появляется в результате взаимодействия. Только тогда появляется возможность принятия другого и собственного развития. Социальная природа развития заключается в обмене социально-психологическими отношениями, преследуя цели сохранения и развития человеческого сообщества.

Модель инклюзии предполагает активное участие самого ребенка с инвалидностью в общении, его субъективную и деятельную позицию в процессе «включения». Это требует осознания своей причастности к социальной группе, иногда наперекор своему физическому состоянию.

«Сознание реагирует не на элемент, а на целостную ситуацию, в которую интегрирован как физический, так и соци-

альный мир. Причем должен существовать смысл текущей ситуации, в которой мы оказались в данное мгновение. Этим смыслов два: смысл, связанный с биологическим уровнем существования человека, и смысл, связанный с социальным уровнем его существования, культурой» (И. П. Сушков, с. 356).

Одна из моих учениц, которая вследствие детского церебрального паралича все свое жизненное время проводит дома, страстно доказывала мне, что «в первую очередь наше общество должно перестать выделять людей с инвалидностью, называть их особенными, больными. Ребята с ОВЗ очень хотят общаться со здоровыми сверстниками. Это, если хотите, их социальная потребность. Но обычные дети не знают, как общаться с такими, как я. А я не знаю, как общаться с ними, опыта у меня такого нет. И знаете, мне так одиноко! А хочется общения, принятия, хочется быть нужной кому-то!». Отсутствие социального опыта и чувство одиночества детей с инвалидностью вызвано не только их физическими особенностями, а прежде всего культурной изоляцией и отношением к ним обычных сверстников.

Сушков, исследуя отношения в социально-психологическом контексте, писал:

«Человек не рождается одиноким и не испытывает чувство одиночества изначально. Одиноким он может стать в процессе своего дальнейшего существования, когда в силу различных причин он оказывается противопоставленным своему социальному окружению» [22].

Зарубежными исследователями доказано, что учащиеся с инвалидностью, включенные в общеобразовательные классы, стабильно демонстрируют лучшие результаты успеваемости, чем учащиеся специальных школ с сопоставимыми особенностями; больше общаются, получают и демонстрируют больший уровень социальной поддержки и имеют значительно больше друзей (Д. Митчелл, 2011). Для отечественной практики инклюзии этот тезис пока не является очевидным. Остро ставится вопрос о социальных эффектах и образовательных результатах инклюзии, о необходимости изме-

нения культурных стереотипов в отношениях к людям с инвалидностью, об эффективных формах поддержки детей с особыми образовательными потребностями. По данным нашего исследования<sup>4</sup>, 71% первоклассников и 40% пятиклассников называют наличие друзей наиболее значимой формой поддержки в трудных ситуациях, в то время как взрослые не видят в социальных связях своих детей функцию поддержки в школьной жизни.

Ценности инклюзивной культуры ориентированы на развитие образовательных отношений, которые сами по себе являются социально-психологическими ресурсами развития всех участников образования. В этот контекст вводятся новые понятия, поддержка, принятие, участие, сотрудничество. Зарубежные исследователи одним из критериев эффективности инклюзивной школы называют школьную атмосферу, которая проявляется в безопасной и поддерживающей среде, стимулировании участия каждого в общем процессе, позитивном отношении педагогов и сотрудничающих команд сопровождения.

Второй вопрос – **готовность школы к изменениям в соответствии с принципами инклюзии**. Подготовка школы к инклюзии – это прежде всего работа с сознанием всех, кто в ней учит и учится. Я согласна с профессором А.Ю. Шемановым, который утверждает, что «самой главной проблемой на уровне восприятия идеи инклюзии является невнимание к теме тех границ инклюзии, которые не навязываются извне обществом и дискурсивными практиками, а выдвигаются самими участниками процесса как их выбор и проявление их автономии» [23]. В целом процесс инклюзии можно описать как процесс трансформации ценностно-смыслового поля образования с помощью законодательных актов и способа их реализации в каждом конкретном образовательном учреждении.

Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям

любого ребенка. Такую среду возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В ней должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Инклюзивное образование предполагает целый комплекс серьезных изменений во всей школьной системе. Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей. Не каждый учитель готов изменяться, не каждый владеет профессиональной рефлексией. В фокусе внимания учителя – программа, а не ученик с его индивидуальными особенностями. В традиционном образовании закрепилась вертикальная, иерархичная система отношений. Даже в начальной школе доминирует лекционный тип преподавания, трансляция материала. Новый ФГОС выставляет требования, но, пока они не инструментализированы и не являются критериями оценки труда учителя, они не смогут изменить привычное, то есть существующую систему образования. Метапредметные и личностные результаты образования требуют других образовательных сред и отношений, новых форм, смены ролей. Образование должно вернуться к коммуникативной культуре, уйдя от трансляции и диакта. Истинная коммуникация предполагает открытость и доверие другому. Без этого образование невозможно сделать доступным для тех, кто был долгое время изолирован в нем. Неуверенность, страхи и внутренние психологические барьеры под давлением требований принять в процесс обучения «особых детей» рождают в образовании феномены имитации. Формализация процесса включения заключается в физическом присутствии ребенка в школе, иногда в неграмотной работе тьютора, в отторжении «особого» ребенка в школьном общении. Проблема совместности – сложный дискутируемый вопрос. Идеи совместного обучения меняют ролевые схе-

<sup>4</sup> Алехина С.В. Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования // Российский научный журнал. 2013. № 5 (30), с.132–140.

мы, требуют гибкости от учителя и понимания, что он – «посредник» между культурой и ребенком, опытом других людей и тем, кто такого опыта пока не имеет [25]. Обучение – это социальный процесс, это групповое действие. Без причастности и участия обучение не приобретает смысла для ученика, не «усваивается» его сознанием.

Вопрос готовности современной школы к построению образовательной практики по принципам инклюзии требует от всех участников образовательного процесса осмысления идеи инклюзии, требует обсуждения, дискуссии, обмена мнениями. В процессе такой коммуникации только и возможно изменение нашего сознания и формирование реальной готовности сделать наше образование инклюзивным.

Третий вопрос – **психологические исследования инклюзии в образовании**. Российская практика инклюзии в образовании начинает интенсивно развиваться и приобретает системный характер. Упущение роли тенденций современного образования превращает развитие инклюзивного образования в специальную тему, хотя многие тенденции образовательной политики прямо или опосредованно могут повлиять на развитие инклюзивного образования. Это определяет необходимость встраивания изучения инклюзивного процесса в контекст преобразования и исследований образования в целом [24].

В современных зарубежных исследованиях инклюзивное образование рассматривается как «спорная территория с конкурирующими определениями» (Nind M. и др. 2004, с. 260). Проблемы инклюзивного образования встроены в гуманитарные исследования образовательных отношений (Fuchs D., Fuchs L., 1994; Harry J., Klinger E., 2007; Kavale K., Forness S., 2000; Lindsay G., 2007). Кроме того, существует проблема ограниченных эмпирических доказательств в пользу инклюзии из-за концептуальных разногласий и методологических трудностей (Dyson A. и др. 2004; Farrell P., 2000; Fuchs D., Fuchs L., 1994; Kauffman, 2008; Kavale K., Forness S., 2000; Lindsay G., 2003, 2007; Nind M., Wearmouth J., 2006).

Nind и др. (2004) представили в обобщенном виде четыре основных методологических

и этических проблемы исследований в области инклюзивного образования:

1) критерии, согласно которым школа может считаться инклюзивной, и кто их задает;

2) как идентифицировать инклюзию в школе;

3) как зафиксировать изменения в развитии учащихся;

4) как сравнивать данные эмпирических исследований, если в них принимают участие разные популяции детей – учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями [21]. Специалисты, которые считают инклюзивное образование всеобъемлющим усовершенствованием школ, настаивают на том, что при проведении исследований необходимо обращать внимание главным образом на контекст класса и школы, а не на конкретный диагноз ребенка (Dyson A. и др. 2004; Skrtic D., 1991). Такие исследователи, как Rutter M. и Maughan B. (2002) и Lindsay (2007), утверждают, что исследования в образовании необходимо фокусировать на взаимоотношениях учащегося в классе и в школе, а не только на академических успехах [21].

Аналізу и изучению темы образовательных отношений посвящены многие зарубежные исследования инклюзии (M.S. Litvack, K. C. Ritchie, B. M. Shore, A. Osborne, P. Reed, Dyson и др.). Выделим некоторые из полученных в этих работах результаты.

Исследования M.J. Guralnick, R.T. Connor (1999) показали, что в инклюзивных группах дети с нормативным развитием имеют более выраженные коммуникативные навыки и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из нормативно развивающихся сверстников. *Ученые* обнаружили, что дети с задержками в развитии участвовали в большем количестве взаимодействий со сверстниками и в более продвинутых уровнях игры во время инклюзивных игровых групп, чем во время игры в неинклюзивных группах. Интересно, что типично развивающиеся дети были более интерактивны в инклюзивных игровых группах с детьми с нарушением развития, чем они были в своих группах, в которых присутствовали только другие типично развивающиеся сверстники [30].

В своем исследовании Бойс, Голдмен и Скиннер (Boyce, Goldman, Skinner, 2002), опросив педагогов по поводу дружеских отношений у 333 детей, получили положительные результаты у типично развивающихся детей, посещающих инклюзивные группы. Эти результаты связаны с появлением у них большего понимания ограничений и большей чувствительности к индивидуальным различиям других людей [21].

Используя интервью и оценку историй с 60 типично развивающимися детьми, посещающими инклюзивные группы, Дайамонд, Хестенес, Карпентер и Иннес (Diamond K., Hestenes L., Carpenter E., Innes F., 1997) обнаружили, что у детей больше знаний о том, что означает ограничение, и более высокие баллы по принятию людей с ограничениями, чем у детей, посещающих обычные группы [28].

Исследуя отношения между представлением детей, как помогать другим, их пониманием эмоций, их принятием людей с ограничениями и их социальными контактами, Дайамонд (Diamond K., 2000) интервьюировала и наблюдала 45 типично развивающихся детей в инклюзивных группах. Дети, у которых был социальный контакт с одноклассниками с ограничениями, получили значительно более высокие баллы по принятию людей с ограничениями, чем дети, у которых был контакт только с типично развивающимися сверстниками [29].

В описательном исследовании 188 младших школьников Фавацца и Одом (Favazza, Odom, 1996) обнаружили позитивную корреляцию между контактом с учащимися с ограничениями и позитивным отношением у типично развивающихся детей [21].

Как отмечают зарубежные исследователи, одной из существенных проблем в проведении исследований по инклюзии является недостаток информации по методологии, лежащей в основе каждого проведенного исследования (Allan J., Slee R., 2008; Farrell, 2000; Lindsay, 2007). Некоторые специалисты, такие как Odom и др. (2005), Schwartz и др. (1995) и Stoneman (2007) заявляют, что методологические и этические проблемы в области инклюзивного образования требу-

ют гибкого и междисциплинарного подхода как к методам проведения исследования, так и к определению самого феномена инклюзии [21].

Психологические исследования инклюзивного образования в нашей стране находятся на этапе формирования основных методологических принципов. Инклюзивный процесс имеет разное качество и результативность, поэтому требует научного анализа и осмысления.

Задача психологического анализа инклюзивного образования лежит в рассмотрении развивающих эффектов процесса инклюзии как для ребенка с особыми образовательными потребностями, так и для других детей. Вот только некоторые вопросы для научного анализа.

При каких психолого-педагогических условиях возможно создать значимые горизонтальные отношения сверстников с разными индивидуальными возможностями?

Могут ли дети с разными возможностями в развитии моторных и сенсорных способностей взаимодействовать на равных, при каких условиях это становится возможным?

Какие психологические трудности испытывают «особые дети» в процессе инклюзии и как организовать психологическое сопровождение этого процесса?

Предметом исследования также могут быть как влияние родительских установок на эффективность инклюзивного образования, так и учитель, его профессиональная позиция в разных формах обучения и способы изменений нравственно-смысловых контекстов профессиональной деятельности.

Мы сейчас в начале пути. Исследовательское поле инклюзивного образования только начинает складываться и получать свое оформление. Потребуется масштабные исследования, связанные с эффективностью инклюзивного процесса в нашем образовании, моделями построения разноуровневых отношений участников образовательного процесса, социальными и развивающими эффектами инклюзии.

## Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивная образовательная практика как объект психолого-педагогических исследований // Материалы II международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования» (г. Ростов-на-Дону, 24–25 ноября 2011 г.). Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. 757 с.
2. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди». 2013. С. 5–19.
3. *Бердяев Н.А.* Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения. 1-е изд. // Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. 480 с.
4. *Бодалев А.А.* Психология общения. М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. 254 с.
5. *Бубер М.* Я и Ты. М.: Высшая школа, 1993. 173 с.
6. *Вайнцвайг П.* 10 заповедей творческой личности. М.: Прогресс, 1990.
7. *Вачков И.В.* Полисубъектный уровень взаимодействия между людьми // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. Т. 2. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2013. С. 144–146.
8. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей [Электронный ресурс] // Всемирная конференция по образованию для всех (Джомтьен, Таиланд. 5–9 марта 1990 г.). URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147R.pdf> (дата обращения: 04.02.2014).
9. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf> (дата обращения: 04.02.2014).
10. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ: императив качества. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. 231 р.
11. Всемирный форум по образованию (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.) [Электронный ресурс]: Дакарские рамки действий. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147R.pdf> (дата обращения 04.02.2014).
12. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
13. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
14. *Гаврилова Т.П.* Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Педагогика, 1981. С. 122–139.
15. Конвенция о правах инвалидов: Принята резолюцией 61/106 Генеральной ассамблеи от 13 декабря 2006 года [Электронный ресурс]. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (дата обращения 04.02.2014).
16. *Косолапов Н.А.* Социальная психология и международные отношения. М.: «Наука», 1985. 271 с.
17. *Митчелл Д.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. М.: РООИ «Перспектива», 2011. 28 с.
18. *Московиси С.* Машина, творящая богов / Пер. с фр. М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. 560 с.
19. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. Москва-Воронеж, 1995, 356 с.
20. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 208 с.
21. *Сушков И.Р.* Психологические отношения человека в социальной системе. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008, 412 с.
22. *Шеманов А.Ю.* Связь идеологии и практики инклюзии и проблемы ее акцепции в России: Российско-французский практический семинар «Искусство – терапия – инклюзия (Москва, 21–22 ноября 2011 г.) [Электронный ресурс] // Электронная библиотека Московского городского психолого-педагогического университета. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012012/Ssp-030.htm> (дата обращения 08.02.2014).
23. *Шмидт В.Р.* Инклюзивное образование – смутный объект желаний? или Как придать ясность общественному движению в пользу интеграции [Электронный ресурс]: Библиотека ЦПМСС «Взаимодействие» («Инклюзия». Проект Центра). URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/> (дата обращения 08.02.2014).
24. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978. 304 с.

25. Bossaert G., Colpin H., Pijl S., Petry K. Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade // *Research in Developmental Disabilities* 33 (2012) 1888–1897. Available at: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed 04.02.2014).
26. Claiborne L., Cornforth S., Davies B., Milligan A., White E. Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection // *Gender and Education*. Vol. 21, № 1, January 2009, P. 47–61. Available at: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed 04.02.2014).
27. Diamond K., Hestenes L., Carpenter E., Innes F. Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities // *Topics in Early Childhood Special Education*. 1997. Vol. 17.
28. Diamond K., Stacey S. (2000). The other children at preschool: Experiences of typically developing children in inclusive programs // *Young Exceptional Children Monograph Series № 2: Natural Environments and Inclusion*. P. 59–68.
29. Guralnick M., Hammond M. Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays // *Journal of Early Intervention*. 1999. № 22.
30. Janson U. Interaction and Quality in Inclusive Preschool Social Play between Blind and Sighted Children. Interaction and Quality // Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education, 30–42. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC, 1997.
31. Litvack M., Ritchie K., Shore B. High- and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. Vol. 77. № 4. P. 474–487. 2011 Council for Exceptional Children. Available at: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed 04.02.2014).

**References**

## The principles of inclusion in the context of modern education

**Alekhina S. V.,**

*Ph.D. in Psychology, Director, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*  
*ipio.mgppu@gmail.com*

We discuss the questions of methodological foundations of inclusion in education, focus on values and moral conditions of social changes in educational activities. The basic units of the author's reasoning are the principles of inclusive education that formulate new contexts in the construction of educational relations between participants of inclusive process. We discuss three questions, worth paying attention to: the development of the inclusive culture in the educational community; meaningful choice of inclusive development path of an educational organization; orientation of psychological studies of inclusion. Drawing on the social nature of the process of inclusion, the author highlights the problem of the educational culture of the school community, discusses the idea of considering inclusion as a necessary step in the evolution of consciousness of all participants of educational process. We attempt to raise the question of the methodology of psycho-pedagogical studies of inclusive education practice relying on scientific heritage of domestic psychological science and the experience of foreign studies.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, principles of inclusion, humanistic paradigm, educational relations, social process, inclusive culture, psychological and pedagogical research, educational needs.

## References

1. *Alekhina S. V.* Inkluzivnaia obrazovatel'naia praktika kak ob"ekt psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy [Inclusive educational practice as an object of psychological and educational research]. Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Innovatsionnyi potentsial sub"ektov obrazovatel'nogo prostranstva v usloviakh modernizatsii obrazovaniia» [Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference "Innovation potential subjects of educational space in the modernization of education" (g. Rostov-na-Donu, 24–25 noiabria 2011 g.). Rostov-na-Donu: IPO PI IUFU, 2011. 757 p.
2. *Alekhina S. V.* Inkluzivnoe obrazovanie: Ot obrazovatel'noi politiki k obrazovatel'noi praktike [Inclusive Education: From educational policy to educational practice]. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovaniia: kollektivnaia monografiia [Psychological and pedagogical foundations of inclusive education: a collective monograph] / Otv. red. S. V. Alekhina. Moscow: MGPPU, OOO «Buki Vedi». 2013. P. 5–19.
3. *Berdiaev N. A.* Ia i mir ob"ektov. Opyt filosofii odinochestva i obshcheniia [I and the world of objects. Experience philosophy of solitude and communion] 1-e izd. Filosofii svobodnogo dukha [The philosophy of the free spirit]. Moscow: Respublika, 1994. 480 p.
4. *Bodalev A. A.* Psikhologiiia obshcheniia [Psychology of communication] Moskou: Publ. «Inst. prakt. psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 254 p.
5. *Buber M.* Ia i Ty. [I and Thou] Moscow: Vysshiaia shkola, 1993. 173 p.
6. *Vaintsvaig P.* 10 zapovedei tvorcheskoi lichnosti [10 Commandments of the creative personality] / P. Vaintsvaig; per. s angl. S. L. Loiko, F. B. Sarnova; vstup. st. V. S. Ageeva. Moscow: Progress, 1990. 187 p.
7. *Vachkov I. V.* Polisub"ektnyi uroven' vzaimodestviia mezhdur liud'mi [Polysubject level of interaction between people]. Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoi psikhologii: Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii, posviashchennoi 80-letiiu A. V. Brushlinskogo [Man subject, personality in contemporary psychology: Proceedings of the international conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky] / Otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Tom 2. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2013. P. 144–146.
8. Vsemirnaia deklaratsiia ob obrazovanii dlia vsekh i ramki deistvii dlia udovletvoreniia bazovykh obrazovatel'nykh potrebnostei [World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet basic learning needs] [Elektronnyi resurs]. Vsemirnaia konferentsiia po obrazovaniiu dlia vsekh (Dzhomt'en, Tailand. 5–9 marta 1990 g.). URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147R.pdf> (Accessed 04.02.2014).
9. Vsemirnaia konferentsiia po obrazovaniiu lits s osobymi potrebnostiami: dostupnost' i kachestvo (Salamanka, Ispaniia, 7–10 iunia 1994 g.) [World Conference on Education for persons with special needs: availability and quality] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf> (Accessed: 04.02.2014).
10. Vsemirnyi doklad po monitoringu ODV: imperativ kachestva [EFA Global Monitoring Report: the Quality Imperative]. Parizh: Publ. IUNESKO, 2005. 231 p.
11. Vsemirnyi forum po obrazovaniiu (Dakar, Senegal, 26–28 apreliia 2000 g.) [The World Education Forum] [Elektronnyi resurs]: Dakarskie ramki deistvii. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147R.pdf> (Accessed 04.02.2014).
12. *Vygotskii L. S.* Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of the development of higher mental functions]. Sobr. soch.: V 6 t. T. 3. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
13. *Vygotskii L. S.* Problema kul'turnogo razvitiia rebenka [The problem of the cultural development of the child]. Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiiia [Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology], 1991, no. 4. P. 5–18.
14. *Gavrilova T. P.* Analiz empatiinykh perezhivaniy mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov [Empathetic Analysis experiences younger students and young adults]. Psikhologiiia mezhlchnostnogo poznaniia [Psychology of interpersonal knowledge] / Pod red. A. A. Bodaleva; Akad. ped. nauk SSSR. Moscow: Pedagogika, 1981. P. 122–139.
15. Konventsiiia o pravakh invalidov: Priniata rezoliutsiia 61/106 General'noi assamblei ot 13 dekabria 2006 goda [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] [Elektronnyi resurs]. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (Accessed 04.02.2014).
16. *Kosolapov N. A.* Sotsial'naia psikhologiiia i mezhdunarodnye otnosheniia [Social psychology and international relations] Moscow: Nauka, 1985. 271 p.
17. *Mitchell D.* Effektivnye pedagogicheskie tekhnologii spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniia. [Effective educational technology special and inclusive education] Glavy iz knigi / Perv. s angl. Moscow: ROOI «Perspektiva», 2011. 28 p.
18. *Moskovisi S.* Mashina, tvoriashchaia bogov [Machine which creates gods] / Per. s fr. Moscow: Tsentr psikhologii i psikhoterapii, 1998. 560 p.
19. *Miasishchev V. N.* Psikhologiiia otnoshenii: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of relationships: Selected psychological works] / Pod red. A. A. Bodaleva. Moskva-Voronezh, 1995. 356 p.

20. Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniia v oblasti inkluzivnogo obrazovaniia [Russian and foreign research in the field of inclusive education] / Pod red. V.L. Ryskinoi, E.V. Samsonovoi. Moscow: Forum, 2012. 208 p.
21. *Sushkov I.R.* Psikhologicheskie otnosheniia cheloveka v sotsial'noi sisteme [Psychological relationship of man in the social system]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2008. 412 p.
22. *Shemanov A.U.* Sviaz' ideologii i praktiki inkluzii i problemy ee aktseptsii v Rossii. Rossiisko-frantsuzskii prakticheskii seminar «Iskusstvo – terapiia – inkluziia» [Contact the ideology and practice of inclusion and its problems in Russia. Atseptsii Russian-French Workshop "Art - therapy - Inclusion"]: (Moskva, 21–22 noiabria 2011 g.) [Elektronnyi resurs]. Elektronnaia biblioteka Moskovskogo gorodskogo psikhologo-pedagogicheskogo universiteta [Electronic Library of the Moscow City University of Psychology and Education]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012012/Ssp-030.htm> (Accessed 08.02.2014).
23. *Shmidt V.R.* Inkluzivnoe obrazovanie – smutnyi ob'ekt zhelanii? ili Kak pridat' iasnost' obshchestvennomu dvizheniiu v pol'zu integratsii [Inclusive education – Obscure Object of Desire? or How to give clarity to the social movement in favor of integration] [Elektronnyi resurs]: Biblioteka TSPMSS «Vzaimodeistvie» («Inkluziia»). Proekt Tsentra). URL: <http://inclusion.vzaimodeistvie.ru/> (Accessed 08.02.2014).
24. *El'konin D.B.* Psikhologiiia igry [Psychology of games]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
25. Bossaert G., Colpin H., Pijl S., Petry K. Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities* 33 (2012) 1888–1897. Available at: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed 04.02.2014).
26. *Claibornea L., Cornforth S., Davies B., Milligan A., Whitea E.* Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection. *Gender and Education*. Vol. 21. № 1, January 2009. P. 47–61. Available at: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed 04.02.2014).
27. *Diamond K., Hestenes L., Carpenter E., Innes F.* Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1997. Vol. 17.
28. *Diamond K., Stacey S.* The other children at preschool: Experiences of typically developing children in inclusive programs. *Young Exceptional Children Monograph Series*. № 2: Natural Environments and Inclusion. 2000. P. 59–68.
29. *Guralnick M., Hammond M.* Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays. *Journal of Early Intervention*. 1999. № 22.
30. *Janson U.* Interaction and Quality in Inclusive Preschool Social Play between Blind and Sighted Children. Interaction and Quality. Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education, 30–42. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC.1997.
31. *Litvack M., Ritchie K., Shore B.* High- and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. Vol. 77. № 4. P. 474–487. 2011 Council for Exceptional Children. Available at: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed 04.02.2014)

# Проблема формирования инклюзивной общности в изучении творческой деятельности<sup>1</sup>

**Шеманов А. Ю.,**

доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
ajshem@mail.ru

Рассматривается проблема инклюзивной общности как основы эффективности инклюзии в области образования и значение эстетической творческой деятельности для формирования такой общности. Утверждается, что анализ социально-конструкционистского подхода к инклюзии показывает противоречивый характер понимания в его рамках инклюзивной общности. Рассматривается значение эстетической творческой деятельности для создания инклюзивной общности и ее соотношение с утилитарной предметно-практической деятельностью в контексте соотношения социальной системы и жизненного мира людей (по Ю. Хабермасу). Отталкиваясь от Мы-парадигмы, переосмысленной с учетом культурно-исторической концепции Л. С. Выготского (по V. P. Glavenu), обосновывается, что участие в эстетической (особенно театральной) деятельности открывает возможность развития субъективности учащегося и восстановления нарушенного отчуждением диалога социальной системы и локальных общностей, основанного на творческом воспроизведении символических ресурсов жизненного мира. Формулируются требования к организации творческой эстетической деятельности, основанные на таком понимании, и утверждается необходимость неформализованного преподавания искусства как в школе, так и в системе дополнительного образования детей.

**Ключевые слова:** инклюзия, образование, социальная модель инвалидности, социокультурная общность, эстетическая творческая деятельность, социальная система, жизненный мир, отчуждение, становление субъектности.

Шеманов А. Ю. Проблема формирования инклюзивной общности и парадигмы в изучении творческой деятельности // Психологическая наука и образование. 2014. №1. С. 17–25.

Shemanov A. Yu. Problem of the formation of an inclusive community and paradigm in the study of creativity. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 17–25.

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-03-00765 «Философские принципы анализа инклюзивного потенциала искусства»).

С присоединением России к Конвенции ООН о правах инвалидов и принятием нового Закона об образовании инклюзия получила легитимный статус в российской образовательной политике. Однако остается недостаточно осмысленным ряд проблем, которые порождает легитимация инклюзии. Одна из них – проблема создания социокультурной общности участников инклюзивной группы, объединенных в процессе совместного обучения или социокультурной деятельности [8, с. 41]. Однако вопрос, что собой представляет подобная общность и как возможно ее сформировать, оказывается совсем непростым.

Для осмысления этой проблемы необходимо отдать себе отчет в содержании понятий инклюзии и социокультурной общности участников инклюзивной группы. Существует мнение, что если в процессе совместного обучения оставить без внимания решение задачи формирования социокультурной общности в учебной группе, то инклюзия останется лишь благим пожеланием [8]. При этом стоит отметить, что к интерпретации этого социокультурного аспекта инклюзии в практике образования имеются различные подходы [5; 8; 16; 17] – от создания условий появления общих культурных задач в группе учащихся [8] до уважения к особенностям учащихся и ответственности за поддержание их разнообразия [17].

До того как говорить о путях создания социокультурной общности как условия инклюзии (или как условия ее успешности, эффективности), необходимо осмыслить содержание самого понятия инклюзии, поскольку оно в связи с последними изменениями в законодательстве и практике образования стало у нас нагружаться смыслом, который отличается от принятого в международной практике. Начнем с того, что если в зарубежной литературе «инклюзия» означает просто «включение» (от английского *include, inclusion*) и потому естественно употребляется в самом широком смысле, то у нас этот термин, заимствованный в рамках идеологии совместного обучения, применяется в основном в образовательном контексте и потому обозначает совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и обуча-

ющихся без нарушений. Поэтому исходя из отечественной педагогической практики инклюзию зачастую считают просто синонимом совместного обучения учащихся, имеющих ограничения здоровья, и учащихся без таких ограничений. Однако в зарубежной литературе инклюзия как концепция политики в отношении социально Других противопоставляется более раннему проекту интеграции и является частью представления о социальной инклюзии – создания инклюзивного общества, ориентированного на обеспечение полноты участия людей, подвергающихся социальному отторжению.

Исходя из этого противопоставления при более внимательном отношении к терминам полагают, что инклюзия – это процесс совместного обучения, организованный таким образом, чтобы не учащийся должен был к нему адаптироваться, как предполагалось в концепции интеграции, но чтобы система и организация обучения подстраивалась к учащимся с различными особенностями [6]. Характерно, что за рубежом проведение реформ в направлении инклюзии, с одной стороны, наталкивается на непонимание учителями, как на практике реализовать это различие концепций, а с другой – ведет к формулировке критериев инклюзии, основанных на создании толерантной, принимающей и уважающей отличия атмосферы в учебных группах, что может при некоторых условиях вступать в противоречие с предъявляемым школам требованием высоких академических результатов [5].

Говоря об инклюзии и интеграции, важно также отдавать себе отчет, что их концепции имеют различную философскую основу. Последняя, следуя гуманистической, сложившейся еще в эпоху Просвещения традиции, исходит из приоритета личности как социальной по своей природе и потому для своего полного развития нуждающейся в приобретении к социуму. Тем самым она опирается на представление о социальном целом как условии полного развития индивида: интеграция и означает включение в социальное целое (латинское *integritas* – целое). Однако такое социальное целое, которое служит развитию каждой личности, являет собой утопиче-

ский идеал, поскольку в реальных социальных институтах личность обнаруживает себя в ситуации отчуждения, в которой ее силы используются против ее воли и ведут к ее подавлению. Это способствует формированию личности, склонной воспроизводить в своей жизни ситуацию отчуждения. Поэтому критики данной концепции не без оснований обращают внимание, что на практике она может оборачиваться не развитием личности, а ее подавлением, подгонкой под доминирующие социальные и культурные нормы, в процессе которой может формироваться скорее отчужденная личность, воспроизводящая и в отношении к себе и в отношении к другим социальные и культурные средства контроля, принуждения и власти.

Следует учитывать, что критика интеграции опирается на определенные концептуальные средства, в качестве источника которых в настоящее время выступает философия социального конструкционизма [2]. Говоря совсем коротко, можно охарактеризовать этот подход как концепцию критики культурного подавления (в понимании британской марксистской школы «культурных исследований») на основе дискурса (по М. Фуко) как символической власти (по П. Бурдьё) [9; 11]. Критика институтов образования как системы исключения во многом опирается на представление о дискурсивном производстве субъективности учащихся, осуществляемом посредством дисциплинарных практик контроля над телом обучаемого, включающих это тело в многообразные отношения подчинения и тем формирующих его значение и для самого включаемого, и для его окружения [4; 19].

В более ранней концепции интеграции в качестве основных задач называлась помощь учащимся с инвалидностью в овладении учебными предметами и социализации в коллектив сверстников без нарушений, чему служили методы коррекции их нарушений, помощь в ассимиляции в школьную среду (которая до реформ вследствие имеющихся у них нарушений была им недоступна) и т. п. В рамках же концепции инклюзии слова «*нарушение*», «*коррекция*», «*ассимиляция*» критикуются как конструкции, порожденные социальными системами и способствующие фор-

мированию стигматизированной идентичности включаемого в систему образования ребенка [14].

Подытоживая тему о содержании понятия инклюзии, следует сказать, что этот термин оправданно применять в более широком, чем образовательный, контексте не столько по той причине, что он таким образом используется в зарубежной литературе, сколько потому, что его замена на термины «включение», «социализация» и подобные будет неадекватной конкретному значению, который данный термин приобрел в процессе дискуссий о моделях включения, т. е. в его отличии от интеграции.

Завершив предварительное обсуждение понятия инклюзии, необходимо вернуться к проблеме социокультурной общности как ее фундамента. И в связи с этой задачей следует ограничить ракурс ее рассмотрения исходя из целей настоящей работы. Здесь центральной темой станет значение творческой деятельности, а именно – эстетической деятельности в области искусства, в процессе формирования социокультурной общности. Почему в данном случае следует выделить эстетическую творческую деятельность, а не, скажем, научно-теоретическую или даже функционально ориентированную предметно-практическую? В общем плане ответ довольно очевиден. Эстетическая деятельность выражает суть культуры как символического воспроизведения мира в том смысле, что всякий культурный акт включает в себе отображение реальности в символах культуры. Причем смысл эстетического объекта, с одной стороны, представлен под видом чувственно-непосредственного, синкретически не отделенного от выражающей его чувственной оболочки, а с другой – он выделен из реальности в качестве символического.

В отличие от этого в научно-теоретической творческой деятельности преобразование реальности выступает как задача ее понятийного опосредствования, теоретического моделирования в понятиях науки. В этом смысле такая творческая деятельность неизначальна для культуры: отталкиваясь от чувственно-непосредственного символического отображения реальности в культуре, данного хотя бы в естественном языке, ученый строит искус-

ственный научный язык, который делает очевидной реальность опосредствования, очевидной особую реальность смысловой стороны предметного мира (в виде систем определений, аксиом, постулатов, законов, формул, схем и т.п.).

Также необходимо отличать творческую эстетическую деятельность от чисто функционально ориентированной, или утилитарной предметно-практической деятельности. Под последней здесь будет иметься в виду конкретная практическая деятельность, направленная на удовлетворение утилитарных нужд, на создание только или преимущественно функционально полезного предметного результата (предмета мебели, одежды и любого другого) и пренебрегающая или отодвигающая на второй план коммуникативные, эстетические, экспрессивные, символические аспекты деятельности. (Разумеется, эстетические характеристики имеют значение и в производстве утилитарных предметов потребления, что заставляет производителей уделять немалое внимание их дизайну. Однако в этом случае эстетика также имеет на первом плане не символическую, а утилитарную значимость – например, побуждение человека к покупке). Такой предметный результат, несмотря на свою чувственную конкретность, носит абстрактный характер, поскольку он адресован человеку как абстрактному существу, рассматриваемому вне коммуникативных, символических связей и ценностей своего жизненного мира (в смысле Ю. Хабермаса [10]).

В отличие от такого чисто функционального предмета эстетический объект, а также и предмет обихода в традиционной культуре несут как свою неотъемлемую часть эстетические, коммуникативные, экспрессивные функции. Они обращены к целостной личности человека во всем богатстве связей его жизненного мира. Поэтому говоря о создании на основе творческой деятельности социокультурного фундамента инклюзии, мы будем рассуждать именно о потенциале эстетической деятельности, который в нашей культуре представлен преимущественно в сфере искусства, а в традиционной культуре реализовывался также и в предметно-практической

деятельности, всегда сохранявшей также символический, экспрессивно-коммуникативный характер (поэтому предметы обихода подобных культур являются типичными экспонатами многих художественных музеев).

Вопрос о том, что означает сформировать социокультурную общность как инклюзивную на основе творческой деятельности, предполагает анализ понимания такой общности в рамках идеологии инклюзии, а затем определение места творческой деятельности в практике реального социального включения.

Во второй половине XX века социальные изменения ведут к формированию общества потребления или индивидуализированного общества (З. Бауман [1]), что особенно отчетливо выявилось в 1970–1980-е гг. В такой ситуации понятие социального целого изменило свой характер: оно очевидным образом приобрело черты социальной конструкции, имеющей ту или иную функциональную направленность, но не ставящую целью отражать саму социальную реальность. В этом обществе прежние культурные различия, иерархии и ценности перестали восприниматься как выражающие культуру общества как целого, а само это целое представилось, вместе с соответствующими ему ценностями, понятиями, нормами, в качестве социального инструмента, служащего интересам некоторой социальной группы и реализации ее власти, а отнюдь не общему благу всех членов социума, как предполагала концепция интеграции.

Как отражение этой новой ситуации и возникает социальная модель инвалидности и опирающаяся на нее концепция инклюзии, отталкивающаяся от представлений, что различия нормы и патологии, нормы и девиации, способности и неспособности тоже являются лишь средствами культурного подавления одной социальной группы другой на основании присущих ей особенностей, а вовсе не следствием наличия у людей каких-либо нарушений или отсутствия у них способности осуществлять определенные виды деятельности.

С этой позиции сами понятия нарушения (*impairment*) или инвалидности/неспособности (*disability*) получили значение социальных конструктов, предназначенных для реализа-

ции власти. В таком контексте становится понятным заявляемый в работах по философии инклюзии тезис, что индивиды имеют нарушение, если они переживают физиологический или поведенческий процесс, который *социально* идентифицируется как болезненное расстройство или другое негативно оцениваемое различие, а инвалидность существует, когда люди переживают *дискриминацию* на основе переживаемых функциональных ограничений [18].

Что в таком случае может означать инклюзивная общность? Как она возможна? С позиции идеологов данного подхода она понимается как безусловное принятие Другого, невзирая на любые различия. Это понимание часто выражается в требовании дезавуирования различий как дискриминационных по своей сути: различия между людьми, ранее позволявшие подразделять их на категории (способных и неспособных, нормальных и ненормальных и т. п.), рассматриваются как социальные конструкты, служащие целям реализации власти, и в таком качестве подлежат деконструкции.

При этом понятие общности неизбежно приобретает весьма аморфные черты: с одной стороны, различия признаются, поскольку иначе не возникает проблема принятия другого, а с другой – утверждается *континуальный* характер спектра различий [14], что требует деконструкции любых четких, структурных бинарных различений, как дискриминационных и направленных на культурное подавление (oppression). Важно, что одним из аргументов против инклюзии является трудность организации в подобных условиях эффективной групповой солидарности людей с инвалидностью в защиту своих прав, а также – неизбежность переживания одиночества такими людьми в инклюзивном сообществе [15]. То есть, по сути, речь идет о проблематичности создания в рамках данного подхода социокультурной общности людей с различными особенностями.

Тем примечательнее, что попытки построения подобной общности предпринимаются как раз на основе искусства, в том числе – в рамках создания инклюзивных театральных проектов [8; 16; 20]. R. Wooster [20] выделя-

ет два подхода к эстетическому самовыражению людей с инвалидностью. В рамках «искусства инвалидности» (disability culture) искусство определяется как «творческое выражение инвалидизированными людьми того, что это такое быть инвалидизированным» (the creative expression by disabled people of what it is to be a disabled person) [20, с. 82]. Этот подход не может не оставаться в кругу оппозиций, с которыми он сражается.

В рамках другого подхода эстетическое событие строится не на тему инвалидности, а как общезначимое по своему эстетическому содержанию, т.е. как адресованное любой аудитории. По существу, говоря об общезначимости эстетического результата, автор утверждает единство целей и ценностей всей творческой группы, т. е. ее социокультурную общность. Неслучайно автор говорит об инклюзивном театре, сопоставляя его с инклюзивным обществом [20].

Чтобы понять, почему именно в процессе эстетической творческой деятельности создаются условия для возникновения в группе социокультурной общности, благоприятствующей инклюзии, рассмотрим анализ творческой деятельности в работе V.P. Glavenue [13].

Этот автор выделяет три способа понимания, или, используя его термин, парадигмы изучения творческой деятельности: «Он-парадигму», «Я-парадигму» и «Мы-парадигму». В качестве первой он рассматривает подход к творческой деятельности только как к проявлению исключительного творческого дара одинокого гения. Я-парадигма означает перенос внимания с исключительных творческих актов необычных личностей на креативные способности каждого человека в повседневной жизни. Мы-парадигма, как пишет V.P. Glavenue, декларирует приоритет социальной среды в анализе творческой активности, но в действительности сохраняет присущую Я-парадигме сфокусированность на индивиде, по отношению к которому общество выступает в качестве хотя и значимого, но внешнего фактора.

Автор предлагает динамическую модель творческой деятельности, основанную на Мы-парадигме, переосмысленной исходя из прин-

ципов культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и представлений Т. Zitoum с соавт. (см.: [13]) о символических ресурсах сообщества. V.P. Glavene рассматривает культурную креативность индивида как проявление его внутренней социальности, постоянного интериоризируемого диалога со своим коммуникативным сообществом в актуализации и трансформации общего для сообщества символического ресурса.

В свете уже сказанного об инклюзии и формах творческой деятельности подобный подход имеет очевидные преимущества, поскольку позволяет более конкретно и, если так можно в данном случае сказать, «технологично» поставить задачу создания инклюзивной социокультурной общности, причем в тесной связи с другой задачей – развития творческой личности ее участника, т. е. становления его субъектности и рефлексивности. Это означает, прежде всего, ряд особенностей, на которых при организации группы необходимо сосредоточить специальное внимание. Первая состоит в том, что индивидуальность человека – это не изначальная природная данность, а результат культурного становления (ср.: [3]) – включения индивида в творческую деятельность воспроизведения символических ресурсов его сообщества. Вторая заключается в следующем: социальность индивида – это также не некая естественная способность, а постепенное усвоение и интериоризация общительного по своей сути взаимодействия с другими членами коммуникативного сообщества. Причем следует заметить, интериоризация возможна лишь как становление субъектности (т. е. как формирование творческой самости) и рефлексивности – общительного принятия другого как партнера диалога, необходимого для собственного внутреннего роста. (За рамками данной статьи остается глубокий анализ проблемы инклюзии и критика тезисов социального конструкционизма в связи с понятием «воплощенного сознания» и его становления в «жизненном мире», которые дает В. Янтцен [12].)

Из этих двух принципов следует, что социальные и культурные нормы, возникающие в процессе творческого совместного усвоения символических ресурсов сообщества, не являются по своей природе средствами пода-

вления свободы индивидуальности и встраивания его в подчиняющий его культурный и социальный порядок, как это провозглашает социальная модель инвалидности. Хотя нельзя не учитывать феномен социального отчуждения, возникающий исторически в процессе, как говорит Ю. Хабермас, отрыва социальной системы и ее целей от жизненного мира людей как членов локальных сообществ [10].

Еще один вывод, который можно сделать исходя из подобной модели творческой деятельности, состоит в том, что символическое и утилитарно-практическое значения творческой деятельности воспроизведения символических ресурсов коммуникативного сообщества тесно переплетены и взаимно опосредуют друг друга. Лишь в результате исторического отрыва социальной системы от жизненного мира коммуникативного сообщества и формируемой в нем творческой субъективности его членов происходит вначале обособление утилитарной и символической составляющих творческой деятельности, а затем подчинение жизни индивида утилитарным целям, обеспечиваемым включением в социальную систему, противопоставившую себя задачам воспроизводства символических ресурсов жизненного мира. Именно оторванные от этих задач цели социальной системы (например, экономической системы производства, институтов власти и т. д.) препятствуют созданию инклюзивного сообщества, создают условия для исключения тех или иных слоев, групп или индивидов. Отсюда можно сделать вывод для методологии организации творческой эстетической деятельности как развивающей практики культуры, а именно: в ней должны быть взаимно опосредованы утилитарно-практическая направленность и символическое значение, т. е. цели социальной системы должны быть в коммуникативной связи с задачами воспроизводства символических ресурсов. Только в этом случае участие в подобной творческой эстетической деятельности не будет вызывать социальное отчуждение и порождаемое им исключение – эксклюзию.

Возможна ли и до каких пределов постановка подобных благоприятствующих инклюзии организационных задач в творческих сообществах, занятых эстетической деятельно-

стью? В качестве их модели могут рассматриваться интегрированные театральные студии (см. особенно: [8; 16]), поскольку в театральной деятельности (как культурного института формирования рефлексии [8]) средствами символических ресурсов происходит воспроизведение и переосмысление жизни социума, т.е. переосмысление функционирования социальных систем, и налаживается коммуникация социальной системы и жизненного мира, что делает возможным становление внутри них творческой субъективности членов коммуникативного сообщества. В результате такие сообщества выступают реальной поддержкой подлинной инклюзии, что доказывает практика ряда как отечественных, так и зарубежных театральных коллективов [8; 16; 20].

Подобная модель организации творческой деятельности находит параллель в идее арт-профилактики, высказанной А.А. Мелик-Пашаевым, предлагающим обеспечить поддержку все более минимизируемому и формализуемому преподаванию искусства в школе [7]. Интенция автора – противопоставить этой формализации преподавания искусства (и, в конечном счете, – устранения за ненадобностью) создание на его базе культурно-образовательного пространства, в котором дети могли бы реализовывать свои творче-

ские способности, а не выполнять формальные требования образовательных стандартов. При подобной, не подчиненной жестким требованиям, а направленной на создание креативной атмосферы организации преподавания искусства в школе, занятия творческой деятельностью как раз и окажутся областью, в которой возможен диалог между социальной системой, в данном случае системой образования, и воспроизведением символических ресурсов жизненного мира учащихся, станет возможно хотя бы частичное преодоление отчуждения системы образования от личностного развития детей. Аналогичным образом можно сказать и о предполагаемом введении образовательных стандартов в систему дополнительного образования детей. Оно также несет угрозу формализации требований к этой сфере активности ребенка, в которой он мог развивать свою креативность и другие личностные качества по собственному выбору и вне жестких стандартов школьного образования.

Сохранение и расширение этого пространства послужит преодолению отрыва социальной системы от жизненного мира локальных сообществ как среды становления личностной субъективности учащегося, развитию личности ребенка и смягчению социальных эффектов отчуждения.

### Литература

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
2. Бусыгина Н.П. Психические феномены и дискурс: перспектива социального конструкционизма // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 44–51.
3. Вальсингер Я. Культура, развитие и методология в психологии: преодолеть отчуждение через эмпирические данные // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 37–50.
4. Дикон Р.А. Производство субъективности // Логос. № 2 (65). С. 21–64.
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. Леонгард Э.И., Краснова Н.А., Пирожник Н.Т., Прудникова М.С. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции // Инклюзивное образование. Вып. 1. М., 2010. С. 139–148.
7. Мелик-Пашаев А.А. «Искусство не для искусства», или «От Арттерапии – к Артпрофилактике» [Электронный ресурс] // Искусство в школе. 2013. № 1. URL: <http://art-inschool.ru/index.php/artprofilaktika/90-ot-arterapii-k-artprofilaktike> (дата обращения: 13.09.2013).
8. Попова Н.Т. Культурологический подход к инклюзии в практике образования // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. С. 38–51.
9. Суковатая В.А. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас. № 83. 2012. – URL: <http://www.nlo-books.ru/node/2282> (дата обращения: 08.08.2013).
10. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М.: Наука, 1992. 176 с.

11. Шеманов А. Ю. Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. № 1 (7). URL: [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j\\_id=9](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9) (дата обращения: 02.10.2012).
12. Янтцен В. Нарушения развития и инклюзия // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 98–104.
13. Glavenue V.P. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology // *New Ideas in Psychology*. 2010. V. 28. P. 79–93.
14. Goodley D., Runswick-Cole K. The Body as Disability and Possibility: Theorizing the 'Leaking, Lacking and Excessive' Bodies of Disabled Children // *Scandinavian J. of Disability Research*. 2012, DOI: 10.1080/15017419.2011.640410
15. Hall J.P. Narrowing the Breach: Can Disability Culture and Full Educational Inclusion be Reconciled? // *J. of Disability Policy Studies*. Winter 2002. V. 13. № 3. P. 144–152.
16. Hickey-Moody A. «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought // *Critical Studies in Education*. 2003. V. 44. № 1. P. 1–22.
17. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // *Support for Learning*. 2010. V. 25. № 4. P. 179–186.
18. Reid-Cunningham A.R. Anthropological Theories of Disability // *J. of Human Behavior in the Social Environment*. 2009. V. 19. № 1. P. 99–111.
19. Slee R. Beyond Special and Regular Schooling? An Inclusive Education Reform Agenda // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. V. 18. № 2. P. 99–116.
20. Wooster R. Creative inclusion in community theatre: a journey with Odyssey Theatre // *Research in Drama Education: The J. of Applied Theatre and Performance*. 2009. V. 14. № 1. P. 79–90.

## Problem of the formation of an inclusive community and paradigm in the study of creativity

A. Yu. Shemanov,

*Doctor of Philosophy, Leading Research Associate, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*  
*ajshem@mail.ru*

We discuss the problem of an inclusive community as the basis of the effectiveness of inclusion in education and aesthetic value of creative activity for the formation of such a community. The analysis of the socio-constructionist approach to inclusion shows that the understanding of an inclusive community is contradictory. We discuss the importance of aesthetic creativity to create an inclusive community and its relationship to the utilitarian material and practical activities in the context of social relations system and life-world of people (according to J. Habermas). Starting from the We-paradigm, reconsidered in compliance with L.S. Vygotsky cultural-historical theory (by V.P. Glavenue), we prove that participation in aesthetic (especially theater) activity opens the possibility of the development of student subjectivity and restores the disturbed by the alienation dialogue of social system and local communities, based on the creative reconstruction of symbolic resources of the world. We list the demands to the organization of creative aesthetic activity, based on this understanding, and affirm the need of non-formal teaching of art in school, as well as in the system of additional education.

**Keywords:** inclusion, education, social model of disability, socio-cultural community, aesthetic creative activity, social system, life-world, alienation, formation of subjectivity.

## References

1. *Bauman Z.* Individualizirovanoe obshchestvo. [The Individualized Society]. Moscow: Logos, 2002. 390 p.
2. *Busygina N.P.* Psikhicheskie fenomeny i diskurs: perspektiva sotsial'nogo konstruksionizma. [Psychic Phenomena and Discourse: the Social Constructionism Perspective]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2009, no. 4. P. 44–51.
3. *Valsiner Ia.* Kul'tura, razvitie i metodologiya v psikhologii: preodolet' otchuzhdenie cherez empiricheskie dannye. [Culture, Development, and Methodology in Psychology: Beyond Alienation through Data]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2005, no. 1. P. 37–50.
4. *Dikon R.A.* Proizvodstvo sub'ektivnosti [Production of Subjectivity]. Logos, no. 2 (65). P. 21–64.
5. *Itterstad G.* Inkluziia – chto oznachaet eto poniatie i s kakimi problemami stalkivaetsia norvezhskaia shkola, pretvoriana ego v zhizn'? [What is really meant by unclusion: a teacher's point of view]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2011, no. 3. P. 41–49.
6. Leongard E.I., Krasnova N.A., Pirozhnik N.T., Prudnikova M. SInkluzivnoe obrazovanie v razlichnykh usloviakh integratsii [Inclusive education in different conditions of integration]. Inkluzivnoe obrazovanie [inclusive education], 2010. Vyp. 1. Moscow. P. 139–148.
7. *Melik-Pashaev A.A.* «Iskusstvo ne dlia iskusstva», ili «Ot Artterapii – k Artprofilaktike» [“Art not for art”, or “From art-therapy to prophylaxis”] [Elektronnyi resurs]. Iskusstvo v shkole [Art in school], 2013, no. 1. URL: <http://art-inschool.ru/index.php/artprofilaktika/90-ot-artterapii-k-artprofilaktike> (Accessed: 13.09.2013).
8. *Popova N.T.* Kul'turologicheskii podkhod k inkluzii v praktike obrazovaniia. [Culture substantiated approach to inclusion in education praxis]. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovaniia: kollektivnaia monografiia [Psychological and pedagogical foundations of inclusive education: a collective monograph] / Otv. red. S.V. Alekhina, Moscow: MGPPU, OOO «Buki Vedi», 2013. P. 38–51.
9. *Sukovataia V.A.* Drugoe telo: invalid, urod i konstruksii dizabiliti v sovremennoi kul'turnoi kritike [Different body: invalid, monster, and constructions of disability in modern cultural critics] [Elektronnyi resurs]. Available at no. 83. 2012. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/2282> (Accessed 08.08.2013).
10. *Habermas Ju.* Demokratiia. Razum. Navrstvennost'. [Democracy. Reason. Morality]. Moscow: Nauka, 1992. 176 p.
11. *Shemanov A.Yu.* Drugoi kak «nesposobnyi»: sotsial'nyi konstruktivizm vs. medikalizatsiia [Different as disabled: social constructionism vs. medicalization] [Elektronnyi resurs]. Kul'turologicheskii zhurnal [Culturalogical journal], 2012, no. 1 (7). URL: [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j\\_id=9](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9) (Accessed 02.10.2012).
12. *Iantzen V.* Narusheniia razvitiia i inkluziia [Developmental disorders and inclusion]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2011, no. 3. P. 98–104.
13. *Glavenev V.P.* Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. New Ideas in Psychology, 2010. V. 28. P. 79–93.
14. *Goodley D., Runswick-Cole K.* The Body as Disability and Possability: Theorizing the 'Leaking, Lacking and Excessive' Bodies of Disabled Children. Scandinavian J. of Disability Research, 2012, DOI: 10.1080/15017419.2011.640410
15. *Hall J.P.* Narrowing the Breach: Can Disability Culture and Full Educational Inclusion be Reconciled? J. of Disability Policy Studies, Winter 2002. V. 13, no. 3. P. 144–152.
16. *Hickey-Moody A.* «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought. Critical Studies in Education, 2003. V. 44, no. 1. P. 1–22.
17. *Paliocosta P., Blandford S.* Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. Support for Learning, 2010. V. 25, no. 4. P. 179–186.
18. *Reid-Cunningham A.R.* Anthropological Theories of Disability. J. of Human Behavior in the Social Environment, 2009. V. 19, no. 1. P. 99–111.
19. *Slee R.* Beyond Special and Regular Schooling? An Inclusive Education Reform Agenda. International Studies in Sociology of Education, 2008. V. 18, no. 2. P. 99–116.
20. *Wooster R.* Creative inclusion in community theatre: a journey with Odyssey Theatre. Research in Drama Education: The J. of Applied Theatre and Performance, 2009. V.14. no. 1. P. 79–90.

# О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования

**Сунцова А. С.,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВПО УдГУ «Удмуртский государственный университет», Ижевск, Россия  
st.ped@mail.ru

Представлен краткий анализ теоретико-методологических положений инклюзивного образования, ориентированных на раскрытие его сущности, способов и условий внедрения на современном этапе развития системы российского образования для обеспечения гармоничного включения детей с ограниченными возможностями, которое должно быть обеспечено целевыми и структурно-функциональными изменениями существующей традиционной образовательной системы. Подробно рассмотрены антропологический, системный, личностно-социально-деятельностный, компетентностный подходы, их инструментальное значение, обращенность к процессуальным характеристикам, структурным компонентам, функциям систем, подсистем и их взаимосвязям, направленность на поиск механизмов и принципов движения зарождающейся инновационной практики. Обращается внимание, что такой методологический анализ позволит понять логику происходящих в образовании процессов, обусловленных социальным запросом, обосновать собственную траекторию развития инклюзии в российском образовании и обществе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, системный, антропологический, компетентностный, личностно-социально-деятельностный подходы как методологические основания анализа и моделирования инклюзивного образования.

Инклюзивные процессы в социальной и образовательной практике заявлены как инновационное движение современного Российского общества в сторону его гуманиза-

ции. Развитие инклюзивного образования – не создание нового сегмента, а системное, эволюционное изменение всех ступеней образования и общества в целом [4]. В отече-

*Сунцова А. С. О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 26–32.*

*Suntsova A. S. On the methodological approaches to the study of problems of inclusive education. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 26–32.*

ственной психолого-педагогической науке исследование инклюзивных процессов происходит в основном в контексте организационно-методических проблем воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, вопросов их социализации и реабилитации. Особое внимание уделяется сравнительному анализу зарубежного и отечественного опыта, поиску эффективных технологий взаимодействия заинтересованных служб и субъектов образовательного процесса, выявлению причин, тормозящих внедрение инновационных процессов в систему образования (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицина, Т. В. Фуряева, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, М. М. Семаго и др.).

В современной ситуации накопления опыта социальной и образовательной инклюзии неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических оснований, с позиции которых будет происходить исследование проблем инклюзивного образования, а также процессов, происходящих внутри него. Вероятно, теоретическое наполнение инклюзивной модели будет происходить постепенно, соответственно реализации комплексных системных исследований в этой области. Становление новой образовательной парадигмы будет представлять синтез теорий, включающих философское, педагогическое, психологическое, медицинское и другие знания, а результаты теоретического поиска и прогнозирования будут выполнять роль научных ориентиров в реализации инклюзивных практик, обеспечат их оптимальное функционирование. Методологический уровень разработки данной проблемы обусловит выбор ведущих идей исследования в этой области, научное описание выявляемых фактов и явлений, анализ и оценку эффективности происходящих процессов, прогноз результатов в ближайшем и отдаленном будущем. Необходимо выделить базис, который объединил бы конструктивные идеи инновационного движения педагогической науки и практики, отвечающей потребностям современности и завтрашнего дня. Здесь важно не ограничиваться совокупностью эклектично подобранных положений, наиболее отвечающих и подходящих для реализации инклюзивно-

го образования, следует определить ведущие системообразующие основания, обеспечивающие понимание направлений движения педагогической науки и практики к ребенку, к личности.

Большинство современных исследований в области педагогики и психологии строятся на емких и в то же время, взаимообогащающих друг друга научных подходах: системный, аксиологический, антропологический, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный. Методы и понятийные средства, выработанные и синтезированные ими, актуальны для моделирования инклюзивного образования, анализа и стратегического поиска решения задач, обозначенных современной социально-образовательной практикой. Обратим внимание на некоторые, на наш взгляд, наиболее продуктивные методологические основания, применимые к инклюзии как социально-образовательной практике.

Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Т. А. Ильина, В. И. Андреев). Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как развивающиеся системы, включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование. Он позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды. Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающая рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной

средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть [8]. И в самой среде, вероятно, должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспособиться к среде, но и последнюю необходимо приспособлять к модели будущей системы [7]. В контексте исследования и моделирования педагогического процесса на инновационной основе необходимо учитывать указанное свойство ингерентности: в рамках инклюзивного педагогического процесса будут полноценно решаться поставленные задачи при условии подготовки образовательной системы к инновации. Это означает, что гармоничное включение детей с ограниченными возможностями должно быть обеспечено целевыми и структурно-функциональными изменениями существующей традиционной образовательной системы. Для этого необходимо, чтобы все субъекты педагогического процесса научились строить собственную деятельность в условиях инновационных требований. С другой стороны, предлагаемая модель должна адаптироваться к существующим компонентам образовательной среды, иначе она окажется нежизнеспособной, не сможет функционировать. Последнее может быть обеспечено такими условиями, как готовность и способность родителей ребенка с ограниченными возможностями включаться в образовательный процесс, обеспечение равноуровневого сопровождения развития ребенка в массовом образовательном учреждении, осуществление специальной поддержки педагогов массового учреждения в процессе взаимодействия с особым ребенком и др. Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности субсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную систему.

Представляет интерес социально-педагогическая парадигма, согласно которой реали-

зуется личностно-социально-деятельностный подход [5]. Здесь признается триединство социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально организованной деятельности. К этим процессам относятся: включение человека в социум, социальное развитие личности, педагогическое преобразование социума. Определение новой социально-педагогической парадигмы, по мнению И. А. Липского, призвано преодолеть некоторую узость личностно-ориентированного подхода, согласно которому акцент делается на исследовании процессов социального воспитания, организации воздействия на личность в целях адаптации к социуму. Не освещенными остаются вопросы о качестве самого социума, о его воспитательном потенциале и ряд других. С другой стороны, новой парадигме удается преодолеть и ограниченность среднего подхода (чисто социологического), в рамках которого активно разрабатываются положения педагогики социальной работы, призванной использовать потенциал институтов социализации для оказания помощи в удовлетворении социальных потребностей человека. Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения изучения и объяснения способов построения социального пространства отношений как фактора воспитания и социализации детей с учетом их психофизических особенностей. С позиции указанного подхода возможно охарактеризовать новое качество равноуровневых отношений, формируемых в пространстве, участниками которого становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход позволяет исследовать проблемы включения ребенка в образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное развитие личности, педагогизация социальной среды, обеспечение взаимодействия личности и среды.

В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать философско-антропологический подход, который в современной методологии воспитания позволяет педагогической теории об-

рести собственное представление о целостном человеке и развить свою форму антропологии [3]. Внимание антропологии к разработке таких категорий, как жизненное пространство, пространство возможностей, событийность, смысл жизни, связность жизни, неустойчивые формы бытия, антропологическое время, позволяет рассматривать воспитание как пространство жизнедеятельности, указать практические пути к работе с человеческим качеством в его целостности и развитии. Осмысление данных категорий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности. Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил ребенка, на характеристике пространств отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими. Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы ребенка, веру в его возможности, созвучны идеям педагогики инклюзии, исключающей «дефектоориентированность» во взгляде на человека. Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая позволит ребенку овладеть физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его. Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя – поддержать становление внутреннего мира растущего человека, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной», и не сменить ее другой. Для педагогической антропологии характерно видение ребенка в диалоге с «другим», в качестве которого могут выступать учитель, родители, другой ученик, автор текста или весь класс [2]. Диалогичность педагогических интеракций позволяет ребенку быть здесь-и-сейчас та-

ким, какой он есть, и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, своему внутреннему миру и миру другого человека. Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. В инклюзивном образовании идеи вариативности и диалога, отвечающие индивидуальности ребенка, являются основополагающими, их разработка в качестве принципов педагогической деятельности связана с применением антропологического подхода.

Построение педагогического процесса как диалога между его участниками предполагает высокий уровень профессионализма педагога. Внедрение инклюзивной практики неразрывно связано с изучением личности и деятельности педагога. Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности проводятся сегодня в ракурсе компетентного подхода. Он стал неотъемлемой частью общей стратегии развития и осмысления проблем современного образования, позволяет представить результаты образования в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение жизненно важных, профессиональных задач [1]. Осуществление инклюзивной практики напрямую связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. Современной школе нужен учитель-профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового. Взаимообусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития давно доказана в акмеологии (Р. Г. Аслаева, И. М. Яковлева).

Компетенции педагога выступают средством и условием развития компетенций его

учеников. В этом контексте понятно, что применение компетентностного подхода способствует осмыслению практики инклюзии, проблем личностного и профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросов качества их жизни и трудоустройства.

Каждый подход позволяет отразить емкость, метапредметность, многоаспектность исследуемых объектов, может выступать фундаментом изучения и моделирования инновационных образовательных процессов. Нам видится целесообразным применение различных, но, безусловно, взаимодополняющих подходов с указанием на их функциональность с точки зрения исследования и моделирования инклюзивного образования. Так, антропологический подход, обращенный к сущности, уникальности, самобытности человека, видится нам в качестве основополагающего, определяющего, опосредующего смыслы и целевые установки инклюзивного образования, его содержание, диалогичность его природы как идеи, ментальности и практики. Системный, личностно-социально-деятельностный, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, структурным компонентам, функциям систем, подсистем и их взаимосвязям. Они также направлены на поиск механизмов и принципов движения зарождающейся инновационной практики. В исследовании и обосновании инструментов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики данные подходы приобретают принципиальное значение. Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму, с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему. Методологический ана-

лиз позволит понять логику происходящих в образовании процессов, обусловленных социальным запросом, обосновать собственную траекторию развития инклюзии в российском образовании и обществе.

Обострение интереса к новому термину, его содержанию, практике для отечественной науки не случайно и означает попытку осмысления происходящего движения в стране, проводимых государством социальных и образовательных реформ, изменения менталитета людей и др. Следствием многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступают рождение и разработка многочисленных терминов и понятий, которыми обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для современной педагогической теории являются понятия «поликультурное образование», «интегративное образование», «инновационное образование», «постнеклассическое образование» и др. Каждое из них, несомненно, пройдет «проверку временем», а их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к ребенку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ценностям. Это также попытка расставить акценты в вопросе, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится место ребенку, педагогу, их взаимоотношениям и позициям в образовательном процессе.

## Литература

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111 с.
2. *Богомолова Л.И.* Диалог как методологический принцип педагогической антропологии // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 38–40.
3. *Борытко Н.М.* Человек как предмет воспитания: современные подходы // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 40–43.
4. Инклюзивное образование. Вып. 1 / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
5. *Липский И.А.* Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 320 с.
6. *Назарова Н.М.* Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Редкол.: С.В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. С. 9–11.
7. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: «Эгвес», 2002. 320 с.
8. *Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П.* Введение в системный анализ: Учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1989. 367 с.

## On the methodological approaches to the study of problems of inclusive education

**Suntsova A. S.,**

*Ph.D. in Pedagogics, Assistant Professor, Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Udmurt State University, Izhevsk, Russia  
st.ped@mail.ru*

We present a brief analysis of the theoretical and methodological principles of inclusive education, focused on the disclosure of its nature, methods and conditions of implementation at the present stage of development of the Russian education system to ensure harmonious inclusion of children with disabilities, which is to be secured by targets and structural and functional changes in the existing traditional educational system. We consider in detail the anthropological, system, personal-social-activity, competence approaches, their instrumental value, turning to the procedural characteristics, structural components, functions of systems, subsystems and their relationships, orientation to the search for mechanisms and principles of movement of the emerging innovative practices. Attention is drawn to the fact that such a methodological analysis will help to understand the logic of the processes occurring in education, caused by social demand, to justify the trajectory of inclusion in the Russian education and society.

**Keywords:** inclusive education, system, anthropological, competence, personal-social-activity approaches as methodological bases of the analysis and modeling of inclusive education.

### References

1. *Baidenko V.I.* Bolonskii protsess: problemy, opyt, resheniia [The Bologna process: experience and solutions] Izd. 2-e, ispr. i dop. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006. 111 p.
2. *Bogomolova L.I.* Dialog kak metodologicheskii printsip pedagogicheskoi antropologii [Dialogue as a methodological principle of pedagogical anthropology]. Pedagogicheskaiia antropologiiia: kontseptual'nye osnovaniia i mezhdistsiplinarnyi kontekst [Pedagogical anthropology: conceptual basis and interdisciplinary context]. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Moscow, 30 sentiabria – 2 oktiabria 2002 g.) / Sost. V. G. Bezrogov, E. G. Il'iashenko, I. A. Kondrat'eva. Moscow: Publ. URAO, 2002. P. 38–40.
3. *Borytko N.M.* Chelovek kak predmet vospitaniia: sovremennye podkhody [Person as a subject of education: contemporary approaches]. Pedagogicheskaiia antropologiiia: kontseptual'nye osnovaniia i mezhdistsiplinarnyi kontekst [Pedagogical anthropology: conceptual basis and interdisciplinary context]. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Moscow, 30 sentiabria – 2 oktiabria 2002 g.) / Sost. V. G. Bezrogov, E. G. Il'iashenko, I. A. Kondrat'eva. Moscow: Publ. URAO, 2002. P. 40–43.
4. *Inkluzivnoe obrazovanie* [Inclusive education]. Vyp. 1 / Sost. S. V. Alekhina, N. Ya. Semago, A. K. Fadina. Moscow: Tsentr «Shkol'naia kniga», 2010. 272 p.
5. *Lipskii I.A.* Sotsial'naia pedagogika. Metodologicheskii analiz [Social pedagogy. Methodological analysis]. Uchebnoe posobie. Moscow: TTs Sfera, 2004. 320 p.
6. *Nazarova N.M.* Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy obrazovatel'noi integratsii [Theoretical and methodological basis for educational integration]. Inkluzivnoe obrazovanie: metodologiiia, praktika, tekhnologiiia [Inclusive education: methodology, practice, technology]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (20–22 iunia 2011, Moscow) / Redkol.: S. V. Alekhina i dr. Moscow: MGPPU, 2011. P. 9–11.
7. *Novikov A.M.* Metodologiiia obrazovaniia [Methodology of education]. Moscow: «Egves», 2002. 320 p.
8. *Peregudov F.I., Tarasenko F.P.* Vvedenie v sistemnyi analiz [Introduction to system analysis]. Ucheb. posobie dlia vuzov. Moscow: Vysshaja shkola, 1989. 367 p.

# Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований

**Чепель Т.Л.,**

кандидат психологических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия  
hoteschep@mail.ru

**Абакирова Т.П.,**

кандидат психологических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГБОУ НСО ОЦДК «Областной центр диагностики и консультирования», Новосибирск, Россия  
abakirova@ngs.ru

**Самуйленко С.В.,**

директор ГБОУ НСО ОЦДК «Областной центр диагностики и консультирования», Новосибирск, Россия  
samuilenko60@mail.ru

Представлены этапы, анализ и интерпретация основных результатов мониторинга эффективности образовательного процесса в условиях реализации регионального проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области». Исследование проводилось в форме глобального мониторинга с участием 34 образовательных учреждений из 27 муниципальных территорий, с общим охватом 2663 участников. В задачи мониторинга входили: контроль основных рисков инновационной образовательной практики, получение достоверных и объективных данных о позитивных и негативных образовательных эффектах инклюзии, выявление проблемных зон и точек роста. Обращается внимание, что анализ полученных результатов показал достаточную эффективность образовательного процесса в условиях существенных инновационных изменений при реализации регионального проекта.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, региональный проект, внутренний и внешний мониторинг, показатели эффективности образовательного процесса, методы исследования, анализ результатов.

*Чепель Т.Л., Абакирова Т.П., Самуйленко С.В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 33–41.*

*Chepel T.L., Abakirova T.P., Samuylenko S.V. Efficiency of the educational process in terms of inclusive practices: the results of monitoring studies. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 33–41.*

Практика инклюзивного образования в последние годы перестает быть уделом отдельных педагогов-энтузиастов, а становится одним из законодательно закреплённых вариантов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ) и приобретает все более массовый характер. Но по-прежнему очевидна неготовность российской образовательной системы к повсеместному разворачиванию инклюзии в общеобразовательных школах. Как любая системная образовательная инновация инклюзия может дать необходимые эффекты только в результате объединения усилий со стороны ученых, психологов, педагогов, озабоченных тем, чтобы образовательное пространство было безопасным, развивающим, комфортным для всех без исключения детей, и при условии широкой социальной поддержки этого новшества в среде родителей, представителей общественности и СМИ [3].

В Новосибирской области в течение последних пяти лет предпринят ряд последовательных шагов по внедрению инклюзивной практики в контексте идей модернизации общего образования и развития системы обучения детей с ОВЗ. С сентября 2011 года реализуется проектный подход к решению задачи «выращивания» этой новой, чрезвычайно сложной образовательной практики. Именно он позволяет преодолеть многочисленные риски и ресурсно обеспечить последовательное, целенаправленное, взвешенное освоение педагогическими коллективами инклюзивной культуры, инклюзивной политики и инклюзивной практики, что, в конечном итоге и создает собственно инклюзивное образовательное пространство в области. Важно учесть, что инновационный образовательный проект может быть успешен только в том случае, если он не навязан педагогам «сверху» [1], если школы включаются в него осознанно и добровольно, с пониманием внутренней необходимости и открывающихся в перспективе возможностей.

Кроме того, образовательные проекты требуют времени для предварительной подготовки необходимых предпосылок тех существенных изменений, которые и составят сущность инновации. Анализ истории нашего регионального проекта показывает, что он яв-

ляется закономерным этапом в развитии областной системы школьного образования: именно это позволило сформировать предпосылки для развития практики совместного обучения детей с проблемами в развитии и их сверстников. Так, к 2010 году была широко представлена сеть специальных (коррекционных) школ, классов, дошкольных образовательных учреждений для различных групп детей. Успешно разворачивалась ведомственная целевая программа, направленная на развитие системы образования детей с ОВЗ. Действовали ППМС-центры муниципального уровня и «Областной центр диагностики и консультирования» с 10 филиалами в сельских районах. Работала система территориальных психолого-медико-педагогических комиссий. Активно велась подготовка кадров и повышение квалификации педагогов по проблемам развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Более 400 образовательных учреждений имели лицензию на право обучения детей по специальным коррекционным программам. Важно учесть и тот факт, что к этому времени «де факто» инклюзия уже состоялась, в особенности в сельских школах. На начало 2010 года в сельских районах области по заявлению родителей в общеобразовательных школах обучались более 4000 детей с ОВЗ.

На тот момент важно было поддержать педагогические коллективы, которые уже имели опыт совместного образования детей, и придать этому движению не только новый импульс, но и новые смыслы, а кроме того, обеспечить эту инновационную практику комплексом необходимых ресурсов. А это – педагоги и их квалификация, нормативно-правовые документы, материально-техническая база школ, программно-методические материалы, психолого-педагогическое сопровождение детей, родителей и учителей. Все это требовало принятия серьезных управленческих решений, адекватных возможностям, ресурсам и потребностям конкретных школ. Поэтому с сентября 2011 года в области стартовал региональный проект с добровольным включением в него 35 школ области. Проектное решение на уровне региона должно было остановить так называемую «дикую инклюзию» и

предупредить риски тотальной, формальной, неподготовленной инклюзии, которая могла бы стать фактором дестабилизации образовательной ситуации со многими недопустимыми последствиями [2].

Реализация масштабного инновационного проекта невозможна без специфического управления, которое поручено коллективу регионального ППМС-центра. Одной из важных управленческих функций, возложенных на регионального оператора, является мониторинг, результаты которого позволяют принимать необходимые и своевременные управленческие решения тактического и стратегического характера. Учитывая высокие инновационные риски инклюзии, неоднократно анализировавшиеся на областных конференциях, семинарах, совещаниях, в СМИ [2; 3], проект предусматривает 2 вида мониторинга: внутренний и внешний. Первый осуществляется всеми школами-участниками в полном соответствии с задачами и мероприятиями, которые закреплены в текстах школьных проектов, с использованием общих для всех показателей, отражающих важные аспекты становления инклюзивного образования. Вторым же осуществляется региональным оператором как независимый – для получения достоверных и доказательных данных относительно эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики. В качестве обязательных в рамках внутреннего мониторинга для всех участников проекта в 2011/2012 году устанавливались показатели: доля педагогов, прошедших курсы повышения квалификации по вопросам организации инклюзивного образования; динамика роста заработной платы педагогов, включенных в региональный проект; доля детей, участников проекта, для которых разработан и реализуется индивидуальный образовательный маршрут; обеспеченность в ОУ системы ППМС-сопровождения (ПМПк) и др.

По итогам второго года реализации регионального проекта в 2012–2013 учебном году осуществлен внешний мониторинг. К этому времени школы развернули инновационный образовательный процесс в полной мере, должны были преодолеть основные инновационные барьеры и получить запланирован-

ные проектные результаты: повышение качества социализации и обучения детей с ОВЗ без снижения качества образования нормативно развивающихся школьников.

В качестве цели внешнего мониторинга определено отслеживание эффективности инклюзивной практики по ключевым параметрам организуемых в рамках проекта процессов:

- социализации обучающихся (социальное благополучие, психологическая комфортность и безопасность в классе и в образовательной среде школы в целом);
- обучения (динамика академической успеваемости всех детей с ОВЗ, нормативно развивающихся сверстников – в инклюзивных классах);
- отношения к практике инклюзивного образования со стороны учителей, администрации, родителей и самих детей [2].

Исследование проводилось в форме глобального мониторинга (34 школы в 27 муниципальных территориях Новосибирской области), на выборке, включающей 1325 детей начального и среднего звена, 78 классов, всех родителей учащихся данных классов (553), всех членов педагогического коллектива (661) с обязательным включением административной группы в полном составе (124). Соответственно поставленной цели решались задачи: контроль основных рисков инновационной образовательной практики, получение достоверных, объективных и доказательных данных о позитивных и негативных образовательных эффектах инклюзии, выявление тенденций с целью определения проблемных зон и точек роста, оценка эффективности проекта по содержательным параметрам.

Исследование осуществлено на условиях партнерства тремя организациями. Региональный оператор проекта (ГБОУ НСО ОЦДК) отвечал за дизайн и организацию процедур исследования, за подбор и апробацию исследовательских методик и проведение замеров в каждом ОУ, включая обработку первичных материалов и статистические процедуры, а также за качественную интерпретацию данных с подготовкой аналитических справок для всех школ и итогового от-

чета для Министерства образования области. Подготовка технического задания для разработки электронной базы данных и тестирование базы данных также осуществлялось региональным оператором. Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования ГБОУ ВПО МГППУ как второй участник исследования предоставил исследовательский инструментарий по изучению социальных процессов в инклюзивных классах, провел обработку первичных материалов и качественную интерпретацию данных по социомониторингу. Научно-образовательный центр «Инклюзивное образование» Новосибирского государственного педагогического университета разработал методику изучения эффективности процесса обучения и обеспечил статистическую обработку данных, разработал электронную базу данных по проекту.

Мониторинговое исследование имело достаточно сложный дизайн, определенный масштабностью организационно-территориального формата регионального проекта (разбросанность школ по всей территории области при значительной удаленности от исследовательского центра; различный «стартовый» уровень школ-участников и др.), а также методическими требованиями используемых диагностических методик. Для получения достоверных данных в каждой школе замеры проводились независимыми метрологами с выездом на территорию.

Для оценки состояния социальной среды инклюзивных классов и выявления групп риска

среди детей с ограниченными возможностями здоровья в качестве исследовательского инструмента применен программно-методический комплекс «Социомониторинг», разработанный в Институте развития образования Ярославской области (авторы О.Е. Хабарова, А.В. Балкин).

Результаты социомониторинга представлены на рис. 1.

Согласно данным по показателям социального благополучия-неблагополучия в школьной социальной среде не выявлено тенденции к образованию очевидных зон риска. Тем не менее, в каждой группе показателей имеются школы, в которых требуется провести углубленный анализ развития социальной атмосферы в классе и скорректировать ситуацию. Общий анализ данных социомониторинга привел к выделению 3 типов школ:

- школы с положительной тенденцией развития социальной среды в классе (34 %);
- школы, в которых удалось сохранить/не ухудшить общераспространенную для системы образования России тенденцию развития социальной среды в классах (51 %);
- школы, требующие углубленного анализа ситуации в классах (зафиксированы неблагоприятные изменения по нескольким показателям) – 15 %.

По результатам исследования с использованием методики «Школьная успеваемость» (автор А.Г.Ряписова) предполагалось оценить динамику учебной успешности детей с ОВЗ и их одноклассников по ряду ведущих

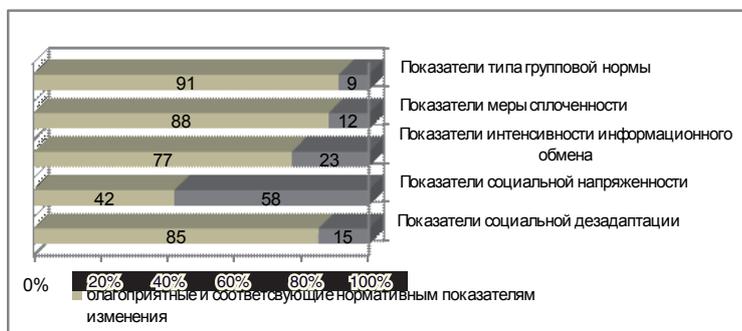


Рис. 1. Обобщенные показатели результатов исследования по программно-методическому комплексу «Социомониторинг»

дисциплин учебного плана, чтобы ответить на вопрос, не ухудшилась ли их успеваемость по сравнению с условиями обучения до включения в инклюзивный процесс.

Данные по исследованию успеваемости детей в инклюзивных классах представлены на рис. 2.

Анализ показывает, что успеваемость детей не ухудшилась у 79 % учащихся с ОВЗ и у 61 % нормативно развивающихся школьников.

Следует отметить, что некоторое снижение успеваемости как у нормативно развивающихся школьников (39 %), так и у детей с ОВЗ (21 %) 5–7-х классов может быть объяснено возрастными проблемами, проявляющимися в снижении успеваемости подростков и в традиционном (неинклюзивном) образовательном процессе. В целом полученные данные убеждают, что инклюзивная практика не привела к статистически значимым и достоверным негативным изменениям в успеваемости школьников.

Анкетные для опроса администрации, учителей, психологов, логопедов, социальных педагогов, учащихся и их родителей разработаны Т.П. Абакировой, А.Г. Ряписовой, Т.Л. Чепель. С их помощью изучалась педагогическая реальность, отраженная в сознании субъектов образовательного процесса. В качестве важных исследовательских аспектов выделены педагогические трудности, которые испытывают учителя при организации процесса обучения, их субъективная удовлетворенность организационно-методической помощью в инновационной практике. Чрезвычайно интересными в контексте управления проектом являлись и совпадения

несовпадения оценок степени и содержания педагогических трудностей в группах учителей и администрации, а также изучение особенностей субъективных оценок со стороны всех участников проекта динамики успеваемости и социального благополучия школьников. Ряд дополнительных параметров был задан в анкетах для родителей и самих учащихся инклюзивных классов: изучалась удовлетворенность условиями и социальной атмосферой.

Обработка материалов по каждой группе участников позволила получить суммарный показатель удовлетворенности процессом реализации инклюзивного образования, который составил 85 %.

Обобщенные данные по принятию инновационной практики (%) представлены на рис. 3. На общем позитивном фоне наиболее проблемным полем принятия-непринятия инклюзии остается группа педагогов. Зафиксировано, что в 42 % ОУ от 30 до 40 % педагогов все еще не убеждены в возможности и целесообразности обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной среде. Это может быть объяснено рядом обстоятельств. Гипотетически основными из них могут быть: наличие инновационных барьеров в сознании учителей; действие ригидных психологических установок, затрудняющих принятие педагогами любых образовательных изменений; высокая тревожность педагогов на фоне переживаемой ими профессиональной ответственности за качество обученности школьников; недостаточная психолого-педагогическая компетентность учителей в вопросах организации

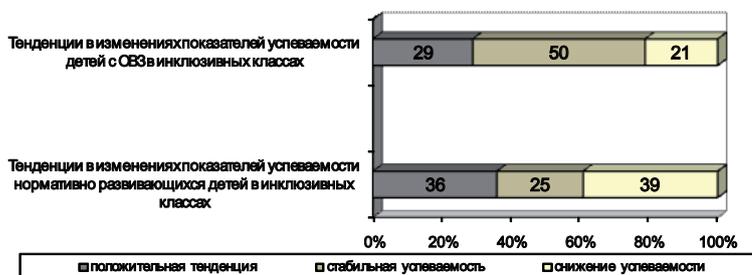


Рис. 2. Обобщенные показатели результатов исследования по методике «Школьная успеваемость»

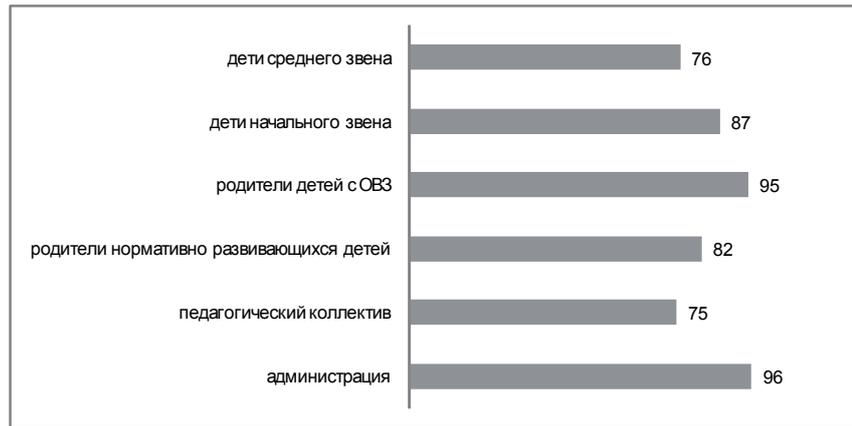


Рис. 3. Сравнительный анализ принятия инклюзивного образования всеми участниками образовательного процесса

обучения и социализации детей с ОВЗ. Данные предположения нуждаются в дальнейшей проверке, которая необходима не только для получения достоверных исследовательских материалов, но, прежде всего, для корректировки содержания и форм работы с педагогами, направленной на повышение их психологической и технологической готовности к работе в практике включенного образования.

Наиболее очевидным фактором недостаточного принятия педагогами инновационного школьного проекта является, как показывают результаты исследования, недооценка роли педагогической позиции учителя со стороны руководителей школ. Скорее всего, этот факт определил и зафиксированный в ряде школ показатель неэффективности внутришкольной работы с педагогами. По результатам мониторинга отмечено, что в коллективах, где степень непринятия остается достаточно высокой, существует значительный «разрыв» в результатах по интегрированному показателю «принятие-непринятие инклюзии» между административными группами и учителями.

Поскольку педагогическая позиция учителя – важнейший фактор успеха-неуспеха любых инновационных процессов [1], школам-участникам проекта необходимо качественно менять содержание и формы работы по преодолению одного из важнейших рисков развития инклюзивного образования – риска смыслового

отвержения, формального включения учителей в инклюзию. На данном этапе необходимо существенно активизировать работу по повышению методической и психолого-педагогической компетентности педагогов, используя самые современные интерактивные методы обучения взрослых (игровые, проектные, тренинговые, кейс-стади), а также возможности сетевого взаимодействия учителей. В условиях третьего года реализации проекта возможно и необходимо активно обобщать и тиражировать нарабатанный ими позитивный опыт инклюзии. Наступило время существенного повышения активности районных информационно-методических центров в вопросах организации инклюзивного образовательного процесса по собственно технологическим, практическим вопросам: организация инклюзивного урока, современные методы и технологии инклюзивного обучения, проектирование адаптированных учебных программ и многое другое, что, собственно, и составляет основу педагогического труда учителя в инклюзивной школе.

Не менее интересными оказались результаты анкетирования самих школьников. В ряде школ учащиеся 5–7 классов отмечают субъективное переживание недостаточного включения в общественную жизнь школы, класса, дефицит педагогической поддержки и необходимой им психологической помощи. Очевидно, что необходимо качественно пре-

образовывать работу по социализации детей и систему их психологического сопровождения в среднем звене, поскольку на фоне подростковых проблем в школьной среде могут нарастать проблемы межличностных конфликтов, усиливаться процессы маргинализации, отторжения детей с ОВЗ сверстниками, нарастать социальная напряженность и ухудшаться состояние психологической атмосферы в учебных классах.

По данным мониторинга в ряде школ родители отмечают недостаток информированности о практике работы школы по реализации проекта. Очевидно, что в условиях инклюзивной практики требуется изменение самой парадигмы взаимодействия семьи и школы, учителей и родителей в сторону полноценного сотрудничества, содержательного диалога, а не просто воздействия на родителей, их инструктирования и информирования. Инклюзивная школа понимается нами как школа, «включающая» не только детей, но и родителей. Взаимодействие предполагает открытость, взаимное принятие, уважение, соблюдение установленных договоренностей с двух сторон. Такие отношения способствуют подлинному повышению родительской уверенности и ответственности, которые, в свою очередь, становятся дополнительным ресурсом для педагогов, осуществляющих непростые преобразования общеобразовательной школы в школу, «открытую для всех».

Общий сопоставительный анализ данных по 3-й группе показателей позволяет сделать вывод о недостаточности сетевого взаимодействия участников регионального проекта и о недооценке сетевого сообщества в качестве фактора преодоления рисков инклюзии. В перспективе усилия необходимо направить в сторону создания устойчивой сети школ с целью создания сообщества инклюзивных школ, объединенных ценностно-смысловыми основами своей деятельности, создающих общий контент (информационный ресурс), поддерживающих постоянные профессиональные взаимоотношения.

Таким образом, вся полнота полученных данных в отношении трех групп мониторинговых показателей свидетельствует о достаточной эффективности образовательного процесса в условиях существенных инновационных изме-

нений при реализации регионального проекта:

- процесс социализации в инклюзивных классах характеризуется благоприятными тенденциями и не обнаруживает проблемных и угрожающих показателей: риск ухудшения по параметрам социального благополучия, социальной напряженности преодолевается в большинстве инклюзивных школ;

- результативность процесса обучения по параметрам академической успеваемости группы детей с ОВЗ и группы детей с нормативным развитием свидетельствует об отсутствии ухудшения школьной успешности: риск снижения успеваемости в условиях инклюзии преодолен;

- отношение участников образовательного процесса к инклюзивной практике характеризуется устойчивыми позитивными тенденциями по группе школьных администраторов, родителей и детей и неоднозначными изменениями по группе педагогов. Выявлено наиболее проблемное поле инновационной практики в рамках регионального проекта, требующее своевременных и качественно новых управленческих решений. Это пространство работы со становлением ответственной педагогической позиции учителей.

Очевидно, что это только первый этап исследования в рамках регионального проекта, но уже он помог принять ряд управленческих решений. На следующем этапе мониторинга необходимо не только получить более точные объяснения позитивных или недостаточных результатов, которые обнаруживаются в практике разных школ, не только оценить эффективность предпринятых по результатам первого этапа корректировок школьных проектов, но уже подойти к описанию эффективных моделей превращения общеобразовательных школ в школы собственно инклюзивные.

В основе новосибирского проекта лежит идея, что инклюзивное образование – это не просто более гуманная практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья, а системное преобразование любой школы в сторону ее качественного совершенствования, что полезно и важно для всех, без исключения, субъектов образовательного процесса. Инклюзивные школы должны отвечать вызовам времени, соответствовать тре-

бованиям современного российского образовательного законодательства, соотноситься с ожиданиями родителей и школьников. Такое образование возможно и целесообразно только в инклюзивной школе, а последняя может существовать только в инклюзивном образовательном пространстве. Мониторинг позволяет осознать и даже точно установить, в какой точке этого пути находится система, и вовремя скорректировать ее движение.

Адекватная образовательная политика в регионе, плановое, поэтапное «выращивание» инклюзивной практики, позиции руководителей школ и педагогов, финансовая, нормативно-правовая и научно-методическая поддержка участников проекта – это необходимые ресурсы, которые действительно могут повысить эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики.

#### Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Ряписова А.Г., Чепель Т.Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 226–233.

3. Чепель Т.Л. Инклюзивное образование как инновационный проект: опыт Новосибирской области // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011 г., Москва) / Московский городской психолого-педагогический университет; ред. кол.: С.В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. С. 30–33.

## Efficiency of the educational process in terms of inclusive practices: the results of monitoring studies

**Chepel T. L.,**

*Ph.D. in Psychology, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia  
homechep@mail.ru*

**Abakirova T. P.,**

*Ph.D. in Psychology, Deputy Director of Scientific and Methodological Work, Regional Center for Diagnosis and Counseling, Novosibirsk, Russia  
abakirova@ngs.ru*

**Samuylenko S. V.,**

*Director of the Regional Center for Diagnosis and Counseling, Novosibirsk, Russia  
samuilenko60@mail.ru*

We present stages, analysis and interpretation of the main results of monitoring the effectiveness of the educational process in the conditions of implementation of the regional project "Education and socialization of children with disabilities in inclusive educational space of the Novosibirsk region". The study was conducted in the form of a global monitoring of 34 educational institutions from 27 municipal areas with a total coverage of 2663 participants. The monitoring aims were to control the main risks of the innovative educational practices, to obtain reliable and objective data on the positive and negative effects of educational inclusion, identifying problem areas and growth points. Attention is drawn that the analysis of the results showed sufficient efficiency of the educational process in terms of significant changes in the implementation of innovative regional project.

**Keywords:** children with disabilities, inclusive education, regional project, internal and external monitoring, performance indicators of the educational process, research methods, analysis of the results.

## References

1. Alekhina S.V., Alekseeva M.A., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspekhnosti inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Willingness of teachers as the main factor of success in the formation of an inclusive process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 1. P. 83–92.
2. Riapisova A.G., Chepel' T.L. Issledovanie effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa v usloviakh inkluzivnoi praktiki [Study of the effectiveness of the educational process in the conditions of inclusive practices]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2013, no. 2. P. 226–233.
3. Chepel' T.L. Inkluzivnoe obrazovanie kak innovatsionnyi proekt: opyt Novosibirskoi oblasti. Inkluzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya [Inclusive education as an innovative project: the experience of the Novosibirsk region]: *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (20–22 iunia 2011 g., Moskva)* Mosk. gor. psikhol.-ped.un-t / Red. kol.: S.V. Alekhina i dr. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, 2011. P. 30–33.

# Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования

**Инденбаум (Шепко) Е. Л.,**

доктор психологических наук, зав. кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития, Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск, Россия  
eleon-irk@yandex.ru

Представлено продолжение публикации автора во втором номере журнала «Психологическая наука и образование» за 2010 год, посвященное изучению некоторых аспектов коммуникативной компетентности подростков с умственной отсталостью и задержкой психического развития, находящихся в разных педагогических условиях (специальное и инклюзивное образование). Доказывается зависимость коммуникативной компетентности как от меры когнитивной недостаточности и психологического типа, к которому может быть отнесен подросток, так и от условий обучения. В обследовании 296 подростков с умственной отсталостью, легким психическим недоразвитием, задержкой психического развития использовались экспертные, психодиагностические и самооценочные методы изучения различных аспектов коммуникативной компетентности. Показано, что в условиях постоянного взаимодействия со сверстниками, имеющими нормальный интеллект (инклюзивное образование), проявляются как позитивные, так и негативные последствия. Обучение в СКОШ порождает иллюзию большего коммуникативного благополучия, однако прогноз успешности коммуникации за ее пределами неудовлетворительный. Определены возможные пути работы психолога над повышением коммуникативной компетентности.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, специальное образование, коммуникативная компетентность, межличностные отношения, подростки, умственная отсталость, задержка психического развития.

*Инденбаум Е. Л. Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 42–49.*

*Indenbaum E. L. Characteristics of communicative competence of adolescents with various forms of mental deficit in conditions of inclusive and special education. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 42–49.*

Проблема совершенствования социальной компетентности подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности (ЛФИН) всегда была и будет актуальной. Невозможность преодолеть дефицит познавательных способностей, а при умственной отсталости даже очевидно уменьшить его требует переключения внимания специалистов на более корреклируемые сферы [4]. Опираясь на теорию Л.С. Выготского, можно считать недостатки коммуникаций со сверстниками и взрослыми потенциально исправимыми. Вместе с тем исследования межличностных отношений испытуемых с интеллектуальной недостаточностью, проведенные в 70-е годы прошлого века Н.Л. Коломенским, литовскими исследователями (В.А. Ворянен и др.), а также более поздние работы О.К. Агавеляна, В.А. Сергеевой и других доказывали, что в основе трудностей общения лежат недостатки собственно коммуникативных умений и навыков, причины эмоционального и когнитивного характера. Даже в юношеском возрасте при ЛФИН имеют место очевидные трудности понимания различных ситуаций социального взаимодействия [6].

Трудности межличностной коммуникации осознаются обсуждаемой категорией лиц. Например, в среде десоциализированной молодежи с ЛФИН от 40 до 70 % опрошенных в разных выборках указывали в беседах на отсутствие друзей, трудности социальных контактов [3]. Мотивация общения здесь не играет основной роли, поскольку в подавляющем большинстве случаев потребность в продуктивной коммуникации проявляется вполне очевидно.

Обобщенно подобные трудности следует квалифицировать как недостаток коммуникативной компетентности (умения решать коммуникативные задачи с пользой для себя) [3; 5; 7]. В любой компетентности исследователи традиционно выделяют несколько составляющих:

- когнитивный компонент определяет знание правил социального взаимодействия и

понимание смысла различных его ситуаций;

- аффективный – отношение к подобным правилам и к людям в целом, типичные способы аффективного реагирования в процессе общения;

- поведенческий – умение использовать имеющееся знание и управлять своими эмоциями с целью достижения максимальной пользы для себя в коммуникативных ситуациях с неоднозначным исходом.

Одно из наиболее существенных обоснований пользы инклюзивного образования заключается в указании на неумение подростков из «искусственной» среды специальной коррекционной школы взаимодействовать в социуме. Предполагается, что опыт взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками окажется полезным, сформирует представления об адекватном поведении во фрустрирующих ситуациях, позволит наладить продуктивные контакты.

Анализ правомерности подобного предположения стал содержанием сопоставительного исследования коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности (легкой умственной отсталостью, выраженной задержкой психического развития, обозначаемой нами как легкое психическое недоразвитие)<sup>1</sup>. В последние годы нами доказывается, что прогноз психосоциального развития при ЛФИН определяется не только клиническим диагнозом («умственная отсталость», «специфические расстройства психологического развития» или «легкие когнитивные расстройства»). Он зависит от психологического типа, к которому может быть отнесен подросток [3].

Разработка этого положения имеет существенную практическую значимость, поскольку в деятельности психологов образования детализированного анализа проблем коммуникации подростков с интеллектуальной недостаточностью обычно не проводится. Как средство коррекции рассматривается

<sup>1</sup> Для анализа использованы собственные исследовательские материалы, полученные в инклюзивной МОУ ООШ № 1 г. Слюдянка Иркутской обл. (директор А. В. Зарубина) и данные курсовых (Т. Семенченко), выпускных квалификационных работ А. Егоровой, Н. Лоховой и магистерских диссертаций Т. С. Ханбабаевой, С. Е. Шукиной и др., выполненных под нашим руководством.

коммуникативный тренинг, задачи которого заключаются в обучении определенным приемам эффективной коммуникации, усилении эмпатийности и рефлексивности, стабилизации эмоционального состояния и пр. Вместе с тем психокоррекционное воздействие должно быть более «адресным».

Таким образом, гипотезы исследования состояли в следующем.

1) Коммуникативная компетентность подростков и юношей при умственной отсталости и легком психическом недоразвитии будет обнаруживать качественные отличия, зависящие от принадлежности к определенному психологическому типу;

2) коммуникативная компетентность подростков, относимых к одному психологическому типу, будет определяться условиями обучения (специальное или инклюзивное образование) и более широким контекстом социальной ситуации развития (воспитание в семье или школе-интернате).

Отнесение к психологическому типу осуществлялось на основе экспертных оценок педагогов и результатов экспериментально-психологических обследований. Выделялись пограничный, классический и осложненный типы при умственной отсталости (УО), диссоциальный и дискогнитивный типы при выраженной задержке психического развития/легком психическом недоразвитии (ЗПР/ЛПН), поведенческий и компенсированный типы при ЗПР [3].

Для оценки когнитивного компонента коммуникативной компетентности использовались: понимание смысла определенной коммуникативной ситуации в тесте Розенцвейга (вывод делался по адекватности ответа);

прогноз отношения к себе со стороны конкретных одноклассников;

качественные характеристики описания человека, умеющего хорошо ладить с людьми, и выделение качеств, затрудняющих общение.

Для характеристики аффективного компонента коммуникативной компетентности у части испытуемых оценивалась направленность на коммуникацию и ценность общения (в беседе), а также тревожность в межличностных отношениях по шкале О. Кондаша.

Для оценки поведенческого компонента коммуникативной компетентности использовались:

- экспертная оценка качества коммуникации педагогами;

- социометрический статус в группе одноклассников (определялся по результатам социометрии, проводимой по модифицированной методике Р.И. Говоровой, когда каждый высказывается о каждом);

- подсчет коэффициента социальной адаптированности по ответам на тест Розенцвейга (взрослый вариант).

В инклюзивной школе (МОУ ООШ № 1 г. Слюдянка) нами было проведено изучение толерантности к ученикам с ЛФИН со стороны школьников с нормальным интеллектом (55 учеников 6–9-х классов давали анонимные ответы на утверждения: «мне трудно скрыть, если соученик мне неприятен», «считаю, что должны быть отдельные школы для нормальных и ненормальных учеников» и «я не поддерживаю отношений с несколько необычными учениками»).

В анализируемую основную выборку были включены 296 подростков, из них 127 (57,09 %) обучались в специальных коррекционных школах VII (27 человек, но у четверых из них все же была умственная отсталость) и VIII видов (100 детей), а остальные – в общеобразовательных. Почти 70 % составляли школьники с ЗПР и ЗПР/ЛПН, 30,71 % – умственно отсталые. У 30 обследованных психологический тип не был определен.

Распределение по психологическим типам было проведено на выборке из 266 человек. 10,9 % подростков фактически не обнаруживали интеллектуальной недостаточности, их состояние соответствовало перенесенной ЗПР. Компенсированный ее тип зафиксирован у 21 подростка (7,89 %), поведенческий (дефицит социальных способностей, проявляющийся нарушениями поведения) – у 8 учащихся (3,01 %).

У 83 учащихся можно было констатировать выраженную ЗПР – легкое психическое недоразвитие (ЗПР/ЛПН). Половина из них (15,41 % общей выборки) могли быть отнесены к дискогнитивному типу, вторая половина (15,79 %) – к диссоциальному.

Из 154 подростков с умственной отсталостью у 11 (4,13 %) интеллектуальный дефект достигал умеренной степени, они фактически не усваивали программу СКОШ VIII вида, но приобретали в школе некоторые социальные навыки. Преобладали же в выборке испытуемые «классического» типа (30,45 % общего числа всех испытуемых), т. е. с умственной отсталостью легкой степени, без очевидного дефицита социальных способностей, характеризующиеся типичными особенностями познавательной деятельности (большая или меньшая тугоподвижность, стереотипность, конкретность мышления, соответствующие речевые недостатки, низкая обучаемость, невозможность усваивать обычную школьную программу) и личности (бедность интересов, примитивность потребностей, ограниченность кругозора, недостатки социальных представлений, трудности рефлексии и т. п.). Довольно высок был процент подростков, психологический тип которых получил название «пограничный» (15,41 %). Хотя их способность к обучению так же, как в предыдущей подгруппе, была недостаточной и не позволяла мыслить отвлеченно, интеллект был все же достоверно выше, благодаря чему повышались возможности адаптации. Оставшиеся 7,89 %, наоборот, были плохо адаптированы как из-за ментальной недостаточности, так и из-за того, что постоянно нарушали социальные нормы. Их психологический тип получил название «осложненный».

Сформированность когнитивного компонента коммуникативной компетентности обнаружила отличия, зависящие от характера интеллектуальной недостаточности. При ЗПР и ЗПР/ЛПН испытуемые не испытывают серьезных трудностей в понимании изображенных на картинках теста Розенцвейга ситуаций: их ответы могут быть недостаточно адаптивными, но редко бывают неадекватными. Иная картина у УО подростков. В возрасте 13–14 лет многие ситуации не доступны их пониманию. В этой группе подростки полностью не понимали от 2 до 9 ситуаций социального взаимодействия, отказываясь от ответов, и давали от 2 до 6 ответов, не адекватных для изображенных ситуаций. По мере взросления это происходит, однако единичные ответы такого типа встречаются почти в каждом протоколе.

УО подростки недостаточно понимают нормы социализированного поведения: так, даже среди 16–17-летних выпускников менее чем 50 % готовы возместить ущерб в ситуации с разбитой вазой, 41 % не предпримут никаких действий, чтобы вернуть свою шляпу, 91 % или извиняются в ситуации с превышением скорости, или заявляют, что «ничего» не думают.

Процент адекватных ответов на задания теста Розенцвейга, свидетельствующий, что коммуникативная ситуация правильно понята, в обсуждаемой группе подростков и юношей был наиболее высоким (91,67) у представителей пограничного типа и менее 50 % при умеренной умственной отсталости. Таким образом, выраженный дефицит познавательных способностей, очевидно, препятствует правильному поведению из-за непонимания сущности коммуникативной ситуации, затрудненности прогнозирования ее последствий.

Понимание отношения к себе обнаружило в целом однонаправленные тенденции: и при ЗПР и при УО испытуемые подростки и юноши ожидали в среднем меньше положительных выборов, чем получали (1,8 и 2,32 при ЗПР, 1,3 и 1,97 при УО). Ожидание отрицательных выборов было, наоборот, при ЗПР несколько большим (2,86 и 2,54), а при УО различий почти не обнаруживало (2,4 и 2,5). Таким образом, даже легкая умственная отсталость в подростковом возрасте существенно не препятствует пониманию отношения со стороны одноклассников. Отмеченное же рассогласование говорит, в первую очередь, о коммуникативной тревожности при ЗПР/ЛПН.

При ЗПР и ЗПР/ЛПН корреляция ожидаемых и реальных положительных и отрицательных выборов была невысокой, но достоверной ( $r=0,32-0,38$ ). Чем меньше был дефицит познавательных способностей, тем лучше угадывались положительные выборы, для отрицательных подобной связи не было выявлено.

В общеобразовательной школе подростки с ЗПР/ЛПН чувствовали себя более коммуникативно отверженными. Они получали в среднем лишь 0,8 положительных взаимовыборов. Вместе с тем эти испытуемые в условиях инклюзии достоверно чаще угадывают тех, кто к ним плохо относится, в СКОШ их комму-

никативные ожидания успеха завышены. Отличий распределения по психологическим типам в специальной и инклюзивной школе в обсуждаемой подгруппе не выявлено.

Мы связываем это с фактическим отсутствием помощи обсуждаемой категории подростков в среднем звене школы, что закономерно усугубляет их когнитивные трудности, очевидные для одноклассников. УО школьники в условиях инклюзии фактически меньше пересекаются со сверстниками в учебной деятельности: они посещают адаптационные классы, классы коррекционно-развивающего обучения, т. е. выбираются соучениками со сходной мерой дефицита познавательных способностей. При этом глубина интеллектуального дефекта у учеников в СКОШ достоверно больше.

В целом позитивное влияние взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками проявляется повышением точности социальных представлений. Даже УО подростки и юноши достаточно правильно характеризуют как человека, умеющего ладить с людьми, так и его антипод. В первом случае преимущественно указывается общительность (41,67%), доброта (38,89%). Реже упоминаются готовность помочь, вежливость, отсутствие агрессивных проявлений, понимание. Основной характеристикой «человека, не умеющего ладить с людьми» в 98% случаев называется агрессивность. Упоминаются прямая физическая и вербальная агрессия, а также отсутствие проциальных качеств: необщительность, неадекватность, злость, зависть. Таким образом, недостатки когнитивного компонента коммуникативной компетентности в большей мере представлены трудностями понимания сущности различных ситуаций, затрудненностью прогноза отношений к себе. Представления о качествах, облегчающих или затрудняющих коммуникацию, формально полноценны, хотя по мере нарастания дефицита познавательных способностей высказывания становятся все более однообразными, шаблонными и неточными.

Аффективный компонент коммуникативной компетентности оценивался в свободной беседе на темы, связанные с общением участников исследования. Это связано с тем, что интеллектуальная недостаточность испытуемых затрудняет получение развернутых, ар-

гументированных и объективных ответов. Поэтому мы ориентировались на невербальное сопровождение высказываний, а также субъективное оценивание своей коммуникативной успешности. Явную коммуникативную направленность обнаруживали сравнительно немногие подростки. Упоминание о необходимости иметь друзей звучало в беседах лишь у 22,88% обследованных школьников с УО, несколько чаще при ЗПР и ЗПР/ЛПН, по-видимому, больше осознающих ценность общения (возможно из-за лучшего осознания коммуникативных неудач). 34,37% обследованных с ЗПР и ЗПР/ЛПН декларировали низкую тревожность в общении (но, напомним, ожидали негативных выборов). На высокую тревожность указали 12,5% подростков с ЗПР в общеобразовательной школе. Показатели группы УО были сходными. 37,84% из них межличностную тревожность фактически отрицали, лишь 10,8% презентовали себя гипертревожными в общении. Зависимости от условий обучения (специальная или общеобразовательная школа) в этой подгруппе не выявилось.

Таким образом, по результатам оценки когнитивного и аффективного компонентов коммуникативной компетентности можно было бы сделать вывод об относительном благополучии, наличии верных представлений о желательном поведении и отсутствии в большинстве случаев страха перед коммуникацией. Однако характеристики поведенческого компонента оказываются хуже.

Экспертная оценка педагогами качества взаимодействия обучаемых со сверстниками констатирует полное благополучие у 20–25% обследованных, различий между основными группами нет. Качество взаимодействия со взрослыми невысоко и лишь в незначительной степени лучше при ЗПР и ЗПР/ЛПН. При УО деловое общение с педагогом неполноценно даже в старших классах, так как общая его цель, вероятнее всего, отсутствует, смысл учения понимается участниками учебного взаимодействия неэквивалентно. Возможно, сказываются сиротство и очевидное семейное неблагополучие большинства обучаемых, нередко побуждающие педагога брать на себя родительские функции, компенсировать недостаток личностного общения. В ито-

ге ученики ждут подобия «родительского» отношения: принимающего, понимающего и вместе с тем нередко избыточно эмоционального и непоследовательного, провоцируя его своим поведением. Фактически 50 % УО подростков проявляют недостаточную зрелость в деловой коммуникации, ставя во главу угла эмоциональное отношение. При ЗПР и ЗПР/ЛПН таких подростков только 25 % ( $p < 0,001$ ). Существует зависимость качества коммуникации от психологического типа ( $r = 0,30 - 0,36$  при  $p < 0,05$ ), что подтверждает основную гипотезу исследования. Вместе с тем очевидно, что в СКОШ подросток не формирует достаточной готовности к деловому взаимодействию, а в условиях инклюзии, по-видимому, имеет место феномен «педагогического отвержения», так как учителя низко оценивают качество взаимодействия с ними.

Одним из важных показателей коммуникативной успешности является социометрический статус. К сожалению, у подростков, включенных в среду общеобразовательной школы, статус достоверно ниже, чем в специальной коррекционной. Только у 25,58 % обучающихся он удовлетворителен (в СКОШ – у 55 %,  $p < 0,001$ ). В инклюзивной школе почти 60 % подростков изолированы, 15 % отвергаются. Таким образом, хотя толерантность к «иным» декларируется большинством подростков (12 % на все приведенные выше утверждения отвечают отрицательно, 40 % соглашаются с ними в небольшой мере; интолерантность к ученикам с нарушениями развития заявляли менее 20 % опрошенных), в реальности общение не складывается. Интересно, что в СКОШ социометрический статус зависит от психологического типа, к которому относится подросток ( $r = 0,39$  при  $p < 0,05$ ), а в инклюзивной школе такой связи не выявлено, т.е. школьники с ЛФИН, по-видимому, не интересуют соучеников, хотя они могли увидеть в их массе большее число достойных позитивного внимания.

Корни описанного неприятия проясняются подростковыми высказываниями о причинах отвержения. Суть их сводится к обозначению преимущественно двух моментов: непредсказуемость и неадекватность аффективных реакций (порождает определения «псих» и т.п.), а также невозможность полноценной ком-

муникации (в подростковых формулировках этот феномен чаще всего обозначается фразой «поговорить не о чем», «тупой» и т.п.). Вероятно, имеет значение и определенная когнитивная неадекватность, становящаяся очевидной во фрустрирующих ситуациях.

Данные о социальной адаптированности, полученные по тесту Розенцвейга (CGR), дают возможность констатировать, как и в нашем исследовании 2010 года, что существует слабая, но достоверная связь этого показателя с социометрическим статусом ( $r = 0,19$  при  $p < 0,05$ ). Также CGR существенно зависит от психологического типа ( $r = 0,44$  при  $p < 0,05$ ). При ЗПР и ЗПР/ЛПН около 20 % подростков имеют хороший прогноз адаптации, при УО – 12 %. Условия обучения на CGR не влияют. Качественный анализ высказываний показывает, что в инклюзивной школе подростки очень стараются быть миролюбивыми, дают импульсивные ответы (М), даже когда это не очень адекватно. Количество внешнеобвиняющих ответов (Е) в группе ЗПР и ЗПР/ЛПН снижается почти в 2 раза (12,45 и 6,82;  $p < 0,001$ ), в группе УО на 22 % (8,6 и 6,6;  $p < 0,004$ ). Количество ответов М растет в группе ЗПР и ЗПР/ЛПН (7,63 и 10,39,  $p < 0,001$ ), несколько меньше при УО (8,8 и 10,15,  $p < 0,03$ ). При ЗПР и ЗПР/ЛПН растет и количество самообвиняющих ответов I (3,83 и 7,37,  $p < 0,001$ ), для УО подростков это нехарактерно. Возможно, это связано с переживанием коммуникативной неуспешности, стремлением произвести наилучшее впечатление. Таким образом, мы видим, что пребывание в общеобразовательной школе подростка с ЛФИН стимулирует его к соответствию социальным требованиям, но это ему не удается в полной мере и не позволяет стать коммуникативно успешным.

Очень сложно спланировать эффективную психокоррекционную работу, направленную на компенсацию обозначенных недостатков. Психолог, сопровождающий социализацию ребенка с ЛФИН в условиях инклюзивного класса, должен, по-видимому, очень хорошо представлять доминирующие ценности в сложившихся внутри класса микрогруппах, прогнозировать вероятность коммуникативного успеха в конкретной ситуации. Сам же подросток должен иметь как минимум мотива-

цию для повышения своего социометрического статуса.

Полученные материалы показывают, что гипотезы исследования в целом доказаны. Очевидно, что инклюзивное образование само по себе не решает проблему повышения коммуникативной компетентности при ЛФИН. Мы уже упоминали «недостатки понимания различных коммуникативных ситуаций» как особый фактор, отличающий подростков с интеллектуальной недостаточностью. В этом контексте важно обратить внимание на имеющиеся в литературе сведения о недостатках самопонимания, неустойчивость эмоционального отношения и его низкую осознанность, нерелексивность подростков с интеллектуальной недостаточностью, которые можно экстраполировать на наших испытуемых [3; 4; 6]. Особые отношения между интеллектом и аффектом, обозначенные еще Л.С. Выготским, выступают в обсуждаемом случае совершенно отчетливо и требуют дальнейшего рассмотрения. Недостаточная коммуникативная компетентность – только звено в цепи трудностей социальной адаптации, работа над которыми необходима и предлагает следующие ее направления:

- развитие интереса к себе и соученикам, стремления прогнозировать поведение;
- совершенствование возможностей прогнозирования;
- работа над осознанием норм социализованного поведения;
- совершенствование речевой коммуникации;

#### Литература

1. Буланова О.В. Феномен «педагогическое отвержение»: степень распространенности, роль образования и педагогической практики / О.В. Буланова, А.Ю. Панасюк // Мир психологии. 2002. № 1. С. 201–208.
2. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 72–81.
3. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 201. 40 с.
4. Коробейников И.А. Нарушения развития и со-

- обучение коммуникативным навыкам в ситуации делового общения.

С педагогами инклюзивного и специального образования целесообразно работать над релексивностью их взаимодействия с учеником, развитием навыков учета психологических характеристик подростков определенного психологического типа, а также над преодолением педагогического отвержения.

В целом же результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Инклюзивное образование инициирует стремление определенной части подростков с ЛФИН совершенствовать свою коммуникативную компетентность, нахождение в условиях специальной коррекционной школы способствует этому в меньшей степени. Вместе с тем коммуникативный неуспех (индифферентное отношение, отвержение педагогов и одноклассников) может провоцировать нежелательные последствия.

2. Польза инклюзивного образования для повышения коммуникативной компетентности может быть реализована только при наличии предварительной оценки возможностей ребенка занять достойное место среди одноклассников и помощи ему в этом.

3. Выявленные данные о характеристиках коммуникативной компетентности в различных педагогических условиях позволяют наметить основные направления работы практического психолога с подростками и педагогами.

циальная адаптация / И.А. Коробейников. М.: Per Se, 2002. 192 с.

5. Лабунская В.А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 14–22.

6. Сергеева В.А. Роль образного опосредствования в межличностном взаимодействии и его активизация у юношей и девушек с трудностями социально-психологической адаптации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004. 19 с.

7. Щербакова А.М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида // Дефектология. 2001. № 3. С. 31–36.

## Characteristics of communicative competence of adolescents with various forms of mental deficit in conditions of inclusive and special education

Indenbaum E. L.,

Doctor of Psychology, Head of Chair of Complex Correction of Children's Development Disorders, East Siberian State Academy of Education, Irkutsk, Russia  
eleon-irk@yandex.ru

We present the continuation of our article published in Issue 2, 2010, aimed at studying several aspects of communicative competence of adolescents with mental retardation and developmental delays in different pedagogical conditions (special and inclusive education). We show the dependence of communicative competence on both the level of cognitive impairment and psychological type of a teenager, and the conditions of learning. The survey included 296 adolescents with mental retardation, mental development delay. We used expert, self-assessment and psychodiagnostic methods for studying various aspects of communicative competence. It is shown that under conditions of constant interaction with peers with normal intelligence (inclusive education), both positive and negative consequences occur. Education in special (correctional) secondary school generates the illusion of better communicative situation, however prognosis of successful communication beyond the school is unsatisfactory. The possible ways are revealed to improve the work of the psychologist on communicative competence.

**Keywords:** inclusive education, special education, communicative competence, interpersonal relationships, adolescents, mental retardation, mental development delay.

### References

1. *Bulanova O.V.* Fenomen «pedagogicheskoe otverzhenie»: stepen' rasprostranennosti, rol' obrazovaniya i pedagogicheskoy praktiki [The phenomenon of «pedagogical rejection»: the extent of the role of education and teaching practice] / O.V. Bulanova, A. Ju. Panasjuk. Mir psihologii. [World of psychology], 2002, no. 1. P. 201–208.
2. *Indenbaum E.L.* Psihosocial'noe razvitie podrostkov s legkoj intellektual'noj nedostatochnost'ju [Psychosocial development of adolescents with mild intellectual disabilities]. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2010, no. 2. P. 72–81.
3. *Indenbaum E.L.* Psihosocial'noe razvitie podrostkov s legkimi formami intellektual'noj nedostatochnosti [Psychosocial development of adolescents with mild forms of mental deficiency]: avtoref. dis. ... dokt. psihol. nauk Moscow, 2011. 40 p.
4. *Korobejnikov I.A.* Narusheniya razvitiya i social'naja adaptacija [Developmental disorders and social adaptation] / I. A. Korobejnikov. Moscow: Per Se, 2002. 192 p.
5. *Labunskaja V.A.* Psihologicheskij portret sub'ekta zatrudnennogo obshhenija [Psychological portrait subjects of hindered communication project]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal], 2003. T. 24, no. 5. P. 14–22.
6. *Sergeeva V.A.* Rol' obraznogo oposredstvovaniya v mezhluchnostnom vzaimodejstvii i ego aktivizacija u junoshej i devushek s trudnostjami social'no-psihologicheskoy adaptacii [Figurative role of mediation in interpersonal interaction and its activation in boys and girls with the difficulties of social and psychological adaptation]: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2004. 19 p.
7. *Sherbakova A.M.* Formirovanie social'noj kompetentnosti u uchashhihsja starshih klassov special'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij VIII vida [Formation of social competence among high school students of specialized educational establishments type VIII]. Defektologija [Defectology], 2001, no. 3. P. 31–36.

# Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования<sup>1</sup>

**Александрова Л. А.,**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории позитивной психологии и качества жизни НИУ «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия  
ladaleksandrova@mail.ru

**Лебедева А. А.,**

кандидат психологических наук, научный сотрудник городского ресурсного центра Института проблем интегративного (инклюзивного) образования, ГБОУ ВПО МГППУ, научный сотрудник лаборатории позитивной психологии и качества жизни НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия  
anna.alex.lebedeva@gmail.com

**Бобожей В. В.,**

заместитель руководителя СПК, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
verunex@yandex.ru

Обсуждаются результаты исследования взаимосвязи личностных и социальных ресурсов и социально-психологической адаптации учащихся с ОВЗ. В качестве психологических ресурсов личности рассматриваются субъективная витальность, жизнестойкость, осмысленность жизни, толерантность к неопределенности, самоэффективность, стратегии совладания с жизненными трудностями, а также социальные ресурсы – размер социальной сети, удовлетворенность социальной поддержкой. Проанализирована специфика социально-психологической адаптации и ресурсов личности учащихся колледжа в зависимости от наличия/отсутствия ограничений по здоровью и степени напряженности адаптационных механизмов, а также специфика влияния социальной желательности на ответы учащихся в зависимости от наличия/отсутствия инвалидности. Показана продуктивность синтеза медицинско-реабилитационной, социальной и позитивной моделей инвалидности применительно к задачам исследования и психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в условиях профессионального образования.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, психологические ресурсы личности, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение.

*Александрова Л. А., Лебедева А. А., Бобожей В. В. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 50–67.*

*Alexandrova L. A., Lebedeva A. A., Bobozhey V. V. Psychological resources of the personality and socio-psychological adaptation in the professional education of students with limited health capacities. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 50–67.*

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №13-36-01049 «Исследование развития личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования».

Инклюзивное образование предъявляет повышенные требования ко всем, кто вовлечен в этот процесс. Оно ставит перед учеными и специалистами-практиками множество вопросов. В частности, об адаптации участников инклюзивного образования к условиям обучения, к самому учебному процессу и друг к другу. Это касается как условно здоровых учащихся (УЗ), так и имеющих специальные образовательные потребности и ограничения по здоровью (ОВЗ).

Согласно данным зарубежных исследователей, все они сталкиваются со схожими вызовами и трудностями в процессе обучения [22]. Однако внешнее сходство вызовов ничего не говорит о том, какой ценой дается выделенным двум группам их принятие: психологическая цена обучения «на равных» может очень сильно различаться как между условно здоровыми и имеющими ограничения по здоровью учащимися, так и внутри этих групп.

Ключевые подходы, касающиеся инвалидности, сформировались в 20-х годах прошлого века в рамках до сих пор доминирующей медицинской модели, которая делает акцент на выявлении симптомов и работе с ними. Ограничения этого подхода попытались снять социальной моделью инвалидности. Индивидуальный опыт инвалидности осмысливается приверженцами этого подхода как результат его существования в инвалидизирующем обществе, с акцентом на психосоциальной природе инвалидности [24].

В настоящее время назрела необходимость в истинно психологическом подходе к проблеме, строящемся на понимании инвалидности в терминах человеческого здоровья и благополучия, возникших как часть позитивной психологии [29].

Так, М. Селигман считает, что вместо того чтобы делать акцент на имеющихся нарушениях развития, что само по себе мало влияет на предотвращение различных расстройств и не способствует улучшению здоровья, специалистам следует заниматься сильными сторонами личности, которые включают в себя способность человека быть активным субъектом собственной жизни, и способствовать развитию этих позитивных качеств, являющихся инструментами поддержания здоровья и обеспечения

благополучия человека [27]. И он и М. Чиксентмихайи подчеркивают, что в современной позитивной психологии каждый человек рассматривается как субъект выбора и принятия решений, способный достичь мастерства и стать эффективным, если ему предоставить возможности и поддержку, необходимые для развития и проявления его способностей [27]. Schalock рассматривает позитивную психологию как важный компонент развивающейся в настоящее время парадигмы инвалидности [28].

Исследовательская и практическая работа лаборатории проблем развития личности лиц с ОВЗ ИПИО МГППУ, проводимая под руководством Д. А. Леонтьева, результаты которой легли в основу нашего подхода, во многом строилась именно в этом ключе [1; 8; 10; 14]. Она опирается на концепцию личностного потенциала Д. А. Леонтьева применительно к проблематике преодоления затрудненных условий развития, одним из вариантов которого и являются ограничения, связанные с инвалидностью и состоянием здоровья в целом [2; 12; 13]. Наша позиция заключается в том, что медицинско-реабилитационная, социальная и позитивная модели могут и должны стать взаимодополняющими в понимании ключевых вопросов, касающихся теории и практики работы с людьми, имеющими ограничения по здоровью [22]. Именно на стыке этих подходов возможно возникновение комплексной программы мониторинга и психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ.

С целью определения возможности продуктивного синтеза этих трех подходов мы предприняли попытку совместить их в процессе изучения взаимосвязи социально-психологической адаптации и личностных и социальных ресурсов учащихся в условиях инклюзивного профессионального образования. В исследовании, проведенном в 2012 году, приняли участие 126 человек – учащиеся социально-педагогического колледжа МГППУ (105 УЗ учащихся и 23 учащихся – с ОВЗ).

Отметим, что в инклюзивных группах важно отслеживать состояние всех учащихся, так как условно здоровые (УЗ) учащиеся формируют психологический климат, являясь частью инклюзивной образовательной среды, и могут стать как мощным ресурсом социальной

поддержки, так и источником дополнительной травматизации для сокурсников с ОВЗ.

Для оценки личностных и социальных ресурсов были использованы психодиагностические методики:

- шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера и др. в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [16; 19];
- шкала диспозиционной витальности Р. Райана и С. Фредерик в адаптации Л. А. Александровой, Д. А. Леонтьева [1; 25];
- тест смысложизненных ориентаций СЖО Д. А. Леонтьева [9; 21];
- тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [11];
- опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна в адаптации Е. Г. Луковицкой [15; 23];
- шкала общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В. Г. Ромека [17];
- опросник копинг-стратегий COPE Ч. Карвера и др. в адаптации Гордеевой, Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой и др. [3; 20];
- опросник социальной поддержки SSQ [26];
- методика СМОЛ В. П. Зайцева [6; 7];
- анкета, направленная на выявление в личном опыте студентов психотравмирующих ситуаций, в том числе, связанных с болезнью.

В качестве критерия эффективности адаптации студентов мы вслед за М. С. Яницким [5] рассматривали уровень выраженности основных шкал методики СМОЛ, где напряженность адаптационных механизмов отражается в баллах по основным шкалам выше 70Т. При анализе данных для оценки достоверности различий использовался *T*-критерий Стьюдента, а для анализа взаимосвязей – корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Обращает на себя внимание факт, что среди условно здоровых студентов и студентов с ОВЗ выявлено практически равное число студентов с напряженностью адаптационных механизмов. Однако полученные нами результаты можно оценивать как достаточно тревожные: 35–36 % учащихся в обеих группах испытывают трудности в адаптации различной степени выраженности. Такое число студентов, имеющих проблемы адаптации, может рас-

сматриваться как фактор риска для инклюзивной образовательной среды колледжа (рис. 1).

В связи с неравномерностью выборки данных по студентам с ОВЗ, обучающимся на третьем курсе колледжа, представленные данные можно рассматривать как ориентировочные.

Если в целом по колледжу число студентов с ОВЗ и без ограничений по здоровью, испытывающих проблемы адаптации, одинаково, то при более детальном анализе распределения студентов с напряженностью адаптационных механизмов по курсам картина становится более сложной. Данные, приведенные на рис. 1, свидетельствуют, что студенты с ОВЗ и их условно здоровые сокурсники испытывают схожие проблемы адаптации в ходе учебного процесса. При этом среди первокурсников и четверокурсников с ОВЗ напряженность адаптационных механизмов встречается несколько чаще, чем среди условно здоровых учащихся. Учащиеся с ОВЗ испытывают повышенные трудности при включении в инклюзивную образовательную среду даже несмотря на то, что в социально-педагогическом колледже при МГППУ разработана комплексная программа по их включению [4; 5].

Учащиеся с ОВЗ испытывают повышенные трудности адаптации и на последнем курсе обучения, что может быть обусловлено не только необходимостью сдачи на равных со всеми выпускных экзаменов и защиты выпускных работ, но и страхом перед будущим, которое для них снова становится неопределенным.

Однако гораздо больший интерес представляет индивидуальная динамика уровня социально-психологической адаптации учащихся, которая во многом зависит от степени психологической комфортности и безопасности инклюзивной образовательной среды для конкретного учащегося. Пока мы можем представить только предварительные данные в связи с недостаточным числом учащихся, для которых получены ретестовые данные (для 49 человек, из которых пятеро – студенты с ОВЗ). Динамика социально-психологической адаптации студентов в процессе обучения оценивалась путем сравнения данных тестирования с использованием методики СМОЛ за 2011 и 2012 годы.

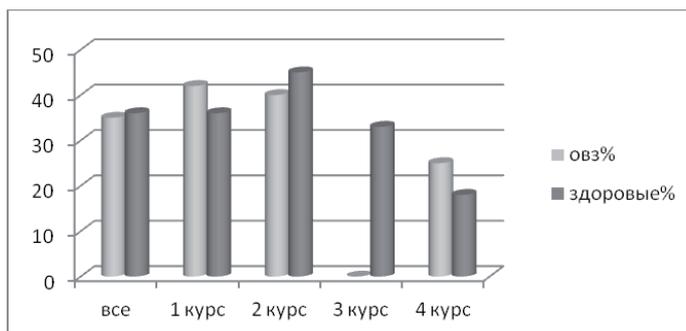


Рис. 1. Процент учащихся колледжа с напряженностью адаптационных механизмов

При анализе данных ретеста были выявлены три варианта динамики показателей социально-психологической адаптации: 1) улучшение показателей (позитивная динамика), 2) стабильность показателей социально-психологической адаптации и 3) ухудшение показателей (негативная динамика). У условно здоровых студентов обнаружены все три варианта динамики социально-психологической адаптации за период обучения с 2011 по 2012 годы, тогда как у студентов с ОВЗ негативной динамики в отношении социально-психологической адаптации выявлено не было. Усредненные профили учащихся с ОВЗ и условно здоровых учащихся (УЗ) представлены на рис. 2.

При сравнении усредненных профилей СМОЛ условно здоровых учащихся и студентов с ОВЗ выявлены достоверные различия:

у учащихся с ОВЗ более выражены черты депрессии ( $p < 0.005$ ) и тревожности ( $p < 0.05$ );

учащиеся с ОВЗ более склонны давать социально желательные ответы: шкала лжи (L) у них значимо ( $p < 0.05$ ) выше, чем у условно здоровых.

Анализируя различия между учащимися с ОВЗ и УЗ учащимися, мы обнаружили, что показатели личностного потенциала, по которым выявляются различия, варьируются год от года [2; 8]. В итоге суммарный показатель личностного потенциала, включающий в себя субъективную витальность, осмысленность жизни, толерантность к неопределенности и жизнестойкость, у учащихся с ОВЗ всегда оказывался ниже, чем у здоровых. Данные по различиям, выявленным в исследовании 2012 года, представлены в табл. 1.

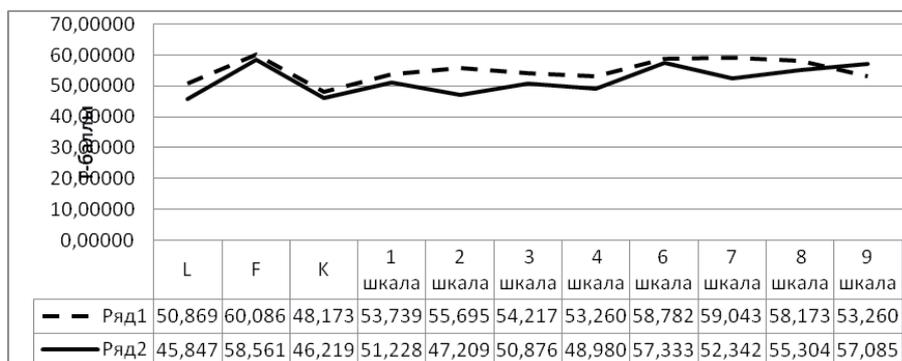


Рис. 2. Усредненные профили учащихся колледжа: сплошная линия – УЗ учащиеся, пунктирная – учащиеся с ОВЗ

Таблица 1

## Достоверность различий между учащимися колледжа (ОВЗ и УЗ)

исследование 2012 года		ОВЗ	УЗ		ОВЗ	УЗ	ОВЗ	УЗ
Методики	Показатели	среднее	среднее	p	N набл.	N набл.	Ст.откл.	Ст.откл.
I-data	Возраст	<b>20.22</b>	<b>17.50</b>	<b>0.000</b>	<b>23</b>	<b>104</b>	<b>2.13</b>	<b>1.64</b>
SMLS	Удовлетворенность жизнью	21.61	21.19	0.757	23	105	5.37	5.96
Vt-d	Субъективная витальность	<b>29.35</b>	<b>33.84</b>	<b>0.017</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>7.18</b>	<b>8.28</b>
СЖО	Общая осмысленность жизни	<b>87.43</b>	<b>97.17</b>	<b>0.039</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>15.86</b>	<b>21.08</b>
	осмысленность будущего	<b>26.57</b>	<b>30.84</b>	<b>0.013</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>7.94</b>	<b>7.21</b>
	осмысленность настоящего	<b>23.65</b>	<b>28.32</b>	<b>0.007</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>6.33</b>	<b>7.58</b>
	осмысленность прошлого	21.39	23.70	0.096	23	105	5.17	6.12
	Локус-контроля-Я	<b>17.17</b>	<b>20.02</b>	<b>0.018</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>4.97</b>	<b>5.21</b>
	Локус контроля-Жизнь	26.74	29.05	0.196	23	105	8.55	7.52
тест жизнестойкости	Жизнестойкость	75.39	77.75	0.625	23	105	16.51	21.72
	вовлеченность	31.04	32.30	0.586	23	105	8.13	10.29
	контроль	27.13	27.19	0.971	23	105	5.68	7.36
	принятие риска	17.22	18.27	0.447	23	105	5.33	6.11
MSTAT	Толерантность к неопределенности	93.65	98.17	0.256	23	105	14.15	17.76
COPE	Позитивное переосмысление	11.13	12.10	0.095	23	105	2.40	2.54
	Мысленный уход	9.52	9.62	0.861	23	105	2.76	2.33
	Эмоциональное отреагирование	9.48	9.95	0.466	23	105	2.59	2.86
	Поиск инструментальной СП	9.78	10.57	0.222	23	105	2.58	2.84
	Активное совладание	10.57	11.43	0.133	23	105	3.40	2.24
	Отрицание	8.61	8.57	0.946	23	105	2.29	2.42
	Обращение к религии	8.96	8.08	0.256	23	105	3.51	3.32
	Юмор	9.48	10.14	0.363	23	105	3.15	3.17
	Поведенческий уход	7.57	7.21	0.531	23	105	2.48	2.46
	Сдерживание	9.74	9.48	0.591	23	105	2.40	2.06
	Поиск эмоциональной СП	9.87	10.59	0.356	23	105	3.21	3.42
	Прием успокоительных	7.30	6.37	0.205	23	105	3.52	3.10
	Принятие	9.91	10.19	0.657	23	105	2.71	2.71
	Подавление конкурирующей	9.57	9.38	0.734	23	105	2.50	2.32
	Планирование решения проблем	10.70	11.05	0.579	23	105	3.73	2.49
Шкала самооценки	Самоэффективность	28.13	29.30	0.391	23	105	7.05	5.67
SSQ	Размер социальной сети	<b>1.61</b>	<b>2.23</b>	<b>0.043</b>	<b>22</b>	<b>103</b>	<b>1.28</b>	<b>1.28</b>
	Близость социальной сети	0.83	0.92	0.625	22	103	0.79	0.77
	Удовлетворенность социальными связями	<b>25.96</b>	<b>29.83</b>	<b>0.014</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>7.60</b>	<b>6.57</b>
ОМОЛ	L (социальная желательность)	<b>50.87</b>	<b>45.85</b>	<b>0.022</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>10.98</b>	<b>9.01</b>
	F (агрессия)	60.09	58.56	0.623	23	105	13.43	13.46
	K (шкала коррекции)	48.17	46.22	0.291	23	105	9.58	7.63
	1 шкала	53.74	51.23	0.265	23	105	9.88	9.71
	2 шкала	<b>55.70</b>	<b>47.21</b>	<b>0.002</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>10.22</b>	<b>11.68</b>
	3 шкала	54.22	50.88	0.257	23	105	12.03	12.89
	4 шкала	53.26	48.98	0.185	23	105	11.74	14.36
	6 шкала	58.78	57.33	0.674	23	105	13.24	15.28
	7 шкала	<b>59.04</b>	<b>52.34</b>	<b>0.018</b>	<b>23</b>	<b>105</b>	<b>9.64</b>	<b>12.59</b>
8 шкала	58.17	55.30	0.329	23	105	11.32	13.00	
9 шкала	53.26	57.09	0.111	23	105	8.25	10.74	

У учащихся колледжа с ОВЗ значительно меньше ресурсов социальной поддержки в учебной деятельности: более узкая сеть социальной поддержки ( $p < 0.05$ ) и ниже удовлетворенность социальной поддержкой ( $p < 0.05$ ) (табл. 1). Данные различия характерны для всех диагностических срезов, проведенных на базе СПК МГППУ в период с 2009 по 2012 год и свидетельствуют о стабильном дефиците социальной поддержки у учащихся с ОВЗ во всех сферах жизнедеятельности. Однако необходимо четко разграничивать объективную поддержку, которая оказывается учащимся с ОВЗ со стороны близких, друзей, однокурсников, преподавателей и психологов, и принимаемую ими поддержку, так как именно последняя находит отражение в результатах, получаемых при использовании «опросника социальной поддержки». Это позволяет говорить, что учащимся с ОВЗ требуется помощь, направленная на повышение уровня принятия ими оказываемой поддержки, прежде всего, за счет расширения их эмоционально насыщенных социальных связей с условно здоровыми учащимися.

Анализ корреляционных данных у здоровых учащихся показал обратный характер связей между показателями основных шкал СМОЛ и индексом «удовлетворенность жизнью». У студентов с ОВЗ подобных взаимосвязей не наблюдается: удовлетворенность жизнью у них никак не связана со степенью напряженности адаптационных механизмов и основывается лишь на оценке своего личностного потенциала.

Выявлены также значимые корреляционные взаимосвязи между выраженностью основных шкал методики СМОЛ и личностными ресурсами студентов. Рост показателей по основным шкалам СМОЛ ведет к снижению личностных ресурсов и ресурса социальной поддержки (широта социальной сети, удовлетворенность социальной поддержкой) как в группе учащихся с ОВЗ, так и в группе условно здоровых студентов колледжа. Различия между студентами с ОВЗ и условно здоровыми в целом по группам состоит в том, что, во-первых, у студентов с ОВЗ это сниже-

ние выражено в меньшей степени как в отношении личностных, так и в отношении социальных ресурсов, а во-вторых, оно не касается шкалы 9 (шкалы оптимистичности). То есть личностные ресурсы учащихся с ОВЗ в меньшей степени зависят от уровня социально-психологической адаптации, чем у УЗ учащихся.

Напряженность адаптационных механизмов и заострение отдельных черт характера до уровня выше 70Т приводит к разным последствиям у студентов с ОВЗ и у их здоровых сокурсников. Так, у условно здоровых студентов с нарушением социально-психологической адаптации число взаимосвязей шкал СМОЛ с личностными и социальными ресурсами существенно уменьшается, но не исчезает полностью. В то же время при напряженности адаптационных механизмов у студентов с ОВЗ практически исчезают взаимосвязи между ресурсами (личностными и социальными) и шкалами, отражающими уровень адаптации. Это может свидетельствовать, что при дезадаптации пропадают рычаги коррекции и самокоррекции состояния этих студентов. В то же время этот факт можно интерпретировать и иначе. Возможно, у студентов с ОВЗ система личностных ресурсов выполняет иную функцию (по сравнению с условно здоровыми студентами) при напряженности адаптационных механизмов. Речь может идти о своеобразной компенсаторной роли напряженности адаптационных механизмов и ее относительной независимости от выраженности личностных ресурсов у студентов с ОВЗ. Возможно, заостренные черты характера, обычно обозначаемые как напряженность адаптационных механизмов, у таких учащихся представляют собой последствия гиперкомпенсации органического недостатка.

При анализе достоверности различий между группами УЗ и ОВЗ учащихся в зависимости от степени напряженности адаптационных механизмов выявлены достоверные различия, которые позволяют представить картину более объемно и полно. Результаты анализа представлены в табл. 2, значимые различия выделены жирным шрифтом.

Таблица 2

## Достоверность различий между изучаемыми показателями в группах УЗ и ОВЗ учащихся

Методики	Показатели	ОВЗ			УЗ		
		T<70	T>70	p	T<70	T>70	p
I-data	Возраст	19.87	20.88	0.290	17.61	17.29	0.344
SWLS	Удовлетворенность жизнью	22.07	20.75	0.588	<b>23.44</b>	<b>16.69</b>	<b>0.000</b>
Vt-d	Субъективная витальность	31.00	26.25	0.134	<b>36.21</b>	<b>29.09</b>	<b>0.000</b>
СЖО	Общая осмысленность жизни	89.33	83.88	0.445	<b>105.44</b>	<b>80.63</b>	<b>0.000</b>
	осмысленность будущего	<b>29.80</b>	<b>20.50</b>	<b>0.004</b>	<b>32.94</b>	<b>26.63</b>	<b>0.000</b>
	осмысленность настоящего	23.60	23.75	0.958	<b>31.57</b>	<b>21.83</b>	<b>0.000</b>
	осмысленность прошлого	22.33	19.63	0.240	<b>25.96</b>	<b>19.17</b>	<b>0.000</b>
	Локус-контроля-Я	17.67	16.25	0.528	<b>21.67</b>	<b>16.71</b>	<b>0.000</b>
	Локус контроля-Жизнь	26.53	27.13	0.879	<b>32.20</b>	<b>22.74</b>	<b>0.000</b>
тест жизнестойкости	Жизнестойкость	77.27	71.88	0.469	<b>86.46</b>	<b>60.34</b>	<b>0.000</b>
	вовлеченность	31.80	29.63	0.554	<b>36.33</b>	<b>24.23</b>	<b>0.000</b>
	контроль	28.33	24.88	0.169	<b>29.49</b>	<b>22.60</b>	<b>0.000</b>
	принятие риска	17.13	17.38	0.920	<b>20.64</b>	<b>13.51</b>	<b>0.000</b>
MSTAT	Толерантность к неопределенности	<b>97.80</b>	<b>85.88</b>	<b>0.052</b>	<b>101.16</b>	<b>92.20</b>	<b>0.014</b>
COPE	Позитивное переосмысление	<b>11.87</b>	<b>9.75</b>	<b>0.041</b>	<b>12.73</b>	<b>10.86</b>	<b>0.000</b>
	Мысленный уход	9.13	10.25	0.368	9.40	10.06	0.174
	Эмоциональное отреагирование	9.67	9.13	0.644	9.80	10.26	0.443
	Поиск инструментальной СП	10.00	9.38	0.591	10.77	10.17	0.309
	Активное совладание	10.93	9.88	0.489	<b>11.77</b>	<b>10.74</b>	<b>0.026</b>
	Отрицание	8.47	8.88	0.694	<b>8.06</b>	<b>9.60</b>	<b>0.002</b>
	Обращение к религии	8.40	10.00	0.309	7.86	8.51	0.341
	Юмор	9.73	9.00	0.606	<b>10.97</b>	<b>8.49</b>	<b>0.000</b>
	Поведенческий уход	7.53	7.63	0.935	<b>6.77</b>	<b>8.09</b>	<b>0.009</b>
	Сдерживание	9.67	9.88	0.848	9.31	9.80	0.256
	Поиск эмоциональной СП	10.27	9.13	0.429	<b>11.06</b>	<b>9.66</b>	<b>0.047</b>
	Прием успокоительных	6.93	8.00	0.502	<b>5.63</b>	<b>7.86</b>	<b>0.000</b>
	Принятие	9.87	10.00	0.914	10.16	10.26	0.859
	Подавление конкурирующих	9.67	9.38	0.797	9.11	9.91	0.096
	Планирование решения проблем	11.00	10.13	0.604	<b>11.43</b>	<b>10.29</b>	<b>0.026</b>
Шкала самооценки	Самоэффективность	<b>31.00</b>	<b>22.75</b>	<b>0.005</b>	<b>30.30</b>	<b>27.31</b>	<b>0.010</b>
SSQ	Размер социальной сети	<b>2.04</b>	<b>0.88</b>	<b>0.037</b>	<b>2.46</b>	<b>1.78</b>	<b>0.010</b>
	Близость социальной сети	0.94	0.65	0.411	0.98	0.80	0.269
	Удовлетворенность социальными связями	26.47	25.00	0.670	30.39	28.71	0.221
СМОЛ	L (социальная желательность)	48.13	56.00	0.103	<b>47.14</b>	<b>43.26</b>	<b>0.037</b>
	F (агрессия)	56.60	66.63	0.088	<b>54.11</b>	<b>67.46</b>	<b>0.000</b>
	K (шкала коррекции)	46.00	52.25	0.139	47.24	44.17	0.051
	1 шкала	<b>48.87</b>	<b>62.88</b>	<b>0.000</b>	<b>47.87</b>	<b>57.94</b>	<b>0.000</b>
	2 шкала	<b>51.47</b>	<b>63.63</b>	<b>0.004</b>	<b>41.90</b>	<b>57.83</b>	<b>0.000</b>
	3 шкала	<b>48.80</b>	<b>64.38</b>	<b>0.001</b>	<b>45.14</b>	<b>62.34</b>	<b>0.000</b>
	4 шкала	<b>50.27</b>	<b>58.88</b>	<b>0.095</b>	<b>42.86</b>	<b>61.23</b>	<b>0.000</b>
	6 шкала	<b>54.60</b>	<b>66.63</b>	<b>0.035</b>	<b>49.49</b>	<b>73.03</b>	<b>0.000</b>
	7 шкала	<b>55.87</b>	<b>65.00</b>	<b>0.027</b>	<b>46.61</b>	<b>63.80</b>	<b>0.000</b>
8 шкала	<b>54.00</b>	<b>66.00</b>	<b>0.012</b>	<b>49.27</b>	<b>67.37</b>	<b>0.000</b>	
9 шкала	53.93	52.00	0.604	<b>54.31</b>	<b>62.63</b>	<b>0.000</b>	

Напряженность адаптационных механизмов негативно сказывается на личностных ресурсах, которыми располагают учащиеся обеих групп для решения стоящих перед ними задач. Однако степень негативного воздействия нарушений адаптации на личностные и социальные ресурсы в рассматриваемых группах существенно различается. У учащихся с ОВЗ личностные ресурсы более стабильны и не зависят от уровня социально-психологической адаптации, чем у условно здоровых.

Внутри группы ОВЗ различия между учащимися с нормой и напряженностью адаптационных механизмов существенно менее выражены, чем у УЗ учащихся, и находятся в основном в диапазоне от  $p < 0.05$  до  $p < 0.01$ , в то время как у УЗ студентов практически все различия (за исключением шкалы 9) имеют уровень значимости  $p < 0.000$ . У УЗ учащихся мы имеем дело с крайностями в отношении социально психологической адаптации, а группа учащихся с ОВЗ в целом более гомогенна.

При напряженности адаптационных механизмов студенты с ОВЗ располагают меньшим количеством личностных и социальных ресурсов, которые способствуют выбору конструктивных стратегий совладания с трудностями. Между подгруппой с нормативными показателями адаптации и подгруппой с напряженностью адаптационных механизмов обнаружены различия в осмысленности будущего ( $p < 0.01$ ), толерантности к неопределенности ( $p < 0.05$ ), самооффективности ( $p < 0.01$ ), предпочтении стратегии позитивного переосмысления проблем ( $p < 0.05$ ) и размере сети социальной поддержки ( $p < 0.05$ ). Все эти показатели выше при хорошем уровне адаптации учащихся с ОВЗ (ниже 70Т баллов).

В отношении стратегий совладания с жизненными трудностями различий, обусловленных наличием или отсутствием напряженности адаптационных механизмов у учащихся с ОВЗ, не выявлено. Возможно, именно на этом основана относительная стабильность этих учащихся, о которой говорилось выше, ведь в плане личностных ресурсов у них страдают в основном лишь те, которые связаны с будущим (осмысленность будущего и толерантность к неопределенности).

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что усилия педагогов и психологов образовательного учреждения в профилактике дезадаптации учащихся с ОВЗ должны быть направлены:

- 1) на развитие личностных ресурсов с акцентом на толерантности к неопределенности,
- 2) стратегий совладания,
- 3) проработку жизненной перспективы учащихся с ОВЗ,
- 4) комплексное и заблаговременное решение проблем трудоустройства.

В то же время среди УЗ учащихся при наличии выраженной напряженности адаптационных механизмов ситуация с ресурсами выглядит существенно хуже (табл. 2). При напряженности адаптационных механизмов у УЗ учащихся резко снижаются практически все показатели личностного потенциала ( $p < 0.000$ ), при наименее выраженных различиях в отношении толерантности к неопределенности и самооффективности ( $p < 0.05$ ) уменьшается размер сети социальной поддержки ( $p < 0.01$ ). То же касается стратегий совладания с жизненными трудностями. При напряженности адаптационных механизмов у УЗ учащихся резко снижаются личностные и социальные ресурсы совладания, ухудшаются навыки конструктивного преодоления трудностей, начинают преобладать защитные стратегии. Следовательно, в условиях инклюзивного образования УЗ учащиеся с выраженной напряженностью адаптационных механизмов также должны стать объектом повышенного внимания педагогов и психологов.

Для выстраивания индивидуального и группового психологического сопровождения важно также учитывать фактор социальной желательности. Шкала лжи L методики СМОЛ при использовании в комплексе и одновременно с другими методиками показывает склонность испытуемых давать социально желательные ответы на все тесты, используемые в диагностической батарее. Однако социальная желательность у учащихся с ОВЗ и их условно здоровых сокурсников очень различается по своему содержанию. Ложь у учащихся с ОВЗ касается, прежде всего, оцен-

ки наличия или отсутствия травмы, связанной с болезнью, общей суммы психологических травм ( $p < 0.05$ ), размера социальной сети и удовлетворенности социальной поддержкой ( $p < 0.05$ ), способности к плановому решению проблем ( $p < 0.05$ ): все эти показатели занижаются при повышении шкалы L. При повышении социальной желательности в ответах учащиеся с ОВЗ сообщают о меньшем количестве травм, в том числе, не указывают психологическую травму, связанную со своим заболеванием. В то же время они занижают объем имеющихся у них ресурсов социальной поддержки и свою способность планомерно решать возникающие проблемы. Фактически, они хотят сказать: «я здоров, я, в целом, о'кей, но мне никто не помогает и мне от этого плохо»: при этом запрос на помощь входит в противоречие с позиционированием себя как здорового. Следовательно, речь идет об опосредованном психодиагностикой запросе на работу с социальным окружением и навыками межличностной коммуникации учащихся с ОВЗ.

Высокие показатели шкалы L у УЗ учащихся коррелируют с понижением показателей общего количества пережитых психологических травм ( $p < 0.01$ ), однако на этом сходство заканчивается. УЗ учащиеся с хорошим уровнем адаптации, склонные давать социально желательные ответы, завышают степень удовлетворенности социальной поддержкой ( $p < 0.05$ ). Кроме того, они показывают более высокие показатели жизнестойкости ( $p < 0.05$ ) и избегают использовать в случае трудностей стратегию эмоционального отреа-

гирования ( $p < 0.05$ ). Здесь все выглядит примерно так: «я здоров, я о'кей, у меня все хорошо».

УЗ учащиеся с напряженностью адаптационных механизмов, склонные давать социально желательные ответы, напротив, демонстрируют занижение показателей личностного потенциала и размера сети социальной поддержки, что можно рассматривать как опосредованный психодиагностикой запрос на психологическую помощь, касающуюся всех рассматриваемых сфер: и социальных ресурсов, и межличностных отношений, и личностных ресурсов, и навыков совладания со стрессом.

В свете практики психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ необходимо отметить, что специалисты при работе с учащимися с ОВЗ и их условно здоровыми сокурсниками в условиях инклюзивного образования должны учитывать, что она должна строиться по-разному, вестись одновременно и с теми и с другими.

Выявленные нами в процессе исследования закономерности необходимо учитывать в процессе индивидуального и группового психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования, а также при создании психологически комфортной инклюзивной образовательной среды для всех участников инклюзивного образовательного процесса. Речь идет не только о повышении качества инклюзивного образования, но и о повышении качества жизни учащихся с ОВЗ средствами образования.

### Литература

1. Александрова Л. А. Субъективная витальность как личностный ресурс [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 09.09.2013).
2. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 579–610.
3. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Сычев О. А., Шевякова В. Ю. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE // Психология стресса и совладающего поведения

в современном российском обществе // Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. Т. Л. Крюковой, М. В. Сапоровской, С. А. Хазовой. Кострома, 23–25 сентября 2010. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. Т. 2. С. 195–197.

4. Евдокимова В. В. Адаптация студентов с ОВЗ к новому образовательному пространству как одно из важнейших направлений работы психологической службы СПК МГППУ // Материалы международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология», 20–22 июня 2011 г. М.: МГППУ, 2011.

5. Евдокимова В.В. Социокультурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения в колледже // *Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья»*, 5–6 декабря 2011 г. М.: МГППУ, 2011.
6. Зайцев В.П. Вариант психологического теста Mini-Mult // *Психологический журнал*. 1981. № 3. С. 118–123.
7. Зайцев В.П. Психологический тест СМОЛ // *Актуальные вопросы восстановительной медицины*. 2004. № 2. С. 17–19.
8. Лебедева А.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья: Дисс... канд. психол. наук. М., 2012.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992.
10. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 3. С. 80–94.
11. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
12. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // *Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе*. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Т. 2. С. 40–42.
13. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче // *Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений* / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2010. С. 114–120.
14. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Стратегии совладания: попытка системной характеристики // *Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе*. Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, С.А. Хазовой. Кострома, 23–25 сентября 2010. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. Т. 2. С. 176–177.
15. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Автореф. дисс... канд. психол. наук. СПб., 1998.
16. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
17. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооценки // *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71–76.
18. Яницкий М.С. Состояния психической дезадаптации у студентов и пути оптимизации адаптационного процесса в вузе // *Вопросы общей и дифференциальной психологии*. Кемерово, 1998. С. 58–67.
19. Diener E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities // *Social Indicators Research*. 1994. Vol. 31 (2). P. 103–157.
20. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56. P. 267–283.
21. Crumbaugh J.S., Maholick L.T. Manual of Instructions for the Purpose in Life Test. Munster (Indiana), 1981.
22. Madriaga M., Hanson K., Heaton C., Kay H., Newitt S., Walker A. Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences // *Studies in Higher Education* Vol. 35. № 6. September 2010. P. 647–658.
23. McLain D.L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity // *Educational and Psychological Measurement*. 1993. Vol. 53(1). P. 183–189.
24. Naidoo P. Potential contributions to disability theorizing and research from Positive Psychology // *Disability and Rehabilitation*. May 2006. Vol. 28(9). P. 595–602.
25. Ryan R.M., Frederik C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being // *Journal of Personality*. 1997. Vol. 65. P. 529–565.
26. Sarason I.G., Shearin E.N., Sarason B.R., Pierce G.R. A brief measure of social support: Practical and Theoretical implications // *Journal of Social and Personal Relationships*. 1987. Vol. 4. P. 497–510.
27. Seligman M.E., Csikszentmihalyi M. Positive psychology. An introduction // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 5–14.
28. Schalock R.L. The emerging disability paradigm and its implication for policy and practice // *Journal of disability policy studies*. Vol. 14. P. 204–215.
29. Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Buchanan C.L., Lopez S.J. The Application of Positive Psychology and Self-Determination to Research in Intellectual Disability: A Content Analysis of 30 Years of Literature // *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006. Vol. 31. № 4. P. 338–345.

## Psychological resources of the personality and socio-psychological adaptation in the professional education of students with limited health capacities

**Alexandrova L. A.,**

*Ph.D. in Psychology, Senior Research Associate, Laboratory of Positive Psychology and Quality of life, NRU "Higher School of Economics" (HSE), Moscow, Russia  
ladaleksandrova@mail.ru*

**Lebedeva A. A.,**

*Ph.D. in Psychology, Research Associate, Urban Resource Center, Institute of integrative (inclusive) education problems, Moscow State University of Psychology & Education, Research Associate, Laboratory of positive psychology and quality of life, NRU "Higher School of Economics", Moscow, Russia  
anna.alex.lebedeva@gmail.com*

**Bobozhey V. V.,**

*Deputy Head, Socio-Pedagogical College, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
verunez@yandex.ru*

We discuss the results of studies on the relationship of personal and social resources and socio-psychological adaptation of students with limited health capacities. As psychological resources of the personality, we consider subjective vitality, viability, meaningfulness of life, tolerance to uncertainty, self-efficacy, strategies of coping with life difficulties, and social resources – network size, satisfaction with social support. We analyze the specifics of the socio-psychological adaptation and resources of personality of college students depending on the presence / absence of restrictions on health and the degree of adaptation mechanisms tension, as well as the specific effects of social desirability on students' responses, depending on the presence / absence of disability. We display the productivity of synthesis of medical and rehabilitation, social and positive models of disability in relation to research problems and psycho-pedagogical support of inclusive practice in the professional education.

**Keywords:** social and psychological adaptation, psychological resources of personality, disabilities, inclusive education, psychological and educational support.

### References

1. *Aleksandrova L.A. Sub'ektivnaya vital'nost' kak lichnostnyi resurs [Elektronnyi resurs]. [Subjective vitality as personal resource] Psihologiceskie issledovaniya elektron. nauch. zhurn. [Psychological researches PSYSTUDY.RU], 2011, no. 3 (17). Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 09.09.2013).*
2. *Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A., Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Lichnostnye resursy preodoleniya zatrudnennykh uslovii razvitiya [Personal resources in overcoming challenging conditions of development] / Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics] pod red. D.A. Leont'eva. Moscow. Publ. Smysl, 2011. P. 579–610.*
3. *Gordeeva T.O. Osin E.N., Rasskazova E.I., Sychev O.A., Shevyahova V.Yu. Diagnostika koping-strategii: adaptatsiya oprosnika COPE [Measuring coping strategies: the Russian validation of COPE questionnaire]. Psihologiya stressa i sovladayushogo povedeniya v sovremennom rossiiskom obshestve. Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii [Psychology of stress and coping behavior. Materials of II International scientific-practical conference] / Pod red. T.L. Kryukovoi, M.V. Saporovskoi, S.A. Hazovoi. Publ. Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova, 2010. V. 2. P. 195–197.*

4. *Evdokimova V.V.* Adaptatsiya studentov s OVZ k novomu obrazovatel'nomu prostranstvu kak odno iz vazhneishih napravlenii raboty psihologicheskoi sluzhby SPK MGPPU [The adjustment of students with disability to new educational environment as one of main directions of college psychological service] Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii «Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tehnologiya» [Materials of international scientific-practical conference Inclusive education: Methodology, Practice, Technology], 2011. Moscow: Publ. MGPPU, 2011. P. 181–183.
5. *Evdokimova V.V.* Sociokul'turnaya reabilitatsii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo obucheniya v kolledzhe [Socio-cultural rehabilitation for subjects with disability in inclusive college education]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii «Aktual'nye problemy psihologicheskoi reabilitatsii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya» [Materials of international scientific-practical conference Actual problems of psychological rehabilitation of persons with disability]. Moscow: Publ. MGPPU, 2011. P. 564–568.
6. *Zaicev V.P.* Variant psihologicheskogo testa Mini-Mult [The Mini-mult psychological test version]. Psihologicheskii zhurnal [Psychological magazine], 1981, no. 3. P. 118–123.
7. *Zaicev V.P.* Psihologicheskii test SMOL [The psychological test SMOL]. Aktual'nye voprosy vosstanovitel'noi mediciny [Actual problems of recovery medicine], 2004, no. 2. P. 17–19.
8. *Lebedeva A.A.* Sub'ektivnoe blagopoluchie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya Diss. kand. psychol. nauk [Subjective wellbeing of students with restricted health resources. PhD. psychol. sci. diss]. Moscow, 2012. 158 p.
9. *Leont'ev D.A.* Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Sense in life orientations Test]. Moscow: Publ. Smysl, 1992.
10. *Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A.* Specifika resursov i mehanizmov psihologicheskoi ustoichivosti studentov s OVZ v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Specificity of resources and mechanisms of psychological stability in students with restricted health resources in inclusive education]. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 2011, no. 3. pp. 80–94.
11. *Leont'ev D.A., Rasskazova E.I.* Test zhiznesteiskosti [Hardiness test]. Moscow: Publ. Smysl, 2006. 63 p.
12. *Leont'ev D.A.* Psihologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situatsii: k utocnieniu bazovykh konstruktov [Psychological resources of coping with stressful situations: to basic constructs' specification]. Psihologiya stressa i sovladayushogo povedeniya v sovremennom rossiiskom obshestve. Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii [Psychology of stress and coping behavior in modern Russian society. Materials of II international scientific-practical conference]. Kostroma, Publ. KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. V. 2. P. 40–42.
13. *Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A.* Vyzov invalidnosti: ot problemy k zadache [Challenge of disability: from problem to task]. Tret'ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po ekzistentsial'noi psihologii: materialy soobshenii [Third Russian conference on existential psychology; materials and theses] / Pod red. D.A. Leont'eva. Moscow: Publ. Smysl, 2010, P.114–120.
14. *Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A.* Strategii sovladaniya: popytka sistemnoi karakteristiki [Coping strategies: attempt of systematic characterization]. Psihologiya stressa i sovladayushogo povedeniya v sovremennom rossiiskom obshestve. Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii./ Pod red. T.L. Kryukovoi, M.V. Saporovskoi, S.A. Hazovoi. konferencii [Psychology of stress and coping behavior in modern Russian society. Materials of II international scientific-practical conference]. Kostroma: Publ. KGU im. N. A. Nekrasova, 2010. V. 2. P.176–177.
15. *Lukovickaya E.G.* Social'no-psihologicheskoe znachenie tolerantnosti k neopredelennosti. Diss. kand. psychol. nauk [Social-pedagogical sense of tolerance to ambiguity. PhD. psychol. sci. diss]. Saint-Petersburg, 1998. 18 p.
16. *Osin E.N., Leont'ev D.A.* Aprobatsiya russko-yazychnykh versii dveh shkal ekspres-ocenki sub'ektivnogo blagopoluchiya [Approbation of Russian versions of two scales for subjective wellbeing express testing] [Elektronnyi resurs]. Materialy III Vserossiiskogo sociologicheskogo kongressa [Materials of III Russian sociological congress]. Publ. Moscow: Institut sociologii RAN, Rossiiskoe obshchestvo sociologov, 2008. 1 el. opt. disk (CD-ROM).
17. *Shvarcer R., Erusalem M., Romek V.* Russkaya versiya shkaly obshei samoeffektivnosti [Russian version of General self-efficacy scale]. Inostrannaya psihologiya [Foreign psychology], 1996, no. 7. P. 71–76.
18. *Yanickii M.S.* Sostoyaniya psihicheskoi dezadaptatsii u studentov i puti optimizatsii adaptatsionnogo processa v vuze [States of mental maladjustment in university students and ways of their adjustment optimization]. Voprosy obshei i differentsial'noi psihologii [Problems of general and differential psychology]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 1998. P. 58–67.

19. *Diener E.* Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 1994. Vol. 31 (2). P. 103–157.
20. *Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K.* Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 56, P. 267–283.
21. *Crumbaugh J.S., Maholick L.T.* An experimental study in existentialism; The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *J. of Clinical Psychology*, vol. 20, 1964, no. 2. P. 200–207.
22. *Madriaga M, Hanson K., Heaton C., Kay H., Newitt S., Walker A.* Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education* Vol. 35, no. 6, September 2010. P. 647–658.
23. *McLain D.L.* The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 1993. Vol. 53(1). P. 183–189.
24. *Naidoo P.* Potential contributions to disability theorizing and research from Positive Psychology. *Disability and Rehabilitation*, May 2006. Vol. 28(9). P. 595–602.
25. *Ryan R.M., Frederik C.* On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 1997. Vol. 65. P. 529–565.
26. *Sarason I.G, Shearin E.N., Sarason B.R., Pierce G.R.* A brief measure of social support: Practical and Theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1987. Vol. 4. P. 497–510.
27. *Seligman M.E, Scikszentmihalyi M.* Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55. P. 5–14.
28. *Schalock R.L.* The emerging disability paradigm and its implication for policy and practice. *Journal of disability policy studies*. Vol. 14. P. 204–215.
29. *Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Buchanan C.L, Lopez S.J.* The Application of Positive Psychology and Self-Determination to Research in Intellectual Disability: A Content Analysis of 30 Years of Literature. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2006. Vol. 31, no. 4. P. 338–345.

# Инклюзивное профессиональное образование: опыт внедрения в условиях Амурского педагогического колледжа

## **Макарова И. А.,**

кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики, Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Благовещенск, Россия  
makariky@rambler.ru

## **Фролова М. Л.,**

магистр педагогических наук, социальный педагог высшей квалификационной категории, Амурский педагогический колледж, Благовещенск, Россия  
ml01frolova@yandex.ru

## **Рахимова Н. В.,**

преподаватель высшей квалификационной категории, магистрант кафедры педагогики, Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия  
r-natashka@mail.ru

Представлен опыт перехода к инклюзивному образованию, построение модели инклюзивной образовательной среды в условиях реализации среднего профессионального образования на примере Амурского педагогического колледжа. Особое внимание уделяется развитию профессиональной компетентности педагогов как условия реализации инклюзии в колледже. Обращается внимание, что такой опыт может быть применен при проектировании и корректировке инклюзивных процессов в сфере профессионального образования для решения задачи расширения его доступности для детей с ограниченными возможностями здоровья и осуществления основной их мечты: возможность получения профессионального образования в образовательной среде, в которой их воспринимают как равных.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, профессиональное образование, инклюзивная образовательная среда, студенты с особыми образовательными потребностями, социальная интеграция, социально-психологическая адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, модель инклюзии в профессиональном образовании.

*Макарова И. А., Фролова М. Л., Рахимова Н. В.* Инклюзивное профессиональное образование: опыт внедрения в условиях Амурского педагогического колледжа // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 62–72.

*Makarova I. A., Frolova M. L., Rakhimova N. V.* Inclusive vocational education: the experience of implementation in terms of the Amur Teachers College. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 62–72.

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной социальной политики России. Более осложнено его внедрение в сфере профессионального образования, требующей существенных преобразований методического и технологического характера при включении в образовательный процесс студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) как нуждающихся в особых условиях обучения [5]. Перед образовательными учреждениями (ОУ) остро встают вопросы поиска оптимальных моделей и технологий инклюзивной профессиональной подготовки особых студентов, позволяющих, с одной стороны, формировать значимые профессиональные компетенции, зафиксированные в стандартах нового поколения, а с другой – обеспечивать их социально-психологическую адаптацию в ОУ и дальнейшую успешную интеграцию. Несмотря на отсутствие четкой концепции инклюзивного профессионального образования в регионах, в последние пять лет отмечается повышение запроса абитуриентов с ООП на получение среднего профессионального образования (СПО) [3; 9; 13]. Поэтому большинство ОУ СПО самостоятельно определяют задачи по созданию инклюзивной образовательной среды (ИОС).

Определенный опыт работы по данному направлению систематизирован в ГОАУ СПО «Амурский педагогический колледж» г. Благовещенска (АПК), где в 1998–1999 гг. было начато обучение детей-инвалидов с нарушенным слухом по специальности 072601 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» с использованием сурдоперевода. Мы опирались на опыт образовательной интеграции, внедренный в профобучении данного контингента студентов в ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет». Практика показала, что выпускники полноценно осваивают профессиональные компетенции художника-мастера (роспись по ткани, керамика, резьба по дереву, художественная обработка бересты и др.).

В 2006 году по инициативе администрации АПК (директор М.Г. Селюч, доктор пси-

хологических наук, профессор, ныне министр образования и науки Амурской обл.) при активной поддержке губернатора, правительства Амурской области и родительской общественности была начата апробация программы «Интеграция лиц с ограниченными возможностями в условиях профессионального образования» (автор-разработчик – заслуженный учитель РФ Н.А. Киреева, зав. отд. № 3) [6]. На основе имеющегося опыта обучения особых студентов были разработаны технологическая модель инклюзивного образовательного процесса, программа интеграции и намечено содержание психолого-педагогического сопровождения (ППС). Актуальность программы была обусловлена острой необходимостью расширения возможностей профессиональной подготовки студентов с ООП в регионе. Ее целью стала профессиональная подготовка студентов с ООП в условиях доступной среды жизнедеятельности, обеспечение в полном объеме установленных законодательством РФ гарантий социальной защиты и содействие их социальной и профессиональной интеграции. Это потребовало решения задач:

📄🕒 повышение качества жизни за счет внедрения устойчиво функционирующего и дифференцированного медико-социального и психолого-педагогического сопровождения, содействующего социализации и социальной адаптации студентов с ООП;

📄🕒 создание индивидуальной образовательной среды (ИОС), обеспечивающей комфортные условия для профподготовки и жизнедеятельности студентов с ООП;

📄🕒 формирование у них учебной и социальной самостоятельности, навыков коммуникации, достойного духовно-нравственного облика, умения жить в обществе.

Реализация программы осуществлялась поэтапно. На **подготовительном этапе** (январь-март 2006 г.) исходя из информации, представленной региональным Минсоцразвития, была сформирована база данных старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ (нозологическая группа, место фактического проживания, социальный статус се-

мы). С целью установления личного контакта, выявления индивидуальных особенностей, получения информации об объеме навыков самообслуживания, транспортабельности, уровня имеющегося образования и профессиональной подготовки потенциальных абитуриентов педагоги АПК, вошедшие в состав рабочей группы по подготовке эксперимента, осуществляли посещение данных семей на дому. Применение биографического метода и психодиагностических методов позволило определить объем выборки, заинтересованной в обучении. Во время этих встреч проводились беседы о специфике специальности, особенностях обучения в условиях АПК. В рамках традиционных дней открытых дверей и индивидуальных консультаций проходило знакомство с историей и традициями АПК, педагогическим составом. Ключевая идея заключалась в установлении положительных контактов, поиске мотивирующих факторов для принятия решения об обучении в колледже, снятии психологического напряжения, перспективном предвидении проблем адаптационного периода обучения.

Апробация проходила на специально-стоях, максимально привлекающих абитуриентов (230701 «Прикладная информатика (в экономике)», квалификация «техник»; 050202 52 «Информатика», квалификация «учитель информатики») и имеющих ряд преимуществ для студентов с ООП:

- самостоятельное изучение отдельных тем учебных дисциплин при отсутствии возможности посещения занятий (сложности транспортировки колясок, обострение заболеваний, прохождение планового стационарного или санаторно-курортного лечения);

- максимальный учет педагогом индивидуального темпа обучения и компенсаторных возможностей (степень утомляемости, распределение внимания, особенности перцепции) при малой наполняемости подгрупп для практических занятий;

- расширенный доступ к ЭОР, бесплатно к интернету;

- востребованность на рынке труда и оптимальное трудоустройство с гибким графиком работы или дистанционно.

На **экспериментальном этапе** (2006–2007 учебный год) было намечено решение задач:

- создание ИОС, обеспечение безбарьерного пространства (возведение пандусов, переоборудование входных дверей, гигиенических и сенсорной комнат, аудиторий для обучения, самоподготовки, производственной практики);

- доучебная (предколледжная) адаптация как стартовая часть интеграции в образовательное пространство АПК;

- кадровое обеспечение реабилитационных и интегративных процессов;

- организация медико-социальной реабилитации;

- социальная поддержка лиц с ОВЗ;

- разработка стратегии и содержания ППС инклюзии.

К обучению в спецгруппе на этом этапе приступили семь студентов с ООП в возрасте от 16 до 27 лет (преимущественно с нарушениями ОДА) на базе среднего полного образования. В силу отсутствия специализированных условий для обучения и проживания в АПК в эту группу были зачислены только жители г. Благовещенска. Их обучение проходило по очно-заочной форме, преимущественно во вторую половину дня, что детерминировано сложностями транспортировки к месту обучения, прохождением лечения в первую половину дня. В конце учебного года группа показала высокую результативность обучения, частичную готовность по некоторым психологическим параметрам к включению в общеучебную группу. Перевод в следующем учебном году на очное обучение по личным заявлениям студентов позволил предоставить им все необходимые меры социальной поддержки. Качественное решение задач по организации безбарьерного пространства позволило в 2007–2008 учебном году увеличить набор студентов с ООП для обучения на дневном отделении (рис. 1–3).



Рис. 1. Переоборудование входа в учебный корпус



Рис. 2. Оборудование учебных мест для студентов-колясочников



Рис. 3. Расписание, доступное для всех

Это послужило отправным моментом в реализации **технологического этапа** инклюзии (с сентября 2007 г. по настоящее время) [12]. Задачи этого этапа и их решение представим подробнее.

**1. Повышение квалификации педагогических кадров по вопросам социализации и ППС студентов с ООП, изучению их психологических особенностей и специфике инклюзивного образовательного процесса**

Администрация АПК четко осознавала необходимость формирования нового стиля взаимоотношений в системах «преподаватель – студент». Основой для обновления содержания профессиональной деятельности, формирования новых компетенций в ППС, организации индивидуальной работы, раскрытии адаптационных и компенсаторных возможностей нестандартных студентов послужил компетентностный подход [10, с. 3–9]. Реализация данной задачи достигнута через: а) организацию постоянно действующих семинаров на базе АПК, б) обучение на КПК по темам «Распространение современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ОВЗ и детей-инвалидов» (40 ч., ФГБОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова»; ноябрь 2011 г.); «Распространение современных моделей социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов» (72 ч., ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО, декабрь 2012 г.); в) профессиональную переподготовку учителей-предметников по физической культуре (для ведения ЛФК) и русскому языку (специализация «Логопедия»).

Расширение инклюзивной компетентности педагогов осуществлялось в ходе обсуждений на педагогических и административных советах, семинарах, конференциях. Анкетирование педагогов ( $N=34$ ) позволило контролировать проблемное поле инклюзии (разработка М. Л. Фроловой):

а) наличие разнопланового отношения к студентам: уважительное отношение к нестандартным студентам выявлено у 39 % педагогов; 33 % педагогов не отметили отличий в отношениях к разным категориям студентов; 17 % респондентов показали, что испыты-

вают жалость к особым студентам; затруднились ответить 11 %;

б) разную степень отношения к трудностям, связанным с работой в ИОС. 58 % педагогов не испытывают трудностей в новых условиях. 42 % опрошенных указали на затруднения не методического, а скорее психологического характера. Детализация затруднений показала, что они связаны с отсутствием конструктивных стратегий поведения в отношении студентов с ООП при проявлении их инфантильности, неадекватной самооценки, с одной стороны, и низким образовательном уровне – с другой. Бесспорно, этот контингент педагогов (39 %) имел более низкую готовность к работе в условиях инклюзии: фактор «гибкость-ригидность» в наибольшей степени влияет на профессиональную тревожность педагогов в условиях инклюзии. Различия уровня тревожности у ригидных и гибких педагогов определяется величиной  $F$ -критерия Фишера = 14,297, на уровне значимости  $p = 0,00026$ , т. е. чем выше гибкость, тем менее выражена деструктивная тревожность, связанная с вхождением в ИОС, и более выражена поисковая активность. Среди факторов, вызывающих неудовлетворенность качеством обучаемости студентов, педагоги отметили медлительность, неполное выполнение заданий за счет зрительно-пространственных дискоординаций, квазипространственных трудностей, колебания внимания и замедленной переработки слуховой и зрительной информации; нарушения функций программирования, низкий самоконтроль и работоспособность, слабость мнемонических процессов. Эта часть вызывает повышение ситуативной тревожности педагогов, оценивание себя как неэффективного педагога. Решение проблемы осуществлялось за счет анализа конкретных ситуаций взаимодействия, дополнительных бесед, психологической помощи в отработке различного рода коммуникативных ситуаций. Снижение психологических затруднений без специальной подготовки крайне осложнено [2].

Мониторинг готовности работать в ИОС включал изучение ценностных ориентаций (ЦО) педагогов. Нахождение инклюзии вне аксиосферы педагогов усиливает их професси-

ональную деформацию, фрустрацию, снижает качество обучения [3; 7]. Диагностика ценностных ориентаций, проведенная на случайных выборках педагогов, работающих в условиях инклюзии (N=34) и вне ее (N=30), с помощью методики М. Рокича в модификации Д.А. Леонтьева не выявила достоверно значимых различий (при погрешности на 0,05 %). Около 90 % педагогов по шкале «другой как ценность» показали значимость и принятие другого, отличающегося от студентов с нормой. На наш взгляд, это гарантирует преодоление психологических барьеров, поскольку в системе ЦО педагогов восприятие инаковости происходит адекватно. Высокие показатели по шкале «познание как ценность» (38 % и 78 % соответственно) позволяют оценить значимость и собственного труда, и формируемых профессиональных компетенций будущих специалистов. Поэтому педагоги заинтересованы в расширении материальной базы, поиске новых форм обучения, адаптации технологий, разработке адаптированных программ. Эти данные подтверждаются показателями по методике М. Рокича: с доминированием ЦО профессиональной самореализации (43 % и 44 %) и принятия других (54 % и 24 %). Отчасти такие показатели обусловлены результатами работы по программе «Система ЦО и проблема толерантности», реализованной на базе АПК в 2003–2005 гг.

**2. Совершенствование ППС инклюзии.** Данная задача решена за счет выявле-

ния проблем в адаптации, внедрения модели социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения и коррекции межличностных взаимодействий. Обучение в ИОС ведется на основе учета данных индивидуального медико-социального паспорта и учитывается при планировании мер ППС (коррекция эмоционально-волевой сферы, коммуникативных умений, стратегий поведения в конфликтных ситуациях, работа по определению смысло-жизненных ориентаций, снижению агрессивности) (табл. 1).

Особенности протекания адаптации, проблемы психологического характера фиксируются в дневнике индивидуальной работы со студентом, отдельный раздел которого посвящен анализу ситуации, оценке результативности предпринятых мер (табл. 2).

Опора на диагностические карты групп, по сути, являющихся психологическим паспортом, позволяет учитывать не только личностную, но и групповую динамику адаптации и корректировать психологическую атмосферу [4, с. 3–9]. Функция педагога-психолога заключается в своевременном информировании о личностных и групповых особенностях, возможных сложностях, что помогает в установлении позитивных эмоциональных контактов. Качественная организация ППС позволила снизить конфликтность между особыми и обычными студентами, составляющую менее 5 % их общего числа. За период работы в условиях инклюзии только один студент с

Таблица 1

**Медико-социальный паспорт студента**

Ф.И.О., дата рождения	
Группа, специальность	
Правоустанавливающие документы	
Адрес проживания	
Группа учета	
Основное заболевание	
Сопутствующие заболевания	
Учреждение, осуществляющее консультирование, диспансерный учет	
Рекомендуемые меры медицинской реабилитации	
Рекомендуемые меры социальной реабилитации	
Рекомендуемые меры психолого-педагогического сопровождения	
Врач-терапевт, социальный педагог, дата заполнения	

Таблица 2

**Пример заполнения раздела «Социальная адаптация и развитие» в дневнике индивидуальной работы**

Показатели социальной адаптированности	Проявление критериев адаптации в поведении
Наличие положительно-ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений	Профессиональные намерения в основном определены, но нет активной подготовки к освоению будущей профессии
Уровень развития интересов, навыков, умений	Интересы сформированы в области музыкального творчества (жестовое пение), спорта
Отношение к педагогическим воздействиям	Адекватное
Коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами, нормами коллективной жизни	Считается с коллективными интересами, нормы общественной жизни соблюдает
Отношение к окружающим	Равнодушие
Наличие навыков самоанализа	Самоанализ возникает только под влиянием неодобрения окружающих
Внешняя культура поведения	Достаточно аккуратный внешний вид в силу имеющихся ограничений в самообслуживании, культура поведения сформирована
Наличие девиаций	Не наблюдалось
Дата заполнения	Классный руководитель Социальный педагог, психолог

ООП был переведен на домашнюю форму обучения, что детерминировано его крайне низкой коммуникативной компетентностью, высокой степенью замкнутости и раздражительностью.

Активно используется ресурс внеучебной деятельности АПК и муниципалитета. Учащиеся с ОВЗ часто становятся победителями и призёрами городских и областных конкурсов. Специально разработан комплекс мероприятий на расширение картины мира и самопрезентации: классные часы, диспуты: «Я в мире – мир во мне», «Молодежные субкультуры», «Азбука толерантности», «ЗОЖ – основа успеха», «Семья и семейные ценности». Разработаны дополнительные экскурсионные программы, организована деятельность «Литературной гостиной» с возможностью публикаций в студенческом литературном сборнике «Начало», введены традиционные студенческие праздники, цикл мероприятий к Международному дню инвалида, в которых принимает участие весь коллектив. Активное участие

студентов в данных мероприятиях и установление дружеских взаимоотношений позволяет констатировать благоприятное становление нового типа взаимоотношений «студент с ООП – студенты» и повышения коммуникативной толерантности до среднего уровня.

Особое внимание было уделено укреплению здоровья и формированию ЗОЖ за счет:

- а) введения в учебный план студентов с ОВЗ часов ЛФК, разработки комплексов индивидуальных и групповых занятий с использованием видеоматериалов и специнвентаря;
- б) вовлечения в ежегодные спортивные соревнования (шахматы, настольный теннис);
- в) корректировки учебного плана с введением дополнительных осенних и весенних каникул общей продолжительностью 14 дней для восстановительного и профилактического оздоровления.

Необходимость повышения учебной мотивации и формирования осознанного отношения к профессиональной деятельности нацелила педколлектив на реализацию социально-

психологического сопровождения профессионального самоопределения по специальной модели, включающей три этапа [11].

Его становление измеряется по показателям осмысленности жизни, мотивации социальной значимости и самоутверждения в профессии, осознания перспектив карьеры. Функционирование модели позволило добиться формирования высокого и среднего уровней профессионального самоопределения студентов: 63 % и 37 % соответственно. Это подтверждается дополнительными исследованиями профессиональной мотивации: 62 % студентов ориентированы на становление себя в качестве высококвалифицированного; 30 % ориентированы на получение глубоких и прочных знаний; 8 % – на продолжение обучения.

Создание специального Ресурсного центра позволило организовать проведение консультаций для преподавателей (выбор содержания, технологий, методов, средств обучения, разработка технологических карт занятий и УМК) и оказание помощи студентам (подготовка к занятиям, помощь в написании курсовых, ВКР).

**3. Мониторинг результативности мер соцподдержки, социальной адаптации, качества подготовки специалистов и трудоустройства.** Успешно решена задача социальной поддержки по направлениям:

а) материальное обеспечение и стимулирование за успехи в учебной, творческой, спортивной и общественной деятельности;

б) предоставление бесплатного проживания в общежитии;

в) организация бесплатного сбалансированного диетического питания в профилактории и буфете общежития;

г) медико-психологическая реабилитация, лечение и профилактика заболеваний в условиях профилактория и сенсорно-релаксационной комнаты.

Повышение качества подготовки специалистов во многом зависит от учета индивидуальных образовательных возможностей. С этой целью в рамках представленной модели было апробировано несколько вариантов образовательных траекторий, что допускает с новым ФЗ «Об образовании в РФ»:

по учебному плану очно-заочной формы обучения и последующей интеграцией в общегруппы после 1 года обучения по личному заявлению студента;

по форме очного или вечернего обучения в спецгруппе с последующей интеграцией в общегруппы (по личному заявлению);

обучение по плану дневного отделения в спецгруппе студентов с ООП.

Определяющими факторами при выборе образовательной траектории является состояние здоровья и психологическая готовность к включению в общегруппы или спецгруппы.

Созданная модель обучения показала положительные результаты: за последних три учебных года у студентов с ООП отмечен рост качества обучения с 51 до 55 %, по ИГА средний балл спецгрупп составил 4,1–4,3 балла.

Показатели трудоустройства выпускников в связи с крайне тяжелыми диагнозами за период 2010–2013 гг. составляют 17–20 % и объясняются неготовностью работодателей к созданию специальных условий, предоставлению укороченного рабочего дня. 18 % видят выход из сложившейся ситуации в продолжении обучения, в том числе в вузах. С нашей точки зрения, это значимый показатель: ориентация на дальнейшее обучение во многом определяется мотивацией к обучению, сформированной в АПК, и преодолению психологических барьеров, осложняющих социальную адаптацию (низкая самооценка и коммуникабельность, стремление к изоляции, фобии расширения социального пространства).

В текущем учебном году в АПК проходят обучение 83 студента с ОВЗ гетерогенной нозологии: 5 % слабослышащих, 8 % слабослышащих, 57 % – нарушения ОДА, у 5 % отмечаются расстройства ЭВС и поведения, 19 % имеют инвалидность по общим заболеваниям и 6 % – сочетанные нарушения, позволяющие обучаться по специальностям «Изобразительное искусство и черчение», «Музыкальное образование». Из них в общеучебных группах обучаются 19 %, в спецгруппах 81 %. Это позволяет реализовывать рекомендуемую полную и частичную интеграцию, взаимодополнять традиционное и специальное образование [8].

Несмотря на положительный опыт обучения особых студентов (выпущен 221 чел.), апробированная модель требует совершенствования. Предстоит решение проблем: организация дистанционного обучения лиц, не имеющих возможность присутствовать на занятиях во время длительного (2–6 мес.) лечения и реабилитации за пределами области; развитие партнерских отношений в сфере социальной реабилитации и трудоустройства студентов с ОВЗ; продолжать развивать инклюзивную компетентность педагогов. Больших затрат требует учебный процесс: 92 % педагогов отмети-

ли необходимость улучшения материально-технического обеспечения (специальная литература для слабовидящих, ЭОР), необходимость варьирования форм работы, введение тьюторинга.

Важность поставленной задачи объединяет педагогический коллектив колледжа в решении общероссийской задачи расширения доступности образования для лиц с нарушенным развитием и осуществлении основной мечты детей с ОВЗ: возможность получения профессионального образования в образовательной среде, в которой их воспринимают как равных.

### Литература

1. Аксиология профессионального образования / Блинов Л. В., Макарова И. А., Недорезова В. Л., Шафранова О. Е. Биробиджан: Изд-во ДВГСГА, 2007. 199 с.
2. Арчакова Т. О. Инклюзия: задача для педагога [Электронный ресурс] // Электронный сборник статей PsyJournals. 2009. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/pj/2009/n1/Archakova.shtml> (дата обращения: 03.09.2013)
3. Баранова Л. Ф. Опыт создания условий для адаптации учащихся с ОВЗ в учреждениях профессионального образования // Системный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийской конференции «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы». Самара: Современные образовательные технологии, 2010.
4. Волобуева А. Н. Социально-психологическое сопровождение студентов с ОВЗ в условиях образовательной среды колледжа // Повышение качества подготовки специалиста XXI в.: инновации и традиции: Материалы межвуз. науч.-практич. конф.: В 2-х ч. Ч. 2 / Под общ. ред. Н. В. Карнаух. Благовещенск, 2011.
5. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. № 5. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.ise.iip.net/almanah/5/st04.htm> (дата обращения 3.09.2013).
6. Киреева Н. А. Программа «Интеграция лиц с ограниченными возможностями в условиях профессионального образования» [Электронный ресурс] URL: <http://www.zavuch.info/methodlib/373/41576/> (дата обращения 3.09.2013).
7. Макарова И. А. Психологические характеристики педагогов, готовых к работе в инклюзивном образовательном пространстве // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: Матер. междунар. науч.-практ. конф. г. Якутск / Отв. ред. Е. И. Михайлова. Якутск, 2011. С. 222–224.
8. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Интеграция и специальное образование: необходимость перемен // Дефектология. 2008. № 2. С. 86–93.
9. Образование в Российской Федерации: 2012: Стат. сб. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2012.
10. Селюч М. Г. Компетентный подход как одно из оснований обновления образования // Модернизация системы образования Амурской области. Материалы науч.-практич. конф. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2004. С. 3–9.
11. Фролова М. Л. Диагностика уровня профессионального самоопределения в процессе подготовки специалистов в педагогическом колледже // Профессиональное становление и развитие личности специалиста в современных социально-экономических условиях: Матер. межвузовской науч.-практич. конф. / Под общ. ред. Н. В. Карнаух: В 2-х ч. Ч. II. Благовещенск, 2008. С. 87–94.
12. Хахин В. Педагогический колледж на подъеме // Амурская правда. № 182 (26759) от 03.10.2009 г. С. 4.
13. Шумских М. А. Особенности организации инклюзивного образования в ссузе // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Матер. междунар. научно-практич. конф. МГППУ // Редкол.: С. В. Алёхина и др. М.: МГППУ, 2011. С. 176–177.

## Inclusive vocational education: the experience of implementation in terms of the Amur Teachers College

**Makarova I. A.,**

*Ph.D. in Pedagogics, Doctoral Student, Chair of Pedagogy, Far Eastern State University of Humanities, Blagoveshchensk, Russia  
makariky@rambler.ru*

**Frolova M. L.,**

*Master of Education, Social Educator of Higher Category, Amur Teachers College, Blagoveshchensk, Russia  
ml01frolova@yandex.ru*

**Rakhimova N. V.,**

*Teacher of Higher Category, Master Student, Chair of Pedagogy, State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia  
ml01frolova@yandex.ru*

We present the experience of transition to inclusive education, constructing a model of inclusive educational environment in the conditions of realization of secondary vocational education on the example of the Amur Teachers College. Particular attention is paid to the development of professional competence of teachers as the conditions for the implementation of inclusion in college. We point out that this experience can be applied in the design and adjustment of inclusive processes in the field of vocational education to meet the task of expanding its accessibility for children with disabilities and their main dream: possibility for having vocational education in the educational environment in which they are perceived as equal.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, vocational education, inclusive educational environment, students with special educational needs, social integration, social and psychological adaptation, psychological and educational support, inclusion model in the vocational education.

### References

1. Aksiologija professional'nogo obrazovanija [Axiology vocational education] / Blinov L.V., Makarova I.A., Nedorezova V.L., Shafranova O.E. Birobidzhan, Publ. DVGSGA, 2007. 199 p.
2. Archakova T.O. Inkluzija: zadacha dlja pedagoga [Inclusion: a challenge for the teacher] [Elektronnyj resurs]. Elektronnyj sbornik statej Psy-Journals, 2009, no.1. URL: <http://psyjournals.ru/pj/2009/n1/Archakova.shtml> (Accessed: 03.09.2013).
3. Baranova L.F. Opyt sozdaniya uslovij dlja adaptacii uchashhihsja s OVZ v uchrezhdenijah profobrazovanija. [Experience creating conditions for students to adapt to the HIA-education institutions prof]. Sistemnyj podhod k obrazovaniju detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: materialy vserossijskoj konferencii «Obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: opyt, problemy, perspektivy» [Materials Russian conference "Education of children with disabilities: experience, problems and prospects"]. Samara: Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii, 2010. P. 312.
4. Volobueva A.N. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie studentov s OVZ zdorov'ja v uslovijah obrazovatel'noj sredy kolledzha [Social and psychological support to students with HIA in terms of the educational environment of college]. Povyshenie kachestva podgotovki specialista XXI v.: innovacii i tradicii: Materialy mezhvuz. nauch.-praktich. konf. [Improving the quality of specialist training in the XXI.: Innovation and tradition: Intercollege materials. Scientific-practical. conf.]: v 2-h ch. / Pod obshh. red. N.V. Karnauh. Blagoveshchensk, 2011., Ch. 2. 248 p.
5. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami [A child with special educational needs]. Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki RAO, 2002, no. 5. [Elektronnyj resurs]: URL: <http://www.ise.iip.net/almanah/5/st04.htm> (Accessed 3.09.2013).

6. *Kireeva N. A.* Programma «Integracija lic s ogranichennymi vozmozhnostjami v uslovijah professional'nogo obrazovanija» [Program «Integration of persons with disabilities in terms of vocational education»]. [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.zavuch.info/methodlib/373/41576/> (Accessed 3.09.2013).
7. *Makarova I. A.* Psihologicheskie harakteristiki pedagogov, gotovyh k rabote v inkluzivnom obrazovatel'nom prostranstve [Psychological characteristics of teachers willing to work in an inclusive educational environment]. Inkluzivnoe obrazovanie: problemy, poiski, reshenija: mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Inclusive education: problems, finding solutions: Mater. Intern. scientific-practical. conf. g. Jakutsk] / Otv. red. E. I. Mihajlova. Jakutsk, 2011. P. 222–224.
8. *Malofeev N. N., Shmatko N. D.* Integracija i special'noe obrazovanie: neobходимost' peremen [Integration and special education: the need for change]. Defektologija [Defectology]. 2008, no. 2. P. 86–93.
9. *Образование в Российской Федерации* [Education in the Russian Federation]: 2012: stat. sb. Moscow.: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», 2012. 444 p.
10. *Seljuch M. G.* Kompetentnostnyj podhod kak odno iz osnovanij obnovlenija obrazovanija [Competence approach as one of the bases of education modernization]. Modernizacija sistemy obrazovanija Amurskoj oblasti. Materialy nauch.-praktich. konf. [Modernization of the education system of the Amur region. Scientific-practical materials. conf.] Blagoveshensk: Publ. BGPU, 2004. P. 3–9.
11. *Frolova M. L.* Diagnostika urovnja professional'nogo samoopredelenija v processe podgotovki specialistov v pedagogicheskom kolledzhe [Diagnosis of the level of professional self in the process of training in pedagogical college]. Professional'noe stanovlenie i razvitie lichnosti specialista v sovremennyh social'no-jekonomicheskijh uslovijah: materialy mezhvuzovskoj nauch.-praktich. konf. [Professional development and personal development specialist in the contemporary socio-economic conditions: Mater. Interuniversity scientific-practical. conf.] / Pod obshh. red. N. V. Karnauh. V 2-h ch. Ch. II. Blagoveshensk, 2008. P. 87–94.
12. *Hahin V.* Pedagogicheskij kolledzh na podjome [College of education on the rise]. Amurskaja pravda [Amur truth], no. 182 (26759) ot 03.10.2009. P. 4.
13. *Shumskih M. A.* Osobennosti organizacii inkluzivnogo obrazovanija v ssuze [Features of inclusive education in secondary vocational schools]. Inkluzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologija: Materialy mezhdun. nauchno-praktich. konf. MGPU [Inclusive education: methodology, practice, technology: Mater. IU. scientific and practical conf. MGPPU]. Redkol.: S. V. Aljohina i dr. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2011. P. 176–177.

# Возможности физической среды в условиях инклюзивного образования

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

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

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

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

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

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

## Введение

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

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

## Понятие инклюзии

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

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

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

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

## Взаимодействие человека и физической среды

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ходимость индивидуального подхода к потребностям и возможностям каждого ребенка.

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

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

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

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

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

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

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

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

### Заключение

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

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

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

### Литература

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

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

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

**Dmitrieva N. S.,**

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

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

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

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

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

### References

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

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

# What kinds of support do parents want for their disabled child?

**Porter J.,**

*PhD, Reader, Department of Education, University of Bath, Bath, UK  
j.porter@bath.ac.uk*

Schools in England (as elsewhere in Europe) have a duty to promote equality for disabled people and make reasonable adjustments for disabled children. This paper presents data drawn from a national questionnaire designed for schools to use to identify their disabled pupils and examines in detail parental responses to a question on the kinds of support their child finds helpful in offsetting any difficulties they experience. It illustrates the complex and varied nature of the reasonable adjustments required and an overriding sense these need to be underpinned by the values of a responsive child centred approach, one that reflects parents' knowledge and understanding of their child. Schools need to have in place the two way communication process that supports them in "knowing" about the visible and invisible challenges that disabled pupils face in participating in school life.

**Keywords:** disability; parents; inclusion; reasonable adjustments; child-centred Introduction.

There has been a series of legislative acts in England as elsewhere in Europe designed to safeguard disabled people from discrimination. This rights based approach draws on a social model of disability and makes an important distinction between an impairment and a disability, the latter resulting from the interaction between the person and the environment, putting due emphasis on the barriers and supports that are in place.

Legislation in the UK defines disability as an impairment or health condition which has gone on

for a year or more which has had a substantial (more than minor or trivial) adverse effect on normal day to day activities. This definition therefore goes beyond ascertaining whether the child has a physical or mental health condition. A pivotal element is the experience of an impairment, its impact on participation in daily life. The views of parents and children are therefore central to the identification of disability, including the supports and barriers they encounter. Schools will have already formally identified around half of disabled

*Jill Porter. What kinds of support do parents want for their disabled child? Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 81–89.*

*Джилл Портер. Какую поддержку хотят родители для своих детей с ОВЗ? // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 81–89.*

children as they will also have a special educational need (Porter et al., 2008). However there will also be a group of children with health conditions that impact on classroom life. Many of these may be cyclical with conditions that lead children to be in the grey area of not really ill or very well (Closs, 2000). There will also be children whose disability remains largely invisible to schools, including those with mental health difficulties and children who have developed coping strategies that draw attention away from their struggles to participate fully in school life. There is some evidence that disabled children may be vulnerable to underachievement, particularly those who demonstrate early potential for high attainment which is eroded through school absence and ill health (Porter et al., 2008). It is important therefore that schools are aware of children and young people's physical or mental health conditions, the challenges they face in school life and what supports and adjustments are particularly helpful. It is important to adopt a universal approach to ensure that data are collected from *all* children who are struggling, rather than targeting already identified children.

This paper presents data on the support that parents of children who experience difficulties with school life find helpful. It is drawn from a national questionnaire devised for schools to use to collect data from parents about disability.

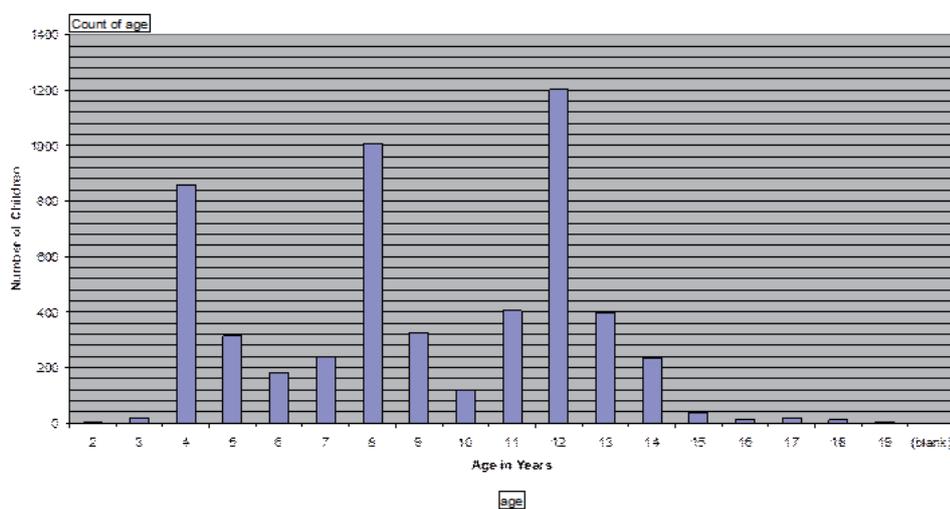
### Methods

Staff from 123 schools across England (71 primary, 28 secondary and 24 special schools) distributed a questionnaire to parents of 13,200 pupils. The questionnaire comprised mostly closed questions that sought information from parents including whether their child experienced difficulties in aspects of schooling and life in the home; if their child had a physical or mental health condition, impairment or difficulty and if so whether it had persisted for a year or more (or was likely to). Where parents had answered yes they were then invited to state if their child had seen a professional and what diagnosis was given; they were asked about the impact of the condition and the nature of their child's needs. There was also an open question, (the focus of this paper) that asked parents about the support that their child found helpful. Full details of the procedures can be found in Porter et al (2008; 2010).

### Findings

In total 5432 (41 %) questionnaires were returned and form the basis of the analysis below. They were almost equally divided across boys and girls (51 % and 49 % respectively) with 94 % of the returns from mainstream provision (56 % primary and 38 % secondary) and 7% from special schools. The children ranged in age from 2–19 years but more 4,8 and 11 year olds were included in the returns.

Children in the sample by age



**Children with an Impairment or Health Condition**

Of these returns, 1227 parents indicated that their child had a health condition or impairment 23 % of the questionnaires returned with 9 % experiencing a substantial impact on their participation in daily life activities. 17 % had a diagnosis of ASD, 14 % asthma, 8 % had a visual impairment and 8 % hearing impairment, 5 % had ADHD, 4 % epilepsy, and 2 % cerebral palsy.

Parents were asked what support their child found particularly helpful and 732 (60 %) parents of children with a health condition or impairment provided comments to this open question. An iterative process of data coding was adopted. Comments were grouped around eight emergent categories: comments that concerned the organisation for learning, notably reference to 1:1 support or small group learning; staff responses that communicated to the child positive understanding and being generally supportive; access to specialist advice both internal and external to the school; comments about the curriculum; noting aids or equipment; description of particular teaching approaches; aspects of the environment and finally reference to particular medical support including diet.

**Parental Responses – All children with health condition or Impairment**

**Organisation for Learning**

The most frequently mentioned support concerned the organisation for learning- namely individual help, the presence of a teaching assistant, or being in a small group. In secondary school

parents were more likely to mention a teaching assistant supporting their child than the benefits of individual teaching or working in small groups. Parents often explained why their child found it helpful, as this quote from a parents of a child in primary school illustrates:

*Support assistant is extremely important enables/facilitates access to the curriculum, support with communication, equipment, emotional, social support.*

*Working one to one he finds very helpful, especially if he's with someone he has clicked with...*

Organisation for learning is also about the contact or relationship with an adult and this brings us to the second important theme.

**Attitudes, Understanding and Being Supportive**

Just under one in five parents wrote about the importance of staff attitudes towards their child. A common theme across all three settings was the need for patience, understanding and reassurance. Parents wanted staff to be sympathetic to their child's difficulties and understanding rather than judgemental.

*Acceptance and allowance for her special needs means that she is more relaxed, happy and confident in the classroom, and this will help her learning.*

Pupil in primary school.

*Help when in difficulty. Not to feel that he is not good enough.* Pupil in secondary school.

Parents wanted staff to promote confident and raise self esteem and were particularly

	Primary N=272	Secondary N= 203	Special N= 257	Total N=732
Organisation for learning	75 28%	32 16%	77 30%	184 25%
Attitudes, understanding and being supportive	48 18%	39 19%	54 21%	141 19%
Specialist advice	47 17%	28 14%	65 25%	140 19%
curriculum	43 16%	36 18%	32 12%	111 15%
Aids and resources	31 11%	19 9%	39 15%	89 12%
Instructional Responses	48 18%	28 14%	29 11%	105 14%
Environmental	19 7%	20 10%	20 8%	59 8%
Medication/ diet/ medical aids	75 28%	40 20%	11 4%	126 17%

mindful of the impact when this did not happen.

*Elsa gets frustrated if she is not listened to when she has a problem. If people hurry her or get irritated this will exacerbate the situation and she will get upset and aggressive and anxious. General support encouragement and understanding works wonders. Pupil in primary school.*

*Sometimes find difficult to take part in physical education because he feels tired and drained of energy. When sent a note to school to exclude him he was forced to join in and told "if you are not well enough to do P.E. you should not be at school". The one time he collapsed after P.E. Pupil in secondary school.*

A few parents wrote about the importance of the school ethos:

*The school understands his limitations .. they accept him just to get on with his everyday life and treat him as normal as all others. Pupil in secondary school.*

The importance of this category of responses is further emphasized by parents who did not write to explicitly identify support but provided comments to explain their child's behaviours.

*Chris copes mostly very well. It's the unknown or something new or different that can cause him to worry or become stressed. As sleeping is one of his major difficulties he is often exhausted and this can magnify things for him. Pupil in secondary school .*

#### Specialist Advice

In addition to the attitudes of staff, unsurprisingly parents also valued specialist advice. One in four parents of children in special schools and 1 in 6 in primary and 1 in 7 in secondary identified particular types of specialist who they had found particularly helpful. These were a wide-ranging group including Occupational, Physio and Speech Therapists, Consultants, Dieticians and Nurses, Counsellors, Social workers as well as specialist teaching staff. Speech therapists were the most frequently identified specialist to provide their child with support, especially for parents with children in special schools and primary schools:

*He finds speech therapy very helpful because this would help him to talk and express his feelings and making other people understand him... Pupil in special school.*

Parents also mentioned speech therapy as support from the past:

*Through intensive speech therapy since the age of 30 months Ciaran's speech has improved dramatically. However he still struggles with some pronunciation and needs time to think and articulate himself. He needs to be allowed to finish his sentences and to let his train of thought be fully voiced, so time and patience are vital. Pupil in primary school.*

Parents with children in secondary schools were more likely to mention specialists that provided counselling:

*Just started talking to school counselor. Waiting for appointment [at]... Hospital. In regular contact with members of staff concerning K panic/anxiety attacks. Pupil in secondary school.*

Doctors, Nurses and Paediatricians were also mentioned:

*becoming Diabetic has limited Danielle's activities during school sometimes if she has a hypo or feels unwell. Danielle has been a Type 1 Diabetic for 3 years. She finds helpful support from her family, friends, teachers, diabetic nurses, dietician and consultant paediatrician. Pupil in primary school.*

Specialist teachers were much more rarely mentioned and even rarer were references to psychologists or social workers.

#### Instructional Responses

Overall 14 % of parents wrote to suggest instructional strategies that supported their child's learning. Often their child found structure and routine particularly helpful, especially pupils in special schools.

*Visual timetable; calm environment; consistency; understanding of sensory modulation dysfunction; self-calming strategies; confidence and self-esteem building strategies Pupil in special school.*

*Everything has to be routine – if things change we have to let Tim know what is going to happen or where we are going. □ Picture exchange cards have been very useful with helping Tim to talk and communicate. Pupil in primary school*

Three other prominent themes included aspects of the way teachers communicated to pupils, especially from parents of children in primary school settings.

*I attended an early birds course and was told to slow ones speech and repeat the same*

*phrase. That seems to have brought her speech on no end. Pupil in primary school.*

A further theme that was cited by parents of children in mainstream was providing encouragement and motivation. Parents also wrote about the importance of the child sitting at the front of the class or near the teacher.

*Sitting at the front of the class in a position of her choice so that she can accommodate her 'null point'. Clear diction. Consideration of the balance issues without excluding her from activities. Pupil in secondary school.*

Parents also made reference to the child needing more time to respond and a slower a slower pace to the instruction and more repetition. A few also wrote about small steps or smaller targets. Some pupils clearly needed a range of particular instructional strategies.

*Visual support, including demonstration and practice, mind-maps, pictures etc. Having his attention drawn to key points. Small class / group or individual teaching. Being seated in a position in the classroom where he won't be distracted and will be able to attend to teacher more easily (at the front ?) Very hesitant about starting new things, joining groups so needs encouragement and preparation to ease the process. Specific anger management strategies positive reinforcement (any negative feedback has huge impact on self-esteem, anxiety, and increase negative behaviour. Pupil in secondary school.*

#### **Medical Support**

Overall 17 % of parents mentioned support that would be provisioned outside the school setting, including medication, special diets, and medical aids such as hearing aids although notably this was unequally skewed towards mainstream settings with parents in special schools by contrast rarely mentioned these as particular forms of support. The availability of medication and in particular the use of inhalers featured prominently amongst parent comments in both primary and secondary school returns.

*Alex needs an inhaler on a regular basis. He has a normal healthy lifestyle otherwise and needs no extra support other than to be reassured that I'm there and he has access to his inhaler. Pupil in primary school.*

Although much less frequent parents also cited particular appliances such as hearing aids and

grommets. For a minority of parents the most important aspect was their child's diet, particularly where the child had an allergic reaction.

*Severe eczema on back of leg □ cream and antibiotics meant Cally could use (stretch and bend) her leg without difficulty. Animal hair allergy – keeping away from cause of allergy but inhaler helps wheezing if there is contact. Pupil in secondary school.*

For diabetic pupils the monitoring was a vital part of the support.

#### **Aids and Resources for Learning**

In comparison to medical aids, school based aids or resources were much less frequently mentioned, with one in eight parents writing about some tangible aid and were more likely to be mentioned by parents of children in special schools. Perhaps unsurprisingly computers were the most likely to be mentioned, although in some instances this also referred to working at the computer at home.

Parents also wrote about low tech support such as aids for reading:

*Blue or green paper not white. Black print moves around on paper.*

Pupil in primary school.

#### **Curriculum**

Parents of children in secondary schools were slightly more likely to mention aspects of the curriculum than those in other settings with 18 % of these parents making reference to what was or should be taught to their child. 16 % of parents in primary schools and 12 % in special schools also referred to the content of teaching. Parents wrote about the need for both additional work in a particular area and alternatives or adapted work. By far the most frequently mentioned area was reading or English, which was more than four times likely to be cited than maths.

*Abigail has poor concentration. She is improving reading by attending extra classes promoting improvements to aid her problem in phonics. Pupil in secondary school.*

*It is mainly his handwriting and spelling. I make Stephan do handwriting practice at home, but I feel he needs more, cannot understand his writing sometimes. Pupil in secondary school*

Parents also wrote about physical aspects of the curriculum and pupils needing alternatives to

sport and PE. In contrast social skills were infrequently mentioned, and only by parents in primary and special school settings.

#### Environment

The most infrequently mentioned area of support was the environment with only 8% of parents directly noting this as being important for their child, with few differences between mainstream and special school returns. Reference was usually made to two elements, firstly that of noise and the acoustic properties of the environment and the second to that of providing a safe, calm environment.

Some parents linked aspects of a child's health condition to the properties of the physical environment. As a mother of a child in primary school wrote:

*My child suffers from eczema and as a result finds it difficult to learn if the heating arrangements in the classroom are too high. Extremes of heat and cold cause great irritation, and therefore, distract. Keeping the environment (room) at an even temperature.*

One strategy that teachers used which helped pupils access the right environment was a pass card

*Pat has a pass-out card that when she needs to she may prepare to leave the school site at the end of the afternoon a little earlier than her peers to avoid being jostled, this has been most appreciated by Pat when her joints have been painful during a flareup.* Pupil in secondary school.

#### Discussion

Our sample reflected the range of challenges children experience from those which occur regularly in every setting to those which are only occasionally experienced. However a common factor that united the children was their effect on classroom life and in consequence the pivotal role to be played by schools to enable their full participation in daily activities. For many parents the greatest area of support was seen in the way that learning was organised and in particular their child's contact with adults with a quarter specifically referring to individual support, small groups or small classes. This requirement was often linked in parental comments to providing a positive emotional climate, one where staff gave encouragement and reassurance. While schools may view the organisation for learning as a pedagogic response there

is also a relational or affective element. Research has raised some important questions about the efficacy of support provided by classroom assistants in one-to-one and small group settings in mainstream schools (Webster et al., 2010). A longitudinal UK study of everyday provision in schools revealed that teachers were almost entirely engaged in whole class work in both primary and secondary settings and that it was teaching assistants (TAs) who provided small group and individual support. The data suggests that this had a negative impact on pupil progress in core subjects even when controlling for factors such as prior attainment and SEN status (Blatchford, 2009) as TAs lacked the pedagogical skills to promote pupil understanding. Instead their focus was on task completion, prompting pupils even by supplying the answers. Where TAs are trained to deliver a highly structured programme the outcomes are more promising (Farrell et al., 2010).

Given that parents commented less frequently on other elements of pedagogical support, it is possible that their view of the supportive nature of these organisational arrangements reflects additional values. Howes et al (2003) in a review of previous research suggests that the style of interactions of a TA is different to that of a teacher and more likely to be informal and personalised, helping pupils to engage and stay on task. Webster et al (2009) refer to this as developing the "soft skills- confidence and motivation, dispositions towards learning" p331, and this is consistent with the views of pupils themselves (Fraser & Meadows, 2008). Given the personalised and more extended interaction that TAs have with pupils it is quite possible that this increased interest and attention is what parents value, and they, like others, are not aware that this does not necessarily lead to improved learning outcomes.

Consistent with this analysis is the finding that in secondary schools there was a slight shift in parental responses to focus on the nature of the relationships children have with adults, whether they are understanding and supportive in their attitude towards the child. Notably this was also cited as an aspect that created barriers for their child. This difference is also reflected in the views of the children themselves (Porter in press) where younger children value more contact with adults and for older pupils it is the quality of that contact

that is important. Research has consistently addressed the importance of attitudes in promoting the inclusion of children with disability and SEN in school life, "being helpful" can be as important as the help received.

Although fewer parents argued for different pedagogic responses their comments did suggest that access to specialist advice was helpful. This was often about the knowledge and understanding of children's particular difficulties. Parsons et al (2009) also refer to the "strong desire for children's individual needs to be adequately recognized, understood and supported" p54 although they conclude that equally important is the knowledge and understanding of the "impact of different conditions, disorders, disabilities or difficulties on children's individual experiences and capabilities."p54. The emphasis here can be placed on pupils' experiences and well-being rather than on a more narrowly conceived view of attainment. Notably parental comments about the curriculum were largely about providing opportunities for children to develop their self-esteem and self-confidence, often to promote their social and communicative skills rather than to address particular areas of academic knowledge.

The findings of this study are highly consistent with research on the social dimensions of schooling and the impact of relationships with teachers and others on a pupils' sense of well-being. McLaughlin and Clarke (2010) review a body of research that reveals the interconnectedness of learning, relating and belonging. Particularly relevant here is the evidence that teachers who are "good" and in particular perceived as kind and supportive play a particular role in emotional

well-being, an example of the way you are treated being as important as how well you are taught. A technical approach which is so characteristic of policy and practice may fail to tackle institutions as social organisations. It may in particular overlook the issue of pupil-teacher relationships which appear to be as central in the everyday experience of young people in contributing to emotional well-being.

#### Conclusion

The questionnaire provided an important vehicle for ensuring that all parents had the opportunity to provide information on the supports to learning rather than simply targeting those parents whose child's needs were already known to schools. In this way schools were opening up the possibilities to learn about the needs that had been invisible to them but which impacted on the child's experiences in school. Parents took the opportunity to explain aspects of their child's experience, such as the effect of not sleeping or the impact of absences on children's confidence. Parents want to be assured that someone in the school truly "knows their child" and has regular contact with them (Lamb, 2009). This calls for understanding and empathy, most usefully employed where that person has some insight into the child's condition and is also aware of the variety of ways that it manifests. Adjustments are too frequently seen only in terms of changes to physical layout or the provision of aids and equipment. Instead parental responses reinforce the need for schools to retain flexibility in their provision for children and to have in place the two way communication process that supports face in participating in school life.

## Какую поддержку хотят родители для своих детей с ОВЗ?

Портер Дж.,

*Ph.D., доцент, факультет образования, Университет г. Бат, Бат, Великобритания  
j.porter@bath.ac.uk*

Школы в Великобритании (как и по всей Европе) должны создавать благоприятные условия для обеспечения равных прав лиц с ОВЗ и обеспечивать необходимые условия для учащихся с ОВЗ. В настоящей статье представлены результаты национального опросника, сконструированного для использования в школах: выявления учащихся с ОВЗ и детальной оценки

того, какой, по мнению родителей, должна быть эффективная поддержка детей с ОВЗ, позволяющая им преодолевать различного рода трудности, с которыми они сталкиваются. Статья демонстрирует сложную и многообразную природу необходимых условий и нарастающее понимание того, что в их основе должны лежать ценности гибкого центрированного на ребенке подхода, который отражает знания родителей о своем ребенке и понимания его. Школам необходимо использовать двусторонний процесс коммуникации, который способствует «знанию» явных и скрытых трудностей, с которыми учащиеся с ОВЗ могут сталкиваться в школьной жизни.

**Ключевые слова:** ОВЗ, родители, инклюзия, разумные коррективы, центрированный на ребенке подход.

## References

1. Blatchford, P. Bassett, P. Brown, P. Koutsoubou, M. Martin, C. Russell, and Webster, R. with Rubie-Davies, C. The impact of support staff in schools. Results from the Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project. (Strand 2 Wave 2), Research Report DCSF-RR148. London: DCSF, 2009.
2. Closs, A. The Education of Children with Medical Conditions. London: Fulton, 2000.
3. Farrell, P. Alborz, A. Howes, A. & Pearson, D. The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 2010. 62, no. 4. P. 435–448.
4. Fraser, C. & Meadows, S. Children's views of Teaching Assistants in primary schools. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 2008. 36, no. 4. P. 351–363.
5. Howes, A. Farrell, P. Kaplan, I. & Moss, S. The impact of paid adult support on the participation and learning of pupils in mainstream schools. London: Institute of Education, Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre, 2003.
6. Lamb, B. 2009. Lamb Inquiry. Special educational needs and parental confidence. Report to the Secretary of State on the Lamb Inquiry Review of SEN and Disability Information. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://dcsf.gov.uk/lambinquiry/downloads/Lamb%20Inquiry%20Review%20of%20SEN%20and%20Disability%20Information.pdf> (Accessed 3.09.12).
7. McLaughlin, C. & Clarke, B. Relational Matters: a review of the impact of school experience on mental health in early adolescence, *Educational and Child Psychology*. 2010. 27 (1). P. 95–107.
8. Parsons, S. Lewis, A. & Ellins, J. The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: Comparison with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 2009. 24, no.1. P. 37–58.
9. Porter, J. (in preparation) *Understanding and Responding to Disability*, London: Routledge.
10. Porter J., Daniels, H. Georgeson J., Feiler A., Hacker J., with Tarleton B., Gallop V., Watson D. Disability Data Collection for Children's Services. Nottingham: DCFS, 2008 .
11. Porter, J., Daniels, H., Martin, S., Hacker, J., Feiler, A., & Georgeson, G. Testing of Disability Identification Tool for Schools. 2010. Research Report DFE-RR025. <https://www.education.gov.uk/publications/RSG/AllPublications/Page1/DFE-RR025> (Accessed 3.09.12.).
12. Webster, R. Blatchford, P. Bassett, P. Brown, P. Martin, C. & Russell, R. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 2010. 25, no.4. P. 319–336.

# Специфика психологической готовности к материнству девушек-сирот

**Миронова С. И.,**

медицинский психолог отделения для несовершеннолетних, ГБУЗ «Магаданский областной наркологический диспансер», Москва, Россия  
s-zhelnova@mail.ru

В данной научной работе затронут вопрос психологических особенностей материнской сферы девушек-сирот. Цель работы – изучить особенности психологической готовности к материнству у девушек – воспитанниц интернатных учреждений. Согласно общей гипотезе у девушек-сирот психологическая готовность к материнству имеет особенности в связи с развитием в образовательной среде закрытых учреждений (на примере двух регионов: Магаданской области и г. Москвы). По результатам исследования, в котором приняли участие 135 девушек (65 воспитанниц интернатов/детских домов и 70, воспитывающихся в семьях), выявлены следующие особенности материнской сферы сирот: несформированность продуктивных (позитивных, реалистичных) моделей семьи, материнства, социального развития (профессионального развития, движения в обществе); идеализированность и стереотипность представлений об основных компонентах материнства (образы матери, себя как матери); развитость и конкретность операционального блока; неосознанность в жизненной перспективе своей роли матери.

**Ключевые слова:** девушки-сироты, материнство, готовность к материнству, ценностно-смысловой блок готовности к материнству, эмоционально-потребностный блок готовности к материнству, операциональный блок готовности к материнству.

## Основная проблема исследования

Материнство является одной из основных ценностей и самосознания женщины, которая позволяет самореализоваться и пе-

режить опыт отношений со своим ребенком [2; 4; 6; 8; 14]. Однако есть категории девушек, формирование материнской сферы которых имеет качественные отличия, что влияет на все их материнство [1]. Особую актуаль-

*Миронова С.И.* Специфика психологической готовности к материнству девушек-сирот // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 89–97.

*Mironova S.I.* Specificity of psychological readiness for motherhood orphan girls. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 89–97.

ность проблема психологической готовности к материнству приобретает применительно к девушкам-сиротам в связи с развитием в особой социальной ситуации развития, в условиях институализации [3]. Исследователи, изучающие взросление в условиях психической депривации, признают качественное своеобразие детей в когнитивном развитии, в эмоционально-волевом развитии, в личностном развитии, в социальном развитии [5; 10; 11]. Такие особенности приводят детей-сирот к сильной дезадаптации и к проявлению психологических защит, фиксирующих деформации, полученные в интернате.

Рассматривая материнство как часть личностной сферы женщины (сложное психологическое образование), мы признаем его как стадию личностной и половой идентификации [8; 14]. То есть, анализируем материнство с точки зрения личностного развития женщины, психологических и физиологических особенностей разных периодов репродуктивного цикла. Материнская сфера является сложным личностным образованием женщины и состоит из трех блоков (Н.Н. Васягина, 2007; Г.Г. Филиппова, 2000): ценностно-смыслового (самопонимание), эмоционально-потребностного (самоотношение) и операционального (самореализация). Первый блок предполагает значимость компонентов материнства в структуре ценностей женщины, операциональный блок – совокупность знаний, умений по осуществлению материнской деятельности, а эмоционально-потребностный блок определяет отношение субъекта материнства к основным компонентам и самому процессу материнства.

Онтогенез материнской сферы, согласно сравнительно-психологическим материалам, структурирован и описан по этапам. Г.Г. Филиппова (2000) выделила четыре этапа развития материнской сферы в онтогенезе до беременности: этап взаимодействия с собственной матерью, игровой, этап нянчания, этап дифференциации мотивационных основ материнской и половой сфер. Все этапы имеют разные возрастные границы и разную роль в возникновении и развитии содержаний всех блоков материнской сферы (Г.Г. Филиппова, 1999, 2002). В зависимости от того, как проте-

кал каждый этап развития материнской сферы девушки (по всем блокам), ее представление имеет ту или иную содержательную наполненность и формирует психологическую готовность к материнству.

«Готовность к материнству», то есть психологически зрелая системная позиция девушки к появлению ребенка, является важным фактором положительного взаимодействия матери и ребенка, фактором успешной реализации матерью своих обязанностей и функций по отношению к ребенку. От психологической готовности девушки к материнству зависит протекание всего процесса материнства, отношение к ребенку, к себе как матери и т.д. В работах В.И. Брутман, (1994), Н.Н. Васягиной (2007), О.А. Копыл (1993), С.Ю. Мещеряковой (2000), Г.Г. Филипповой (1999) такое личностное образование исследуется с момента беременности или рождения ребенка, появления объекта материнства. В настоящем исследовании изучается успешность прохождения онтогенетических этапов формирования материнской сферы до беременности, и мы называем эту психологическую готовность к материнству «предготовностью» к материнству. Г.Г. Филиппова, исследуя психологические факторы нарушения материнства, рассматривала психологическую готовность к материнству как ведущий фактор адаптации к беременности и материнству [14]. В качестве составляющих психологической готовности к материнству автором были выделены: ценностно-смысловая готовность (важность материнства в системе ценностей девушки), эмоциональное принятие материнства (образов, матери, себя как матери, ребенка и семьи) и операциональная готовность (представление о функциях и действиях матери, их эмоциональная окраска).

Для исследования материнской сферы девушек-сирот была выдвинута общая гипотеза: психологическая готовность к материнству у девушек-воспитанниц интернатных учреждений характеризуется качественным своеобразием всех структурных компонентов: эмоционально-потребностного, операционального и ценностно-смыслового блоков.

Исследование материнской сферы девушек-сирот проводилось в 2010–2012 годах [4]. В выборку вошли девушки-воспитанницы интернатных учреждений и девушки, воспитывающиеся в семьях из Магаданской области и из г. Москвы. Общее число испытуемых – 135 (70 человек в контрольной группе и 65 в экспериментальной группе). В исследовании приняли участие девушки, не имеющие опыт беременности. Группы уравниены по уровню образования (общеобразовательные программы и программы средних профессиональных образовательных учреждений), возрасту (13–15 лет).

Были применены **методы диагностики** структуры и содержания психологической готовности к материнству по трем блокам: *эмоционально-потребностный блок* исследовался униполярным личностным семантическим дифференциалом А. Г. Шмелева, В. И. Похилько, А. Ю. Козловской-Тельновой на стимулы («ребенок», «мать», «я-мать», «отец», «родитель») [12] и самостоятельно разработанной анкетой для выявления качественных представлений о себе как о матери [9], карточной расстановкой родительской и будущей семьи испытуемых [15]; *операциональный блок* исследовался самостоятельно разработанной анкетой, направленной на изучение представления о выполнении материнских функций в жизни и в игровом опыте [9], а также наблюдением за выполнением испытуемыми операций матери с куклой-младенцем; *ценностно-смысловой блок* исследовался модифицированной методикой ценностных ориентаций М. Рокича (модификация заключалась в добавлении в список терминальных ценностей пункта «счастливое материнство») [16], тестом жизнестойкости С. Мадди под редакцией Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [7], а также методикой рисуночных метафор «Жизненный путь» И. Л. Соломина [13].

В результате сравнения ценностно-смыслового блока материнской сферы девушек-сирот Магаданской области и г. Москвы значимых различий не найдено, и материнство в общей структуре ценностей одинаково мало значимо для них. Девушки одинаково видят материнство и создание семьи как ограничение в реализации собственных желаний,

что не дает лично самореализоваться и может вызывать негативное отношение к материнству, понимание трудной реализуемости семейных ценностей.

Найдены личностные различия между девушками-сиротами по результатам теста жизнестойкости, рисуночной методики «Жизненный путь» и связи ценностных ориентаций между собой. Так, девушки-сироты г. Москвы имеют большую убежденность, что в их силах что-то изменить в жизни, что они в силах вступить в борьбу и изменить свой жизненный путь, а также имеют стремление к возврату в прошлое, чаще видят жизненный путь как фазы, сменяющие друг друга. Девушки-сироты чаще находятся в состоянии гнева, раздражения, безразличия, им свойственна стереотипность, но и знание о разных выборах в жизни.

В эмоционально-потребностном блоке материнской сферы сравнение представлений о «матери» и о «себе как матери» в двух группах девушек-сирот является важным показателем отношений девушки с ее мамой в детстве. Если девушка попала в интернатное учреждение по вине матери (отказ, аддитивное поведение, в связи с чем ее лишили родительских прав), то образ самой матери остается идеализированным и стереотипным (рис. 1–2). Свой же образ «я-мать» схож с образом матери и не является индивидуальным для каждой девушки, а имеет набор желанных качеств. Чем больше времени девушка-сирота провела в интернатном учреждении, тем очевидней эта связь и неподвижность представлений. Девушки-сироты, потерявшие родителей в результате несчастного случая, смерти по причине болезни, имеют более дифференцированный свой образ матери в будущем.

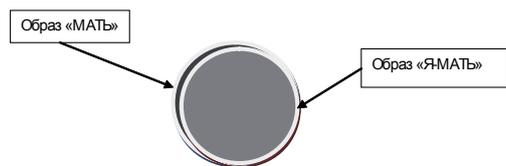


Рис. 1. Соотношение образов «мать» и «я-мать» девушек-сирот с большим опытом проживания в интернате или девушек, попавших в интернат по вине родителей.

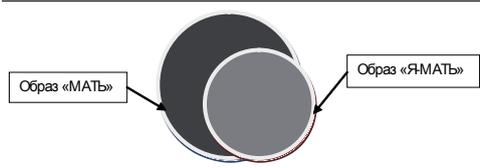


Рис. 2. Соотношение образов «мать и «я-мать» девушек-сирот с меньшим опытом проживания в интернате или девушек, попавших в интернат не по вине родителей (гибель, болезнь и т. д.)

Интересно, что девушки-сироты из Магаданской области чаще считают себя готовыми стать матерью ( $p < 0.05$ ). В представлениях о структуре родительской семьи девушки из Москвы чаще включают дополнительных членов семьи, а в структуре будущей семьи, наоборот, исключают или демонстрируют разорванные связи.

В знании функций матери по уходу за ребенком различия между группами не найдены, однако девушки-сироты Москвы имеют больший опыт в пеленании детей, а сироты Магаданской области в гулянии с ребенком ( $p < 0.05$ ). В игровом опыте в ролевые игры «дочки-матери» обеих групп различий не найдено.

При сравнении результатов исследования материнской сферы девушек-сирот и девушек из семей Магаданской области в ценностно-смысловом блоке материнской сферы материнство одинаково не является ведущей ценностью для обеих групп. Для девушек-сирот ведущими стали ценности сепарации по принципу удовольствия, для девушек из семей ценности самосохранения и социализации. Девушки из семей значимо жизнестойки ( $p \leq 0.05$ ), в отличие от девушек-сирот. Можно сказать, что девушки-сироты данного региона не чувствуют удовольствия от того, что они делают, а ощущают себя отвергнутыми; чаще ощущают беспомощность и не готовы бороться; не могут воспринимать факты из своей жизни как опыт и извлекать из него полезный урок, поэтому преобладает чувство страха, и они не могут рисковать, идти к лучшему (Мадди, 1998). Возможно, это результат воспитательной системы интернатных учреждений, где девушки-сироты не получили должной поддержки в своих начинаниях от значимого взрослого.

По результатам методики рисуночных метафоров «Жизненный путь» И.Л. Соломина, девушки-сироты проявили отстраненность и неуверенность, стереотипность ( $p \leq 0.05$ ), при этом одинаково часто, как и девушки из семей, изобразили семью в будущем.

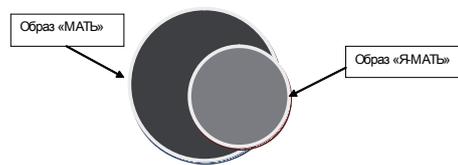


Рис. 3. Сопоставление образов «мать» и «я-мать» девушек из семей Магаданской области

Девушки-сироты и девушки из семей Магаданской области позитивно относятся к компонентам материнства, однако это отношение имеет свои особенности (рис. 1, 3). Образ «матери» у девушек-сирот нравственно положительно окрашен и социализирован, а девушек из семей характеризуют гендерные особенности матери и ее функции. Образ «себя как матери» у девушек-сирот недифференцирован, идеализирован и определяется их регулятивными и организационными качествами, связанными с высоким самоконтролем (необходимостью соблюдать множество правил, то есть как ограничение), а у девушек из семей наполнен качествами личного роста и комфорта. У девушек из семей образ «я-мать» не совпадает, как у девушек-сирот, образ индивидуален. Материнство для них – ответственный шаг, к которому они по многим качествам еще не готовы. Девушки-сироты значительно чаще в сравнении с девушками из семьи представляют себя матерью ( $p \leq 0.01$ ). Девушки из семей имеют представление о приоритетах в семейных отношениях, где каждый этап сопровождается ритуалом (встреча – адаптационная фаза – решение о браке – жизнь в браке – рождение детей и т. д.). Такое восприятие поэтапных отношений позволяет естественно готовиться к следующему шагу, в том числе к рождению ребенка и его воспитанию. Девушки-сироты не считают заключение брака важной или обязательной частью, однако чаще видят и представляют себя матерью, что говорит, с одной

стороны, о размытости представлений стадий формирования семьи, с другой, о направленности девушек-сирот в сферу детско-родительских отношений, а не супружеских.

Девушки-сироты имеют больше нарушений в структуре родительской семьи (рассматривают только партнерские отношения ( $p \leq 0.05$ ), включают дополнительных членов в семью ( $p \leq 0.01$ )) и в структуру будущей семьи (рассматривают только партнерские отношения ( $p \leq 0.01$ ), демонстрируют тесные или слитые роли членов семьи ( $p \leq 0.05$ )). Представление о неустойчивых детско-родительских отношениях закрепились в семантической системе девушек-сирот. Особенностью восприятия структуры семьи для сирот является расширенная семья с включением дополнительных людей, которые берут на себя функцию кого-то из значимых членов семьи (дяди, тети, бабушки или малознакомые люди, в том числе сотрудники интернатного учреждения). Тогда семья для них остается открытой системой, не защищенной от вхождения в нее посторонних. Слитые роли в представлении о будущей семье являются демонстрацией нечеткого восприятия роли каждого члена семьи (матери, отца, детей и т.д.) у девушек-сирот, а также об усвоенной модели эмоционально-зависимых отношений.

Операциональный опыт выполнения материнских функций больше у девушек-сирот, а игровой опыт, наоборот, больше у девушек из семей. Это связано с семейным опытом воспитания в многодетных семьях, либо с вынужденной заботой о младших детях, а также с институциональным воспитанием, где есть разновозрастные группы. В игровом опыте девушки-сироты чаще выбирали и симпатизировали роли «матери» ( $p \leq 0.05$ ), а девушки из семей в равной степени выбирали роли «дочери» и «матери». Так, наблюдается раннее стремление девушек-сирот к взрослой оберегающей позиции (ответственной) и сложности быть в роли ребенка.

Сравнение исследования материнской сферы девушек-сирот и девушек из семей г. Москвы не показали отличий в ценностно-смысловом блоке в важности материнства в общей иерархии ценностей двух групп.

Однако наблюдается схожая тенденция в большей значимости самостоятельности и свободы у девушек-сирот и социализации (личной и профессиональной эффективности) у девушек из семей. Жизнестойкость у обеих групп различий не имеет, кроме повышения по шкале «контроль» ( $p \leq 0.05$ ), что демонстрирует значимо большее развитие убежденности в своих силах и возможности что-то изменить в жизни самостоятельно. Данный результат является противоположным тем различиям, которые выявлены при сравнении жизнестойкости выборки Магаданской области. Можно предположить, что повышенная жизнестойкость девушек-сирот по шкале «контроль» является особенностью образовательной среды интернатного учреждения Москвы. Поддерживающая и квалифицированная среда может стать основанием для развития самосознания и самопринятия девушек-сирот. Кроме того, важна причина, по которой девушка пребывает в интернатном учреждении. Если ее отношения с родителями не были нарушены девиантным поведением самого родителя, то ресурсы для развития жизнестойкости значительно больше.

Результаты методики «Жизненный путь» И.Л. Соломина [13] показали, что девушки-сироты проявляют защитную позицию: безразличие, дистанцированность и негативное отношение к окружению, сопротивление, затруднение в представлении временной перспективы. Девушки из семей больше проявили уравновешенность. Частота изображений будущего материнства на рисунках в обеих группах не имеет различий.

В эмоционально-потребностном блоке материнской сферы при сравнении данных девушек-сирот и девушек из семьи Москвы обнаружены следующие различия: все представления, кроме образа «отца», более разработаны и идеализированы у девушек-сирот. Представления о себе как о матери у девушек-сирот связаны с соблюдением социальных рамок и норм, у девушек из семей – с личностным развитием и комфортом. Однако присутствует некоторая дифференцированность и разница в образе «матери» и «себя как матери» в обеих выборках, как и у девушек из семей из Магаданской области (см. рис. 2).

Девушки-сироты значимо чаще считают себя готовыми стать матерью ( $p \leq 0.05$ ). Представления о родительской семье чаще включают ( $p \leq 0.01$ ) и исключают членов семьи ( $p \leq 0.05$ ) или демонстрируют эмоционально холодные отношения. В структуре будущей семьи у девушек-сирот также исключение членов семьи встречается чаще ( $p \leq 0.01$ ), чем у девушек из семей.

Операциональный опыт девушек-сирот значительно больше девушек из семей Москвы, а игровой опыт у данных групп одинаковый, однако, девушки-сироты чаще выбирали в ролевых играх «дочки-матери» роль «матери», а девушки из семей – «дочери».

В результате сравнения материнской сферы девушек-сирот и девушек из семей вне зависимости от региона показало следующие различия в ценностно-смысловом блоке материнской сферы: среди ценностей для девушек-сирот более значимы те, которые связаны с сепарацией и личностной свободой (принципом удовольствия), девушки из семей выделяют больше ценности социализации и эффективного выполнения своего долга. Девушки из семей имеют большую жизнестойкость, чем девушки из интернатных учреждений ( $p \leq 0.01$ ). Девушки-сироты, в отличие от девушек из семьи, демонстрируют высокие механизмы защиты и имеют несформированную временную перспективу.

В эмоционально-потребностном блоке материнской сферы образы «мать», «отец» и «родитель» в группах схожи содержательно, однако девушки из семей имеют более дифференцированные и персонализированные образы. Образ «я-мать» у девушек из семей характеризуется качествами: «добрый» и «знающий» (остальные качества индивидуальны для каждой девушки). В группе девушек-сирот представление о себе как о матери состоит из десяти качеств, входящих в образ «матери» (рис. 1, 3).

Девушки из семей значимо меньше представляют себя матерью ( $p \leq 0.01$ ). В сравнении структуры родительской и будущей семьи девушек-сирот и девушек из семей есть значимые различия: в структуре родительской семьи девушки-сироты чаще включают дополнительных членов семьи при  $p \leq 0.01$  и исклю-

чают членов семьи или имеют разорванные (эмоционально отстраненные) связи ( $p \leq 0.05$ ). В структуре будущей семьи девушки-сироты чаще выстраивают только партнерские отношения (в горизонтали) – при  $p \leq 0.01$ , имеют стертые границы между ролями (слиты фигуры) – при  $p \leq 0.05$ , а также исключают кого-то из членов семьи ( $p \leq 0.01$ ). Сироты осознанно исключают близких (чаще родителей), которые причинили боль или стали причиной их пребывания в интернате. Пустующую роль исключенного члена девушки переключают на дополнительного члена семьи, взятого из расширенного круга (дяди, тети, бабушки, дедушки) или дальнего (крестные, знакомые, друзья и т.д.). Таким образом происходит компенсация выполнения функций в семье, что приводит к нарушению представлений об истинной структуре родительской семьи.

В представлениях о будущей семье девушки-сироты продемонстрировали важность партнерских отношений и недостаточный учет детско-родительских отношений (отсутствие распределения ответственности), стертые границы личности и очень тесные отношения или, наоборот, разорванные связи. Первое является причиной неувоенных позиций ребенка и родителя в опыте отношений девушек, два последующих нарушения связаны с компенсацией разорванных отношений (слияние) или их воспроизведение. Большинство нарушений структуры родительской семьи, которые мы выделили у девушек-сирот, переносятся ими в представления о своей будущей семье.

Согласно результатам анкетирования операционального опыта испытуемых, девушки-сироты значимо больше действий выполняли с маленькими детьми (все, кроме «обучения»). Игровой опыт значимо больше у девушек из семей ( $p \leq 0.05$ ). Также есть различия в выборе роли: для девушек из семей – это роль «ребенка», для девушек-сирот – «матери».

По итогам группового занятия, целью которого было зафиксировать эмоциональные реакции девушек при выполнении операций матери с заменителем ребенка (куклой), экспертами выделены типы эмоций и их проявления. При статистическом сравнении с помощью критерия углового преобразо-

вания Фишера выявлены следующие различия: девушки-сироты значимо чаще проявляли чувство злости ( $p \leq 0.01$ ); девушки из семей чаще демонстрировали смущение, стеснение, неловкость, а также чувствительность и удовольствие (при  $p \leq 0.05$ ) при выполнении операций матери. Девушки-сироты переживают отрицательные эмоции при столкновении с ребенком и выполнении действий в роли матери, спонтанно демонстрируют эти эмоции. Накопленные обиды и злость снова реализуются даже в модели заботы о ребенке (выполнение операции матери с куклой).

Итак, операциональная осведомленность и опыт вводят в заблуждение саму девушку из интернатного учреждения, давая ей основания считать, что она уже готова к материнству. Об этом свидетельствует поверхностное понимание отношений матери и ребенка. То, что мать легко смогла отказаться от воспитания родного ребенка, стало для девушки-сироты серьезным основанием считать это нормой. Не имея личностной готовности, ориентированные на ценность удовольствия, идеализирующие себя и образы материнства, девушки-сироты не находят сил, чтобы воспитать ребенка и помочь ему социализироваться.

Таким образом, психологическая готовность к материнству является сложным личностным образованием, формирующимся в течение жизни женщины в отношениях с матерью, близкими, окружением. Структура мате-

ринской сферы включает три блока: ценностно-смысловой (самопонимание) – значимость компонентов материнства в структуре ценностей женщины, эмоционально-потребностный (самоотношение) – отношение субъекта материнства к основным компонентам материнства, и операциональный блок (самореализация) – совокупность знаний, умений по осуществлению материнской деятельности. Компоненты психологической готовности к материнству девушек-сирот имеют специфику, которая их отличает от девушек, воспитывающихся в семьях. Ценностно-смысловой блок характеризуется у девушек-сирот низкой жизнестойкостью, личностной инфантильностью и ценностными ориентациями, направленными на принцип удовольствия. Эмоционально-потребностный блок характеризуется идеализированными стереотипными представлениями о матери и о себе как о матери, убежденностью в своей готовности стать матерью, искаженными представлениями о структуре родительской и будущей семьи. Операциональный блок связан с большим опытом девушек-сирот в выполнении операций матери, при этом проявлением тревожно-злых реакций. В зависимости от опыта пребывания в интернатном учреждении у девушек-сирот проявляются более жестко фиксированные личностные защиты и большая идеализация будущей семьи и своего образа в ней по сравнению с девушками из семей.

## Литература

1. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. № 2. С. 79–87.
2. Васягина Н.Н. Мать как субъект социокультурного пространства. Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т., 2010. 340 с.
3. Егорова М.А., Миронова С.И. Образовательная среда интерната как фактор психологической готовности к материнству девушек-сирот // На пороге взросления / Под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М., МГППУ, 2011. С. 238–248.
4. Егорова М.А., Миронова С.И. Психологическая готовность к материнству девушек, воспитанниц интернатных учреждений // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 79–87.
5. Кондратьев М.Ю. Социально-психологические особенности взаимоотношений подростков и педагогов в условиях детских домов и школ-интернатов для «социальных» и реальных сирот // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 143–153.
6. Копыл О.А., Баз Л.Л., Баженов О.В. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. 1993. № 4. С. 35–42.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
8. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 47–72.
9. Миронова С.И. Специфика материнской сферы девушек-сирот / С.И. Миронова / Монография. Германия, Саарбрюккен. LAP Lambert Academic Publishing. 2012. 108 с.
10. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: депривационные нарушения в развитии ребенка. СПб.: Питер, 2006. 302 с.
11. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
12. Серкин В.П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
13. Соломин И.Л. «Жизненный путь»: методика рисуночных метафор (метод. рук-во). СПб.: ИМАТОН, 1997. 40 с.
14. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
15. Хеллинггер Б. Порядки любви: разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 395 с.
16. Шилов И.Ю. Фамилистика (Психология и педагогика семьи). Практикум. СПб.: «Петрополис», 2000. 220 с.

## Specificity of psychological readiness for motherhood in orphan girls

Mironova S.I.,

Clinical psychologist, Department for Minors, Magadan Regional Drug Dependency Clinic, Magadan, Russia  
s-zhelnova@mail.ru

In this work we discuss the psychological characteristics of the maternal sphere in orphan girls. The purpose of the study was to examine the characteristics of psychological readiness for motherhood in girls who are pupils of boarding schools. According to the general hypothesis, the psychological readiness for motherhood in orphan girls is particular due to the development in the educational environment of closed institutions (on example of two regions: Magadan and Moscow). According to the study, which was attended by 135 girls (65 pupils of boarding schools / orphanages and 70 brought up in families), we revealed the following peculiarities of maternal orphans sphere: lack in productive (positive, realistic) models of family, motherhood, social development (professional development, movement in society); idealizing and stereotypes about the main components of motherhood (images of mother, themselves as mothers), the development and specificity of the operational block; unawareness about life prospects of their role as mothers.

**Keywords:** orphan girls, maternity, motherhood readiness, value-semantic readiness for motherhood, emotional and needs readiness for motherhood, operational readiness for motherhood.

## References

1. *Brutman V.I.* Vlianie semejnyh faktorov na formirovanie deviantnogo povedenija materi [Influence of family factors on formation of deviant behavior of mother]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2000, no. 2. P. 79–87.
2. *Vasjagina N.N.* Mat' kak subject sociokul'turnogo prostranstva [Mother as subject of sociocultural space]. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t., 2010. 340 p.
3. *Egorova M.A., Mironova S.I.* Obrazovatel'naja sreda internata kak faktor psihologicheskoj gotovnosti k materinstvu devushek-sirot [Educational environment of a boarding school as factor of psychological readiness for motherhood of orphan girls]. Na poroge vzroslenija [On a growing threshold] / Pod red. L. F. Obuhovoj, I. A. Korepanovoj. Moscow: MGPPU, 2011. P. 238–248.
4. *Egorova M.A., Mironova S.I.* Psihologicheskaja gotovnost' k materinstvu devushek, vospitannic internatnyh uchrezhdenij [Psychological readiness for motherhood of girls, pupils of residential establishments]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2012, no. 4. P. 79–87.
5. *Kondrat'ev M.Ju.* Social'no-psihologicheskie osobennosti vzaimootnoshenij podrostkov i pedagogov v uslovijah detskih domov i shkol-internatov dlja «social'nyh» i real'nyh sirot [Social and psychological features of relationship of teenagers and teachers in the conditions of orphanages and boarding schools for «social» and real orphans] *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social psychology and society], 2012, no. 2. P. 143–153.
6. *Kopyl O.A., Baz L.L., Bazhenov O.V.* Gotovnost' k materinstvu: vydelenie faktorov, uslovij psihologicheskogo riska dlja budushhego razvitija rebenka [Readiness for motherhood: allocation of factors, conditions of psychological risk for future development of the child]. *Sinaps*, 1993, no. 4. P. 35–42.
7. *Leont'ev D.A., Rasskazova E.I.* Test zhiznestojkosti [Test of resilience]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p.
8. *Meshherjakova S.Ju.* Psihologicheskaja gotovnost' k materinstvu [Psychological readiness for motherhood]. *Voprosy psihologii* [Psychology questions], 2000, no. 5. P. 47–72.
9. *Mironova S.I.* Specifika materinskoj sfery devushek-sirot [Specifics of the maternal sphere of orphan girls]. Monografija. Germanija, Saarbrjukken. LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 108 p.
10. *Oslon V.N.* Zhizneustrojstvo detej-sirot: deprivacionnye narushenija v razvitii rebenka [Living arrangement of orphan children: deprivational violations in development of the child]. St. Petersburg: Piter, 2006. 302 p.
11. *Prihozhan A.M., Tolstyh N.N.* Psihologija sirotstva [Orphanhood psychology]. St. Petersburg: Piter, 2005. 400 p.
12. *Serkin V.P.* Metody psihosemantiki [Psychosemantics methods]. Moscow: Aspekt Press, 2004. 207 p.
13. *Solomin I.L.* Zhiznennyj put': metodika risunochnyh metafor (metod. ruk-vo) [«Course of life» technique risunochnykh of metaphors (method. hands-in)]. St. Petersburg: IMATON, 1997. 40 p.
14. *Filippova G.G.* Psihologija materinstva [Motherhood psychology]. Moscow: Publ. Instituta psihoterapii, 2002. 240 p.
15. *Hellinger B.* Porjadki ljubvi: razreshenie semejno-sistemnyh konfliktov i protivorechij [Love orders: permission of the family and system conflicts and contradictions]. Moscow: Publ. Instituta psihoterapii, 2003. 395 p.
16. *Shilov I.Ju.* Familistika (Psihologija i pedagogika sem'i). Praktikum [Familistika (Psychology and family pedagogics). Practical work]. St. Petersburg: Petropolis, 2000. 220 p.

# Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов

## **Зарецкий Ю. В.,**

педагог-психолог, Центр содействия семейному воспитанию «Наш дом», Москва, Россия  
yzar86@yandex.ru

## **Зарецкий В. К.,**

кандидат психологических наук, профессор факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
zar-victor@yandex.ru

## **Кулагина И. Ю.,**

кандидат психологических наук, профессор факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
disser@mgppu.ru

Статья посвящена исследованию субъектной позиции учащихся разных возрастов: младших школьников, подростков, старших школьников. В статье дано описание основной методики – опросника «Субъектная позиция», его апробации и валидизации. Под субъектной позицией учащегося понимается активное осознанное отношение учащегося к учебной деятельности. Такое понимание опирается на теоретические положения культурно-исторической психологии Л. С. Выготского о связи обучения и развития, о сотрудничестве ребенка и взрослого, а также на опыт практической помощи учащимся в преодолении учебных трудностей на основе рефлексивно-деятельностного подхода. Обследован 331 ученик. Данные обследования учащихся позволяют сделать выводы об особенностях позиции учащихся по отношению к учебной деятельности и ее возрастной динамике. Факторным анализом выявлено три шкалы, характеризующие различные типы отношения к учебной деятельности: субъектная позиция, объектная позиция, негативная позиция. Дополнительный анализ позволил выявить еще один тип – пассивную позицию учащихся. Обнаружено, что выраженность субъектной позиции снижается от младшего школьного возраста к старшему, а выраженность негативной позиции возрастает.

**Ключевые слова:** субъектная позиция, отношение к учебной деятельности, развитие, рефлексивно-деятельностный подход, опросник «Субъектная позиция», факторный анализ, объектная позиция, негативная позиция, пассивная позиция, учащиеся разных возрастов.

*Зарецкий Ю. В., Зарецкий В. К., Кулагина И. Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98–109.*

*Zareckij Ju. V., Zareckij V. K., Kulagina I. Ju. Technique to study the subject position of students. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 98–109.*

## Введение

Происходящие в последнее время социально-экономические изменения в нашей стране и в мире в целом повлекли за собой сдвиги в иерархии ценностей, принятых в обществе. Установка на потребление привела в молодежной среде к снижению значимости ценности образования и академической субкультуры, базирующейся на познавательной и учебно-профессиональной мотивации. Следствием трудностей профессионального самоопределения, снижения заинтересованности в профессиональном росте и, в то же время, следования сохранившимся семейным стереотипам и ориентации на быстрый успех без особенных усилий<sup>1</sup>, становятся появление в вузах студентов с низким уровнем мотивации и преобладание прагматической субкультуры [17; 7].

В средних и старших классах школы низкая учебная мотивация часто приводит к пробелам в знаниях, отчужденному отношению к результатам своей деятельности, внешнему локусу контроля. Педагоги называют таких подростков трудными, необучаемыми, девиантными.

В качестве ответа на такой вызов времени появляются подходы как в отечественной психологии и педагогике [18; 22; 5; 20; 3; 13; 15; 10 и др.], так и в зарубежной [24; 26; 23; 21; 7 и др.], которые ведут поиск способов повышения мотивации, становления субъектности и субъектной позиции учащихся.

Исследователи и практики используют разную терминологию (установки, убеждения, самодетерминация, субъектность, субъектная позиция), о чем подробнее можно прочитать в другой статье [12]. Интересно, что современные исследования эффективности психотерапии [25] также подчеркивают умение психотерапевта распознавать внутренние ресурсы человека для решения проблемы, как основное условие успешного лечения. То есть активизация внутренних ресурсов человека представляется ключевым моментом в преодолении трудностей.

Поскольку тема статьи не позволяет более детально рассмотреть теоретические во-

просы, постараемся зафиксировать ее общую направленность.

В своем исследовании мы опираемся на представления о субъектной позиции и ее роли в процессе развития, разработанные в рефлексивно-деятельностном подходе к оказанию психолого-педагогической помощи учащимся в преодолении учебных трудностей [10]. Теоретической основой рефлексивно-деятельностного подхода стали представления о связи обучения и развития в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [2], о сотрудничестве ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития, о вытекающем из отношений сотрудничества тезисе об активности самого ребенка по отношению к осуществляемой деятельности. Эмпирические основания для рассмотрения самостоятельной деятельности учащего и ее рефлексии, как ключевых опорных процессов для оказания психолого-педагогической помощи, появились в ходе проведения Летних школ в 1990-х гг., организованных Институтом педагогических инноваций РАО [12]. Во время этих школ было показано, что в процессе учебной деятельности, основанной на рефлексивно-деятельностном подходе, происходит преодоление конкретных учебных трудностей, повышение успешности учебной деятельности в целом и резкое повышение учебной мотивации [8]. Первоначально идея о том, что взрослый и ребенок – равноправные субъекты сотрудничества, была скорее некоторой ценностной позицией, но дети, взаимодействуя со взрослыми, постепенно действительно начинали становиться субъектами преодоления собственных учебных трудностей. В процессе рефлексии своей деятельности, рефлексии вначале интуитивно найденных путей консультанты и учителя из Летней школы разработали принципы и технологии оказания помощи в преодолении учебных трудностей, основанные на поддержке «субъектной позиции» учащихся по отношению к своей (учебной) деятельности. Подробнее об опыте Летних школ, можно прочитать в других материалах [9; 12 и др.]. Здесь же зафиксируем, что в результате рефлексии собственной практики, в рефлексивно-деятельностном подходе появи-

<sup>1</sup>Report of the Steering Committee for the Women's Initiative at Duke University august 2003.

лась идея о том, что субъектная позиция, проявляющаяся как **активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности**, является тем внутренним ресурсом, который помогает ребенку развиваться в деятельности сразу по многим направлениям [12]. Позднее были получены эмпирические подтверждения того, что это возможно [11]. Данные о субъектной позиции в этих исследованиях были получены в результате включенного наблюдения и качественного анализа протоколов решения различных учебных задач учениками.

Перед нами встал вопрос: а можно ли выявлять и исследовать субъектную позицию при помощи психологических методик? Ответ на него представлялся особенно важным в свете необходимости разработки оперативных и удобных инструментов диагностики субъектной позиции как важного ресурса развития ребенка. Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы разработали собственный опросник «Субъектная позиция» в соответствии с теоретическими представлениями о данном конструкте [12], а также сформировали батарею из четырех дополнительных методик, позволяющих с разных ракурсов рассмотрения высветить особенности отношения детей и подростков разных возрастов к учебной деятельности. Ниже приводятся результаты апробации и валидации разработанного опросника.

#### **Результаты апробации опросника «Субъектная позиция»**

Основная методика исследования – опросник «Субъектная позиция», апробации которого посвящена данная статья.

Разработка опросника проводилась в несколько этапов. Первый этап – определение исследуемого конструкта и поиск формулировок. Мы остановились на стандартной форме бланкового самоотчета, в котором испытуемому предлагается ряд утверждений относительно его поведения в различных учебных ситуациях, на которые он может дать ответ «Да», «Скорее да, чем нет», «Скорее нет, чем да», «Нет». Изначально нами закладывались в опросник три шкалы, характеризующие позицию ученика в учебной деятельности: «субъектная позиция», «объектная позиция» и «негативная позиция». Данный вари-

ант опросника был предложен испытуемым разных возрастов с целью выяснения, могут ли они осмысленно отвечать на вопросы, в полной мере понимая, что от них требуется. Заполнение опросника особых трудностей у них не выявило ни в младшем, ни в подростковом, ни в юношеском возрасте, однако, в результате данной процедуры были исправлены и уточнены некоторые утверждения.

На следующем этапе на репрезентативной выборке численностью 331 человек была выявлена факторная структура опросника. Выборка содержала следующие группы испытуемых: учащиеся общеобразовательных школ (младшие школьники) – 63, подростки – 61, старшекласники – 65, подростки из школы для одаренных детей «Созвездие» – 26, подростки из специальной школы для подростков с девиантным поведением – 22, подростки из физико-математической школы – 54, старшекласники из физико-математической школы – 44.

Испытуемым была предложена инструкция: «Просим вас выразить свое согласие («Да», «Скорее да, чем нет») или несогласие («Нет», «Скорее нет, чем да») с утверждениями, приведенными ниже. Поставьте галочку в соответствующей графе. Ваши ответы будут известны только специалистам, проводящим обследование, и не будут сообщаться ни одноклассникам, ни родителям, ни учителям, ни кому-либо из специалистов, работающих в школе». Ответы на прямые вопросы опросника оценивались следующим образом: Нет – 0 баллов, Скорее нет, чем да – 1 балл, Скорее да, чем нет – 3 балла, Да – 4 балла. Ответы на обратные вопросы оценивались в обратном порядке.

Факторный анализ проводился при помощи статистического пакета SPSS 16.

В результате факторного анализа (varimax rotation) была получена 4-факторная структура опросника: объектная и негативная позиции остались без изменений, а вот субъектная позиция разделилась на факторы активности и осознанности. Кроме того, мы были вынуждены исключить все обратные вопросы из-за низких факторных нагрузок. Несмотря на то что по опроснику выявились ожидаемые нами статистические различия между группами из общеобразовательных школ и груп-

пами из школ для одаренных детей, данные опросника не позволяли нам судить о степени выраженности субъектной позиции в каждом отдельном случае. Такое положение вещей нас не устраивало, так как опросник задумывался нами как метод экспресс-диагностики субъектной позиции учащихся по отношению к учебной деятельности. Мы решили отобрать вопросы с наиболее высокими факторными нагрузками и максимально подходящими по смыслу под сформулированное нами описание шкал. В результате нами было отобрано 12 вопросов, по 4 на каждую позицию. Факторный анализ такого «сокращенного варианта» дал 3-факторную структуру опросни-

ка и все вопросы оказались в тех шкалах, в которых и планировались.

1. «Субъектная позиция» – активное и осознанное отношение к учебной деятельности, в котором присутствует баланс между удовольствием от процесса и наличием смысла в будущем.

2. «Объектная позиция» – это готовность делать то, что говорит учитель (родитель), игнорировать и не развивать собственные интересы в деятельности, а также ориентация на похвалу со стороны взрослых.

3. «Негативная позиция» – отрицание ценности учения как со стороны достижений, так и с содержательной стороны.

Таблица 1

**Факторные нагрузки пунктов опросника, вошедших в шкалу «Объектная позиция»**

№ пункта в опроснике	Наименование пункта	Факторные нагрузки
5	Родители и учителя говорят, что очень важно учиться, поэтому я учусь и хожу в школу.	0,75
9	Я решаю примеры только так, как говорит учитель.	0,72
13	Я обязан ходить в школу и выполнять все требования учителей	0,69
14	Когда я выполняю задание, самое важное, чтобы меня похвалили	0,64

Таблица 2

**Факторные нагрузки пунктов опросника, вошедших в шкалу «Негативная позиция»**

№ пункта в опроснике	Наименование пункта	Факторные нагрузки
18	Обычно я не делаю домашнее задание.	0,62
24	Я иногда прогуливаю занятия.	0,75
27	Можно сказать, что сорванный урок – это развлечение.	0,7
29	Я не стал бы ходить на дополнительные занятия по трудному для меня предмету	0,6

Таблица 3

**Факторные нагрузки пунктов опросника, вошедших в шкалу «Субъектная позиция»**

№ пункта в опроснике	Наименование пункта	Факторные нагрузки
12	Если на уроке я что-то не понял, я обязательно постараюсь разобраться в этом.	0,63
16	Мне часто хочется найти свой способ решения задачи.	0,64
19	Мне нравится справляться с трудными задачами.	0,56
25	Когда мы проходим новую тему, мне хочется разобраться в непонятных вопросах.	0,69

Опросник «Субъектная позиция» описывает 50,1% общей дисперсии. В таблице 4 приведены значения веса каждого фактора и процент общей дисперсии.

Таблица 4

**Значения веса факторов и процент общей дисперсии по шкалам опросника «Субъектная позиция»**

Название шкалы	Вес фактора	% общей дисперсии
1. Объектная позиция	2,1	17,7
2. Негативная позиция	2,1	17,6
3. Субъектная позиция	1,8	14,7

В процессе апробации методики необходимо провести анализ различий измеряемых переменных в зависимости от пола, возраста и образования испытуемых. Анализ различий «Субъектной позиции» проводился на выбор-

ке подростков и юношей учащихся общеобразовательных школ (126 человек). В таблице приведены средние значения по шкалам опросника СП для девочек (56 чел.) и мальчиков (70 чел.).

Таблица 5

**Значения показателей шкал опросника «Субъектная позиция» у девочек и мальчиков**

Название шкалы	Девочки N=56 M (SD)	Мальчики N=70 M (SD)	Уровень значимости p (критерий Манна-Уитни)
1. Объектная позиция	3,7 (2,2)	2,9 (1,8)	,59
2. Негативная позиция	1,4 (1,5)	1,9 (2,04)	,163
3. Субъектная позиция	3,7 (1,8)	4,2 (2,1)	,427

Как видно из табл. 5, значимых различий между полами ни по одной шкале опросника не выявлено.

Также в процессе валидации опросника были получены показатели надеж-

ности для всех шкал (внутренняя консистентность). Значения коэффициента надежности  $\alpha$ -Кронбаха для шкал опросника «Субъектная позиция» рассмотрим ниже.

Таблица 6

**Проверка надежности опросника «Субъектная позиция» с помощью коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха, N = 331**

Название шкалы	Значение коэффициента $\alpha$ -Кронбаха
1. Объектная позиция	0,68
2. Негативная позиция	0,65
3. Субъектная позиция	0,61

Как следует из табл. 6, значение коэффициента альфа по шкалам Оп, Нп и СП выше 0,6.

Среднее значение коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха по всему опроснику не высчитывалось, так как в соответствии со смыслом опросника, направленного на выявление представленности разных типов позиции, обработка не предполагает получение общего балла. Опросник считается надежным, если среднее значение  $\alpha$ -Кронбаха по отдельным шкалам и в целом больше 0,6.

Конструктная валидность опросника подтверждается корреляционным анализом с опросником исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, адаптация А.Д. Андреевой).

Данный опросник направлен на изучение мотивации учения и эмоционального отношения к учебной деятельности, состоит из четырех шкал:

1. Познавательная мотивация
2. Мотивация достижения
3. Школьная тревожность
4. Гнев – чувства раздражения и злости во время занятий.

Данный опросник построен сходным образом с нашим опросником «Субъектная позиция»: испытуемому предлагается ряд утверждений относительно его самочувствия во время занятий, и надо выбрать частоту происходящего от 1 (редко), до 4 (часто), если вопрос обратный, то за ответ часто, испытуемый получает 1, а за ответ редко, – 4 балла.

Как и в опроснике «Субъектная позиция», в опроснике Спилбергера-Андреевой предполагается описание возможных типов отношения к учению.

Мы предположили, что познавательная мотивация и мотивация достижения – будут иметь положительные корреляции с конструктом «субъектная позиция». В то же время корреляция с объектной позицией возможна по этим же шкалам, но будет менее выражена. Также мы предположили, что у конструкта «негативная позиция» будет обратная корреляция с познавательной мотивацией и мотивацией достижения и прямая с показателями гнева.

Результаты, представленные в табл. 7, подтверждают большинство наших гипотез. Не подтвердилась только одна гипотеза о том, что у конструкта «негативная позиция» будут значимые обратные корреляции с познавательной мотивацией.

Таким образом, можно говорить о том, что опросник «Субъектная позиция» обладает достаточными показателями надежности и конструктной валидности.

Учащиеся заполняли основной опросник в комплекте с еще четырьмя методиками:

- Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, адаптация А.Д. Андреевой) (заполнялся подростками) – уже рассматривался нами на этапе определения конструктной валидности опросника «Субъектная позиция». Более подробно с ним можно ознакомиться в книге «Диагностика эмоционально-нравственного развития» [6];

- Методика «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина и Н.А. Курдюковой (заполнялся младшими школьниками вместо опросника Спилбергера-Андреевой). Данный опросник построен сходным образом с «Субъектной позицией», с той лишь разницей,

Таблица 7

**Связь факторов опросника «Субъектная позиция» со шкалами опросника исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч. Д. Спилбергер, адаптация А. Д. Андреевой) N=92**

Факторы СП	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Тревога	Гнев	Суммарный показатель
1. Объектная позиция	0,220*			-,264*	0,241*
2. Негативная позиция		-,345*		0,253*	-,278*
3. Субъектная позиция	0,487**	0,612**			0,497**

\*\* - при  $p < 0,001$  (коэффициент корреляции Спирмена).

\* - при  $p < 0,005$  (коэффициент корреляции Спирмена).

что может быть ответ «Да» или «Нет». Подробнее с данной методикой можно ознакомиться в «Практикуме по возрастной психологии» [4];

• Опросник «Школьная ситуация», разработанный В.К. Зарецким, А.Б. Холмогоровой, представляет собой бланковую методику, вопросы сгруппированы в 7 шкал по четыре вопроса в каждой шкале. Опросник рекомендовал себя как надежный инструмент, использовался во многих исследованиях [1];

• Модифицированная методика экспресс-диагностики учебных предпочтений учащихся [16]. Учащимся предлагается лист с шестью изображениями и подписями под каждой («Болото, неприятно ходить по болоту», «Пустыня – каждый день одно и то же», «Штурм горной вершины – трудно, но интересно» и т.д.), каждая из которых отражает определенное отношение к учению. Испытуемые получают следующую инструкцию. «Посмотрите внимательно на каждую картинку

и прочтите подпись к ней. Подумайте, на что похожа ваша учеба, и обведите эту картинку. Затем подумайте, на что совершенно не похожа ваша учеба, и зачеркните эту картинку».

• Модифицированная методика незаконченных предложений, сами утверждения взяты из методики Ж.Нюттена [14]. Испытуемому дается инструкция: «Перед вами 7 незаконченных предложений. Представьте себе свою школьную жизнь и напишите окончание к каждому предложению. Не думайте долго, выполните это задания не более чем за 3 минуты». Список незаконченных предложений: «Я решил», «Я хочу», «Я планирую», «Я стремлюсь», «Я боюсь, что», «Я стараюсь избежать», «Больше всего я буду расстроен, если». В дальнейшем данная методика обрабатывалась качественным образом, выделялись темы, направленность, четкость представлений и сроков.

#### Основные результаты исследования

Таблица 8

**Средние значения показателей шкал опросника «Субъектная позиция» учащихся 3-х и 7-х классов общеобразовательных школ**

Шкалы	3-й класс N=68 M (SD)	7-й класс N=66 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Объектная позиция	6 (1,8)	4,2 (1,8)	,000**
Негативная позиция	0,7 (1,03)	1,7 (2,3)	,028*
Субъектная позиция	5,6 (1,6)	3,8 (1,9)	,000**

Из табл. 8 видно, что показатели субъектной позиции выше в третьем классе на значимом уровне. Также в третьем

классе значительно выше показатели объектной позиции и ниже негативная позиция.

Таблица 9

**Сравнение по шкалам опросника «Субъектная позиция» 3-х и 10-х классов общеобразовательных школ**

Шкалы	3-й класс N=68 M (SD)	10-й класс N=65 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Объектная позиция	6 (1,8)	3,4 (1,9)	,000**
Негативная позиция	0,7 (1,03)	1,73 (1,76)	,000**
Субъектная позиция	5,6 (1,6)	3,9 (2)	,000**

При сравнении третьих и десятых классов видно, что различия есть по всем шкалам. Показатели активности и осознанности,

а также объектной позиции вновь выше в третьем классе, а показатели негативной позиции больше в десятых классах.

Таблица 10

**Средние значения показателей шкал опросника «Субъектная позиция» учащихся 7-х и 10-х классов общеобразовательных школ**

Шкалы	7-й класс N=66 M (SD)	10-й класс N=65 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Объектная позиция	4,2 (1,8)	3,4 (1,9)	,044*
Негативная позиция	1,7 (2,3)	1,73 (1,76)	,304

При сравнении седьмых и десятых классов оказалось, что отличий по субъектной позиции нет, динамика как бы остановилась. Также нет различий по негативной позиции. А вот показатели объектной позиции значительно снижаются к десятому классу.

Таким образом, из приведенных выше таблиц видно, что субъектная позиция наиболее выражена в третьем классе и ее выраженность снижается к подростковому возрасту, после чего снижение останавливается, но и роста в десятом классе не происходит. В контексте нашего понимания субъектной позиции это означает, что по мере обучения падает собственная активность учащихся в учебной деятельности, а также уменьшается осознанность и включенность в учебную деятельность (все меньше попыток разбираться с трудностями, проводить рефлекссию собственных ошибок). С другой стороны, объ-

ектная позиция также падает к подростковому возрасту и продолжает снижаться в юношеском, то есть снижается готовность подчиняться правилам, действовать по инструкции учителя, похвала учителя больше не имеет мотивирующего значения, как в начальной школе. Увеличивается негативный настрой по отношению к учению. Снижение объектной позиции можно было бы рассматривать как позитивное изменение, но учитывая отсутствие роста субъектной позиции и увеличение негативной – эти изменения выливаются в безразличие или отрицательное отношение к учебной деятельности в целом. Такое безразличие, когда не выражена ни одна из позиций, мы обозначили как «пассивную позицию». При помощи других методик мы попробовали описать различия между указанными позициями, для большей наглядности рассмотрим диаграмму.

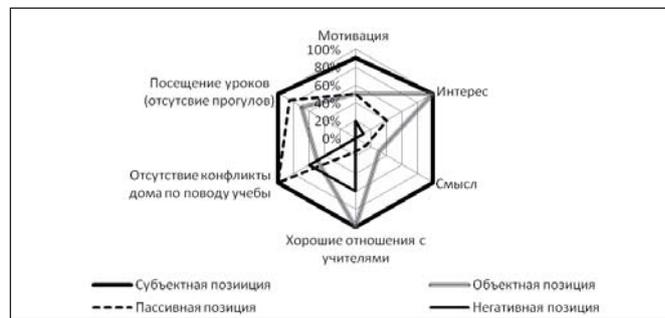


Рис. Сравнение некоторых показателей в группах с выраженными субъектной, объектной, пассивной и негативной позициями

В наглядной форме мы видим различия между некоторыми рассмотренными нами группами. Как видно, субъектная позиция как бы обозначает некоторый эталон – учащиеся, занимающие такую позицию, обладают высокой мотивацией, они с интересом и осмысленно учатся, у них хорошие отношения с учителями, нет конфликтов по поводу учебы дома и нет прогулов.

Группа с объектной позицией заметно уступает в мотивации, однако в целом считает учебу интересной, хотя сами предметы бесмысленными (вспомним, что для объектной позиции очень важна похвала), отношения с учителями хорошие, но появляются конфликты дома (многие в этой группе говорят о давлении и проверках со стороны родителей), появляются прогулы, но только у меньшей части учащихся данной группы.

Учащиеся с «пассивной» позицией обладают также средней мотивацией, однако осмысленность и интерес обучения у них отсутствуют

практически полностью, собственно отношения с учителями также в плохом состоянии, конфликтов дома нет (мы предполагаем, что просто никто дома не интересуется учебой). Прогулы для данной группы также не слишком характерны.

И наконец, группа с выраженной негативной позицией обладает наихудшими показателями по учебной мотивации, учеба для них полностью лишена смысла и интереса, хотя с некоторыми учителями и остаются хорошие отношения, конфликты дома также встречаются от случая к случаю (50%), и это именно та группа, которая регулярно прогуливает уроки.

Таким образом, опросник «Субъектная позиция» помог обнаружить различные позиции по отношению к учению, в том числе и субъектную, выявить связи различных позиций с разными аспектами учебной деятельности, а также определенные закономерности в изменениях позиций по отношению к учебной деятельности в разных возрастах.

### Литература

1. Андреев В.Ю., Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Школьная дезадаптация в форме систематических пропусков занятий: факторы риска и психосоциальная реабилитация // Дефектология. 2009. № 5. С. 39–47.
2. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 296 с.
4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008. 688 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия. 2004, 288 с.
6. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
7. Дуэк К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 400 с.
8. Зарецкий В.К. Что делает консультант по процессу решения проблем // Летняя школа для детей с особенностями развития: опыт работы / Под ред. В.К. Зарецкого, М.М. Гордон. Нытва-М.: РУО, ИПИ РАО, 2001. С. 107–120.
9. Зарецкий В.К. Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми с трудностями в обучении // Педагогическая психология: учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. М.: ТЦ Сфера, 2008. С. 81–98.
10. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи. Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
11. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 2. С. 110–133.
12. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.
13. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.
14. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
15. Обухов А.С. Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: научно-методический сборник в двух томах / Под общ. ред. А.С. Обухова. М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2010. С. 42–48.

16. Пахомова О. Трудности перевода [Электронный ресурс] // Школьный психолог. 2004. №33. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200403314> (дата обращения 24.03.2014).
17. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2012. 816 с.
18. Соловейчик С.Л. Вечная радость: очерки жизни и школы. М.: Педагогика, 1986. 370 с.
19. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? / Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б. М.: Форум, 2011. 208 с.
20. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
21. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Смысл: Альпин нон-фикшн, 2011. 461 с.
22. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
23. Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of selfdetermination research. Rochester, N.Y: University of Rochester Press, 2002.
24. Engeström Y. Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. In K. Yamazumi (Ed.), Building activity theory in practice: Toward the next generation. Osaka, 2006.
25. Grawe K. Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I. In: IFP Newsletter, Zurich, June 2006. P. 7–17.
26. Griffin Em. A First Look at Communication Theory. NY.: New York: McGraw Hill, 2011. P. 194–204.

## Technique for subject position of students of different ages study

**Zaretskiy Y. V.,**

*Psychologist, Center for assistance to family upbringing «Our house», Moscow, Russia  
yzar86@yandex.ru*

**Zaretskiy V. K.,**

*Ph.D. in Psychology, professor at the individual and group psychotherapy chair, psychological counseling and psychotherapy faculty, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
zar-victor@yandex.ru*

**Kulagina I. Yu.,**

*PhD in Psychology, senior researcher, professor at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
disser@mgppu.ru*

The article is devoted to the study of subject position of students of different age groups: children of primary school, teenagers, senior schoolchildren. The article describes the main method – the questionnaire «Subjective position», its testing and validation. Subjective position is considered as active conscious attitude of student to education. This understanding is based on theoretical concepts of cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky about the connection between education and development, on cooperation of the child and the adult, and also on the experience of the practical help to the students in overcoming learning difficulties on the basis of reflective-activity approach. 331 students completed the questionnaire and other measures. Research data allow to draw conclusions about the peculiarities of the position of students in relation to education, and its age dynamics. Factor analysis supported the use of three-factor solution, identified three scales describing different types of relationship to education: the subject position, the object position, the negative position. Additional analysis revealed another type – passive position of some students. There was discovered that a degree of subjective position decreased from younger school age to senior school, and severity of negative position increases.

**Keywords:** subject position, attitude to education, development, reflective-activity approach, questionnaire “Subject position”, factor analysis, the object position, the negative position, the passive attitude, students of different ages.

## References

1. *Andrejuk V. Ju., Zareckij V. K., Holmogorova A. B.* Shkol'naja dezadaptacija v forme sistematicheskikh propuskov zanjatij: faktory riska i psihosocial'naja reabilitacija [School maladjustment in the form of systematic absences: risk factors and psychosocial rehabilitation]. Defektologija [Defectology], 2009, no. 5. P. 39–47.
2. *Vygotskij L. S.* Problemy detskoj (vozzrastnoj) psihologii [The problem of child (age) psychology]. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. Moscow: Pedagogika, 1984. P. 243–432.
3. *Gazman O. S.* Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom]. Moscow, 2002. 296 p.
4. *Golovej L. A., Rybalko E. F.* Praktikum povozrastnoj psihologii [Workshop on developmental psychology]. St. Petersburg: Rech', 2008. 688 p.
5. *Davydov V. V.* Problemy razvivajushhego obucheniya [Problems of developing training]. Moscow: Akademija, 2004. 288 p.
6. *Dermanova I. B.* Diagnostika emocional'no-nravstvennogo razvitija [Diagnosis emotional and moral development]. St. Petersburg.: Rech', 2002. 176 p.
7. *Dweck C.* Gibkoe soznanie. Novyj vzgljad na psihologiju razvitija vzroslyh i detej [Flexible consciousness. A new look at developmental psychology adults and children]. Moscow: «Mann, Ivanov i Ferber», 2013. 400 p.
8. *Zareckij V. K.* Chto delaet konsultant po processu reshenija problem [What makes a consultant problem solving process]. Letnjaja shkola dlja detej s osobennostjami razvitija: opyt raboty [Summer school for children with special needs: experience] / Pod red.: V. K. Zareckogo, M. M. Gordon. Nytva-Moscow: RUO, IPI RAO, 2001. P. 107–120.
9. *Zareckij V. K.* Refleksivno-dejatel'nostnyj podhod v rabote s det'mi s trudnostjami v obuchenii [Reflective-activity approach in working with children with learning difficulties]. Pedagogicheskaja psihologija: uchebnoe posobie [Educational psychology: a textbook] / Pod red. I. Ju. Kulaginoj. Moscow: TC Sfera, 2008. P. 81–98.
10. *Zareckij V. K.* Stanovlenie i sushhnost' refleksivno-dejatel'nostnogo podhoda v okazanii konsultativnoj psihologicheskoi pomoshhi [Development and principle of reflective-activity approach in children counselling]. Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 2. P. 8–37.
11. *Zareckij V. K., Zareckij Ju. V.* Sub'ektnaja pozicija rebenka v preodolenii uchebnyh trudnostej (sluchaj iz praktiki) [Subject position if the child in overcoming learning difficulties (case study)]. Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2012, no. 2. P. 110–133.
12. *Zareckij Ju. V.* Sub'ektnaja pozicija po odnosheniju k uchebnoj dejatel'nosti kak resurs razvitija i predmet issledovaniya [Subject position in learning activity as a resource for development and the subject of the study]. Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 2. P. 110–128.
13. *Mihajlova N. N., Jusfin S. M.* Pedagogika podderzhki: Uchebno-metodicheskoe posobie [Pedagogy Support: Instructor's Manual]. Moscow: MIROS, 2001. 208 p.
14. *Njuttjen Zh.* Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego [Motivation, action and the prospect of future] / Pod red. D. A. Leont'eva. Moscow: Smysl, 2004. 608 s.
15. *Obuhov A. S.* Vozrastnoj aspekt razvitija issledovatel'skoj dejatel'nosti: ot spontannogo povedeniya k stanovleniju sub'ektnosti [Age aspect of the development of research activities, from spontaneous behavior to the formation of subjectivity]. Issledovatel'skaja dejatel'nost' uchashhihsja: ot detskogo sada do vuza: nauchno-metodicheskij sbornik v dvuh tomah [The research activities of students from kindergarten to high school: Research and Methodological collection in two volumes] / Pod obsh. red. A. S. Obuhova. Moscow: Obshherossijskoe obshhestvennoe dvizhenie tvorcheskih pedagogov «Issledovatel'»; MPGU, 2010. P. 42–48.
16. *Pahomova O.* Trudnosti perevoda [Elektronnyj resurs] [Lost in Translation]. Shkol'nyj psiholog. [School psychologist]. 2004. no. 33. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200403314> (data obrashhenija 24.03.2014).
17. *Rais F., Doldzhin K.* Psikhologija podrostkovogo i iunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence and adolescence]. St. Peterburg: Piter, 2012. 816 p.
18. *Solovejchik S. L.* Vechnaja radost': ocherki zhizni i shkoly [Eternal joy of life and school essays]. Moscow: Pedagogika, 1986. 370 p.
19. Tri glavnye problemy podrostka s deviantnym povedeniem. Pochemu vznikajut? Kak pomoch'? [Three main problems teenager with deviant behavior. Why are there? How can we help?] / V. K. Zareckij, N. S. Smirnova, Ju. V. Zareckij, N. M. Evlaskina., A. B. Holmogorova. Moscow: Forum, 2011. 208 p.
20. *Cukerman G. A., Venger A. L.* Razvitie uchebnoj samostojatel'nosti [Development of educational autonomy]. Moscow: OIRO, 2010. 432 p.
21. *Csikszentmihalyi M.* Potok: Psihologija optimal'nogo perezhivaniya [Flow: the psychology of optimal experience]. Moscow: Smysl: Al'pin non-fikshn, 2011. 461 p.

22. *Jakimanskaja I.S.* Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole [Personally oriented education in the modern school]. Moscow: Sent-jabr', 1996. 96 p.
23. *Deci E.L., Ryan R.M.* Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
24. *Engeström Y.* Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. In K. Yamazumi (Ed.), Building activity theory in practice: Toward the next generation. Osaka, 2006.
25. *Grawe K.* Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I. In: IFP Newsletter, Zurich, June 2006. P. 7–17.
26. *Griffin Em.* A First Look at Communication Theory. N.Y.: New York: McGraw Hill, 2011. P. 194–204.



### Памяти Владимира Петровича Зинченко

Владимира Петровича Зинченко, безусловно, можно отнести к выдающимся ученым нашего времени. Владимир Петрович скончался на 83-м году жизни и успел очень много – около 400 научных публикаций, свыше 100 работ изданы за рубежом, в том числе 12 монографий на английском, немецком, испанском, японском и других языках. При жизни Владимир Петрович добился всех возможных званий и наград, которые возможны для психолога. Он был доктором психологических наук (1967), профессором (1968), академиком Российской академии образования (1992), иностранным почетным членом Американской академии искусств и наук (1989), вице-президентом Общества психологов СССР (1968—1983), заместителем председателя Центра наук о человеке при президиуме АН СССР (с 1989), профессором ряда российских и зарубежных вузов, членом редколлегии многих психологических журналов. Весом его вклад в инженерную психологию, в психологию восприятия и в детскую психологию.

Владимир Петрович был одним из тех, кто определял лицо культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, прежде всего в области, которая имеет общие основания с философией, культурой и искусством. И именно в этой своей ипостаси он останется в истории психологической науки. В.П.Зинченко был дружен с многими выдающимися психологами и философами нашего времени. Он много рассказывал о них, о том как они жили и мислили. Владимир Петрович демонстрировал нам возможность единства жизни и профессии. Он пытался внести живое биение жизни в науку и тем самым расширял наше виденье психологии.

Для тех, кто знал лично Владимира Петровича, он предстает как воплощение доброты, человеческой отзывчивости и аристократизма духа. Этим он привлекал к себе окружающих.

Мы будем с благодарностью вспоминать о встречах с ним.

*Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*