

Творчество и инклюзивная культура образовательной организации

Шеманов А.Ю.,

доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ajshem@mail.ru

Макаева Д.Э.,

магистрант кафедры специального (дефектологического) образования факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, artemis4@yandex.ru

Статья посвящена изучению значения интереса к результатам творческой деятельности людей с инвалидностью как фактора формирования направленности на творческое взаимодействие с ними и социокультурной общности с ними. Гипотезой исследования является предположение, что направленность на активное участие в творческой деятельности людей с инвалидностью более выражено при наличии интереса к результатам их творческой деятельности. В исследовании, проведенном через Интернет, участвовали 40 русскоязычных респондентов, пользователей социальных сетей, посвященных творчеству людей с инвалидностью (75 % респондентов – женщины, 25 % респондентов – мужчины; возраст от 20 до 55 лет). Почти все респонденты декларировали позитивное отношение к творчеству людей с инвалидностью, однако лишь около половины из них (47,5 %) заявили о явном интересе к творческим мероприятиям с их участием. При сравнении этой группы респондентов, проявивших интерес, с другими группами респондентов обнаружена значимо более выраженная направленность на взаимодействие с людьми с инвалидностью, чем у группы респондентов, не заявивших о таком интересе, и у тех, кто оценивает творческую деятельность лишь как полезную и значимую для людей с инвалидностью ($p < 0,02$). Полученные результаты важны для создания инклюзивной культуры в образовательных организациях.

Ключевые слова: инклюзия, творческая деятельность, интерес к творчеству, люди с инвалидностью, нормативная антропология, интернет-опрос.

Для цитаты:

Шеманов А.Ю., Макаева Д.Э. Творчество и инклюзивная культура образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 24–34. doi: 10.17759/psyedu.2016080103

For citation:

Shemanov A.Yu., Makaeva D. E. Creativity and Inclusive Culture of the Educational Organization [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 24–34. doi: 10.17759/psyedu.2016080103. (In Russ., abstr. in Engl.)

В данной работе затрагивается то измерение образования, от которого зависит его включающий, т. е. инклюзивный потенциал. Инклюзию принято характеризовать как конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за него [9]. Современная концепция инклюзии на первое место ставит задачу адаптации общества к особенностям составляющих его индивидов.

В современной литературе, посвященной образовательной инклюзии, вопросу создания инклюзивной культуры отводится одно из важнейших мест [1; 2]. Согласно социальной модели инвалидности на пути инклюзии людей с нарушениями встает множество препятствий, обусловленных и институционально – социально закрепленными нормами и обычаями, и дискурсивно – принятыми в культуре сообщества представлениями и способами суждений о людях с особенностями, и хабитуально – сформированным культурой привычным образом мысли людей [10].

Поэтому формирование инклюзивной культуры в образовательной организации неслучайно рассматривается в качестве задачи, решение которой лежит в основании инклюзии и включает в себя, как полагают, принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества [2]. Исходя из этого можно заключить, что подходы к формированию инклюзивной культуры составляют важнейшую часть технологий инклюзивного образования.

Технологию формирования инклюзивной культуры предлагает практическое пособие Т. Бута и М. Эйнскоу, которые ориентируют коллектив школы при участии учеников и родителей на создание безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Такая школьная культура, по мысли авторов, создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями/опекунами. Индикаторы инклюзивной культуры, предлагаемые в пособии в качестве примеров, направлены на развитие недискриминационного отношения к членам школьного сообщества, имеющим отличия по цвету кожи, языку, состоянию здоровья, происхождению и т. п.

Иной подход к формированию инклюзивной культуры в дошкольной организации представлен в работе У. Йонсона [7]. По У. Йонсону, обучение может называться инклюзивным лишь тогда, когда ребенок включен в культуру образовательного учреждения. Он обращает внимание на наличие различных видов культуры, включение в которые важно для ребенка: 1) культура обучения; 2) культура ухода; 3) культура сверстников. Автор изучает формирование различных типов вертикальных связей (ребенок – взрослый) и горизонтальных связей (отношения между сверстниками). При этом особое внимание уделяется видам отношений между сверстниками – доминирования или зависимости, инициативности или подражания, формированию социальных навыков и их типу, успешности в установлении связей и другим параметрам. Эти параметры позволяют охарактеризовать динамику развития социальных связей у детей с различными особенностями, степень овладения культурой сообщества. Полнота овладения этой культурой и выступает здесь мерой инклюзивности.

Оба упомянутых выше параметра инклюзивной культуры (инклюзивные ценности и формирование социокультурной общности), по сути, представляют собой критерии инклюзивности сообщества, иначе говоря – критерии наличия у него инклюзивного потенциала, т. е. открытости сообщества к принятию особенностей всех своих членов как условия креативного существования самого сообщества.

В решение задачи формирования инклюзивной культуры в образовательной организации существенный вклад может внести дополнительное образование в области творческой деятельности. Дело в том, что такое образование имеет два важных аспекта: с одной стороны, оно является сферой реализации собственных интересов ребенка, с другой – средством поддержки его способности вносить уникальный и незаменимый вклад в культуру.

Как отмечает Н.Т. Попова, в системе образования культивация лишь таких ценностей, как толерантность и демократизм, при всей их необходимости, недостаточна, поскольку без ориентации на творческое взаимодействие в процессе достижения единого результата ведет к постановке разных целей перед разными участниками инклюзии [3]. В отношении одних такой целью в большей мере оказывается формирование толерантности, в отношении других – создание специальных условий образования. Это не способствует созданию такой инклюзивной общности, которая включала бы различных участников на равных основаниях, как стороны паритетного диалога. В той же работе Н.Т. Попова [3] на основании своего опыта выдвигает предположение, что созданию социокультурной общности между различными участниками инклюзии благоприятствует постановка перед ними единых творческих задач (это и составило содержание нашей гипотезы).

Мы решили проверить, как соотносится интерес к результатам творческой деятельности другого с наличием или отсутствием ориентации на творческое взаимодействие с ним. При выработке инструментов для осуществления такой задачи представлялось важным различить подходы как к пониманию творчества (креативности), так и к характеристике взаимодействия в процессе творчества. Цель этого различения – анализ условий формирования действительной социокультурной общности, основанной на направленности его членов на реальное взаимодействие друг с другом, а не только на декларативно заявляемое принятие многообразия людей с различными особенностями. Более того, сама постановка такого вопроса о направленности членов сообщества на реальное взаимодействие друг с другом обнаруживает декларативность принятия разнообразия и различий, если они не подкреплены этой реальной направленностью на взаимодействие с другими.

Для выявления направленности на реальное взаимодействие с другими, выделяемыми в качестве других на основе наличия у них тех или иных нарушений здоровья, мы использовали интерпретацию вопросов структурированной, открытого типа анкеты, разработанной для оценки отношения к творческой деятельности людей с инвалидностью и его публичной презентации. Эта интерпретация опиралась на различение парадигм изучения творческой деятельности в психологии, предложенное В.П. Главеню (V.P. Glaveanu) [6], и типологию отношения людей к их взаимосвязи с другими, разработанную В.В. Рыжовым [4].

В.П. Главеню [6] дифференцирует три подхода к психологическому анализу человеческой креативности, которые называет он-парадигма, я-парадигма и мы-парадигма. Он-парадигма характеризует творчество как способность исключительных личностей –

гениев, принадлежащих истории искусства или науки. Отличительной чертой подобного подхода является, с одной стороны, то, что творчество не принадлежит повседневной жизни обычных людей, т. е. выступает как нечто экстраординарное, а с другой – невольная маскулинизация творчества, поскольку в истории творцов культуры преобладают мужчины (поэтому он-парадигма). Я-парадигма, напротив, рассматривает творчество как способность потенциально каждого индивида; речь идет лишь о выяснении условий ее проявления. В этой парадигме творчество становится частью повседневного существования людей, а не исключительным явлением в их мире. Мы-парадигма открывает путь к пониманию диалогической природы творчества, в процессе которого общее культурное достояние сообщества (его символический ресурс) переосмысливается и воссоздается в виде новых артефактов культуры в процессе творческого общения его членов.

Для характеристики типа взаимодействия членов сообщества мы посчитали плодотворным обратиться к подходу В.В. Рыжова [4]. Этот автор различает два типа позиций в отношении человека к событиям (реактивная и проактивная) и три формы понимания взаимосвязи людей друг с другом: ты-парадигма, я-парадигма, мы-парадигма, т. е. зависимая, независимая и взаимозависимая формы. При этом зависимая форма подразумевает преимущественно реактивную позицию личности в отношении к событиям, при которой человек рассматривает свое положение как зависимое от других, а свое отношение к другим – как зависимое от внешних условий и обстоятельств.

Независимой и взаимозависимой форме понимания взаимосвязи соответствует преимущественно проактивная позиция личности, предполагающая возможность активно влиять на внешние обстоятельства.

Нами было проведено исследование, одной из целей которого явилась проверка предположения о том, что наличие интереса к творческому результату другого может быть одним из показателей направленности на активное взаимодействие с ним, а отсутствие такого интереса – показателем дистанцирования от подобного взаимодействия при одновременном декларировании позитивного отношения к творчеству другого. При таком декларировании позитивного отношения к творчеству другого в отсутствие реальной заинтересованности в его творческом результате творчество другого выступает внешним обстоятельством, а отношение к нему является реакцией на внешнее событие, не обусловленное активностью в отношении к другому, т. е. проявляет ты-парадигму (зависимую) в понимании взаимосвязи с другим и реактивную позицию личности в отношении к нему. Напротив, интерес к творческому результату другого может быть показателем понимания независимого или взаимозависимого типа взаимосвязи с ним (я-парадигма или мы-парадигма) и проактивной позиции личности, по отношению к которой другой выступает не как внешнее обстоятельство, а как объект активности или партнер взаимодействия.

Представляется важной интерпретация проявления интереса к творческому результату другого в связи с парадигмами понимания творчества в работе В.П. Главеню [6]. Отсутствие интереса к творческому результату другого может быть проявлением понимания акта творчества как экстраординарного события, которое находится за рамками повседневности с ее характеристиками, к которым можно отнести и наличие или отсутствие ограничений здоровья. Именно при таком подходе творчество другого оказывается целиком внешним обстоятельством, на которое я могу лишь реагировать. Таким образом, ты-парадигме, по В.В. Рыжову, будет соответствовать он-парадигма, по В.П. Главеню. И лишь в случае понимания мной творчества в рамках я- или мы-парадигмы, по В.П. Главеню,

становится возможным рассмотрение его как объекта моего интереса, когда творчество другого может становиться частью общего с ним действия, имеющего взаимно интересный результат (и тем самым быть проявлением понимания взаимосвязи с другим в рамках мы-парадигмы, по В.В. Рыжову).

Ответы на вопросы анкеты, разработанной для характеристики творчества как зоны социального диалога людей с разными возможностями, были собраны среди пользователей социальных сетей, сложившихся на основе родительской общественной организации содействия защите прав и законных интересов граждан с синдромом Дауна и членов их семей региональной общественной организации «Время перемен», а также группы обсуждения театрального искусства с особенностями развития «Отдаленная близость или право на искусство», родительских групп Центра для детей и родителей «Рождество» и Клуба детских проектов.

Опрос респондентов проводился в 2014–2015 гг. В общей сложности в исследовании приняли участие социально активные участники социальных сообществ в сети Интернет, всего 40 человек в возрасте 20–55 лет, из них в возрасте 40–55 лет – 80 % респондентов; $\frac{1}{4}$ опрошенных – мужчины, $\frac{3}{4}$ опрошенных – женщины, 90 % опрошенных имеют высшее образование. Большинство опрошенных социально активные граждане, участвующие в социальных опросах, стремящиеся влиять на общественные решения. Они активны в социальных интернет-сетях и в своих социальных группах (в коллективе на работе, родительском коллективе и т. д.).

Из 40 опрошенных 26 человек посещают зрелищные мероприятия регулярно (раз в три месяца и чаще) и 10 человек раз в полгода – год, 4 человека – реже, чем раз в год. В выборке также присутствует группа опрошенных, в чьих семьях, в близком окружении имеются люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – 11 человек, а также непосредственно люди с ОВЗ – 2 человека.

Часть ответов на вопросы анкеты были интерпретированы как проявления реактивной и проактивной позиции респондента, а также ты-, я- и мы-парадигм в понимании им форм взаимосвязи людей, где ты-парадигме соответствует зависимость от другого, я-парадигме – представление о себе как основном источнике собственной активности (отношение к миру с опорой на собственные силы) и мы-парадигме – установка на сотрудничество, исходящая из представлений о взаимозависимости людей (см. В.В. Рыжов [4]). При этом мы исходили из допущения, что наиболее благоприятной для создания инклюзивной общности является мы-парадигма в понимании себя и своих связей с другими, а наименее благоприятной – ты-парадигма.

Результаты опроса показали, что, как и можно было ожидать исходя из состава участников, подавляющее большинство респондентов (39 из 40) оценили влияние презентации творчества людей с инвалидностью на отношение к ним общества как позитивное ($p < 0,05$, по критерию χ^2 Пирсона). При этом, однако, лишь половина респондентов (19 из 40) выбрали ответ, что им интересно посещать мероприятия с участием людей с инвалидностью, а 2 человека ответили, что им неинтересно, и 18 человек отметили графу «другое».

Для проверки гипотезы о том, что интерес к творческому результату (и тем самым возможность постановки единых творческих задач перед всеми участниками включающего сообщества) благоприятствует созданию инклюзивной общности, было проведено сравнение вариантов ответов на вопрос «Вы бы хотели и дальше узнавать мир людей с ОВЗ,

в какой роли и каким образом?» по наличию у них реактивной (ты-парадигма) или проактивной (я- и мы-парадигмы) позиции между выборкой респондентов, проявивших интерес к творческим мероприятиям с участием людей с инвалидностью, и выборкой респондентов, давших ответ «Вас интересуют подобные мероприятия как акт социальный и вы видите в нем пользу» на вопрос «Ваш интерес к творческим мероприятиям с участием людей с инвалидностью обусловлен...».

Как видно из табл. 1, среди опрошенных участников социальных сетей (связанных с поддержкой и обсуждением искусства и творческих результатов людей с ОВЗ и инвалидностью) наблюдается достоверное различие между группой тех, кто декларирует явный интерес к творческим результатам людей с инвалидностью (выборка 1), и группой тех, кто не декларирует явного интереса к таким результатам (выбрал ответ «другое» – выборка 2). В группе тех, кто декларирует явный интерес к творческим результатам людей с инвалидностью, была более выражена активная позиция и ориентация на сотрудничество (я- и мы-парадигма, по В.В. Рыжову). А в группе тех, кто не декларирует явного интереса к таким результатам, наблюдалась ориентация на внешние условия и форматы взаимодействия (ты-парадигма, по В.В. Рыжову) с людьми с инвалидностью.

Таблица 1

Сравнение ответов на вопрос «Вы бы хотели и дальше узнавать мир людей с ограничениями здоровья, в какой роли и каким образом?» (по парадигмам)

Выборки респондентов, давших один из вариантов ответа	Варианты ответа на вопрос «Вам интересно посещать творческие мероприятия с участием людей с инвалидностью?»	Ты-парадигма	Я- парадигма, мы- парадигма
Выборка 1	Да, интересно	26	28
Выборка 2	Другое	22	9

Анализ ответов также показал, что для респондентов из выборки проявивших интерес к творческим мероприятиям с участием людей с инвалидностью (выборка 1) более характерно преобладание проактивной позиции (я- и мы-парадигм). А для респондентов, сводящих свой интерес к творческим мероприятиям людей с инвалидностью к пользе для них (выборка 2), наблюдалась обратная картина (табл. 2): преобладала реактивная позиция внешнего наблюдателя (что больше соответствует ты-парадигме).

Таблица 2

Сравнение ответов на вопрос «Вы бы хотели и дальше узнавать мир людей с ограничениями здоровья, в какой роли и каким образом?» (по парадигмам)

Выборки респондентов, давших один из вариантов	Варианты ответа на вопросы	Ты-парадигма	Я-парадигма, мы- парадигма

ответа			
Выборка 1	Ответ «Да, интересно» на вопрос «Вам интересно посещать творческие мероприятия с участием людей с инвалидностью?»	26	28
Выборка 2	Ответ «Вас интересуют подобные мероприятия как акт социальный и вы видите в нем пользу» на вопрос «Ваш интерес к творческим мероприятиям с участием людей с инвалидностью обусловлен...»	38	17

Все упомянутые различия между выборками респондентов, давших различные варианты ответов, были статистически достоверны по ϕ^* -критерию Фишера ($p < 0,02$).

Данные позволяют заключить, что респонденты, проявившие интерес к творческим мероприятиям, отличаются от сводящих его к пользе, по-видимому, тем, что они заинтересованы в творческом результате. В этом случае полученные данные могут считаться подтверждением гипотезы, что интерес к творческому результату способствует возникновению инклюзивной общности участников, ориентированных на сотрудничество с другими (что может отвечать я- или мы-парадигме).

Обсуждение результатов

Задача формирования включающего сообщества особенно актуальна для творческого образования детей. Это связано с тем, что в нем целью является прежде всего развитие их собственных, уникальных творческих способностей, опирающееся на поддержку сферы их собственных интересов. Поэтому принятие особенностей детей в общей группе и опора на потенциал собственного развития ребенка – это условия успешности достижения данной цели. Но эти цели, наряду с собственно включением, как раз и решаются при создании инклюзивного сообщества в вышеуказанном смысле.

Однако, чтобы поддержка собственного развития стала реально действующим параметром инклюзии, необходимо предпринять определенные усилия, связанные с приданием инклюзивного характера представлениям о развитии человека, лежащим в основе организации творческого образования.

Подразумеваемые практиками отношения людей друг к другу представления о том, что означает быть человеком и каким должен быть человек, Г.П. Мейнингер [8] обозначает термином «нормативная антропология». Нормативная антропология, характеризующая отношения к другому, определяет следующее: каков нормативный образ другого человека, каким ему следует быть и, следовательно, как следует помогать другому в его развитии, каковы его образовательные нужды. Нормативную антропологию следует называть

инклюзивной, если она не исключает для каждого участника путь его аутентичного, т. е. его собственного, присущего именно ему развития, а наоборот – предполагает его инициацию и поддержку в процессе достижения общих целей сообщества.

Нормативная антропология отношения к другому имеет существенное значение для формирования инклюзивной культуры, которая в свою очередь выступает как необходимая часть технологий поддержки инклюзивного образования. Инклюзивная культура основывается на инклюзивных ценностях (принятие разнообразия, участие, демократизм) и формировании социокультурной общности (в качестве одного из его показателей можно рассматривать чувство принадлежности).

Однако ни наличие инклюзивных ценностей, ни формирование чувства принадлежности не могут решать задачи формирования инклюзивного общества, если в нем господствует имплицитная нормативная антропология, несовместимая с принципом инклюзии. В упомянутой выше работе Г.П. Мейнингер [8] указывает, что в современном обществе доминирует нормативная антропология, принципом которой является автономия личности, а не аутентичность ее развития (подробнее см. [5]).

В основе нормативного представления о человеке, построенного на принципе автономии, лежит ориентация на максимальную независимость индивида как психофизической целостности. Соответственно, критериями достижения автономии служат измеримые параметры подобной независимости – уровень развития интеллекта, физических способностей, способностей восприятия, способностей принимать решения, делать выбор, оценивать ситуацию, вступать в коммуникацию и т. д. Основываясь лишь на данном принципе, мы не имеем никаких возможностей говорить об индивидуальности ребенка, иначе как в терминах особенностей освоения спектра его способностей как их единой меры, а тем более не можем вести речь об уникальности и незаменимости творческого вклада каждого участника в совместную деятельность сообщества. Но ведь именно возможность внесения каждым членом общества такого уникального вклада означало бы его успешную инклюзию.

Ориентированная на автономию нормативная антропология не предусматривает понимание творчества в русле мы-парадигмы, по В.П. Главеню, поскольку не предполагает рассмотрение этого процесса как диалогического по своей природе. Творчество понимается в рамках данной нормативной антропологии скорее как самовыражение индивида без необходимости ориентации на творческое сотрудничество с другими, а потому и вне рассмотрения взаимосвязи с другими как взаимозависимости (мы-парадигма, по В.В. Рыжову).

Кроме того, как показывает Г.П. Мейнингер, тот нормативный образ человека, который предполагается идеалом автономии, принципиально не соответствует значительному числу людей с ОВЗ, таких как люди с ментальными нарушениями, со сложной структурой дефекта и т. п. Но более важно другое: в контексте творческого образования детей принцип автономии не дает оснований для развития творческой индивидуальности всех участников группы, их уникальных способностей, так как не содержит в отличие от принципа аутентичности признания незаменимости вклада каждого.

В проведенном нами эксперименте, как уже отмечалось, показано, что у респондентов, проявивших явный интерес к творческим результатам людей с ОВЗ, наблюдалось значительно более выраженная ориентация на творческое взаимодействие с людьми с ОВЗ. В свете концепции Г.П. Мейнингера у участников с подобной ориентацией на сотрудничество в

творческом диалоге можно предполагать использование имплицитной нормативной антропологии инклюзивного типа, наличие которой существенно учитывать при разработке технологий поддержки инклюзивного образования.

Вместе с тем в работе показана значимость формирования социокультурной общности в качестве компонента инклюзивной культуры, ориентирующей на реальное взаимодействие с другими, а не только на их декларативное принятие. Причем для формирования такой социокультурной общности имеет значение наличие взаимного интереса к творческим результатам другого и общность творческих целей, что важно учитывать при формировании инклюзивной культуры в образовательных организациях.

Литература

1. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова; общая ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
3. *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.
4. *Рыжов В.В.* О реформации сознания: нравственно-экологическое мышление – новая парадигма сознания [Электронный ресурс] // Философско-религиозные тетради. 2012. № 6. Пути Реформации. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/filosofsko-religioznye-tetrad/tetrad6/19291-o-reformacii-soznaniya-nravstvenno-ekologicheskoe-myshlenie-novaya-paradigma-soznaniya.html> (дата обращения: 8.05.2015).
5. *Шеманов А.Ю.* Антропология инклюзии: автономия или аутентичность? // Обсерватория культуры. 2014. № 4. С. 9–16.
6. *Glaveanu V.P.* Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology // *New Ideas in Psychology*. 2010. Vol. 28. P. 79–93. doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007.
7. *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, Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC, 1997. P. 30–42.
8. *Meininger H.P.* Authenticity in community // *Journal of Religion, Disability and Health*. 2001. Vol.5. № 2. P. 13–28. doi: 10.1300/J095v05n02_02.
9. *Paliocosta P., Blandford S.* Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // *Support for Learning*. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179–186.
10. *Slee R.* Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. Vol. 18. № 2. P. 99–116. doi: 10.1080/09620210802351342

Creativity and Inclusive Culture of the Educational Organization

Shemanov A.Yu.,

Dr. Sci. (Philosophy), Leading Research Associate, City Resource Center for the Development of Inclusive Education, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ajshem@mail.ru

Makaeva D. E.,

Master Student, Chair of Special (Defectological) Education, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, artemis4@yandex.ru

Article examines the importance of interest in the results of creative activity of people with a disability as a factor in the formation of focus on creative interaction and socio-cultural community with them. We hypothesis that the focus on the active participation of special needs people in the creative activity is more pronounced in a case of interest in the results of their creativity. The study was conducted online, study sample was 40 Russian-speaking respondents, users of social networks dedicated to the creativity of special needs people: 75% women and 25% of men aged 20 to 55. Almost all respondents declared a positive attitude to the creativity of people with disabilities, but only about half of them (47.5%) expressed a clear interest in their creative activities. When comparing the group of respondents who have expressed interest, it was found that this group has significantly more pronounced focus on interacting with people with disabilities than in the group who did not report such interest, and those who value creative activities only as useful and meaningful for special needs people ($p < 0.02$). The results are meaningful for the creating an inclusive culture in educational institutions.

Keywords: inclusion, creativity, interest in the creativity, special needs people, normative anthropology, online-poll

References

1. Alekhina S.V. Printsipy inklyuzii v kontekste izmenenii obrazovatel'noi praktiki [The principles of inclusion in the context of modern education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 1, pp. 5–16. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie [Indicators of inclusion. Practical Guide]. Perfil'eva M. (eds). Moscow: Publ. ROOI «Perspektiva», 2007. 124 p. (In Russ.).
3. Popova N.T. Kul'turologicheskii podkhod k inklyuzii v praktike obrazovaniya [The culturological approach to the inclusion in the educational practice]. In Alekhina S.V. (ed.) *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya* [The psychological and educational basics of the inclusive education]. Moscow: Publ. MSUPE, Publ. OOO «Buki Vedi», 2013, pp. 38–51.

4. Ryzhov V.V. O reformatsii soznaniya: npravstvenno-ekologicheskoe myshlenie – novaya paradigma soznaniya [On mind reformation: ethical and ecological mindset – new paradigm of mind] [Elektronnyi resurs]. *Filosofsko-religioznye tetradi* [Philosophical and religious workbooks]. 2012, no. 6. Puti Reformatsii [The ways of reformation]. Available at: <http://www.intelros.ru/readroom/filosofsko-religioznye-tetradi/tetrad6/19291-o-reformacii-soznaniya-npravstvenno-ekologicheskoe-myshlenie-novaya-paradigma-soznaniya.html> (Accessed 8.05.2015). (In Russ.).
5. Shemanov A.Yu. Antropologiya inklyuzii: avtonomiya ili autentichnost'? [Anthropology of Inclusion: Autonomy or Authenticity?]. *Observatoriya kul'tury* [Observatory of culture], 2014, no. 4, pp. 9–16.
6. Glaveanu Vlad P. Paradigms in the Study of Creativity: Introducing the Perspective of Cultural Psychology. *New Ideas in Psychology*, 2010. Vol. 28, pp. 79–93, doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007.
7. Janson Ulf. 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, Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC. 1997, pp. 30–42.
8. Meininger Herman P. Authenticity in Community. *Journal of Religion, Disability and Health*, 2001. Vol.5, no. 2, pp. 13–28, doi: 10.1300/J095v05n02_02.
9. Paliocosta Paty, Blandford Sonia. Inclusion in School: a Policy, Ideology or Lived Experience? Similar Findings in Diverse School Cultures. *Support for Learning*, 2010. Vol. 25, no. 4, pp. 179–186. doi 10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x
10. Slee Robert. Beyond Special and Regular Schooling? An Inclusive Education Reform Agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 2008. Vol. 18, no. 2, pp. 99–116. doi: 10.1080/09620210802351342