

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

Конокотин А.В.,

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

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

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

Для цитаты:

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

For citation:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Совместно с исследователями были разработаны только тематические блоки занятий.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выводы

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

ные особенности, уровень интеллектуального развития, эмоциональные факторы).

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

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

ЛИТЕРАТУРА

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

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

Konokotin A.V.,

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

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

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

REFERENCES

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