

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.

Alekshina S. V. Principles of inclusion in the context of development of modern education. *Psichologicheskaja 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...» (Джомтьен, 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»¹. 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.

¹ 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 ЮНЕСКО², 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 Банч³, 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-

² 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 сбыться 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 исследования⁴, 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 повернуться 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-

⁴ 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 (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 (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)