



Научная статья
УДК 316.613.4, 159.99
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-65-1-6-16>

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О.А. Беляева

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Ярославль, Россия, olga-alekseevna@mail.ru

Резюме. *Материалы представленного эмпирического исследования являются откликом на стабильный профессиональный теоретико-методологический, методический и общественный запрос к обсуждению практики внедрения инклюзивного подхода на всех уровнях образования. Проблема организации межличностного взаимодействия в образовательной среде начальной школы рассмотрена с позиции оценки типичных социальных эмоций, которые испытывают нормотипичные младшие школьники по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность обозначенных вопросов обоснована в опоре на современные исследования и собственный опыт практической деятельности, доказана значимость оценки неоднородности отношения детей к различным категориям сверстников с особыми образовательными потребностями. Анализ данных диагностики позволяет конкретизировать характер эмоционального отношения во всех учебных параллелях младших классов к пяти группам детей с нарушенным развитием: с интеллектуальными нарушениями, с сенсорными нарушениями, с нарушениями речи, эмоционально-волевыми расстройствами и нарушениями опорно-двигательного аппарата. Выделены типичные дефициты каждой из обозначенных групп детей, которые сопровождают их коммуникацию и отражаются на характере взаимодействия со сверстниками. Показаны преимущества, которые дает практика полной или частичной инклюзии по отношению к формируемому эмоционально-психологическому климату учебных коллективов. Доказано, что предоставляемый образовательной организацией опыт постоянного или периодического систематического взаимодействия с различными категориями детей, в том числе с дефицитарным развитием, отражается на эмоциональных выборах младших школьников: фиксировано преобладание позитивного эмоционального спектра у опрошенных из инклюзивных классов по сравнению с группой детей, обучающихся в традиционном общеобразовательном подходе. Намечены ключевые стратегии, требующие внимания при решении вопросов оптимизации современной инклюзивной образовательной практики.*

Ключевые слова: *младшие школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья, межличностные отношения, социальные эмоции, коммуникация, взаимодействие*

Для цитирования

Беляева О.А. Особенности эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 1 (65). С. 6–16. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-65-1-6-16>

Research article

FEATURES OF EMOTIONAL ATTITUDE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN TO THEIR PEERS WITH DISABILITIES

Olga A. Belyaeva

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia,
olga-alekseevna@mail.ru

Abstract. *The materials of the presented empirical research are a response to a stable professional theoretical, methodological and public demand to discuss the practice of implementing an inclusive approach at all levels of education. The problem of organizing interpersonal interaction in the educational environment of primary schools is considered from the perspective of evaluating typical social emotions experienced by normotypic junior schoolchildren in relation to peers with disabilities. The relevance of these issues is justified based on modern research and own practical experience, the importance of assessing the heterogeneity of children's attitude to different categories of peers with special educational needs is proved. The analysis of diagnostic data makes it possible to specify the nature of the emotional attitude in all educational parallels of the junior classes to five groups of children with impaired development: children with intellectual disabilities, sensory disabilities, speech disorders, emotional-volitional disorders and disorders of the musculoskeletal system. Typical deficits of each of the designated groups of children are highlighted, which accompany their communication and affect the nature of interaction with peers. The advantages that the practice of full or partial inclusion gives in relation to the formed emotional and psychological climate of educational groups are shown. It is proved that the experience provided by an educational organization of constant or periodic systematic interaction with various categories of children, including those with deficient development, is reflected in the emotional choices of younger schoolchildren: the predominance of a positive emotional spectrum among the respondents from inclusive classes compared with a group of children studying in a traditional general education approach is fixed. The key strategies that require attention in solving the issues of optimizing modern inclusive educational practice are outlined.*

Keywords: *primary school students, children with disabilities, interpersonal relationships, social emotions, communication, interaction*

For citation

Belyaeva, O. A. (2024). Features of emotional attitude of junior schoolchildren to their peers with disabilities. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 6–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-65-1-6-16>

Уже на протяжении полных десяти лет в образовательных учреждениях Российской Федерации официально реализуется инклюзивный подход, рассматривающийся согласно Закону об образовании РФ¹ как основная форма социализации инвалидов и

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/77687681> (дата обращения 01.02.2024).

лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обеспеченный достаточной нормативно-правовой и теоретической базой на практике он до сих пор сопряжен с большим количеством материально-технических, социально-психологических, профессионально-педагогических и других трудностей. Проблемы эти достаточно освещены в научных и методических изданиях последних лет, описывая их, нередко исследователи говорят о фиксируемом сопротивлении различных категорий участников образовательных отношений идеям совместного обучения нормотипичных школьников и их сверстников с отклоняющимися вариантами развития, которое в значительной степени влияет на характер межличностного взаимодействия в инклюзивном образовании.

При этом создание благоприятной социально-психологической среды, которая обеспечивала бы соответствующее возрасту общее развитие ребенка, стимуляцию его познавательной деятельности, коммуникативных функций, активное воздействие на формирование интеллектуальных и практических умений, обозначается как одно из ключевых условий интеграции детей с разными потенциальными возможностями, ресурсами и дефицитами в общеобразовательный учебно-воспитательный процесс (Левченко и др., 2018; Леонтьев, Александрова, 2018 и др.). Младший школьный возраст в данном случае занимает особое место, поскольку в этот период у ребенка велико желание проявить себя, утвердиться, стать объектом оценивания одноклассников и добиться признания, именно на этом этапе начинают формироваться отношения, которые с высокой долей вероятности надолго станут определяющими межличностный статус ребенка в школьной среде. И в данном отношении ситуация явно проблематичная. В исследовании В.Н. Феофанова и Н.П. Константиновой и на уровне старшего дошкольного, и на уровне младшего школьного возраста диагностируется изоляция и преимущественно пренебрежительное отношение к детям с ОВЗ: они отвергаются от круга предпочитаемых сверстников даже при высокой сплоченности коллектива, часто сами не проявляют интереса и желания взаимодействовать со сверстниками, слабо реагируют на инициативы в общении, используют непродуктивные способы разрешения конфликтных ситуаций (Feofanov, Konstantinova, 2020, p. 369–353). Л.М. Костина, Э.Б. Дунаевская, В.И. Богомягкова, рассматривая отношение к младшим школьникам с ОВЗ, указывают, что «проявления негативного отношения к ним, такие как жалость, отвержение, травля, неприятие, повышенное внимание к их особенностям, создают для них различные неудобства и крайне отрицательно влияют на формирование их личности. Поэтому выбор друзей и товарищей для ребенка с ОВЗ становится узок и затруднителен» (Костина и др., 2020, с. 265).

Таким образом, на основании анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта работы с различными образовательными организациями мы можем фиксировать явное противоречие между выдвигаемыми требованиями обеспечения благоприятных взаимоотношений и безбарьерного общения в среде сверстников на любом из уровней образования, с одной стороны, и реальной практикой, в которой далеко не всегда есть объективные данные о характере отношений между детьми, отсутствует опыт оценки их специфичности в зависимости от характера нарушений развития ребенка – с другой.

Разрешение данного противоречия нашло отражение в реализации идеи коллективного сетевого психолого-педагогического проекта «Взгляд снизу вверх», реализованного нами с магистрантами программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями» кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Направленный на диагностику реальных проблем образовательной практики и педагогизацию среды взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями в 2021–2023 гг. данный проект

объектом своего внимания рассматривал взаимоотношения детей в среде инклюзивного взаимодействия, предметом – эмоциональное отношение нормотипичных обучающихся к сверстникам с различными особенностями развития (Беляева, 2023). Гипотезой исследования выступило предположение, что опыт инклюзивного взаимодействия влияет на характер социальных эмоций, проявляемых к детям с особенностями развития их нормотипичными сверстниками.

Диагностическим инструментом, использованным нами для проверки выдвинутой гипотезы, был избран проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой (Орехова, 2022), проясняющий особенности эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций. Базирующийся на цвето-ассоциативном эксперименте, он дает развернутую информацию об эмоциональном отклике респондента на предъявляемые ситуации, а процедура тестирования позволяет работать с детьми младшего школьного возраста и может быть адаптирована под задачи исследования. В нашем случае для фиксации эмоционального отношения младших школьников к отдельным группам сверстников им были предъявлены фотографии детей с особенностями развития и озвучена их типичная особенность, проявляющаяся в общении и взаимодействии в классе или группе.

В исследовании приняли участие около 300 младших школьников г. Ярославля, г. Рыбинска и Рыбинского района Ярославской области с 1 по 4 классы: 195 детей, обучающихся в среде нормотипичных сверстников, в опыте которых нет активного ежедневного взаимодействия с детьми с ОВЗ, и 107 детей, находящихся в условиях полной или частичной инклюзии, соответственно, имеющих возможность постоянно или систематически в рамках урочной и внеурочной деятельности активно контактировать с детьми с особыми образовательными потребностями своей учебной параллели.

Категории детей, к которым было диагностировано отношение нормотипичных школьников, были выделены на основании Специального федерального государственного стандарта, определяющего группы детей с ОВЗ, требующих особого подхода в системе общего образования: слепые и слабовидящие, глухие и плохо слышащие; с задержкой психического развития и умственной отсталостью, с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), с расстройствами аутистического спектра (РАС), с общим и тяжелым нарушением речи (Малофеев, Кукушкина, 2014). По результатам диагностики на основании полученных сходных данных возникла возможность в анализе укрупнить группы оцениваемых детей: обучающихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью – в обобщенную группу «дети с интеллектуальными нарушениями»; с нарушениями зрения и слуха – в категорию «дети с сенсорными нарушениями»; еще одной обобщенной группой стала «дети с нарушениями речи»; группы детей с НОДА и РАС сохранены.

На первом этапе исследования была проведена диагностика в учебных параллелях школ, где в составе общеобразовательных классов начальной школы нет детей с ограничениями развития (табл. 1).

Отметим, что по отношению к большинству оцененных категорий самый широкий эмоциональный спектр проявляют первоклассники, которые, вступая в активную социальную жизнь школы, испытывают сильные и разнообразные эмоциональные переживания, далее отмечается определенная категоризация эмоциональных проявлений, связанная с постепенной дифференциацией системы взаимоотношений в учебных коллективах.

Такая тенденция прослеживается в диагностике отношения к детям с интеллектуальными нарушениями, при этом ведущими в проявлении становятся эмоции блока

межличностного взаимодействия (дружба и ссора) и блока базового комфорта (счастье и горе). По отношению к детям с нарушениями речевого развития совокупно негативный спектр оказывается выражен чуть ярче и среди переживаемых эмоций выделяются горе, злора, ссора (заметим, что скуку отмечают минимальное количество опрошенных), а среди позитивных – справедливость и дружба. К детям с сенсорными нарушениями демонстрируемые позитивные эмоции гораздо спокойнее – это доброта и справедливость, а негативные проявления – это обида, горе, ссора. Стремясь проявить к сверстникам с НОДА доброту и желание дружить, младшие школьники при этом явно переживают обиду от невозможности этот посыл в полной мере реализовать. Эмоциональное отношение к детям с выраженными недостатками эмоционально-волевой сферы характеризуется явной амбивалентностью в межличностном взаимодействии и преобладанием негативных проявлений (ссора, злора, скука – эмоции, которые оказываются максимально проявлены в ответах опрошенных).

Таблица 1

Эмоциональное отношение младших школьников к сверстникам с ОВЗ в системе традиционного общеобразовательного подхода

Категория ОВЗ	Учебная параллель	Эмоциональное отношение участников опроса (%)									
		позитивный спектр					негативный спектр				
		счастье	справедливость	дружба	доброта	восхищение	горе	обида	ссора	злора	скука
Интеллектуальные нарушения	1 кл.	10	11	13	5	7	16	18	0	18	2
	2 кл.	13	0	20	20	7	0	7	13	15	13
	3 кл.	20	0	10	0	10	10	0	25	4	4
	4 кл.	10	8	16	6	16	20	4	12	0	0
	сред.	13,25	4,75	14,75	7,75	10	12,5	8,25	13,5	9,25	4,75
Нарушения речи	1 кл.	6	7	7	14	12	16	14	10	16	5
	2 кл.	7	20	26	7	0	13	0	7	20	0
	3 кл.	11	28	11	17	0	11	6	17	0	0
	4 кл.	8	16	12	16	0	12	12	16	16	0
	сред.	8	16,75	14	12,5	3	13	7	12,5	13	1,25
Сенсорные нарушения	1 кл.	12	9,5	10,5	10	4	13,5	15	10,5	4,5	11
	2 кл.	7,5	11	9,5	13	5	13	12	12	8,5	7,5
	3 кл.	9	9	9	13	6	12,5	15	13	7	7
	4 кл.	10	18,5	8,5	12	6	11,5	15	9	6	14
	сред.	9,63	12	9,38	12	5,25	12,63	14,25	11,13	6,5	9,88
НОДА	1 кл.	10	11	10	14	3	8	19	8	11	6
	2 кл.	7	12	12	7	7	7	19	0	24	4
	3 кл.	11	0	28	28	6	11	17	22	0	6
	4 кл.	4	20	8	0	25	16	12	8	12	12
	сред.	8	9,75	12,5	11,25	9,25	9,5	14,75	8,5	10,75	7
РАС	1 кл.	0	7	4	4	5	14	14	20	18	14
	2 кл.	12	12	9	12	9	9	4	4	15	15
	3 кл.	16	0	11	0	11	5	26	16	16	0
	4 кл.	4	8	21	4	4	12	0	24	24	12
	сред.	8	6,75	10,25	5	7,25	9	10	16	17,25	10,25

Примечание: заливкой выделена социальная эмоция в случаях явного преобладания по всей выборке респондентов.

Не станем делать выводы о том, что выявленные многочисленные негативные эмоциональные проявления нужно рассматривать как однозначно пессимистичный прогноз для образовательной среды. Здесь важнее объективное понимание складывающейся атмосферы и оценка не самих эмоций, а степени их «поисильности» для участников отношений с целью оказания необходимой поддержки и помощи как учащимся с ОВЗ, так и обычным детям (Деревянкина, 2016).

Следующим этапом в исследовании стала диагностика в классах начальной школы, работающих в инклюзивной практике (табл. 2). Это были классы с полной инклюзией, в которых дети с отклонениями в развитии обучаются вместе со здоровыми сверстниками, и с частичной инклюзией, в практике которых объединение с учащимися специальных коррекционных классов на часть дня, на общие внеурочные занятия и внеклассные воспитательные мероприятия.

Таблица 2

**Эмоциональное отношение младших школьников к сверстникам с ОВЗ
в системе инклюзивного обучения**

Категория ОВЗ	Учебная параллель	Эмоциональное отношение участников опроса (%)									
		позитивный спектр					негативный спектр				
		счастье	справедливость	дружба	доброта	восхищение	горе	обида	ссора	злоба	скука
Интеллектуальные нарушения	1 кл.	15	45	10	5	10	5	5	0	0	5
	2 кл.	60	20	20	0	0	0	0	0	0	
	3 кл.	32	8	12	4	4	8	0	33	0	0
	4 кл.	15	10	5	15	5	10	10	20	0	10
	сред.	30,5	20,75	11,75	6	4,75	5,75	3,75	13,25	0	3,75
Нарушения речи	1 кл.	8	10	13	3	0	8	5	30	0	25
	2 кл.	60	20	20	0	0	0	0	0	0	0
	3 кл.	29	4	24	0	12	4	24	4	0	0
	4 кл.	5	25	35	5	5	15	5	5	0	0
	сред.	25,5	14,75	23	2	4,25	6,75	8,5	9,75	0	6,25
Сенсорные нарушения	1 кл.	12	25	3	9	3	11	20	6	7	4
	2 кл.	50	10	15	5	5	15	0	0	0	0
	3 кл.	17	20	7	9	7	7	14	12	4	3
	4 кл.	18	10	6	10	4	14	16	12	5	5
	сред.	24,3	16,25	7,75	8,25	4,75	11,8	12,5	7,5	4	3
НОДА	1 кл.	33	7	25	3	7	5	13	7	0	0
	2 кл.	60	20	20	0	0	0	0	0	0	0
	3 кл.	29	4	24	0	12	4	24	0	0	6
	4 кл.	34	0	33	0	0	0	33	0	0	0
	сред.	39	7,75	25,5	0,75	4,75	2,25	17,5	1,75	0	1,5
РАС	1 кл.	10	5	5	3	5	5	8	10	3	0
	2 кл.	40	20	20	0	0	20	0	0	0	0
	3 кл.	4	21	4	0	8	32	8	8	17	0
	4 кл.	5	5	0	10	15	25	10	15	10	5
	сред.	14,75	12,75	7,25	3,25	7	20,5	6,5	8,25	7,5	1,25

Примечание: заливкой выделена социальная эмоция в случаях явного преобладания по всей выборке респондентов.

Первое, что отмечается при анализе всех диагностированных эмоциональных проявлений, – значимое преобладание позитивного спектра. По четырем из описываемых категорий обучающихся с ОВЗ число позитивных выборов фиксируется на уровне более 60 %, при этом максимально проявленные эмоции – «счастье» и «справедливость», отражающие блоки базового комфорта и личностного роста, связанные с позитивным психологическим настроем участников взаимодействия, снижением их скованности и беспокойства. А по отношению к детям с РАС наиболее часто встречающаяся эмоция «горе» является явным отражением дискомфорта в общении со сверстниками с нарушенной эмоционально-волевой регуляцией. Отметим также, что в более чем ста ответах участников опроса практически отсутствует фиксация такой эмоциональной реакции как «злоба», минимально диагностируется «скука», а проявление негативных эмоциональных реакций «горе» и «обида» вполне вероятно может трактоваться и как переживание о состоянии детей с ОВЗ, сочувствие их положению и вынужденным ограничениям.

Конечно, стоит понимать, что полученные результаты в большой степени обусловлены опытом реальных межличностных отношений, в которых находятся младшие школьники: так, например, выделяется диагностика учащихся 2-х классов, практически не дающих негативных эмоциональных реакций и максимально по сравнению с другими параллелями отмечающих «дружбу» как проявление своих переживаний. Но в целом результаты, полученные из разных школ, позволяют считать выявленные тенденции отражением реального эмоционально-психологического состояния, в котором развиваются дети в инклюзивной среде.

Сравнительный анализ результатов двух этапов диагностики, отражающих специфику проявления социальных эмоций младших школьников по отношению к сверстникам с особыми образовательными потребностями, позволяет фиксировать серьезные преимущества инклюзивной образовательной практики в данном отношении (рис.1).

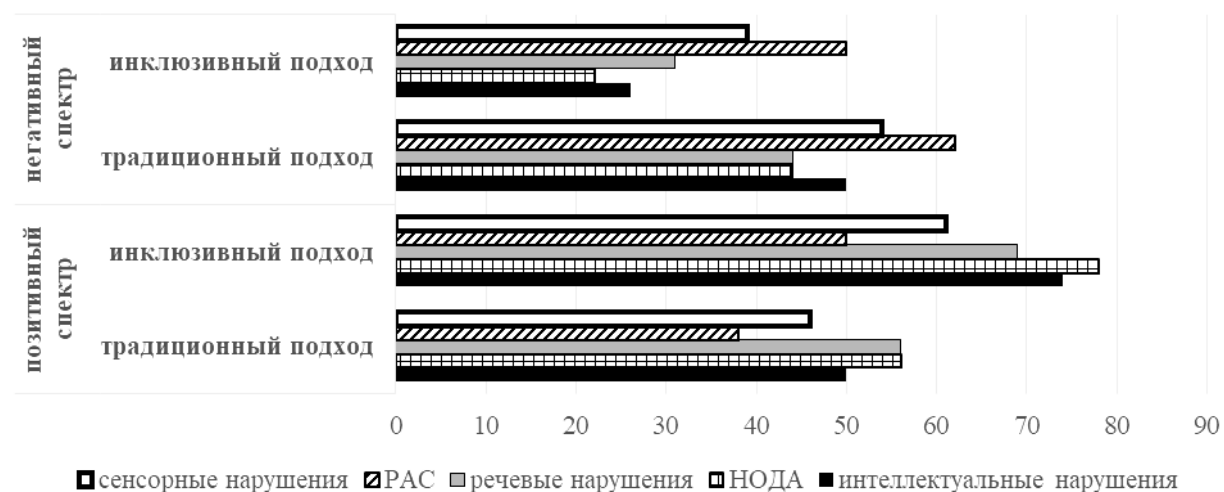


Рис.1. Эмоциональное отношение младших школьников к сверстникам с ОВЗ (% от числа опрошенных младших школьников, обучающихся в традиционных общеобразовательных и инклюзивных классах всех учебных параллелей НОО)

Необходимо осознавать, что коммуникация с каждой из перечисленных категорий детей с особыми потребностями имеет определенную специфику, требующую учета при организации совместного образовательного пространства. Особенности эти с большей или меньшей подробностью описаны, и чаще они расцениваются педагогами-

практиками как типичные сложности взаимодействия в инклюзивном классе, преодоление которых далеко не всегда возможно в полной мере (Левченко и др., 2018; Леонтьев, Александрова, 2017; Организация специальных..., 2012).

Так, дети с задержкой психического развития и нарушениями интеллекта в самом общем плане испытывают явные трудности в освоении ведущего вида деятельности своего возраста (игровой или учебной), они эмоционально неустойчивы, склонны к резким эмоциональным реакциям, плохо понимают и свои, и чужие эмоции, некоторые чрезмерно лабильны, а некоторые склонны к большей инертности чувств, характеризуются несформированностью самоконтроля. Дети с нарушениями сенсорного развития в большинстве случаев, кроме очевидного нарушения аудиального или визуального контакта, испытывают устойчивые сложности вербализации, часто не умеют слушать собеседника, малообщительны, их речь часто носит монологичный характер (Гладилина, 2010). Дети с НОДА при всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений, при выраженном в клинической картине двигательном дефекте могут не иметь отклонений в познавательном развитии, не требуют специальных учебно-воспитательных программ, но всегда нуждаются в особых условиях пространственно-временного взаимодействия, организации спонтанной и целенаправленной коммуникации со сверстниками и взрослыми, стимулировании тактильного контакта. Дети с отклонениями в формировании речевой системы с их типичными дефицитами, связанными с жестким ограничением активного словаря, несформированностью связных высказываний и неразборчивостью речи, часто характеризуются незаинтересованностью в контактах, негативизмом, неуверенностью в себе, что также затрудняет коммуникацию с ними. Поведение детей с РАС часто со стороны выглядит и для сверстников, и для взрослых непонятным, интерпретируется как неадекватное ситуации и эгоцентричное. Такие их особенности, как стереотипии в высказываниях и действиях, выраженные ограничения в понимании обращенной речи и невербальных средств общения, самоконтроле, сложности приспособления к новому, аутостимуляция как реакция на дискомфорт и иные проявления, требуют немалого напряжения в коммуникации с ними.

В складывающихся обстоятельствах не ослабевают важность создания условий для максимально раннего и полноценного развития, реабилитации и адаптации к социуму детей с различными проблемами развития, и оптимизация эмоционального восприятия сверстниками друг друга может сыграть значимую роль в налаживании коммуникации и взаимодействия в детских сообществах.

Полученные нами данные согласуются с мнением *G.D. Santos, S. Sardinha* и *S. Reis* (2016), утверждающими, что психологический климат классов является одним из определяющих факторов в развитии практики инклюзивного образования и именно аффективно-регуляционные факторы оказывают ключевое влияние на действия, нормы и ценности, социальное взаимодействие и процесс обучения. Формирование благоприятных эмоционально-безопасных отношений в среде сверстников, особенно на начальных этапах их совместной школьной жизни, должно рассматриваться как одна из центральных задач современной образовательной политики, а эффект от успешной ее реализации будет распространен на всю систему отношений, поскольку «инклюзивное образование – это не философия или образовательный подход исключительно для детей с ограниченными возможностями..., это подход, который является основой для достижения права на образование для ВСЕХ детей» (Фаркас, 2014, с. 32). Данный тезис подтверждается и Н.А. Деревянкиной: «...инклюзивные отношения способны оказывать помогающий (психотерапевтический) эффект не только на людей с ОВЗ, но и на самих помогающих. Каждый участник получает опыт разрешения наиболее трудных

для большинства людей ситуаций – разрушающихся или не складывающихся отношений» (Деревянкина, 2016, с. 55). Особого внимания в данном отношении требуют коллективные формы учебной, игровой и практической деятельности, которые позволят ребенку с нарушениями быть успешным наравне с нормально развивающимися сверстниками и преодолевать возникающие у него коммуникативные трудности.

Таким образом, диагностированная ситуация, безусловно, требует внимания со стороны педагогических работников, в чьей сфере ответственности находятся различные этапы адаптации и установления взаимоотношений в детских коллективах в условиях инклюзивного образовательного процесса. Лишь учет эмоционального состояния детей, находящихся в постоянной коммуникации с детьми с ОВЗ, позволит обеспечить условия, являющиеся комфортными для детей с различного рода нарушениями и способствующие их максимальному развитию, социальной реабилитации ребенка и его интеграции в общество. Только при таком внимательном отношении можно будет уйти от декларативного подхода и обеспечить искреннюю, открытую и продуктивную коммуникацию в среде сверстников с различными типами индивидуального развития в условиях интегрированного или инклюзивного обучения.

Согласимся с утверждением Д.А. Леонтьева: «...общий принцип, который необходимо применять в работе с лицами с ОВЗ (но не только с ними), – принцип совместной деятельности, предполагающий, что нельзя дать человеку дефицитные личностные ресурсы, но можно помочь их развить» (Леонтьев и др., 2017, с. 19).

Готовых решений в данном случае не существует, но можно выделить потенциально перспективные направления работы для улучшения ситуации:

– в педагогическом контексте – повышение в целом психологической и, в частности, инклюзивной компетентности педагогических работников, содействие их подготовке в вопросах формирования безопасной развивающей среды, адаптированной к специфичным потребностям отдельных детей (Беляева, 2021);

– в межличностном контексте – активное внедрение в практику работы мер, направленных на минимизацию рисков для здоровья и безопасности, предотвращения буллинга и других форм насилия в отношении любых категорий детей, организация просветительской и профилактической деятельности со всеми субъектами образовательного процесса по стимулированию толерантных отношений и формированию навыков грамотного конфликтного поведения;

– в инфраструктурном контексте – содействие обеспечению среды обучения, адекватной в том числе для детей с ограниченными физическими и ментальными особенностями, особыми образовательными потребностями.

Литература

Беляева О.А. Коллективный проект как средство формирования диагностической компетентности студентов педагогического университета // Образование и педагогика: вопросы, гипотезы, ответы. Материалы Первой Международной научно-практической конференции / под ред. Н.Ю. Фоминых. М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2023. С. 144–150.

Беляева О.А. Метапредметные компетенции педагогов: опыт эмпирического исследования // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 426–432. <https://doi.org/0.25683/VOLBI.2021.56.336>

Гладилина Л.Н. Рекомендации для педагогов школ по профилактике и преодолению школьной неуспешности ребенка с нарушением зрения // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: «Школьная книга», 2010. С. 86–88.

Деревянкина Н.А. Проблема межличностных отношений в инклюзивном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 54–58.

-
- Костина Л. М., Дунаевская Э. Б., Богомягова В. И. Отношение младших школьников к детям с ОВЗ в инклюзивном образовании // *Комплексные исследования детства*. 2020. Т. 2, № 4. С. 263–270.
- Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Инклюзивное образование: Специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. М.: Национальный книжный центр, 2018. 112 с.
- Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017. 79 с.
- Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Никольская О.С. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС. М.: Просвещение, 2014. 42 с.
- Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: метод. рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.
- Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб.: Речь, 2002. 112 с.
- Фаркас Э. Концептуализация инклюзивного образования и его контекстуализация в рамках Миссии ЮНИСЕФ. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2014. 59 с.
- Feofanov V.N., Konstantinova N.P. (2020). Influence Of Inclusive Education On Interpersonal Relationships With Peers // *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism» Dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich*, vol 92. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Ed. by D.K. Bataev European Publisher, 2020. Pp. 356–365. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.05.47>
- Santos G.D., Sardinha S., Reis S. Relationships in inclusive classrooms // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016. Vol. 16. Issue s1. Pp. 950–954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>

References

- Alekhina, S. V. (Ed.). (2012). *Organization of special educational conditions for children with disabilities in general education institutions: method. recommendations*. Moscow: MGPPU. (In Russ.)
- Belyaeva, O. A. (2023). A collective project as a means of forming the diagnostic competence of pedagogical University students. In N. Y. Fomin (Ed.), *Education and pedagogy: questions, hypotheses, answers. Materials of the First International Scientific and Practical Conference* (pp. 144–150). Moscow: REU im. G. V. Plekhanova. (In Russ.)
- Belyaeva, O. A. (2021). Metasubject competencies of teachers: the experience of empirical research. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, (3), 426–432. (In Russ.) <https://doi.org/0.25683/VOLBI.2021.56.336>
- Derevyankina, N. A. (2016). The problem of interpersonal relations in inclusive education. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, (3), 54–58. (In Russ.)
- Farkas, E. (2014). *Conceptualization of inclusive education and its contextualization within the framework of the UNICEF Mission*. Detskiy fond OON (YuNISEF). (In Russ.)
- Feofanov, V. N., & Konstantinova, N. P. (2020). Influence Of Inclusive Education On Interpersonal Relationships With Peers. In D. K. Bataev (Ed.), *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism» Dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich*, vol 92. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 356–365). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.05.47>
- Gladilina, L. N. (2012). Recommendations for school teachers on the prevention and overcoming of school failure of a visually impaired child. In *Inclusive education* (issue 1, 86–88). Moscow: Shkol'naya kniga. (In Russ.)
- Kostina, L. M., Dunaevskaya, E. B., & Bogomyagkova, V.I. (2020). The attitude of younger school-children to children with disabilities in inclusive education. *Kompleksnye issledovaniya detstva*, 2(4), 263–270. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-4-263-270>
-

-
- Leont'ev, D. A., Aleksandrova, L. A., & Lebedeva, A. A. (2017). *Personal development and psychological support for students with disabilities in an inclusive professional education*. Moscow: Smysl. (In Russ.)
- Levchenko, I. Yu., Prikhod'ko, O. G., Guseynova, A. A., & Manuylova V. V. (2018). *Inclusive education: Special conditions for the inclusion of students with disabilities in the educational space*. Moscow: Natsional'nyy knizhnyy tsentr. (In Russ.)
- Malofeev, N. N., Kukushkina, O. I., & Nikol'skaya, O. S. (2014). *The concept of a Special Federal State Educational Standard for the children with disabilities*. FSES. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
- Orekhova, O. A. (2002). *Color diagnostics of a child's emotions*. Saint Petersburg: Rech'. (In Russ.)
- Santos, G. D., Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(s1). 950–954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>

Информация об авторе

Беляева Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского; почтовый адрес: 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1; электронная почта: olga-alekseevna@mail.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 26.01.24. Принята к печати 17.02.24.

Information about the author

Olga A. Belyaeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky; Postal Address: 150000, Russia, Yaroslavl, 108/1, Republikanskaya Street; e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Conflicts of interest

The author declare no conflicts of interests.

Article history

Received 26 January 2024. Accepted 17 February 2024.