

*На правах рукописи*

ЮДИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА

**ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ  
СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

19.00.13 – Психология развития, акмеология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Москва, 2021

Работа выполнена на кафедре возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент  
Алехина Светлана Владимировна

Официальные оппоненты: Савенков Александр Ильич,  
доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент Российской академии  
образования, директор Института педагогики и  
психологии ГАОУВО г. Москвы «Московский  
городской педагогический университет»

Москвитина Ольга Александровна,  
кандидат психологических наук, доцент, старший  
научный сотрудник лаборатории научных основ  
детской практической психологии  
Психологического института Российской  
академии образования

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»

Защита состоится 28.04.2022г. в 12.00 ч. на заседании диссертационного совета Д-850.013.03, созданного на базе Московского государственного психолого-педагогического университета, по адресу:  
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, ауд. 414.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Московского государственного психолого-педагогического университета (<http://мгппу.рф>).

Автореферат разослан « » \_\_\_\_\_ 2022г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

И.Ю. Кулагина

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Являясь мировым трендом в развитии образования, инклюзивный подход предполагает существенные изменения как в образовательных системах и средах, так и в отношениях между участниками образовательного процесса (ЮНЕСКО, 2008; 2020).

Начало системной реализации инклюзивного подхода в отечественном образовании связано с ратификацией Россией Конвенции ООН о правах инвалидов в 2012 г. и включением в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определения инклюзивного образования как обеспечения «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (гл.1, ст. 2, п. 27). Соответствующие изменения внесены в федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональные стандарты работников образовательных организаций.

Инклюзивный подход предполагает совместное обучение в общеобразовательных организациях всех детей, в том числе имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). С этой целью в общеобразовательных организациях создается комплекс специальных образовательных условий: разработка адаптированных образовательных программ, устройство безбарьерной архитектурной среды, наличие специального оборудования, развитие инклюзивной культуры, а также организация психологического сопровождения развития детей.

В условиях инклюзивного образования возникает неоднородная социальная среда, в которой в совместную деятельность включаются как нормативно развивающиеся школьники, так и дети с особенностями физического и психического развития. Практика совместного обучения детей с различными образовательными потребностями и индивидуальными

возможностями в инклюзивных классах представляет собой относительно новое явление для отечественной системы образования. Для понимания психологических особенностей развития детей в условиях новой образовательной модели необходимы научные исследования.

Источником и основой психического развития выступает качественное изменение социальной ситуации развития. Это понятие, введенное Л.С. Выготским, определяется как «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский Л.С., 2000. С. 903). Динамическая структура социальной ситуации развития состоит из двух аспектов: 1) объективного аспекта, включающего социальную позицию ребенка, систему ожиданий, норм и требований, а также формы сотрудничества и совместной деятельности; 2) субъективного аспекта, который представляет собой систему ориентирующих образов, а также субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений (Карабанова О.А., 2002).

Психологические характеристики социальной ситуации развития младших школьников в условиях традиционного и развивающего обучения основательно изучены и описаны в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.И. Божович, Л.Ф. Обуховой, Л.В. Занкова и многих других. В исследованиях показано влияние на развитие младших школьников общения, сотрудничества и совместной деятельности со сверстниками (Ж. Пиаже, М.И. Лисина, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов и другие).

В настоящее время значительная часть психологических исследований развития младших школьников в условиях инклюзивного образования направлена на изучение принятия младших школьников с ОВЗ одноклассниками (Борисова Е.Ю., 2019; Калинина Н.В., 2014; Соловьева Т.А., 2018; Щербакова А.М., 2015; Avramidis E., 2018; Broomhead K., 2019; Garrote A.,

2017; HarnaK., 2014; NepiL., 2015; SchwabS., 2016; WilbertJ., 2020; и другие). Ряд исследователей поднимают вопрос о готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики (Алехина С.В., 2015; Афонькина Ю.А., 2019; Самсонова Е.В., 2018; Соловьева Т.А., 2018; Хитрюк В.В., 2019; Robinson D., 2017; Parey B., 2019; WoodcockS., 2019; и другие). В некоторых исследованиях показано влияние инклюзивного образования на нравственное развитие школьников без ОВЗ (Колокольцева М.А., 2012; Петухова Л.В., 2017; SholesL., 2017). В целом, особенности социальной ситуации развития младших школьников, не имеющих статуса ОВЗ, в условиях инклюзивного образования остаются практически не исследованными.

Между тем статистика показывает, что в настоящее время почти треть младших школьников находится в условиях совместного обучения нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ в инклюзивных классах. В 2019/2020 учебном году, по данным Росстата, в государственных образовательных организациях Российской Федерации 29% от общего числа младших школьников (2 041 336 из 7 036 934 детей) обучались в инклюзивных классах. Доля младших школьников с ОВЗ в инклюзивных классах составила 8% (169 909 детей), что соответствует доле таких детей в общей детской популяции.

Проблемой данного исследования является противоречие между необходимостью организации психологического сопровождения развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, и отсутствием научных данных об особенностях социальной ситуации развития детей этого возраста в условиях новой образовательной модели.

**Объект исследования:** социальная ситуация развития младших школьников.

**Предмет исследования:** возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования.

**Цель исследования:** выявить возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

**Основная гипотеза исследования:** в условиях инклюзивного образования возникают возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников, связанные с неоднородностью инклюзивных классов как учебных сообществ.

Основная гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез.

**Частные гипотезы:**

1. Возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляются в объективном аспекте – в социальной позиции детей, в субъективном аспекте – в эмоциональных отношениях детей.

2. Существует возрастная динамика характеристик объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития детей в соответствии с двумя фазами младшего школьного возраста.

3. Существуют различия в характеристиках социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ при совместном обучении в условиях инклюзивного образования.

**Задачи исследования:**

1. Провести эмпирическое исследование планов отношений «ребенок – сверстник» и «ребенок – социальный взрослый» в структуре социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

2. Выявить специфику объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования.

3. Показать возрастную динамику характеристик социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования.

4. Провести сравнительный анализ характеристик субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ и их нормативно развивающихся одноклассников.

5. Провести анализ действий педагогов на уроках по включению младших школьников с ОВЗ и их нормативно развивающихся одноклассников в совместную деятельность.

**Теоретико-методологической основой исследования** являются: положение культурно-исторической психологии о социальной ситуации как источнике развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов); структурная модель социальной ситуации развития (О.А. Карабанова); методология инклюзивного образовательного процесса (Т. Booth, М. Ainscow, G. Bunch, С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов); социальный подход к инвалидности (С. Barnes, Р. Berger, Р. Bourdieu, S. Ebersold, Т. Luckmann, М. Oliver, Е.Р. Ярская-Смирнова); концепция психолого-педагогического сопровождения (И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, М.Р. Битянова, О.С. Газман, С.В. Дудчик, Н.В. Клюева).

**Организация исследования и эмпирическая база.** Эмпирической базой исследования стали данные, полученные в двух образовательных комплексах Центрального и Северо-Западного административных округов города Москвы: ГБОУ «Лицей № 1574» и ГБОУ «Школа № 1251 имени генерала Шарля де Голля», в которых реализуется инклюзивное образование, т.е. совместное обучение нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ.

Выборку исследования составили 14 педагогов начальных классов и 2 тьютора с педагогическим стажем от 1 до 27 лет, а также 328 младших школьников в возрасте от 6 до 11 лет, в том числе 18 обучающихся с ОВЗ (11

девочек и 7 мальчиков), имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии и обучающихся по адаптированным образовательным программам совместно с нормативно развивающимися одноклассниками. В каждом обследованном классе обучалось от одного до трех детей с ОВЗ. Пропорция обучающихся с ОВЗ в выборке соответствует доле детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных школах.

**Методы исследования.** Для сбора эмпирических данных были использованы методы психологической диагностики: социометрия, интервью, структурированное невключенное наблюдение, проективная методика «Цветовой тест отношений», проективный рисуночный метод, метод незаконченных предложений, анализ индивидуальных случаев. Для обработки данных эмпирического исследования были использованы методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела – Уоллиса, критерий Манна – Уитни, угловое преобразование Фишера, критерий Пирсона (хи-квадрат). Статистическая обработка данных выполнена с помощью программ Microsoft Office Excel и SPSS Statistics. Кроме того, были использованы методы качественного описания и обобщения данных.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов и выводов обеспечены обоснованностью методологической базы исследования, аналитическим обзором современных отечественных и зарубежных эмпирических исследований по изучаемой теме, адекватным составлением выборки, применением апробированных психодиагностических методик и методов, которые отвечают поставленным задачам исследования, корректным применением методов статистической обработки эмпирических данных, количественным и качественным анализом характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.



**Научная новизна работы** состоит в том, что впервые получены эмпирические данные об особенностях объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах. Выявлены различия в характеристиках социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников при совместном обучении. Составлен перечень профессиональных действий педагогов по включению обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс.

**Теоретическая значимость исследования** связана с обогащением научных представлений о социальной ситуации развития детей в условиях новой модели образования: выявлением особенностей и возрастной динамики характеристик объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивных классах начальной школы, представляющих собой неоднородные учебные сообщества.

**Практическая значимость.** В исследовании предложены психологические критерии оценки эффективности инклюзивного образовательного процесса. Результаты исследования могут быть использованы для организации психологического сопровождения развития младших школьников в условиях инклюзивного образования, при консультировании педагогов и тьюторов. Комплекс методик может применяться для диагностики характеристик межличностной ситуации развития младших школьников. Материалы исследования используются при подготовке психологов, педагогов и тьюторов к реализации инклюзивной образовательной практики.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Положения и результаты диссертации были представлены и обсуждены на заседаниях кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой факультета «Психология образования» МГППУ. Материалы исследования обсуждались на

Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (Москва, Институт психологии РАН, 2015, 2017), Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2016, 2017), Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей образования (Москва, МГППУ, 2014–2018), Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование» (Москва, МГППУ, 2015, 2017, 2019), семинаре «Нестандартный ребенок в стандартной школе» (Москва, МГППУ, 2017), I Всероссийской научно-практической конференции «Люди как люди: образование и интеграция людей с синдромом Дауна» (Москва, МГПУ, 2016), в VII Международном летнем университете ISCAR для молодых ученых (Москва, МГППУ, 2017), в ходе рабочих визитов в Центр эмпирических исследований инклюзивного образования Потсдамского университета (Германия, 2017, 2018), при участии в программе «Открытый мир» по теме «Социальная адаптация детей и взрослых с ограниченными возможностями» (США, 2018), при обучении по программе профессиональной переподготовки «Современные французские гуманитарные и социальные исследования» (Французский университетский колледж МГУ имени М.В. Ломоносова, 2017–2019).

Основные положения и результаты исследования используются в учебной дисциплине «Психология и педагогика инклюзивного образования» на факультетах «Психология образования» и «Клиническая и специальная психология» МГППУ для бакалавров и магистрантов, а также в программах повышения квалификации для сотрудников образовательных организаций, реализуемых Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ.

Результаты исследования используются в работе психологической службы государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1251 имени генерала Шарля де Голля».

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Возрастно-психологические особенности объективного аспекта социальной ситуации развития в условиях инклюзивного образования проявляются в изменении социальной позиции младших школьников: распределение социометрических статусов обучающихся инклюзивных классов достоверно отличается от возрастного норматива, полученного в условиях традиционного образования. Существует возрастная динамика социальной позиции: в первой фазе младшего школьного возраста социальная позиция детей характеризуется примерно равным распределением благоприятных и неблагоприятных социометрических статусов; во второй фазе возраста увеличивается доля детей с благоприятными социометрическими статусами («звезды» и «принятые») и снижается доля детей, не получивших предпочтений от одноклассников («индекс изолированности»).

2. Возрастно-психологические особенности субъективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляются в сохранении положительного отношения к себе большинства детей как в первой, так и во второй фазах возраста, что связано с преобладанием благоприятной социальной позиции детей. Существует возрастная динамика характеристик субъективного аспекта: во второй фазе возраста снижается уровень эмоционального принятия детей одноклассниками; во второй фазе возраста увеличивается доля детей, которые определяют желаемую социальную позицию через позицию успешного ученика и дружеские отношения с одноклассниками.

3. Существуют различия в характеристиках социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ и нормативно развивающихся младших школьников при совместном обучении в условиях инклюзивного образования: у младших школьников с ОВЗ отрицательный социометрический статус оказывается ниже, при этом положительный социометрический статус и

уровень эмоционального принятия одноклассниками не отличаются от тех же характеристик у нормативно развивающихся одноклассников. В целом принимая детей с ОВЗ эмоционально, одноклассники реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности.

**Структура и объем работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Основной текст изложен на 163 страницах. Диссертация содержит 33 таблицы, 7 диаграмм. Список литературы включает 200 источников, из них 75 на иностранных языках (английском и французском). Основное содержание работы отражено в 24 научных публикациях.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** обосновывается актуальность диссертационного исследования, определяются его цель, объект, предмет, задачи, сформулированы гипотезы, раскрываются новизна, теоретическая и практическая значимость, изложены положения, выносимые на защиту.

**Первая глава** «Теоретические подходы к изучению социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования» состоит из четырех параграфов.

*В первом параграфе* обсуждаются понятие и принципы инклюзивного подхода к образованию (Т.Booth, М. Ainscow, G.Bunch, Н. Daniels и др.), приводятся отличия инклюзии как социальной модели образования от сложившихся ранее сегрегационной и интеграционной моделей; психологическое сопровождение рассматривается как специальное образовательное условие, дается анализ особенностей российской модели развития инклюзивного образования (С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов, В.В. Рубцов, Е.В. Самсонова, А.М. Щербакова, А.В. Суворов, Т.В. Фурьева, Т.А.

Соловьева, Т.Л. Чепель, Ю.А. Афонькина, Д.З. Ахметова, Е.В. Кулагина, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.).

*Во втором параграфе* задачи психологического сопровождения развития детей в условиях инклюзивной образовательной модели рассматриваются с позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Обсуждаются принципы социальной обусловленности развития, компенсации и сверхкомпенсации, а также понятие социальной ситуации развития как сущностной характеристики психологического возраста. В соответствии с принципом целостности при выделении объекта изучения предлагается использовать структуру социальной ситуации развития в качестве теоретической модели исследования.

*В третьем параграфе* дана характеристика социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста с позиций культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова, А.В. Захарова). Обсуждаются модель форм сотрудничества ребенка со взрослым и представления о двух фазах младшего школьного возраста, разработанные Г.А. Цукерман, условия организации совместных действий школьников, описанные в работах В.В. Рубцова. Рассматривается подход А.В. Петровского к развитию личности как процессу интеграции в различных социальных группах, а также подход Я.Л. Коломинского к анализу социальной позиции детей и межличностных отношений в классах.

*Четвертый параграф* посвящен анализу эмпирических исследований инклюзивной образовательной практики (Т.А. Соловьева, А.М. Щербакова, E. Avramidis, K. Harma, L. Nepi, J. Krulli другие). Рассмотрены четыре аспекта модели социального участия (M. Koster), в том числе условия принятия обучающихся с ОВЗ одноклассниками. Проанализированы факторы, влияющие на социальную позицию младших школьников в классе (A. Garrote, L.

Hoffmann, S. Schwab, J. Wilbert). Описываются стратегии педагогов и специалистов сопровождения по поддержке взаимодействия младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования (Т.В. Кузьмичева, A. Dolva, K. Rose).

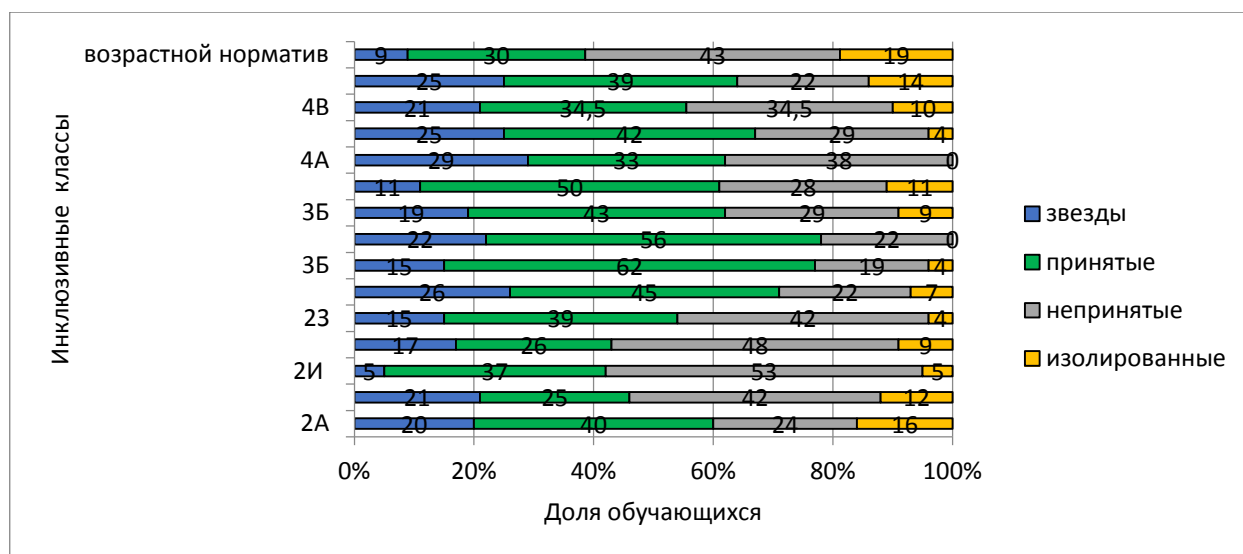
По результатам теоретического обзора определено направление эмпирической части исследования.

**Во второй главе** «Эмпирическое исследование социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивном образовании» описываются организационная и методическая стороны исследования, приводятся результаты, отражающие возрастные особенности объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, а также показана взаимосвязь между этими двумя аспектами.

Объективный аспект социальной ситуации развития (модель О.А. Карабановой) включает следующие параметры: социальная позиция младших школьников в классе; система ожиданий, норм и требований к детям; формы сотрудничества и совместной деятельности детей. Социальная позиция младших школьников определялась через ряд показателей: индивидуальные социометрические статусы детей, распределение статусов в классах, индекс изолированности и уровень благополучия взаимоотношений в классах.

В исследуемых инклюзивных классах доля детей с благоприятными статусами («звезды» и «принятые») составляет от 42 до 78%, превышая возрастной норматив в 39% для младшего школьного возраста. При этом доля детей, не получивших ни одного выбора от своих одноклассников («индекс изолированности»), составляет 16% и менее (в сравнении с возрастным нормативом 19%). Эти данные говорят о положительном качестве социальной позиции младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Распределение социометрических статусов детей по четырем категориям («звезды», «принятые», «непринятые», «изолированные») сравнивалось с возрастным нормативом для младшего школьного возраста в условиях традиционного образования, приведенным Я.Л. Коломинским (Коломинский Я.Л., 2010) и подтвержденным в ряде современных исследований (Азарова М.Б., 2018; Степанова О.С., Николаева А.А., 2019; Сачкова М.Е., 2020). Различия между распределением социометрических статусов в инклюзивных классах и возрастным нормативом, полученным в условиях традиционного образования, являются достоверными на уровне статистической значимости ( $\chi^2 = 140,0$ ;  $p < 0,001$ ).



**Рис. 1.** Распределение социометрических статусов обучающихся инклюзивных классов в сравнении с возрастным нормативом (N=328)

Доля младших школьников с благоприятными статусами («звезды», «принятые») увеличивается во второй фазе возраста (третьи и четвертые классы) по сравнению с первой фазой (вторые классы), эти различия находятся на уровне статистической значимости ( $\chi^2=43,696$ ;  $p < 0,001$ ).

Система ожиданий, норм и требований, а также формы сотрудничества и совместной деятельности обсуждались в интервью с педагогами и тьюторами. Педагоги отметили позитивную динамику в развитии учебных и социальных

навыков младших школьников, в том числе у детей с ОВЗ. Взаимодействие одноклассников происходит как на уроках, так и во внеурочной деятельности в школе. Педагоги и тьюторы инициируют совместные игры детей на переменах. Совместные игры происходят также по инициативе самих детей, в том числе детей с ОВЗ, при этом одноклассники по необходимости оказывают поддержку одноклассникам с ОВЗ, адаптируя правила игры к их возможностям. Трудности и конфликты во взаимодействии одноклассников педагоги связывают с расхождением интересов и недостатком социальных навыков у детей.

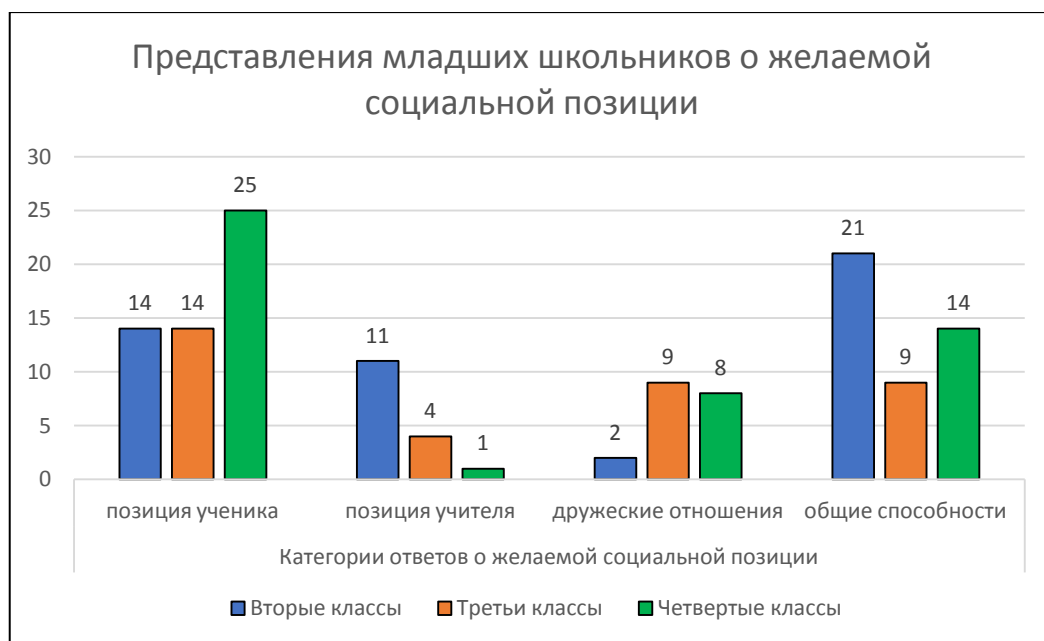
Формы сотрудничества и совместной деятельности определялись также с помощью структурированного невключенного наблюдения на уроках. На его основе составлен рейтинг профессиональных действий педагогов по включению обучающихся с ОВЗ в совместную учебную деятельность: чаще всего педагоги использовали действия, направленные на индивидуальную поддержку детей с ОВЗ, а также общепедагогические действия; половина педагогов (7 из 14) организовывали взаимодействие между одноклассниками на уроках.

Анализ форм сотрудничества (модель Цукерман Г.А., 1993) показал преобладание на уроках непосредственно-эмоционального общения, выражающегося в эмоциональном принятии, одобрении и поддержке педагогом действий обучающихся, а также предметно-действенного сотрудничества, состоящего в воспроизведении образцов, пошаговой помощи, действиях контроля и оценки со стороны педагогов. Взаимодействие одноклассников организуется в форме игрового сотрудничества, развивающего способность к согласованным действиям с учетом позиции другого. Примеров учебного сотрудничества, направленного на поиск общего способа действия в отсутствие образца, во время наблюдаемых уроков зафиксировано не было.

Субъективный аспект социальной ситуации развития по модели О.А. Карабановой включает три структурных элемента: образ Я, образ партнера, образ межличностных отношений.

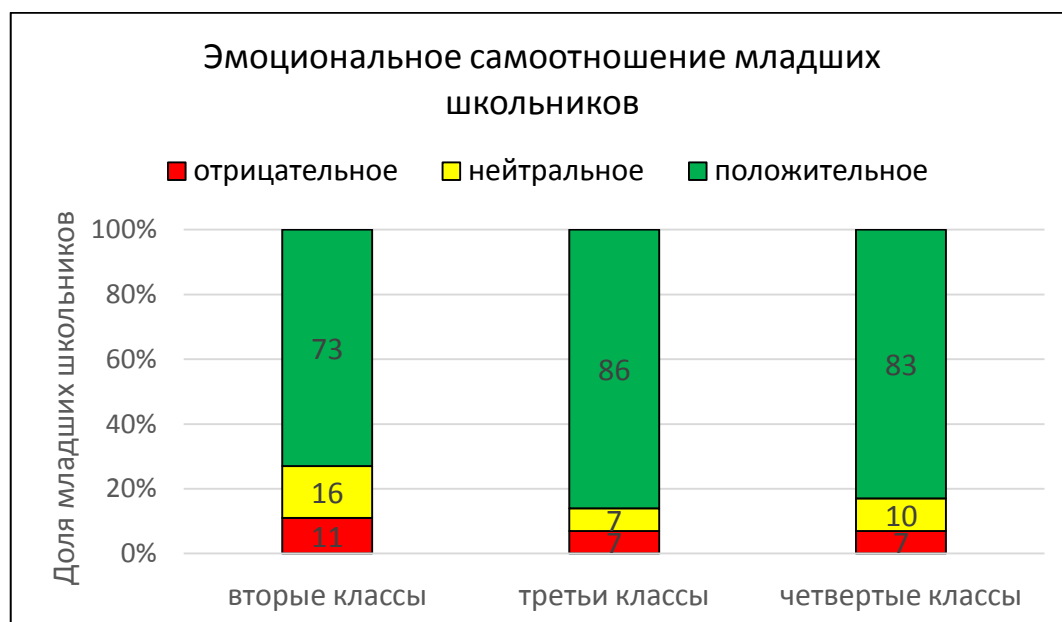


Образ Я определялся через представления о себе (метод незаконченных предложений) и эмоциональное самоотношение (Цветовой тест отношений). Представления нормативно развивающихся младших школьников о желаемой социальной позиции в классе («В классе я хотел бы быть...») связаны преимущественно с позицией успешного ученика (быть «отличницей», «хорошим учеником»): 29% ответов – во вторых классах, 38% – в третьих классах, 52% – в четвертых классах. Во второй фазе возраста также увеличивается доля детей, которые определяют желаемую социальную позицию через дружеские отношения с одноклассниками (быть «другом», «хорошей подругой», «своим человеком»): во вторых классах – 4%, в третьих – 25%, в четвертых – 17%. При этом снижается число ответов, связанных с общими способностями (быть «самым умным», «самой веселой», «красивее и умнее всех») и с позицией учителя (быть «учителем»). Различия в распределении ответов между обучающимися вторых, третьих и четвертых классов статистически достоверны ( $\chi^2=519,855; p < 0,001$ ).



**Рис. 2.** Представления нормативно развивающихся младших школьников о желаемой социальной позиции в классе (N = 131)

Данные ЦТО показывают, что большинство младших школьников эмоционально принимают себя. При этом доля детей, которые относятся к себе положительно, незначительно возрастает от первой ко второй фазе возраста ( $\varphi^* = 0,73; p > 0,1$ ).



**Рис. 3.** Возрастная динамика эмоционального самоотношения обучающихся инклюзивных классов (N=328)

Характеристики образа партнера и образа межличностных отношений определялись через эмоциональное отношение (ЦТО) к одноклассникам и педагогам, а также представления (метод незаконченных предложений).

Во всех исследуемых классах преобладает эмоциональное принятие младшими школьниками своих одноклассников (в среднем по классам – от 57 до 76%). При этом уровень эмоционального принятия (средние ЦТО) постепенно снижается, различия распределения этого показателя между вторыми, третьими и четвертыми классами статистически значимы ( $\chi^2=427,695; p < 0,05$ ).

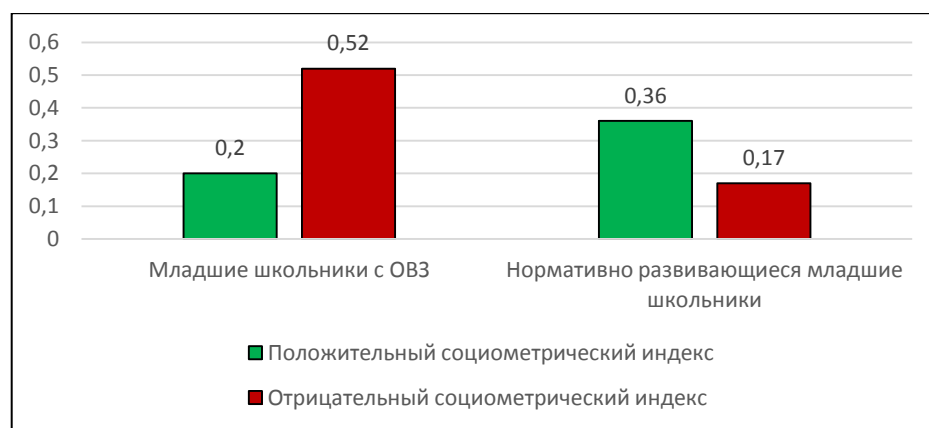
Анализ незаконченных предложений показал, что большая часть ответов младших школьников (70%) содержит представления о педагогах как компетентных и помогающих взрослых. При этом позитивный или нейтральный

характер отношений со сверстниками отражают 85% ответов, а негативный, конфликтный характер – 15% ответов. Возрастной динамики по этим показателям не выявлено.

Проведен анализ взаимосвязей между характеристиками объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития. Во-первых, показана связь между социометрическим статусом детей и эмоциональным самоотношением ( $r_s = 0,131$ ;  $p < 0,05$ ), а также между самоотношением и эмоциональным принятием в группе сверстников ( $r_s = 0,182$ ;  $p < 0,01$ ).

Во-вторых, проверялась связь между эмоциональным принятием младших школьников с ОВЗ одноклассниками, а также их социометрическими статусами и профессиональными действиями педагогов по включению детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс на уроках. Статистически достоверных связей не обнаружено.

В-третьих, показаны особенности социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования. У младших школьников с ОВЗ отрицательное эмоциональное самоотношение встречается чаще (37%), чем у нормативно развивающихся одноклассников (9%). Статистически достоверных различий не выявлено ( $\varphi^* = 1,07$ ;  $p > 0,1$ ). Этот результат связан с особенностями их социальной позиции: отрицательные социометрические индексы младших школьников с ОВЗ достоверно ниже, чем у нормативно развивающихся сверстников ( $U = 1241,5$ ;  $p < 0,01$ ). При этом различия по положительным социометрическим индексам между нормативно развивающимися детьми и детьми с ОВЗ не значимы ( $U = 2146,5$ ;  $p > 0,1$ ).



**Рис. 4.** Сравнение социометрического статуса младших школьников с ОВЗ и нормативно развивающихся одноклассников (средние) (N=328)

Распределение социометрических статусов среди обучающихся с ОВЗ соответствует возрастному нормативу для детей младшего школьного возраста, полученному в условиях традиционного образования, различия распределений статистически не значимы ( $\chi^2=0,599$ ;  $p > 0,93$ ).

*Таблица*

**Распределение социометрических статусов среди детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах (N = 18)**

Статус	Вторые классы	Третьи классы	Четвертые классы	Сумма	Распределение статусов	Возрастно йнормати в
Звезды	0	2	0	2	11%	9%
Принятые	1	2	2	5	28%	30%
Непринятые	4	2	1	7	39%	43%
Изолированные	3	0	1	4	22%	19%

У нормативно развивающихся младших школьников уровень эмоционального принятия и социометрический статус в классе коррелируют между собой ( $r_s = 0,259$ ;  $p < 0,01$ ). У обучающихся с ОВЗ отрицательный социометрический статус достоверно ниже ( $U = 1241,5$ ;  $p < 0,01$ ), а положительный социометрический статус ( $U = 2146,5$ ;  $p > 0,1$ ) и уровень эмоционального принятия ( $U = 924,0$ ;  $p > 0,7$ ) не отличаются от уровня нормативно развивающихся сверстников. Иными словами, одноклассники в

целом эмоционально принимают младших школьников с ОВЗ, но реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности.

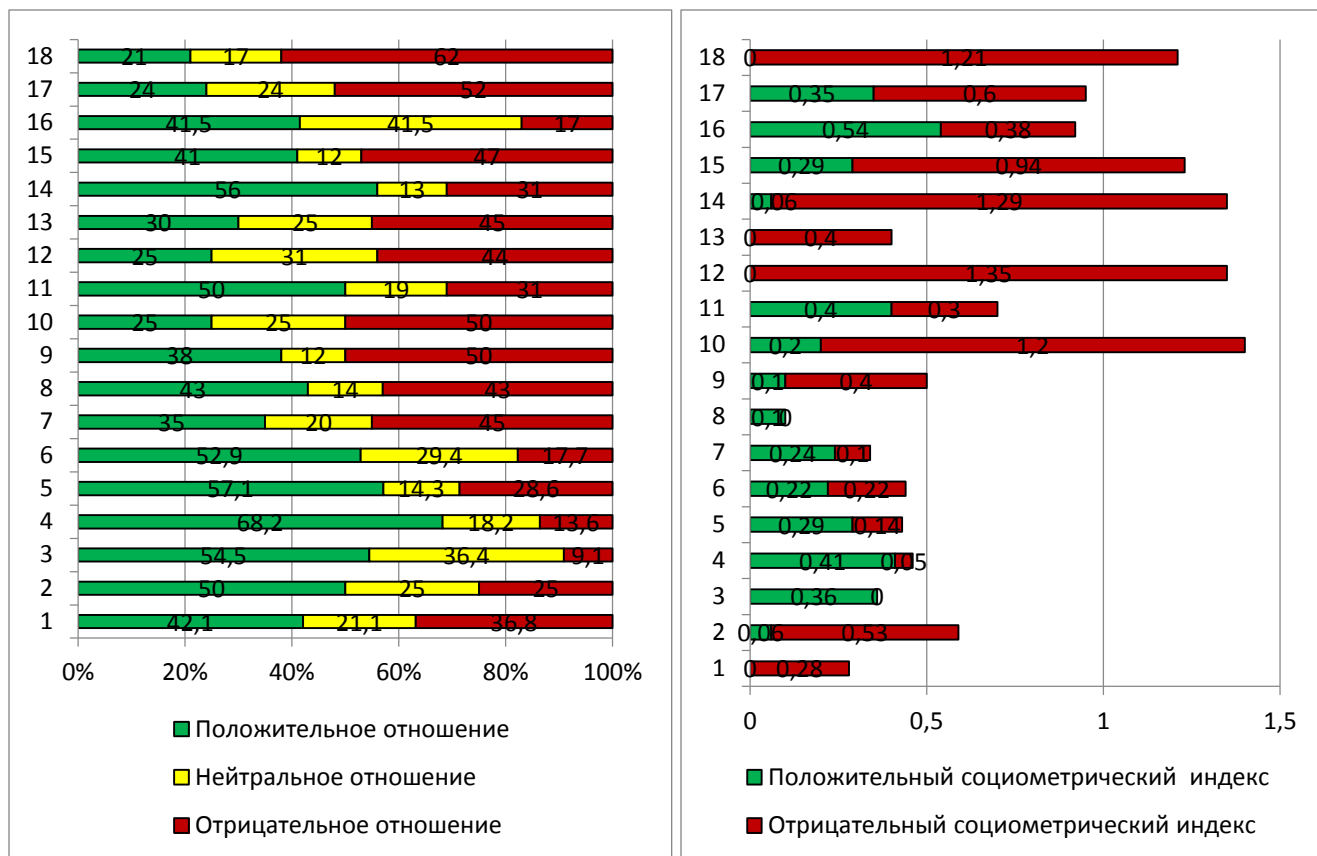


Рис. 5. Сравнение уровня эмоционального принятия и социометрического статуса младших школьников с ОВЗ (N=328)

Анализ индивидуальных случаев показывает, что эмоциональному и социальному принятию одноклассниками обучающихся с ОВЗ способствует ряд условий: наличие у обучающихся с ОВЗ позитивного опыта общения со сверстниками (например, посещение инклюзивного детского сада); наличие социальных и учебных навыков, в которых они успешны; индивидуальный прогресс в освоении образовательной программы; активная позиция родителей детей с ОВЗ в отношении их обучения и социализации; тьюторское сопровождение и коррекционно-развивающая помощь; система ожиданий, норм и требований со стороны взрослых, соответствующих индивидуальным

возможностям детей с ОВЗ; включение в совместную учебную и внеучебную деятельность.

## **ВЫВОДЫ**

1. Поскольку структурная модель социальной ситуации развития позволяет провести анализ планов отношений «ребенок – сверстник» и «ребенок – социальный взрослый» в их взаимосвязи, предлагается использовать ее в качестве теоретической модели для эмпирических исследований развития детей в условиях инклюзивной образовательной практики.

2. Возрастно-психологические особенности объективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, проявляются в распределении социометрических статусов детей. В условиях инклюзивного образования по сравнению с возрастным нормативом, полученным в условиях традиционного образования, выше доля детей с благоприятными социометрическими статусами («звезды», «принятые»), а также ниже доля «изолированных» детей, что соответствует высокому уровню благополучия взаимоотношений одноклассников.

3. Возрастно-психологические особенности субъективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляются в положительном эмоциональном отношении к себе у большинства детей. Поскольку у младших школьников уровень эмоционального самоотношения связан с социальным статусом в классе, этот феномен можно объяснить благополучными взаимоотношениями и одноклассников в инклюзивных классах, а также эмоциональной поддержкой со стороны педагогов.

4. Возрастная динамика характеристик социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляется в

объективном аспекте – в изменении социальной позиции, в субъективном аспекте – в изменении образа Я детей и их эмоционального отношения к одноклассникам. В первой фазе возраста число обучающихся с благоприятными и неблагоприятными социометрическими статусами примерно равно. Во второй фазе возраста в статусной структуре классов увеличивается доля детей с благоприятными статусами («звезды», «приняты») и снижается «индекс изолированности». От первой ко второй фазе возраста увеличивается доля детей, которые определяют желаемую социальную позицию через успешную учебу и дружеские отношения с одноклассниками. Уровень эмоционального принятия одноклассниками постепенно снижается во второй фазе возраста.

5. Особенностью социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ является несовпадение между объективным и субъективным аспектами, которого не наблюдается у нормативно развивающихся младших школьников в условиях совместного обучения. У нормативно развивающихся младших школьников социометрический статус и уровень эмоционального принятия одноклассниками согласуются между собой. У детей с ОВЗ эти показатели не согласуются: в целом принимая их эмоционально, одноклассники реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности (отрицательный социометрический статус детей с ОВЗ ниже, чем у нормативно развивающихся одноклассников).

6. Анализ индивидуальных случаев детей с ОВЗ с благоприятными социометрическими статусами («звезды», «приняты») показывает, что они активно включены как в совместную деятельность на уроках, так и в совместную внеучебную деятельность с одноклассниками. Классы, в которых учатся такие дети с ОВЗ, характеризуются высоким уровнем благополучия отношений между одноклассниками.

**В заключении** подведены итоги исследования и определены направления дальнейшей разработки темы. Перспективными направлениями дальнейших

исследований представляются анализ причин обнаруженного несоответствия между объективным и субъективным аспектами социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ, а также исследование возрастно-психологических особенностей социальной ситуации развития в более старших возрастных группах, в частности сравнительное лонгитюдное исследование динамики социальной ситуации развития обучающихся инклюзивных классов при переходе из младшего школьного в подростковый возраст.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях.

### ***Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ***

1. Юдина Т.А., Алехина С.В. Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 135–142. DOI:10.17759/chp.2021170317

2. Юдина Т.А., Алехина С.В. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 71–77. DOI:10.17759/jmfp.2018070108

3. Юдина Т.А., Алехина С.В. Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 94–101.

4. Юдина Т.А. Роль педагога в организации взаимодействия младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах / Т.А. Юдина // Педагогическое образование в России. 2017. № 11. С. 158–163.

5. Юдина Т.А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах / Т.А. Юдина // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 3. С. 31–44. DOI:10.17759/psyedu.2020120302

### ***Статьи в рецензируемых журналах***

6. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 2. С. 40–46. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77354.shtml>



7. Yudina T.A. The foundations of an inclusive paradigm for contemporary education / S.V.Alekhina, E.V.Samsonova, T.A. Yudina // *Special Education*. 2018. 1 (38). P. 47–60. DOI: 10.21277/se.v1i38.366

*Статьи в сборниках научных трудов, материалах конференций*

8. Алехина С.В., Юдина Т.А. Культурно-историческая теория как основа психологического сопровождения инклюзивного образования / С.В. Алехина, Т.А. Юдина // *Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: сборник тезисов / отв. ред. К.Н. Поливанова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. С. 25–26. Электрон. текст. дан. (1,5 Мб).*

9. Юдина Т.А. Актуальные проблемы образовательной инклюзии обучающихся с интеллектуальными нарушениями / Т.А. Юдина // *Молодые исследователи образования: тезисы XVI Всероссийской научно-практической конференции. Т. II. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 104–106.*

10. Юдина Т.А. Анализ моделей исследования отношений в инклюзивных классах / Т.А. Юдина // *XVII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования: тезисы конференции / ред. колл.: В.В. Рубцов [и др.]. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 224–226.*

11. Юдина Т.А. Исследование психолого-педагогических условий включения детей с интеллектуальными нарушениями в инклюзивные классы начальной школы / Т.А. Юдина // *Материалы VI Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (19–20 ноября 2015 г.). Москва: Институт психологии РАН, 2015. С. 555–557.*

12. Юдина Т.А. Культурно-историческая концепция как методологическая основа инклюзивного образования / Т.А. Юдина // *Молодые ученые – столичному образованию: материалы XIII Городской научно-практической конференции с международным участием. Москва: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. С. 527–528.*

13. Юдина Т.А. Отношение учителей как условие включения детей с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивные классы начальной школы / Т.А. Юдина // *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. Москва: МГППУ, 2015. С. 201–204.*

14. Юдина Т.А. Программа исследования психологических условий включения детей с синдромом Дауна в общеобразовательные классы начальной школы / Т.А. Юдина // *Психология – наука будущего: материалы VII Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (14–15 ноября 2017 г.) / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 961–963.*

15. Юдина Т.А. Психологические аспекты образовательной инклюзии школьников с интеллектуальными нарушениями / Т.А. Юдина // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2017» / отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. Москва : МАКС Пресс, 2017. 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM) (1186 Мб).

16. Юдина Т.А. Психологические условия образовательной инклюзии учеников с синдромом Дауна / Т.А. Юдина // Молодые ученые – столичному образованию: материалы XV Городской научно-практической конференции с международным участием. Т. II. Москва : ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. С. 204–206.

17. Юдина Т.А. Специфика отношения сверстников к включаемым детям с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивных классах начальной школы / Т.А. Юдина // Молодые ученые – столичному образованию: материалы XIV Городской научно-практической конференции с международным участием. Т. II. Москва : ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 275–277.

18. Юдина Т.А. Специфика социальной ситуации развития в инклюзивных классах начальной школы / Т.А. Юдина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 ч. (16–18 мая 2019 г.). Ч. 2 / под науч. ред.: Ю.В. Глузман. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. С. 251–254.

19. Юдина Т.А. Теоретико-методологические подходы к инклюзивному образованию детей с ОВЗ / Т.А. Юдина // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2015» / отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. Москва : МАКС Пресс, 2015. 1 электрон. опт. диск.

20. Юдина Т.А., Алехина С.В. Общение и взаимодействие школьников в инклюзивных классах начальной школы / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 251–256.

21. Юдина Т.А., Алехина С.В. Основные направления современных зарубежных исследований по проблемам инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 334–340.

22. Юдина Т.А., Алехина С.В. Отношение учителей как условие включения учащихся с синдромом Дауна в обучение в начальной общеобразовательной школе / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации: материалы международного симпозиума

(27–28 июня 2016 г.) / Московский государственный психолого-педагогический университет; [тех. ред. Е.В. Янгичер]. Москва: БУКИ ВЕДИ, 2016. С. 338–340.

23. Юдина Т.А., Алехина С.В. Условия образовательной инклюзии школьников с ограниченными возможностями здоровья / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции / под науч. ред. Ю.В. Богинской. Симферополь: Типография «Ариал», 2017. С. 304–307.

24. Юдина Т.А., Алехина С.В. Характеристика социальной ситуации развития в инклюзивных классах начальной школы / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (14–15 декабря 2017 г.) / Южный федеральный университет; под общ. ред. А.В. Черной. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. С. 313–317.

25. Alekhina S., Yudina T. Peer Acceptance and Teachers' Attitudes Towards Students with Down Syndrome in Primary School / S. Alekhina, T. Yudina // Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue: Some International Perspectives. Pensa: MultiMediaEditore, 2018. P. 151–167.