

### Список цитируемых источников

1. *Кибанов, А. Я.* Конфликтология / А. Я. Кибанов, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров ; под ред. А. Я. Кибанова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2017. — 301 с.
2. *Анцупов, А. Я.* Конфликтология: теория и практика / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — 6-е изд., испр. и доп. — СПб. : Питер, 2016. — 525 с.
3. *Гришина, Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 544 с.
4. *Ильин, Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2013. — 670 с.
5. *Емельянов, С. М.* Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — 384 с.
6. *Черанева, Е. К.* Особенности конфликтного поведения подростков разного социометрического статуса в ученической группе / Е. К. Черанева // Вестн. Вятк. гос. ун-та. Психол. науки. — 2008. — Т. 1, № 3. — С. 138—141.
7. Медиация в образовании : учеб.-метод. пособие / М. А. Юферова [и др.]. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. — 67 с.
8. *Собкин, В. С.* Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся / В. С. Собкин, А. С. Фомиченко // Упр. образованием: теория и практика. — 2015. — № 3 (19). — С. 34—54.

Материал поступил в редколлегию 10.04.2020.

УДК: 371.21

**Т. Г. Бортко**

*Костанайский социально-технический университет  
имени академика З. Адамжар, Костанай, Казахстан*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлен теоретический анализ существующей практики инклюзивного образования, в том числе в исторической ретроспективе, перечислены психологические барьеры, препятствующие развитию инклюзивного образования. Проанализирована нормативная документация, регламентирующая инклюзивное образование.

**Ключевые слова:** инклюзивность; инклюзивное образование; образование людей с особыми образовательными потребностями; психологический барьер.

---

© Бортко Т. Г., 2021

**T. G. Bortko**

*Kostanay Social and Technical University named after academician Z. Aldamjar,  
Kostanay, Kazakhstan*

## **PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO INCLUSIVE EDUCATION**

The article presents a theoretical analysis of the existing practice of inclusive education, including in historical retrospect, psychological barriers preventing the development of inclusive education are listed. The normative documentation governing inclusive education is analyzed.

**Key words:** inclusiveness; inclusive education; education of people with special educational needs; psychological barrier.

**Введение.** В информационно-справочной литературе и многочисленных интернет-справочниках термин «инклюзивное образование» используется «для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах» [1]. В международной практике данный термин трактуется в более широком аспекте как подход к реформированию системы образования, направленной на поддержку учащихся с разнообразными потребностями [2]. Методологический документ по вопросам инклюзивного образования, разработанный ЮНЕСКО в 2009 году [3], также констатирует приоритет инклюзивного подхода и определяет, что «инклюзивное образование играет важную роль в достижении социального равенства и является одним из элементов обучения на протяжении всей жизни человека».

Инклюзивное образование, как динамический процесс совершенствования системы образования, затрагивает все виды учреждений образования, независимо от форм собственности и направлений деятельности. В соответствии с государственными нормативными документами Республики Казахстан гражданам гарантируется получение образования [4]. В законе об образовании провозглашены принципы равенства «прав всех на получение качественного образования», «доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица» [5]. Обозначенные принципы государственной политики в сфере образования на практическом уровне реализуются в дея-

тельности образовательных учреждений всех видов и форм собственности. В русле концепции инклюзивного образования образовательные учреждения охватывают всех детей, молодежь и взрослых. При этом качественное образование предоставляется инвалидам и людям с трудностями в обучении; людям, проживающим в сельской местности, отдаленных общинах, городских трущобах; малообеспеченным или не имеющим средств к существованию; учащимся из этнических и языковых меньшинств; мальчикам (мужчинам) и девочкам (женщинам); учащимся с хроническими заболеваниями (в том числе ВИЧ, СПИД) и др.

Согласно Концепции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2014—2050 годы, первостепенное значение уделяется «реализации принципов обеспечения доступа к системе образования на всех его уровнях, создания необходимой гибкости общего образования, а также непрерывности образования в течение всей жизни для людей с особыми образовательными потребностями» [6].

Следовательно, для реализации инклюзивного образования как широкого подхода к реформированию образования необходимо охарактеризовать разнообразные трудности (барьеры), препятствующие его осуществлению.

**Основная часть.** Научно-теоретическое рассмотрение проблем реализации инклюзивного образования как концептуального подхода к реформированию образования будем проводить на основе системно-структурного подхода [7—13].

В первую очередь необходимо определиться с определением категорий учащихся в инклюзивном образовании. В традиционно сложившейся системе образования стран бывшего СССР или стран СНГ к категории детей с «ограниченными возможностями» относятся только дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), т. е. дети-инвалиды. В частности, в Казахстане существует мнение, что инклюзивное образование предназначено только для детей с ОВЗ [14]. Однако в международных нормативных и стратегических документах отмечается, что во многих развитых странах мира в эту категорию включаются здоровые дети, у которых доступ к образованию ограничен объективной жизненной ситуацией (сироты, дети с асоциальным поведением, мигранты и др.) [15—17]. Таким

образом, основываясь на международных принципах реализации инклюзивного образования, как концепции реформирования образования под категорией детей с «ограниченными возможностями» будем рассматривать категорию детей с особыми образовательными потребностями, включающую в себя и детей-инвалидов, и детей в особой жизненной ситуации. Соответственно, термин «дети с особыми образовательными потребностями» [18, с. 14] отражает современные тенденции и свидетельствует об изменении отношения к людям с нарушениями или отклонениями в развитии.

Исторический ретроспективный анализ литературы позволяет утверждать, что отношение общества к людям с особенностями развития менялось на протяжении достаточно длительного периода — более двух с половиной тысяч лет. В специальной литературе охарактеризована условная периодизация данного явления, которая разделена на пять периодов, характеризующих постепенное изменение отношения общества от агрессии и отторжения людей с умственными и физическими недостатками к относительной терпимости, интеграции и принятия [18, с. 87].

Несомненным доказательством агрессивного неприятия детей-инвалидов в античный период (VIII век до н. э.) являются законы Ликурга. Появление первых приютов и хосписов при монастырях в Византии датируется IV веком, в Римской империи — VII, в Европе — XII, характеризует изменение отношения общества к инвалидам исключительно благодаря церковным деятелям. Милосердие и участие к людям с особенностями постепенно становилось сферой интересов светской (государственной) и городской власти. В России историческим свидетельством гуманного отношения к людям с отклонениями в развитии является указ Петра I, в котором запрещалось умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704) и указ 1715 года о повсеместном открытии приютов и госпиталей для помощи нищим, убогим и сиротам. Необходимо отметить, что до X века восточнославянские племена и киевские князья относились к инвалидам (калекам, глухонемым и др.) сострадательно, милосердно и терпимо. По мнению Л. И. Аксеновой, Б. А. Архипова, Л. И. Беляковой, Н. М. Назаровой [18, с. 90], такое явление обусловлено христианизацией славянских княжеств и копированием византийской системы монастырской благотворительности.

Таким образом, на преодоление агрессивного отношения к инвалидам человечеству потребовалось почти две тысячи лет. Такой значительный период свидетельствует о том, что психологический барьер изменения отношений в обществе преодолевается с большим трудом, для него требуется значительный период времени.

В последующие исторические периоды происходили следующие позитивные изменения:

- с XVII века оформляется тенденция обучения детей с сенсорными нарушениями (глухих и слепых), создаются первые специальные учебные заведения;

- с XIX века признаются права на образование аномальных детей и оформляются государственные системы специального образования;

- с начала XX века в системе специального образования происходит дифференциация с выделением разнообразных учебных заведений для детей с отклонениями в развитии;

- с 70 годов XX века идут интеграции инвалидов, реализуются посредством либерально-демократических реформ и общественного движения против дискриминации, утверждается культурная норма уважения к различиям между людьми.

В современном обществе нет однозначного отношения ко внедрению инклюзивного образования. Признавая интеграцию, инклюзию в обучении, среди родителей и специалистов дискутируются полезность и целесообразность такого подхода для большого числа детей. При этом в рамках отдельно взятого государства с исторически сложившейся системой специального образования обсуждаются и создаются собственные национальные модели инклюзивного образования, учитывающие их специфику.

Таким образом, можно заключить, что в новом тысячелетии, наступившем в XXI веке, сложилось новое восприятие и мышление относительно вопроса «Что значит иметь инвалидность?» [19].

Термин «барьер» в толковом словаре Ожегова трактуется как «преграда, ограждение, препятствие для чего-нибудь». Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, разработанная Всемирной организацией здравоохранения, определяет барьер как фактор окружающей среды [20, с. 12].

В контексте исследования психологических барьеров инклюзивного образования целесообразно исходить из определения термина «барьеры», принятого Всемирной организацией здравоохранения: «Это факторы в окружении человека, которые посредством своего отсутствия или присутствия лимитируют функционирование и приводят к ограничениям жизнедеятельности. Они включают такие аспекты, как недоступность естественной окружающей среды, отсутствие необходимой вспомогательной технологии, негативное отношение людей к факту ограничения жизнедеятельности, а также службы, системы и политику, которые или отсутствуют или препятствуют вовлечению во все сферы жизни всех людей с изменениями здоровья» [20, с. 250—251].

В исследовании инклюзивного образования в странах с низким уровнем дохода, которое было проведено L. Mariga, R. McConkey, H. Muezwa, перечислены следующие барьеры, присущи разным странам, т. е. их можно считать международными параметрами [21]:

- стигматизация и стыд, связанные с инвалидностью, которые все еще сохраняются во многих культурах, общинах и странах;

- негативное отношение родителей к ребенку-инвалиду. Они могут чувствовать, что не стоит вкладывать деньги в образование для ребенка-инвалида;

- негативное восприятие специалистов и политиков. Они также могут быть убеждены, что дети-инвалиды не могут учиться, будут сдерживать развитие других детей в классе;

- защита профессиональных интересов. Учителя могут чувствовать, что наличие детей-инвалидов в школе будет означать слишком много дополнительной работы для них и может показать, что они профессионально несостоятельны, у них отсутствует педагогический опыт. В равной степени учителя, работающие в специальных школах, могут чувствовать, что их работа и трудовые будни находятся под угрозой из-за того, что детей-инвалидов переведут в обычные школы;

- должностные лица, которые руководят и имеют должностную ответственность, имеют ограниченные знания в области образования детей с ограниченными возможностями. Они не в состоянии обеспечить необходимое руководство;

- неконструктивная социальная критика тех, кто пытается внедрять идеи инклюзии;

– ограниченность ресурсов (небольшие суммы финансирования) в сочетании с недостаточной подготовкой и неадекватным планированием.

Несомненно, каждый из перечисленных барьеров должен преодолеваться специально разработанными программами, научными проектами и моделями реализации, поэтому требуется проведение научных исследований для нахождения валидных и надежных доказательств, которые будут способствовать важным социальным изменениям для лиц с ограничениями жизнедеятельности во всем мире [20, с. 283].

Для обеспечения включения детей с особыми образовательными потребностями во все аспекты школьной жизни необходимо выявить физические и социальные барьеры образовательной среды. Принципы инклюзивного образования основаны на признании того факта, что все дети могут учиться, все учащиеся, в том числе считающиеся не инвалидами, нуждаются в той или иной форме поддержки в процессе обучения в школе. Инклюзивное образование направлено на выявление и минимизацию барьеров на пути обучения. Оно шире, чем формальное школьное образование, и включает в себя дом и общество.

Следовательно, речь идет об изменении отношения, поведения, методов обучения, учебных программ и условий для удовлетворения потребностей всех детей.

**Заключение.** Инклюзивное образование необходимо рассматривать как концептуальный подход к реформированию системы образования.

Термин «дети с особыми образовательными потребностями» отражает современные тенденции и свидетельствует об изменении отношения к людям с нарушениями или отклонениями в развитии.

На преодоление агрессивного отношения к инвалидам человечеству потребовалось почти две тысячи лет. Такой значительный период свидетельствует о том, что психологический барьер изменения отношений в обществе преодолевается с большим трудом, для него требуется значительный период времени.

В современном обществе в рамках отдельно взятого государства с исторически сложившейся системой специального образования дискутируется создание собственной национальной модели инклюзивного образования, учитывающей специфику страны.

Инклюзивность можно понимать как динамичный процесс, постоянно развивающийся в соответствии с местной культурой и контекстом.

## Список цитируемых источников

1. Полякова, Н. В. Инклюзивное образование: проблемы и решение [Электронный ресурс] / Н. В. Полякова. — Режим доступа: <https://polyakova-natalya-vladimirovna.edumsko.ru/articles/post/1065126>. — Дата доступа: 20.09.2019.
2. Kugelmass, J. W. Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses / J. W. Kugelmass // European Journal of Psychology of Education. — 2006. — № 21 (3). — September. — P. 279—292.
3. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО 2009 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.osobyirebenok.ru/edit/uploaded/Rukovodyashchie%20printsipi%20politiki%20v%20oblasti%20inklyuzivnogo%20obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа: 20.09.2019.
4. Конституция Республики Казахстан [Электронный ресурс] : с изм. от 23 марта 2019 г. // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. — Режим доступа: [http://www.akorda.kz/ru/official\\_documents/constitution](http://www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution). — Дата доступа: 20.09.2019.
5. Об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III : с изм. от 24.10.2011 № 487-IV. — Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>. — Дата доступа: 20.09.2019.
6. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. — Астана : Нац. акад. образования им. И. Алтынсарина, 2015. — 13 с.
7. Щедровицкий, Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. Методологические проблемы. — М. : Наука, 1981. — С. 193—228.
8. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / П. К. Анохин ; отв. ред.: Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков ; АН СССР, Ин-т психологии. — М. : Наука, 1978. — 399 с.
9. Блауберг, И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопр. философии. — 1978. — № 8. — С. 39—52.
10. Клыков, Ю. И. Ситуационное управление большими системами. — М. : Энергия, 1974. — 134 с.
11. Гаврилова, Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. — СПб. : Питер, 2000. — 339 с.
12. Садовский, В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский. — М. : Наука, 1980.
13. Мануйлов, Г. М. Психологическое управление в системе современного отечественного менеджмента : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Г. М. Мануйлов. — Ярославль, 2004. — 341 л.
14. Об утверждении Концептуальных подходов к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Респ. Казахстан от 1 июня 2015 года № 348. — Режим доступа: [https://www.kaznpu.kz/docs/ins\\_pedagogiki\\_psih/resursni\\_center/2016/podhodi\\_2015.pdf](https://www.kaznpu.kz/docs/ins_pedagogiki_psih/resursni_center/2016/podhodi_2015.pdf). — Дата доступа: 14.08.2019.

15. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf). — Дата доступа: 25.08.2019.

16. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf). — Дата доступа: 25.08.2019.

17. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://sc0014.bulandy.aqmoedu.kz/arc/attach/392/197812/Dakarskie\\_ramki\\_dejstvij.\\_Obrazovanie\\_dlya\\_vseh.pdf](http://sc0014.bulandy.aqmoedu.kz/arc/attach/392/197812/Dakarskie_ramki_dejstvij._Obrazovanie_dlya_vseh.pdf). — Дата доступа: 14.08.2019.

18. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — 10-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 400 с.

19. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/10102>. — Дата доступа: 20.08.2019.

20. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. — Женева : ВОЗ, 2002. — 342 с.

21. *Mariga, L. Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers / L. Mariga, R. McConkey, Н. Myezwa.* — Cape Town : Atlas Alliance and Disability Innovations Africa, 2014.

Материал поступил в редколлегию 28.10.2019.

УДК 159.923

**С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха**

*Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация*

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИАДЕ «ОТЕЦ—СЫН»**

В статье представлен анализ результатов исследования особенностей взаимодействия между отцами и их сыновьями подросткового возраста. В диаде «традиционный (маскулинный) отец — маскулинный сын» отцы проявляют враждебность в отношении к сыновьям. Отношения выстраиваются на домини-

---

© Водяха С. А., Водяха Ю. Е., 2021