

О. Н. Усанова  
Москва, Россия

## СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена социально-психологическим проблемам включения детей с нарушениями развития в систему инклюзивного образования. Интегрированное обучение является новым и для детей, и для учителей, и для родителей. Вхождение в этот процесс для всех его участников является весьма непростым и требует осмыслиения с точки зрения психологии. Многие родители и учителя негативно относятся к интегрированному обучению детей, опасаясь того, что дети с проблемами развития не могут быть положительным примером для других, а учителю придется обращать на них больше внимания, чем на остальных учащихся. Психологические исследования, проведенные в этом направлении, показали значимость социально-психологического контекста в инклюзивном образовании. Формирование образа проблемного ребенка в индивидуальном и общественном сознании оказывает существенное влияние на «принятие» его другими людьми и формы взаимодействия с ним. Переструктурирование взгляда на проблемного ребенка, целенаправленное развитие его социального взаимодействия создает условия для психологической экологии школьного коллектива при инклюзивном обучении и

О. Н. Usanova  
Moscow, Russia

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The article is devoted to the socio-psychological issues of teaching children with developmental disabilities in the system of inclusive education. Integrated learning is new both for the children and for the teachers and the parents. The inclusion in this process is rather difficult for all the participants and requires a psychological interpretation from the point of view of psychology. Many parents and teachers have a negative attitude to integrated learning of children, fearing that children with developmental problems may not serve as a positive example for others, and the teacher will have to pay more attention to them than to other students. Psychological research conducted in this area has shown the significance of the socio-psychological context in inclusive education. The formation of the image of a problem child in individual and public consciousness has a significant impact on the “acceptance” of it by other people and the forms of interaction with it. Restructuring the view of the problem child and the purposive development of its social interaction creates positive conditions for improvement of the psychological ecology of the school team in inclusive education, facilitates development of the personality of all children and enhances the effectiveness of teaching children with developmental disabilities.

способствует развитию личности всех детей и повышению эффективности обучения детей с нарушениями развития.

**Ключевые слова:** психологическая информация; психологическая реальность; картина мира; социальное взаимодействие; психологическая экология жизни; инклузия; инклузивное образование; инклузивная образовательная среда.

**Сведения об авторе:** Усанова Ольга Николаевна, доктор психологических наук, профессор.

**Место работы:** профессор кафедры специального (дефектологического) образования, Московский институт психоанализа.

**Контактная информация:** 121170, 34, стр. 14.

*E-mail:* olgausanova@yandex.ru.

Инклузивное образование становится все более распространенным в нашей стране. Между тем результаты его не всегда удовлетворяют тем ожиданиям, которые изначально были в нем запрограммированы. Внимание к социально-психологическому аспекту инклузивного образования дает возможность рассмотреть существующие проблемы шире и обозначить новые направления совершенствования этого вида образования.

При инклузивном образовании участниками образовательного процесса становятся:

- учителя, учащиеся и их родители (обычные классы);
- учащиеся с проблемами в развитии, их родители и тьюторы.

© Усанова О. Н., 2021

**Keywords:** psychological information; psychological reality; worldview; social interaction; psychological ecology of life; inclusion; inclusive education; inclusive educational environment.

**About the author:** Usanova Ol'ga Nikolaevna, Doctor of Psychology, Professor.

**Place of employment:** Professor of Department of Special (Defectological) Education, Moscow Institute of Psychoanalysis.

Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т,

У всех них должно быть сформировано принятие нестандартной ситуации обучения, которое складывается на основе представлений о том, кто такой «проблемный ребенок» и как его появление в классе скажется на образовательном процессе.

Иными словами, всем участникам процесса необходима объективная информация о таком ребенке.

**Как формируется психологическая информация о проблемном ребенке?**

Любая информация в процессе ее использования структурируется и в таком виде хранится в памяти. Хранение информации зависит от качества ее структури-

рования: чем лучше она структурирована, тем лучше хранится в памяти. Структурирование начинается с оценки воспринимаемого прототипа. В зависимости от того, какую оценку получил прототип, ее получают и другие участники группы. Таким образом, на создание индивидуального обобщенного образа «проблемного ребенка» оказывает влияние восприятие одного из них, а именно того, с кем встретился в своей жизни конкретный человек.

Индивидуальные обобщенные образы, преломляясь в сознании людей разных категорий, складываются в обобщенный образ. Этот обобщенный образ состоит из «родительского», «постороннего взрослого» и «детского» восприятия проблемных детей.

Проведенные нами исследования восприятия проблемного ребенка «посторонними взрослыми» (студентами, готовящимися к работе с такими детьми, взрослыми людьми, не имеющими проблемных детей, и специалистами, работающими с такими детьми) показали, что в восприятии проблемного ребенка взрослыми преобладают составляющие негативного порядка, акцентируются его недостатки. Так, характеризуя детей с проблемами (кто такой «проблемный ребенок», какой он), опрошенные в большинстве случаев (по нашим дан-

ным, в 98 %) используют лексику, содержащую негативные характеристики. Приведем наиболее типичные примеры: *неуспевающий, недисциплинированный, трудный, обидчивый, неуправляемый, нелюбимый, агрессивный*. Положительные качества и возможности таких детей в полученных характеристиках либо отсутствуют полностью, либо указываются в последнюю очередь и насчитывают максимально 2—3 слова.

Подобный взгляд на проблемного ребенка:

- затрудняет одновременное восприятие его положительных характеристик;
- продуцирует тревожность за него и сомнения в его будущем.

Таким образом, у взрослых гла-венствуют социальные установки, что «проблемные дети имеют недостатки». Эта установка порождает мысль о том, что «такой ребенок не может быть хорошим примером для других детей, он опасен», следовательно ему не нужно быть рядом с другими (нормально развивающимися) детьми.

Дети младшего возраста с трудом выделяют сверстников, у которых есть проблемы, а в школьном возрасте ориентируются на восприятие учителя. Их собственное мнение по данному поводу в большинстве случаев основывается на реакциях учителя или воспитателя. Дети ориентируются на речь взрослого, его

интонацию, лексику, и именно это оказывает влияние на их отношение к любому ребенку, в том числе к проблемному.

Восприятие учителя связано с тем, как проблемный ребенок вписывается в его личные стандарты восприятия и терпимости в ситуации обучения. Стандарты учителя определяются многим: скоростью включения ребенка в ситуацию обучения и возможностью удержания в ней, поведением ребенка в ситуации обучения, скоростью усвоения им учебного материала, расхождением между ожиданиями учителя и возможностями ребенка, результативностью обучения и влиянием этой результативности на рейтинговые показатели.

Итак, в целом восприятие проблемного ребенка взрослыми фиксирует в первую очередь его негативные характеристики. Негативные представления о проблемном ребенке усиливаются прогнозированием социально неприемлемых или нежелательных форм поведения этих детей. По мнению окружающих взрослых (прежде всего — родителей нормально развивающихся детей из классов интегрированного обучения), такие дети несут опыт неблагополучия в отношения со сверстниками. Подобное восприятие характерно и для многих учителей. Эти эмоционально-когнитивные реакции взрослых связаны со сформированным у

них образом проблемного ребенка. В результате образ ребенка с проблемами испытывает на себе искажающее влияние, с одной стороны, социальных установок, а с другой — эффектов межличностного восприятия (например — гала-эффект или отношения синхордительности).

Как видим, социальный стереотип восприятия ребенка с нарушениями развития создает условия неприятия его окружающими. Одностороннее восприятие проблемного ребенка как «опасного», недостаточная осведомленность взрослых о его положительных возможностях провоцируют негативное отношение к инклюзивному обучению. И с этим фактом часто сталкиваются и учителя, и родители, и дети.

В обществе существуют специфические социальные стереотипы восприятия детей с отклонениями развития. Обобщенные образы проблемного ребенка формируют коллективное общественное мнение, которое различными способами закрепляется в общественном сознании.

Обобщенное коллективное мнение возникает на основе процесса категоризации — отнесения каждого нового воспринимаемого объекта к некоторому классу подобных и уже ранее известных объектов, т. е. к категории (Г. М. Андреева).

Категоризация как способ работы с информацией (в нашем

случае — с социальной информацией) является инструментом систематизации окружения, на основе чего строится взаимодействие членов этого окружения. Главная функция категоризации — руководство к действию. Психологический смысл категоризации — в подготовке решения. Психологически принятие решения уже фактически подготовлено отнесением стимульного объекта к определенной категории (А. Г. Шмелев). Таким образом возникает связь между восприятием — мышлением — действием. В звене «восприятие — мышление» категоризация связывает то, как мы воспринимаем окружающий мир, и то, как мы думаем о нем. Следующая часть связки — как мы думаем о мире и как действуем в нем.

Это означает, что причисление ребенка к определенной категории в стратегическом плане определяет отношение общества (или его групп и отдельных представителей) к данной категории и влечет за собой ряд конкретных действий (направленное реагирование — организационные меры). Одной из таких мер, обусловленной гуманизацией общества, в том числе взглядов на детей с проблемами в развитии и сменой эмоционального отношения к ним, явилось создание инклюзивного образования.

Современное общество и об-

раз жизни его граждан значительно изменились. Трансформировались как межличностные отношения, так и социальные институты. Новые ценностные ориентиры в социальной сфере обусловили переход к новым смысловым доминантам, в том числе в системе образования.

«Принятие» ребенка с проблемами развития в систему общего обучения, включение его в коллектив нормативно развивающихся детей явилось одним из существенных свидетельств гуманизации общества и заботы о психическом здоровье проблемного ребенка, улучшении качества его жизни. Психологи гуманистического направления считают теплое эмоциональное отношение со стороны окружающих условием психического здоровья человека (К. Роджерс). По их мнению, ребенок лишь тогда полноценно развивается, когда чувствует, что его принимают таким, какой он есть. Феномен принятия обуславливает не только общение отдельных людей, но и взаимодействие человека и общества. В последнем случае его воздействие на личность, возможно, даже сильнее, чем при частном общении.

Это означает, что, включая проблемного ребенка в систему инклюзивного образования, необходимо изначально пересмотреть взгляд на него как на ребенка, имеющего только недо-

стки и в первую очередь недостатки. Это нужно не только осознать, но и постоянно проговаривать со всеми участниками образовательного процесса. Фиксация психологических и иных признаков, обнаруживающих сходство проблемного ребенка с другими детьми, внимание к позитивным и продуктивным возможностям ребенка делают эти признаки тоже очень важными для восприятия ребенка и понимания его возможностей. При переосмыслении первоначальной категоризации (по основанию «недостатки») восприятие и отношение индивидуумов и общества к проблемным детям строится по другим основаниям, и положительные возможности и качества ребенка с точки зрения информативности становятся акцентированными. Это психологически позволяет сформировать доверие к проблемному ребенку (*«Что вы думаете обо мне, как вы смотрите на меня, что вы делаете для меня, как вы слушаете меня, таким я и буду»*).

В то же время нужно четко понимать, что процесс «включения» детей с проблемами развития в обычное, нормативное общество имеет достаточно сложное психологическое содержание, которое изменялось вместе с культурно-историческими условиями жизни общества.

История свидетельствует, что

общество на различных этапах своего становления обращало внимание на людей с нарушениями развития, но при этом преимущественно дистанцировалось от них, создавая для них особые замкнутые пространства, авторитарно влияя на их самоопределение и жизненный путь в целом. Это особенно ярко проявилось при создании системы специального образования и отборе детей в специальные образовательные учреждения. Понятие «отбор» констатировало авторитарность государства по отношению к личности ребенка и его семье в вопросах оказания помощи и определения жизненного пути в целом.

Почему же возникают трудности принятия проблемных детей и включения их в нормативные группы общества? От чего зависит отношение к ним?

Реализация общечеловеческой потребности принадлежать к какой-то общности (семье, компании единомышленников, друзей и т. д.) не позволяла здоровым членам общества включать в свой круг людей с атипиями развития. Такое включение предполагало психологическое отождествление (хотя бы частичное) себя с «атипичным» человеком (скорее — с его прототипом) и определенное признание этой группы, отличающейся от среднепринятой, «своей». Но в то же время та же потребность и ее субъективное

переживание вызывали сочувствие к тем, у кого нет того, что есть у большинства. И именно это психологическое противоречие становилось «руководящим» в отношениях с «инакими». Психологические составляющие этой ситуации выражались на определенных этапах развития общества в соответствующем моральном выборе: **заметить — не заметить, почувствовать — пройти мимо, отделить — включить, помочь — сделать вместе — сделать вместе**. Подобные социальные явления оказывали влияние на различные организационные меры по отношению к таким детям, в частности на создание различных форм взаимодействия и систем образования. Здесь можно вспомнить и специальные учреждения для проблемных детей, в которые проводился отбор через МПК, и специальные группы в общеобразовательных школах, и, наконец, введение инклюзивного образования. Однако эти организационные меры практически всегда вызывали дискуссии. Они были связаны с правом выбора родителями формы обучения детей, с постановкой задач обучения и воспитания детей и многими другими факторами.

Реальная организация помощи таким детям возможна лишь при условии понимания того, каковы социальные установки по отно-

шению к ним. В зависимости от этого оказываются продуктивными или непродуктивными те организационные меры государства, которые связаны с обучением и воспитанием этих детей. Это в полной мере относится к инклюзивному обучению.

Согласно исследованиям, мнения родителей, а также отдельных учителей о совместном обучении проблемных детей с обычными детьми в значительной мере разнообразны и имеют тенденцию к неприятию такой ситуации. Одновременно родители учащихся общеобразовательных школ недооценивают позитивные факторы совместного обучения, влияющие на состояние эмпатии обеих групп детей. Все это говорит о необходимости серьезной подготовительной работы с детьми, в класс к которым приходит «проблемный» ребенок.

Позиция общества по отношению к ребенку и ожидания от ребенка формируют характер ожиданий общества и его членов, в том числе родителей, учителей, других специалистов применительно к нему. Последнее прямым образом влияет на социальный заказ по отношению к этим детям: чему учить и для чего, как воспитывать и почему, как готовить к самостоятельной жизни, как оценивать результаты достижений ребенка.

На современном этапе разви-

тия образования детей с проблемами смысловые доминанты этого процесса должны безусловно включать улучшение качества жизни детей, создание условий психологической экологии их жизни, социального благополучия и безопасности жизнедеятельности. Решение этих задач связано и с содержанием и формами преподнесения ребенку с проблемами развития учебного материала, и с изменением психологической реальности такого ребенка.

*Какой же ребенок с проблемами в развитии включается сегодня в систему инклюзивного образования? Какова его психологическая реальность?*

Психологическую реальность жизни конкретного человека образуют представления о себе, собственное «я» человека (я-концепция), представления о других людях, о собственной жизни и рефлексия социальных связей.

Психологическая реальность порождается и существует по присущим ей законам и по своему смыслу является жизненно определяющей. Она создается в процессе социального общения и порождается другим человеком. Именно присутствие «Другого» создает те условия, при которых для каждого человека возникает отличная от индивидуального существования реальность — психологическая.

Психологическая реальность ребенка с проблемами определя-

ется:

- закономерностями и особенностями развития его психики,
- социально-психологическими процессами взаимоотношений с социумом.

Психологическая реальность проблемного ребенка изначально принципиально отлична тем, что «я» ребенка с проблемами и его дистанция с психологическим пространством другого человека формируется в зависимости от **принятия** ребенка: начиная с родителей — в раннем возрасте и заканчивая обществом — в более позднем возрасте.

С момента рождения такого ребенка его психологическая реальность зависит от атмосферы в семье, от уровня притязания родителей к будущему ребенка, от тех энергозатрат, которые приходится совершать ребенку для достижения результатов, от его потенциальных возможностей и многого другого. Для проблемного ребенка организуется своя система разрешений и запретов, влияющая на степень активности и свободы поведения (в контактах, действиях). Существенными составляющими, влияющими на характер психологической реальности проблемного ребенка, становятся специфические изменения сфер его общения и взаимодействия: частичное их сужение и качественное изменение — с одной стороны, за счет расшире-

ния преимущественно взрослого круга лиц, помогающих ему, а с другой — за счет ограничения свободного выбора в среде сверстников.

С точки зрения развития самосознания и построения я-концепции можно говорить о том, что дистанция «Я» — «Другой» при отклонениях развития может сокращаться до минимума, приводя к зависимости от другого человека, инфантильной доверчивости, внушаемости, инертности в поведении.

Иными словами, социальная среда ребенка с проблемами принципиально отличается от социальной среды его нормативно развивающегося сверстника. Ее устойчивые (семья) и изменчивые (совокупность социальных структур) параметры оказывают влияние на поведение и развитие ребенка. Таким образом, психологическая реальность проблемного ребенка имеет существенные особенности, влияющие на формирование его личности и познание окружающего мира. И при внедрении инклюзивного образования идется влияния на социальную среду ребенка должна быть не менее важной, чем его когнитивное развитие.

В ходе процесса социального познания ребенок получает информацию, перерабатывает ее и в конечном итоге создает свою **картину социального мира**, в

которой и определяет свое место и свою ценность, т. е. создает свою психологическую реальность.

Картина мира формируется путем осмыслиения окружающего мира, его социальных объектов и ситуаций. В конструировании образа социального мира в сознании ребенка решающую роль играет когнитивное развитие, в том числе социальный интеллект. Однако многие исследователи обращали внимание на проблему включения эмоций в процесс социального познания и проблему связи познания и поведения. Было выявлено, что эмоции, включаясь в процесс познания, имеют мотивационные следствия. Они обеспечивают оценивание ситуации и предпочтительную мотивацию к действиям. Так, хорошее настроение информирует о том, что обстановка благоприятная, и это способствует креативности действий, т. е. мотивирует к творчеству. Плохое настроение, напротив, сигнализирует об опасности, что заставляет насторожиться, стать более бдительным и тем самым порождает скованность суждений, что снижает креативность.

В этом контексте эмоциональное состояние проблемного ребенка, которое «говорит» ему о его неблагополучии, продуцирует построение образа мира как недоброжелательного, опасного, неприятного. В соответствии с

таким восприятием могут формироваться защитные реакции в виде прямой и скрытой агрессии и негативизма.

В картине мира ребенок определяет свою позицию (взгляд на мир, в котором представленность самого себя и других людей структурируется в содержании я-концепции и концепции Другого человека).

Картина мира зависит от того, какие эмоциональные знаки ребенок приписывает себе и Другим (**Я плохой, слабый, неуспешный** или **хороший, умеющий постоять за себя, делающий успехи**).

**Взрослые — любящие, доброжелательные, доверяющие или не замечающие, ругающие, заставляющие и др.**) Большую часть картины мира составляет психологическая реальность ребенка.

Содержание картины мира определяет самосознание ребенка, побуждает (или не побуждает) его к общению, позитивному развитию.

**Картина мира у ребенка с проблемами, ощущающего «не-принятие», порождает недоверие к миру, восприятие его как негативного, а самого себя как «плохого», «неуспешного», что ограничивает возможности обучения и развития.**

Содержание образа мира, картины мира ребенка имеет диагностическое значение и позволяет более точно зафиксировать его

психологическую реальность.

Ребенок с отклонениями в развитии, как и любой другой ребенок, является частью социальной системы. Живя в определенном социуме и будучи включенным в определенную социальную систему, он развивает свои качества, формирует свою социальную сущность.

Среда, в которой живет ребенок, многоуровневая. В то же время каждая среда индивидуальна в зависимости от ее наполненности и качественного состава.

Для ребенка индивидуальная среда — это

- его семья,
- ближайшие сверстники, с которыми он связан общим местом обучения или воспитания,
- дети, с которыми ребенок встречается в свободное время,
- среда взрослых, с которыми он так или иначе пересекается на жизненном пути.

Психологическая реальность субъекта зависит и от того, в какие социальные группы он включен, как складывается или организовано его общение и взаимодействие. Система социальных связей человека, или его социальная сеть, является одним из важнейших факторов, определяющих качество его социального функционирования.

Социальные сети в социально-психологической литературе описаны как вся совокупность чело-

внических отношений, оказывающих **длительное** воздействие на жизнь индивида. Под социальной сетью понимаются те связи, которые устанавливаются с часто видимыми лицами — теми, кто наиболее близок ребенку, от кого он получает различного вида поддержку (психологическую, физическую, информационную, экономическую и др.).

Социальные сети — это конфигурации **значимых других**. Они мобилизуют ресурсы человека, придают ему силы для преодоления разного вида затруднений, оказывают воздействие на эмоциональный статус. В социальной психологии выделены кластеры социальных сетей.

- Личностная зона — люди, с которыми живут и тесно связаны.
- Интимная зона — люди, которые очень важны и с которыми часто взаимодействуют.
- Эффективная зона — люди, с которыми взаимодействуют, но которые менее важны.
- Номинальная зона — знакомые.
- Расширенная зона — люди, известные через значимых Других.

Для ребенка социальная сеть состоит из детей и взрослых, с которыми он наиболее тесно общается, и в случае нарушений развития значительно отличается от обычной.

Для проблемного ребенка микросистема, включающая всех, с кем ребенок вступает в отноше-

ния, имеет специфику. Как и для нормально развивающегося ребенка, она включает семью, группу сверстников, детские учреждения, организации здравоохранения. Однако характер микросистемы и особенности ее влияния на проблемного ребенка достаточно специфичны.

Семьи детей с проблемами чаще всего неполные, среди родителей у них значительно чаще обычного встречаются страдающие алкоголизмом, наркоманией, больше лиц с асоциальным поведением.

Группы сверстников определяются в зависимости от места обучения и «открытости» родителей.

Детские учреждения — специальные или инклюзивные.

Немаловажным фактором сужения социальной микросистемы ребенка с проблемами является ограничение круга друзей. Таким образом сужается круг общения. Эти ограничения коррелируют со степенью замкнутости семьи и со степенью выраженности отклонений у ребенка.

Сужение социальных контактов родителей и их стремление скрыть проблемы ребенка от окружающих создает почву для снижения концентрации так называемых «фоновых» контактов, при которых проблемные дети теряют как взрослых «закрытой» для них микросферы,

так и включенных туда детей.

Дети с проблемами реже, чем обычные дети, посещают кружки и общественные организации. Это тоже ослабляет их контактную сеть.

Наряду с ограничением круга друзей, у детей с отклонениями развития расширяются контакты, нестандартные для обычной жизни ребенка. Частыми фигурами в общении для них становятся специалисты, оказывающие им помощь. Общение с ними строится не в рамках детских интересов, по принципу профессионального влияния (а не взаимодействия), что создает специфический контекст в общей картине социальных взаимодействий такого ребенка и часто формирует чувство зависимости, несамостоятельности, а иногда и неприятия.

Особенно важными являются качественные характеристики взаимоотношений в сети ребенка: носят они характер поддержки или деструкции, характерна ли для них теплота, дружественность, интимность, конфиденциальность, терпимость, одобрительность или же их противоположность или смешение. Доказано, что у людей, поддерживающих близкие доверительные отношения, независимо от реально происходящих в их жизни событий, психологический комфорт значительно выше, чем при снижении доверительности или

ограничении круга социальных отношений. В ряде работ также подтвержден факт взаимосвязи между неблагоприятным социальным статусом и более высоким уровнем дискомфорта.

Таким образом, особое значение при инклюзивном обучении приобретает задача расширения социальных связей проблемного ребенка не только за счет «размещения» его в обычном классе, но и за счет обучения социальным навыкам, обеспечивающим психологическую комфортность и социальное благополучие.

Важно не просто интегрировать детей с проблемами в обычные образовательные учреждения, но стремиться расширить их социальную сеть путем включения детей в различные сообщества, кружки, секции и т. д. Развитие сотрудничества детей с проблемами и нормативно развивающихся детей, обучение их взаимопомощи, продуктивным формам и способам общения является залогом психологической экологии в школьном коллективе.

Необходимая цель обучения таких детей — сделать их самостоятельными, независимыми, сформировать у них адекватный образ действительности, обучить, как влиять на ситуацию взаимодействия и решать жизненные проблемы. Тем самым можно повысить качество их жизни и

удовлетворенности ею.

Одним из важных факторов совместного обучения при инклузивном образовании можно считать положительные психологические изменения в личностном развитии детей «принимающей стороны» — развитие эмпатии, расширение сферы общения, включение в «помогающие» виды деятельности и другое. Расширение социально-психологического контекста в инклузивном образовании несомненно повлияет на формирование личности детей и создаст новые предпосылки их когнитивного развития, что в целом положительно отразится на качестве их жизни.

### Литература

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. — Москва : [б. и.], 2000. — 363с. — Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : [б. и.], 1995. — 525 с. — Текст : непосредственный.
3. Горюшина, Е. А. Повышение доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. рекомендации / Е. А. Горюшина, Н. В. Румянцева, Н. А. Гусева. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2018. — 103 с. — Текст : непосредственный.
4. Грудинина, О. А. Взаимосвязи семейного благополучия и уровня жизненной удовлетворенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии / О. А. Грудинина, Т. И. Шульга. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2017. — № 2. — С. 38—50.
5. Карабанова, О. А. Конструирование социальной реальности, обеспечивающей безопасность и психологический комфорт, как педагогическая проблема / О. А. Карабанова, Т. П. Скрипкина. — Текст : непосредственный // Вестник Университета Российской академии образования. — 2014. — Т. 5. — № 73. — С. 8—14.
6. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — Москва : [б. и.], 2002. — 191 с. — Текст : непосредственный.
7. Крыжановская, Л. М. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ : учеб. пособие для вузов / Л. М. Крыжановская. — Москва : Владос, 2018. — 375 с. — Текст : непосредственный.
8. Моргачева, Е. Н. Зарубежный опыт инклузивного обучения и возможности его использования в отечественной практике / Е. Н. Моргачева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2018. — № 3. — С. 59—65.
9. Панченко, О. Л. Инклузивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение : моногр. / О. Л. Панченко ; под общ. ред. В. Д. Парубиной. — Казань : НОУ ВПО «Университет управления „ТИСБИ“», 2015. — 400 с. — Текст : непосредственный.
10. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. — Москва : Смысл, 2002. — Текст : непосредственный.
11. Семенова, Л. Э. Психологическое благополучие субъектов инклузивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Э. Семенова. — Саратов : Вузовское образование, 2019. — 84 с. — 978-5-4487-0514-4. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/84679.html>. — Текст. Данные : электронные.
12. Шмелев, А. Г. Основы психодиагностики / А. Г. Шмелев. — Москва ; Ростов-на Дону : Феникс, 1996. — 544 с. — Текст : непосредственный.
13. Усанова, О. Н. Специальная психология / О. Н. Усанова. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 395 с. — Текст : непосредственный.

средственный.

14. Усанова, О. Н. Проблемы психологического здоровья ребенка в специальной психологии / О. Н. Усанова. — Текст : непосредственный // Социогенетический и персоногенетический потенциал личности как приоритет образовательной деятельности / Витебск. гос. ун-т им. Машерова. — Витебск, 2008. — С. 132—135.

15. Усанова, О. Н. Социально-психологические аспекты стратегии помощи детям с нарушениями развития на современном этапе / О. Н. Усанова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2019. — № 1. — С. 66—75.

16. Шульга, Т. И. Эмоциональная среда замещающей семьи, принявшей на воспитание подростков, оставшихся без попечения родителей / Т. И. Шульга, М. А. Антипина. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23. — № 5. — С. 51—66.

#### References

1. Andreeva, G. M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya / G. M. Andreeva. — Moskva : [b. i.], 2000. — 363s. — Tekst : neposredstvennyy.
2. Vygotskiy, L. S. Problemy defektologii / L. S. Vygotskiy. — Moskva : [b. i.], 1995. — 525 s. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Goryushina, E. A. Povyshenie dostupnosti realizatsii dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programmi dlya detey s ograničennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : metod. rekomendatsii / E. A. Goryushina, N. V. Rumyantseva, N. A. Guseva. — Yaroslavl' : Izd-vo YaGPU, 2018. — 103 s. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Grudinina, O. A. Vzaimosvyazi semeynogo blagopoluchiya i urovnya zhiznennoy udovletvorennosti materey, vospituyavshchikh detey s narusheniyami v razvitiu / O. A. Grudinina, T. I. Shul'ga. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psichologicheskie nauki. — 2017. — № 2. — С. 38—50.
5. Karabanova, O. A. Konstruirovaniye sotsial'noy real'nosti, obespechivayushchey bezopasnost' i psikhologicheskiy komfort, kak pedagogicheskaya problema / O. A. Karabanova, T. P. Skripkina. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya. — 2014. — Т. 5. — № 73. — С. 8—14.
6. Korobeynikov, I. A. Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya / I. A. Korobeynikov. — Moskva : [b. i.], 2002. — 191 s. — Tekst : neposredstvennyy.
7. Kryzhanovskaya, L. M. Osnovy psikhokorreksionnoy raboty s obuchayushchimisyas OVZ : ucheb. posobie dlya vuзов / L. M. Kryzhanovskaya. — Moskva : Vlados, 2018. — 375 s. — Tekst : neposredstvennyy.
8. Morgacheva, E. N. Zarubezhnyy opyt inklyuzivnogo obucheniya i vozmozhnosti ego ispol'zovaniya v otechestvennoy praktike / E. N. Morgacheva. — Tekst : neposredstvennyy // Defektologiya. — 2018. — № 3. — С. 59—65.
9. Panchenko, O. L. Inklyuzivnoe obrazovaniye kak faktor integratsii v sotsium invalidov i lits s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: regional'noe izmerenie : monogr. / O. L. Panchenko ; pod obshch. red. V. D. Parubinoy. — Kazan' : NOU VPO «Universitet upravleniya „TISBI“», 2015. — 400 s. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Rodzher, K. Svoboda uchit'sya / K. Rodzher, D. Freyberg. — Moskva : Smysl, 2002. — Tekst : neposredstvennyy.
11. Semenova, L. E. Psikhologicheskoe blagopoluchie sub"ektov inklyuzivnogo obrazovaniya : ucheb.-metod. posobie / L. E. Semenova. — Saratov : Vuzovskoe obrazovaniye, 2019. — 84 s. — 978-5-4487-0514-4. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/84679.html>. — Tekst. Dannye : elektronnyye.
12. Shmelev, A. G. Osnovy psikhodagnostiki / A. G. Shmelev. — Moskva : Rostov-na Donu : Feniks, 1996. — 544 s. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Usanova, O. N. Spetsial'naya psichologiya / O. N. Usanova. — Sankt-Peterburg : Piter, 2006. — 395 s. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Usanova, O. N. Problemy psichologicheskogo zdorov'ya rebenka v spetsial'noy

- psikhologii / O. N. Usanova. — Tekst : neposredstvennyy // Sotsiogeneticheskiy i personogeneticheskiy potentsial lichnosti kak prioritet obrazovatel'noy deyatel'nosti / Vitebsk. gos. un-t im. Masherova. — Vitebsk, 2008. — S. 132—135.
15. Usanova, O. N. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty strategii pomoshchi detyam s narusheniyami razvitiya na sovremennom etape / O. N. Usanova. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2019. — № 1. — S. 66—75.
16. Shul'ga, T. I. Emotsional'naya sreda zameshchayushchey sem'i, prinyavshay na vospitanie podrostkov, ostavshikhnya bez popecheniya roditeley / T. I. Shul'ga, M. A. Antipina. — Tekst : neposredstvennyy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2018. — T. 23. — №5. — S. 51—66.