

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2+376.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-5-67-89

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СО СВЕРСТНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. Феофанов<sup>1</sup>, Н. П. Константинова<sup>2</sup>

*Российский государственный социальный университет, Москва, Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>v-feofanov@yandex.ru; <sup>2</sup>tsygula@mail.ru*

Ю. А. Королева

*Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия.*

*E-mail: koroleva-y@yandex.ru*

**Аннотация.** Введение. В современном обществе наблюдается тенденция существенного ухудшения здоровья подрастающих поколений и увеличения численности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), большинство которых сталкивается с серьезными трудностями во время общения со сверстниками и окружающими людьми. Эта проблема особенно актуальна в связи с введением в практику инклюзивного обучения, которое для России (как и для многих других стран) пока явление новое и малоизученное.

*Цель* описанного в статье исследования состояла в выявлении и анализе особенностей межличностных отношений дошкольников в условиях инклюзивного образования.

*Методы и методики.* В работе использовались методы наблюдения, социометрии, проективного рисунка, проблемных ситуаций, статистического анализа данных. В качестве психодиагностического инструментария были задействованы методические разработки и техники «Капитан корабля» (А. А. Романов), «Я и мой друг в детском саду» (Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева), «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова, В. М. Холмогорова), «Лабиринт» (Л. А. Венгер), «Картинки» (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина). Обработка результатов производилась с помощью U-критерия Манна – Уитни.

*Результаты и научная новизна.* Специфика взаимодействия детей, развивающихся в соответствии с нормой, и детей с ОВЗ изучалась на примере контактов воспитанников частного дошкольного учреждения, осуществляющего инклюзивную деятельность. Установлено психологическое неблагополучие дошкольников с ОВЗ в инклюзивных группах детского сада, которое выражается в их низких статусных позициях, обусловленных неразвитостью у них коммуникативных навыков и незрелостью способов решения конфликтных ситуаций. Эти дети чаще всего отвергаются группой сверстников, хотя в отдельных случаях могут быть отнесены и к категории предпочитаемых в играх и общении. Полученные в ходе диагностических мероприятий данные свидетельствуют о том, что у детей с отклонениями в развитии нередко отсутствуют интерес к здоровым ровесникам, стремление к взаимодействию с ними, ответные реакции на их инициативы. Не подтвердилась гипотеза, согласно которой у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ межличностные отношения в коллективе будут складываться благоприятнее, чем в младшем дошкольном возрасте.

Теоретическая ценность проведенной работы состоит в обогащении специальной психологии и педагогической науки в области инклюзии дополнительными знаниями о роли сверстника в психическом развитии ребенка, имеющего особые образовательные потребности.

*Практическая значимость.* Сформулированы рекомендации, которые помогут специалистам дошкольных образовательных учреждений гармонизировать межличностные отношения воспитанников, имеющих ОВЗ, посредством формирования у них навыков общения и повышения их социометрического статуса. Авторы надеются, что материалы исследования будут полезны воспитателям, педагогам и психологам, работающим в инклюзивной среде.

**Ключевые слова:** межличностные отношения со сверстниками, дошкольники, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

**Благодарности.** Авторы выражают признательность рецензентам журнала «Образование и наука» за внимание, проявленное к материалам исследования, и ценные замечания, позволившие качественно улучшить содержание публикации.

**Для цитирования:** Феофанов В. Н., Константинова Н. П., Королева Ю. А. Особенности межличностных отношений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками в условиях инклюзивного образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 5. С. 67–89. DOI:10.17853/1994-5639-2020-5-67-89

## **THE PECULIARITIES OF RELATIONSHIPS OF DISABLED PRESCHOOLERS WITH THEIR PEERS UNDER INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS**

**V. N. Feofanov<sup>1</sup>, N. P. Konstantinova<sup>2</sup>**

*Russian State Social University, Moscow, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>v-feofanov@yandex.ru; <sup>2</sup>tsygula@mail.ru*

**Ju. A. Koroleva**

*Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia.*

*E-mail: koroleva-y@yandex.ru*

**Abstract.** *Introduction.* In modern society, there is a tendency to significant deterioration in the health of younger generations and increasing number of children and adolescents with disabilities, most of whom face great difficulties in communicating with peers and people around them. This problem is particularly relevant in connection with the introduction of inclusive education, which is still a new phenomenon under investigation in Russia (as in many other countries).

The *aim* of the present research was to identify and analyse the peculiarities of interpersonal relationships of pre-school children under inclusive education conditions.

*Methodology and research methods.* In the course of the research, the methods of observation, sociometry, projective tests, problem cases and statistical analysis were applied. For psychological diagnostics, the following tests were used: “Captain of the Ship” by A. A. Romanov, “Me and My Friend in a Kindergarten” by N. V. Miklayeva and U. V. Miklayeva, “Diagnostic of Relationships with Peers” by I. A. Orlova and V. M. Kholmogorova, “The Maze” by L. A. Venger, “Pictures” by E. O. Smirnova and E. A. Kalyagina. The results were processed using the Mann – Whitney U-Test.

*Results and scientific novelty.* The peculiarities of interaction between non-disabled children and children with disabilities were investigated on the example of relationships between children in the private inclusive pre-school institution. The psychological problems in pre-school children with disabilities in inclusive kindergarten groups have been established. These psychological problems are reflected in children’s low status positions with underdeveloped communication skills and immature ways of solving conflict situations. These children are most often rejected by the peer group, although in some cases peers can play games and communicate with them. The data obtained in the course of diagnostic activities demonstrate that children with developmental disorders lack interest in communication with their healthy peers; also, they do not desire to interact with peers

and response to peers' initiatives. The authors have not confirmed the hypothesis that children of older pre-school age with disabilities have more favorable interpersonal relations with peers than in younger pre-school age.

The theoretical significance of the current research is to enrich special psychology and pedagogical science in the field of inclusion with additional knowledge about the role of peers in the mental development of children with special educational needs.

*Practical significance.* The proposed recommendations will assist the specialists of pre-school educational institutions to harmonise interpersonal relationships of children with disabilities through building their communication skills and increasing their sociometric status. The authors believe that these research materials can be useful for educators and psychologists employed in the field of inclusive education.

**Keywords:** interpersonal relationships with peers, preschoolers, children with disabilities, inclusive education.

**Acknowledgments.** The authors are grateful to the reviewers of the Education and Science Journal for the attention shown to the present research, and for the valuable comments, which made it possible to qualitatively improve the content of the publication.

**For citation:** Feofanov V. N., Konstantinova N. P., Koroleva Ju. A. The peculiarities of relationships of disabled preschoolers with their peers under inclusive education conditions. *The Education and Science Journal*. 2020; 5 (22): 67–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-5-67-89

## Введение

Общение является одной из главных составляющих жизни. По образному выражению С. Л. Рубинштейна, человеческое сердце соткано из его отношений к другим людям [1]. Можно сказать, что отношения являются основой психического и внутреннего бытия человека, определяют его нравственное становление.

Наиболее активное развитие коммуникативной сферы наблюдается в детстве. Опыт первых контактов с окружающими становится основой личностного совершенствования и даже способен предопределить поведенческие черты человека, особенности его самосознания, самоощущение в кругу других и восприятие мира [2].

Межличностные отношения служат для детей дошкольного возраста важным фактором психического развития. Потребность в общении со сверстниками появляется у них достаточно рано, а спектр ее составляющих формируется и расширяется в течение всего возрастного периода [3].

Дошкольники образуют не просто группу детского сада, а малый социально-психологический коллектив. Его структура достаточно сложна и не изучена до конца. В дошкольном учреждении, где взаимосвязи детей представляют собой модель взаимодействия взрослых и их норм поведения, берет начало формирование основ коллективных отношений [4].

На современном этапе общественного развития ярко выражена тенденция ухудшения здоровья подрастающего поколения, а также увеличения в этой возрастной группе численности лиц с ОВЗ и инвалидностью [5]. На данный момент в России проживают 655 000 детей, которые относятся к указанной категории [6].

Общеизвестно, что зачастую дошкольники с ограничениями здоровья испытывают сложности в установлении контактов со сверстниками. Отечественные исследователи неоднократно обращались к рассмотрению особенностей общения детей дошкольного возраста, но круг проблем, связанных с межличностными контактами воспитанников с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве, до сих пор остается малоизученным.

Вместе с тем результаты соответствующих научных изысканий необходимы для обеспечения комфортного пребывания детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), а также их принятия сверстниками<sup>1</sup>.

Целью нашего исследования являлось изучение характера межличностных отношений дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость проведенной работы состоит в обогащении специальной психологии и педагогической теории в области инклюзии дополнительными знаниями о роли сверстника в психическом развитии ребенка [7–15].

Практическая ценность настоящей статьи определяется тем, что данные, полученные в рамках нашего исследования, могут использоваться воспитателями, педагогами, психологами для организации взаимодействия дошкольников с ровесниками, имеющими ОВЗ.

## **Обзор литературы**

Особенностям межличностного взаимодействия в инклюзивном образовании посвящено не слишком много научных публикаций [16–19]. Главной причиной их дефицита является новизна проблемы – «стаж» инклюзивной образовательной практики составляет менее 10 лет.

---

<sup>1</sup> Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. А. Гончарова. Москва: Просвещение, 2013. 42 с.

Проанализируем результаты отечественных исследований специфики межличностного взаимодействия в инклюзивном образовании.

М. С. Староверова изучала особенности взаимодействия старших дошкольников с нарушениями слуха, посещавших инклюзивную группу в ДООУ (n = 108), со сверстниками, не имеющими нарушений слуховой функции (n = 102). Обнаружилось, что детям с ОВЗ свойственны закрытость и отстраненность от окружающих, недоверчивость, стремление не привлекать к себе внимания, тревога и беспокойство [16].

Исследование межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы проводилось на базе гимназии № 16 г. Красноярск в ученическом коллективе с благоприятным психологическим климатом [17]. У большинства его членов было сформировано истинное социальное представление о дружбе. Вместе с тем, несмотря на дружелюбие одноклассников и хорошие условия для благополучного личностного развития, обучающиеся с ОВЗ вели себя отрешенно и не стремились стать полноценными членами сообщества.

Количественный и качественный анализ данных исследования отношения младших школьников к детям с ОВЗ на базе средней общеобразовательной школы Курской области (n = 58) позволил установить, что социометрический статус последних зависит от степени нарушения интеллекта: «непринятыми» членами группы оказались 100% обучающихся с психическим недоразвитием, среднестатусными и высокостатусными – 88 и 12% учеников с парциальным недоразвитием высших психических функций соответственно [18].

По мнению нормально развивающихся школьников, значимые взрослые относятся к детям из коррекционного класса либо так же, как к большинству (47%), либо хуже (49%). При этом большинство обучающихся не готово к совместной деятельности с теми, кто имеет нарушения интеллектуального развития. Опрошенные отметили снижение настроения при необходимости общаться с учениками коррекционного класса. Количество таких ответов отличалось в зависимости от года обучения и составило 32% в первом, 24% во втором, 27% в третьем классе. Положительное отношение к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития выразили 67%, отрицательное – 33% детей-респондентов с нормативным развитием.

Изучение готовности к интеграции в массовую общеобразовательную среду разных категорий старших дошкольников с ОВЗ в двенадцати дошкольных образовательных учреждениях г. Нижний Новгород [19] выявило различную степень включенности в свободную игровую деятель-

ность. Минимально адаптировано к ней было большинство детей с задержкой психического развития (66,45%), дошкольников с детским церебральным параличом (68,4%) или с легкой степенью умственной отсталости (63,95%). Дети с нормативным развитием оказались преимущественно на уровне индивидуализации (54,74%), из них интегрировались в игровую деятельность 31,58%. Сходные результаты готовности к интеграции названных категорий дошкольников были получены также и в ходе занятий под руководством взрослых – в играх с правилами и конструктивной деятельности.

Зарубежные исследования межличностных отношений в инклюзивном образовании пока тоже малочисленны [20–31]. Использование их результатов в отечественной практике затруднительно, поскольку они реализуются в условиях, значительно отличающихся от российских по целому ряду важных параметров: материальным показателям, особенностям менталитета, степени сложности структуры ограничений здоровья, численности участников, объему и характеру поддержки, которую они получают. Тем не менее эти работы позволяют обнаружить некоторые общие тенденции.

G. Bunch, A. Valeo, изучая представления «обычных» 11–18-летних учеников, посещавших специальные и инклюзивные школы г. Онтарио (Канада), о социальных отношениях с инвалидами, обнаружили, что эти представления значительно различаются в зависимости от типа учебного заведения. Ни один ученик специальной школы не дружил со сверстником-инвалидом – соответствующие группы детей были четко обособлены друг от друга, что препятствовало возникновению между ними дружеских отношений. Вместе с тем каждый обучавшийся в инклюзивной среде имел друзей с инвалидностью и общался с ними постоянно. Таким образом, опрошенные обозначили два отчетливых паттерна социального взаимодействия: в специальных школах оно было ограниченным и случайным, в инклюзивных – свободным и активным [20].

Согласно опросу G. Bunch, A. Valeo, словесные издевки со стороны сверстников в отношении инвалидов типичны для школ со специальными классами. В среднем звене такое поведение обычно принимает более явный и личностный характер. Оскорбление учеников с инвалидностью становится преднамеренным, имеет место их активное неприятие. Случаи агрессивного поведения наблюдались и в инклюзивных школах, но были не нормой, а исключением [20].

P. Frostad и S. J. Pijl попытались установить связь между социальными навыками детей с ОВЗ и их социальным положением в инклюзив-

ных классах. Анализ был основан на трех различных индексах социальной интеграции: принятии сверстников, дружбе и членстве в сплоченной группе. В сборе данных приняли участие 989 учеников 4-х и 7-х классов. Выяснилось, что от 20 до 25% учащихся с особыми потребностями социально не включены ни в одну из групп ровесников. Общая социальная позиция и социальные навыки большинства из них показали низкие корреляции. Исключение составили ученики с проблемами поведения: освоение социальных навыков способно помочь им в поддержании контактов и дружеских отношений с другими детьми [21].

Известно, что учащиеся с ОВЗ, которые находятся в инклюзивных условиях, могут затрудняться в имитации социального поведения, в его интерпретации, нуждаются в подсказках со стороны. В рамках исследования К. М. Laushey и L. J. Neflin, проведенного в интегрированных группах детского сада, нормативно развивающиеся дошкольники выступили в роли тьюторов для воспитанников с аутизмом и сумели улучшить показатели их социальных навыков. Предоставление каждому ученику возможности подружиться со сверстником оказалось более эффективной практикой, чем пассивное совместное обучение без специального вмешательства [22], хотя условия для социализации в обоих случаях были примерно одинаковыми. Следовательно, специфическая структура обучения и поддержки приводит к увеличению соответствующих возрасту межличностных отношений между детьми с аутизмом и с типичным развитием.

В Словении проводились наблюдения за процессом включения детей с ОВЗ в группы детских садов, а также в классы начальной и средней школы. В мониторинге участвовали незрячие и слабовидящие ученики ( $n = 17$ ), их одноклассники с сохранным зрением ( $n = 64$ ) и представители персонала ( $n = 109$ ). Данные собирались в начале 2010/11 и в конце 2011/12 учебного года, в обоих случаях использовался один и тот же диагностический инструментарий. В течение двух лет слепые и слабовидящие воспитанники и обучающиеся развивали свои реабилитационные компетенции, необходимые для социально-психологической адаптации. Результаты двухлетнего эксперимента продемонстрировали положительное отношение детей без нарушений здоровья к интеграции сверстников с инвалидностью по зрению в своих классах [23].

Проведенное в США национальное исследование отношения учащихся средних школ ( $n = 5837$ ) к ученикам с интеллектуальными нарушениями показало следующее: первые весьма ограниченно контактируют со вторыми и внутри классов, и в школе; считают, что дети с умеренно ослабленными интеллектуальными нарушениями могут учиться в неакаде-

мических классах; рассматривают инклюзию как систему, имеющую и положительные, и отрицательные последствия; не желают социально взаимодействовать со сверстником с интеллектуальными нарушениями, особенно вне школы [24].

Австралийские ученые К. Kemp и М. Carter выявляли социальные навыки и социальный статус детей с интеллектуальными нарушениями путем наблюдения за ними на игровой площадке и опроса одноклассников, а также классных учителей, родителей и директоров школ. Количество времени, которое ученики с проблемами интеллекта и их типично развивающиеся одноклассники проводили во взаимодействии со сверстниками и в изоляции, оказалось весьма различно. Но степень контактирования этих двух категорий детей с учителями расходилась несущественно. Не зафиксировано также несовпадений социального статуса между указанными группами учеников – они проводили более половины своего времени на игровой площадке вместе. Опросы показали, что в целом родители оценивают социальные навыки своих детей выше, чем учителя и директора школ [25].

В соответствии с последними социально-политическими инициативами инклюзивное образование распространяется и на учащихся с тяжелыми формами инвалидности. В США в ходе пилотного исследовательского проекта изучалось отношение к ним нормативно развивающихся старшеклассников ( $n = 44$ ). Большинство респондентов достаточно активно контактировало с учащимися с тяжелыми формами инвалидности и одобрительно относилось к их включенности в сообщество. Были обнаружены значительные гендерные различия: испытуемые женского пола демонстрировали более позитивное отношение к инвалидам, чем представители мужского пола [26].

Группой ученых было описано взаимодействие обычных учащихся со сверстниками-инвалидами и дана оценка роли гендерных и межличностных контактов в формировании этого взаимодействия в инклюзивной средней школе в Нигерии. В мониторинге приняли участие 118 учеников трех младших классов и одного старшего класса. Отношение опрошенных к детям с ОВЗ было в целом позитивным. Согласно замерам по шкале «Chedoke – McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) scale» («Отношение Чедока – Макмастера к детям-инвалидам») у девочек и подростков женского пола суммарные баллы оказались более высокими, чем те же показатели у их сверстников мужского пола. Наличие друга/родственника с инвалидностью также обуславливало более позитивное отношение девочек, по сравнению с мальчиками, к одноклассникам с ОВЗ [27].

А. А. Webster и М. Carter проанализировали типы взаимоотношений в условиях инклюзивной школы, складывающихся между учащимися в возрасте 5 и 12 лет ( $n = 25$ ), а также родителями и учителями [28]. Чаще всего контакты характеризовались понятиями общей дружбы и доброго знакомства. Немногие респонденты сообщали об особом обращении к детям с ОВЗ, связанном с близкой дружбой, помощью или, наоборот, с игнорированием.

Предметом специального исследования было отношение студентов к совместному обучению с лицами с ОВЗ в высших учебных заведениях Казахстана [29]. Его результаты свидетельствуют о том, что степень толерантности студенческой молодежи к сокурсникам, имеющим проблемы со здоровьем, зависит от того, имелся ли ранее опыт подобного совместного обучения. Студентам, уже знакомым с такими ситуациями, в меньшей степени свойственны социальные барьеры и поддержка отдельного обучения, и в гораздо большей мере присущи справедливое и толерантное отношение к указанным лицам, стремление к сотрудничеству и партнерству, сострадание и желание помочь.

Резюмируя вышесказанное, приходится еще раз констатировать, что проблема межличностных отношений детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования является малоизученной; а дошкольный уровень инклюзии менее исследован, чем школьный и вузовский.

## **Материалы и методы**

Эмпирическое исследование проводилось нами в Москве на базе частного ДООУ, работа которого построена в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Отличие данного детского сада от государственных учреждений заключается в малочисленности групп (не более 9 человек), а также в осуществлении инклюзивной практики (в каждой из групп имеются дети с ОВЗ).

Программа исследования включала четыре основных этапа:

- *организационно-подготовительный*, на котором изучалась и анализировалась психолого-педагогическая литература по подлежащей рассмотрению проблеме, формулировались цели и задачи работы, выдвигались гипотезы;
- *методический*, в рамках которого в соответствии с целью и задачами исследования осуществлялись подбор и адаптация диагностических методик для выявления особенностей межличностных отношений со сверстниками у дошкольников с ОВЗ;

- *эмпирический*, предусматривающий сбор данных и их фактуальное описание;

- *аналитический* – этап оценивания результатов, проверки гипотез, количественной и качественной обработки данных и их интерпретации, формулирования выводов.

Предварительно была проведена беседа со специалистами образовательного учреждения: методистом, психологом, логопедом и воспитателями групп.

В исследовании приняли участие 4 группы разновозрастных детей: средняя (4–5 лет), старшая (5–6 лет) и две подготовительные (6–7 лет). Общая численность испытуемых составила 35 человек, из них 14 девочек и 21 мальчик; 9 детей имели ОВЗ (расстройство аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности, задержку психического развития, общее недоразвитие речи).

Были использованы методы наблюдения, социометрии, проективного рисунка, проблемных ситуаций, статистического анализа данных, а также следующие психодиагностические методики:

- 1) «Капитан корабля» (автор – А. А. Романов), которая позволила выявить социометрический статус ребенка в группе сверстников;

- 2) «Я и мой друг в детском саду» (Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева) для оценки наличия тесных межличностных связей;

- 3) «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова, В. М. Холмогорова);

- 4) «Лабиринт» (Л. А. Венгер) для изучения коммуникативных умений в общении со сверстниками;

- 5) «Картинки» (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина) для выявления коммуникативной компетентности в общении с ровесниками.

Все методики были подобраны с учетом возраста детей и имеющих у них нарушений. При обработке результатов для расчета достоверности различий показателей дошкольников разного возраста был задействован U-критерий Манна – Уитни.

## **Результаты исследования**

Анализ данных, полученных по вышеперечисленным методикам, показал следующее.

### **1. Методика «Капитан корабля».**

Во время индивидуальной беседы ребенок должен представить себя капитаном изображенного на рисунке корабля и сказать, кого он сделал бы своим помощником в дальнем путешествии, кого пригласил бы как гостя, кого ни за что не взял бы с собой и кто остался бы на берегу.

«Популярными» являются дети, в отношении которых количество положительных выборов превышает средний показатель; «предпочитаемыми» – те, кого сверстники воспринимают как положительно, так и отрицательно; «отвергаемыми» – получившие в основном отрицательные отзывы; «изолированными» – те, к кому остальные равнодушны, т. е. не выбираемые и не отвергаемые.

В *средней группе* 50% дошкольников оказались «популярными», 25% – «предпочитаемыми», 25% – «отвергаемыми». Дети с ОВЗ получили статус «отвергаемые», а один из них отказался выполнять задание, аргументируя это тем, что ему не нравится корабль и он бы не хотел быть его капитаном.

67% дошкольников, посещавших *старшую группу*, являлись в этом коллективе «популярными», 22% – «предпочитаемыми», 11% – «отвергаемыми». К категории последних относился и ребенок с ОВЗ.

В *первой подготовительной группе* было выявлено 45% «предпочитаемых» детей, 33% «популярных» и 22% «отвергаемых». Два ребенка с ОВЗ принадлежали к «отвергаемым», один – к «предпочитаемым».

Во *второй подготовительной группе* «предпочитаемыми» оказались 33% дошкольников, «популярными» – 45%, «отвергаемыми» – 22%. Дети с ОВЗ относились к категории «отвергаемых».

«Изолированных» детей не было выявлено ни в одной из групп.

## 2. Методика «Я и мой друг в детском саду».

После краткой беседы с экспериментатором ребенку предлагалось нарисовать себя и своего лучшего друга в детском саду. Затем взрослый выяснял, кто запечатлен на рисунке, и при необходимости задавал другие уточняющие вопросы. При интерпретации результатов учитывались параметры изображения и количество нарисованных друзей.

В *средней группе* 13% детсадовцев изобразили на своих рисунках ребенка с ОВЗ. У 25% испытуемых прослеживалась сплоченность со сверстниками, у 50% на рисунке присутствовали дополнительные элементы. 63% дошкольников, следуя инструкции, нарисовали одного друга, 12% – двух друзей, 12% – трех, 13% – ни одного.

В *старшей группе* изображение ребенка с ОВЗ оказалось на рисунках 11% дошкольников, сплочение продемонстрировали 67%, дополнительные элементы использовали 22%. 100% детей действовали согласно указаниям и запечатлели одного друга.

В *первой подготовительной группе* испытуемые распределились следующим образом: 22, 22, 55, 100% соответственно.

Среди посещавших *вторую подготовительную группу* ребенка с ОВЗ изобразили также 22%, склонность к сплочению обнаружили 44%. Ни на одном рисунке не было дополнительных элементов. 78% испытуемых нарисовали одного друга, 22% – двух друзей.

### 3. Методика «Диагностика развития общения со сверстниками».

Этот диагностический инструментarium предусматривает наблюдение за ребенком с целью фиксации особенностей его контактирования с другими членами коллектива: интереса к сверстникам, чувствительности к коммуникативным воздействиям, инициативности в общении, социальных действий, сопереживания и выбора средств общения.

В *средней группе* у 25% дошкольников был обнаружен средний уровень межличностного общения, у 37% – высокий, у 38%, включая трех детей с ОВЗ, – низкий.

В *старшей группе* по 44% детей освоили высокий и средний уровни общения. У 12% испытуемых, к числу которых относился и ребенок с ОВЗ, был диагностирован низкий уровень этого показателя.

44% посещавших *первую подготовительную группу* продемонстрировали средний, 33% – высокий, 23% – низкий уровень коммуникабельности. У двух детей с ОВЗ выявлен низкий, а у одного ребенка – средний уровень общения.

Во *второй подготовительной группе* преобладал средний уровень измеряемых показателей (78%), по 11% дошкольников находились на высоком и низком уровнях общения, дети с ОВЗ – на низком и среднем.

### 4. Методика «Лабиринт».

В качестве материала выступает изображенный на большом листе бумаги лабиринт. В противоположных по диагонали углах находятся два окрашенных в разные цвета «гаража» с четырьмя игрушечными машинками в каждом, также окрашенными в два соответствующих гаражам цвета. Дети должны перемещать машинки по определенным правилам. При обработке результатов анализируется их умение договариваться друг с другом и согласовывать свои действия. Устанавливается, какой из шести типов контактирования со сверстниками использует каждый ребенок: 1) отсутствие сотрудничества; 2) неустойчивое внимание к действиям партнера; 3) ситуативный и импульсивно-непосредственный характер партнерского взаимодействия; 4) восприятие партнера как соперника с противоположными интересами; 5) сотрудничество и партнерство, совместное планирование действий; 6) наиболее высокий уровень сотрудничества, поиск общего решения задачи еще до начала игровых действий.

Наблюдение за коммуникативной деятельностью испытуемых показало, что в *средней группе* присутствовали в равной мере 1, 2, 4 и 5-й типы общения – их использовали по 25% дошкольников. Для детей с ОВЗ было характерно взаимодействие 1 и 2-го типа.

У посещавших *старшую группу* наибольшей популярностью пользовался 3-й тип общения (34%), по 22% детей отдали предпочтение 1, 2 и 5-му типам общения. Ребенок с ОВЗ взаимодействовал по 2-му типу – проявлял неустойчивое внимание к действиям партнера.

В *первой подготовительной группе* дошкольники использовали 2-й (34%), 3, 4 и 6-й типы общения (по 22%). Дети с ОВЗ выстраивали взаимодействие по 2-му, 3-му и 4-му типу.

Во *второй подготовительной группе* 34% испытуемых применяли 3-й тип общения, по 22% – 4, 5 и 6-й типы общения. Для детей с ОВЗ было характерно взаимодействие 3 и 4-го типа – импульсивно-ситуативное или связанное с восприятием партнера как противника.

#### 5. Проективная методика «Картинки».

Для установления уровня коммуникативной компетентности каждого испытуемого детям предлагалось рассказать, что они видят на картинках с изображением знакомых конфликтных ситуаций и каким образом их можно разрешить. Интерпретация полученных результатов показала следующее.

63% дошкольников *средней группы*, в том числе дети с ОВЗ, имели низкий, 25% – средний и лишь 1% – высокий уровень коммуникативной компетентности.

В *старшей группе* 33%, включая ребенка с ОВЗ, обнаружили низкий, 23% – высокий, 44% – средний уровень измеряемого качества.

Среди посещавших *первую подготовительную группу* 78% дошкольников продемонстрировали низкий уровень, по 11% – высокий и средний уровни измеряемой компетентности. К большинству относились и два ребенка с ОВЗ.

Во *второй подготовительной группе* у 56% детей зафиксированы средние показатели, у 33% (в том числе у дошкольников с ОВЗ) – низкие, у 11% – высокие.

Для выяснения достоверности различий в разновозрастных группах, принимавших участие в исследовании, применялся U-критерий Манна – Уитни, за исключением методик «Я и мой друг в детском саду» и «Лабиринт», так как их результаты не имели количественного выражения.

Мы предположили, что дети с ОВЗ чаще остальных будут иметь статус «отвергаемые», обнаружат отсутствие интереса к сверстникам, стрем-

ления к взаимодействию с ними, ответной реакции на их инициативу, подтвердят неспособность использовать продуктивные способы решения конфликтных ситуаций.

Для проверки данного предположения была образована единая группа из дошкольников с ОВЗ ( $n = 9$ ). Их показатели мы расположили в один ряд и проранжировали, а затем сравнили с показателями детей старшей группы без ограничений по здоровью, также распределив имеющиеся значения по степени нарастания признака (табл. 1).

Таблица 1

Значение U-критерия Манна – Уитни при сравнении межличностных отношений между группами детей с разным состоянием здоровья

Table 1

The value of the Mann – Whitney U-test when comparing interpersonal relationships between groups of children with different health conditions

| Показатели                                 | Методики          |                                                |            |
|--------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------|------------|
|                                            | «Капитан корабля» | «Диагностика развития общения со сверстниками» | «Картинки» |
| Сумма рангов значений в группе 1           | 51                | 51                                             | 49         |
| Сумма рангов значений в группе 2           | 102               | 102                                            | 104        |
| Результат эмпирического значения $U_{эмп}$ | 6                 | 6                                              | 4          |
| Критическое значение $p \leq 0,01$         | 11                | 11                                             | 11         |
| Критическое значение $p \leq 0,05$         | 18                | 18                                             | 18         |
| Зона значимости                            | значимо           | значимо                                        | значимо    |

Из табл. 1 следует, что по трем психодиагностическим методикам критерий  $U_{эмп}$  находится в зоне значимости, следовательно, первое предположение подтвердилось.

Далее мы сформулировали еще одно гипотетическое утверждение: у старших дошкольников с ОВЗ межличностные отношения со сверстниками складываются достоверно благоприятнее, чем у детей с ОВЗ младшего дошкольного возраста. Для выяснения влияния возрастных параметров на характер указанных отношений применялся тот же метод математической статистики. В данном случае мы объединили среднюю группу со старшей, а первую подготовительную со второй подготовительной и сравнили соответствующие показатели (табл. 2).

Таблица 2

Значение U-критерия Манна – Уитни при сравнении межличностных отношений между группами детей разного возраста

Table 2

The value of the Mann – Whitney U-test when comparing interpersonal relationships between groups of different ages

| Показатели                                 | Название методики |                                                |            |
|--------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------|------------|
|                                            | «Капитан корабля» | «Диагностика развития общения со сверстниками» | «Картинки» |
| Сумма рангов значений в группе 1           | 306               | 325,5                                          | 325        |
| Сумма рангов значений в группе 2           | 324               | 304,5                                          | 305        |
| Результат эмпирического значения $U_{эмп}$ | 153               | 133,5                                          | 134        |
| Критическое значение $p \leq 0,01$         | 82                | 82                                             | 82         |
| Критическое значение $p \leq 0,05$         | 102               | 102                                            | 102        |
| Зона значимости                            | не значимо        | не значимо                                     | не значимо |

Согласно представленным в табл. 2 данным, по трем психодиагностическим методикам  $U_{эмп}$  находится в зоне «не значимо».

Таким образом, второе предположение не нашло подтверждения, возможно, по причинам влияния таких дополнительных факторов, как психологические особенности детей с ОВЗ, вид ограничения по здоровью, соотношение численности в группе дошкольников с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников, внутренний климат в детском коллективе, который целенаправленно создается педагогами.

### Обсуждение

Изучение особенностей межличностных отношений дошкольников со сверстниками с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения расширяет представления о рассматриваемом феномене благодаря данным, сформированным эмпирическим путем.

Диагностика статуса имеющих ограничения по здоровью детей в инклюзивном коллективе показала, что они чаще, чем их сверстники с нормативным развитием, оказываются в категории «отвергаемые». Это может объясняться не столько недостаточной готовностью окружающих к их принятию, сколько трудностями установления межличностных отношений, инициации общения с их стороны.

Результаты проведенного нами исследования достоверно подтверждают, что дети с ОВЗ, посещавшие инклюзивные группы ДОУ, отлича-

ются отсутствием интереса к взаимодействию с другими детьми, сниженной готовностью отвечать на инициативу сверстника, частым выбором непродуктивного способа решения конфликтов. Эти сведения расширяют спектр данных, полученных, например, М. С. Старовой [16], Г. С. Гребенниковой [18], Р. Frostad и S. J. Pijl [21] и др., но вместе с тем противоречат результатам исследования, которое провели И. В. Дуда и Н. А. Петрик [17], выявившие благоприятный психологический климат в инклюзивном классе начальной школы.

Обнаружилось, что возраст дошкольников с ОВЗ не влияет на характер их межличностных отношений со сверстниками. Однако результаты наблюдений по методикам «Я и мой друг в детском саду» и «Лабиринт» показывают тенденцию развития этих отношений от среднего дошкольного возраста к старшему: от фактического отсутствия способности сотрудничать дети переходят к межличностному взаимодействию, хотя и недостаточно продуктивному, имеющему ситуативный, импульсивно-непосредственный или же соревновательный характер.

Согласно полученным нами данным, изменяется и отношение нормативно развивающихся детей к их сверстникам с ОВЗ: в подготовительных группах изображения на рисунке друга из числа лиц этой категории появляются в 2 раза чаще, чем в средней и старшей.

В настоящее время, когда включение детей с ОВЗ в образовательные коллективы приобретает все более массовый характер, необходимо повышенное внимание к изучению этого процесса и обобщение имеющегося опыта инклюзивного образования. Основным показателем успешности инклюзивной практики служат отношения между детьми, проявляющиеся в их общении и взаимодействии.

Кроме того, встает вопрос о необходимости разработки системы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в инклюзивных образовательных учреждениях с учетом специфики межличностного взаимодействия.

## **Заключение**

Знание особенностей межличностных отношений со сверстниками у дошкольников с ОВЗ позволяет дать педагогам и воспитателям, работающим с данным контингентом детей, следующие рекомендации:

- для развития гармоничных межличностных отношений улучшать психологический климат внутри группы путем использования инструментов коррективной психологической атмосферы: педагогических ситуаций, игр, приемов психической саморегуляции;

- учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей;
- не допускать критических замечаний по отношению к дошкольникам с ОВЗ в присутствии других детей, быть внимательными к ним;
- применять поощрения и использовать положительные оценки (например, акцентировать внимание даже на незначительных удачных действиях ребенка с ОВЗ: «Ребята, посмотрите, как интересно Коля придумал складывать кубики! Давайте поможем ему вместе!»).
- содействовать формированию инициативы ребенка, подкрепляя ее похвалой, для активизации его интересов и поддержки позитивных начинаний;
- расширять круг общения воспитанников, вовлекая их в совместную деятельность, игры, коллективную работу;
- использовать методы групповой игротерапии, позволяющие задействовать всех членов группы и гармонично распределять роли среди детей, испытывающих трудности взаимодействия со сверстниками;
- постоянно контролировать игровые действия для предупреждения конфликтов;
- не допускать негатива в отношениях подопечных.

Соблюдение предложенных рекомендаций поможет специалистам дошкольных образовательных учреждений гармонизировать межличностные отношения воспитанников, имеющих ОВЗ, будет способствовать формированию у них навыков общения и повышению их социометрического статуса.

Перспективным направлением дальнейших исследований в этой области может стать организация психологического сопровождения детей с ограничениями по здоровью в условиях инклюзивного ДОУ.

### **Список использованных источников**

1. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 713 с.
2. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва: Владос, 2005. 160 с.
3. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуально-го развития личности ребенка. Москва: Педагогика, 1988. 120 с.
4. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология дошкольного возраста. Москва: Кнорус, 2018. 270 с.
5. Филинова И. Ф. Особенности тьюторского сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями [Электрон. ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1498–1500. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/91/19655/> (дата обращения: 07.04.2019)

6. Кучмаева О. В. Образование детей-инвалидов: статистический аспект // Статистика и Экономика. 2016. № 6. С. 19–24. DOI: <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2016-6-19-24>
7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва, 1986.
8. Коломинский Я. А. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Москва: АСТ, 2010. 448 с.
9. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 320 с.
10. Мужина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. Москва: Academia, 2012. 656 с.
11. Веракса А. Н., Веракса Н. Е., Репина Т. А. Социальная психология дошкольника. Москва: Мозаика-Синтез, 2016.
12. Ганошенко Н. И., Рузская А. Г., Мещерякова С. Ю., Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет. Москва: МОДЭК, МПСИ, 2001. 240 с.
13. Смирнова Е. О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. Москва: Мозаика-Синтез, 2012. 192 с.
14. Урунтаева Г. А. Психология дошкольного возраста. Москва: Academia, 2012. 272 с.
15. Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва: Academia, 2011. 384 с.
16. Староверова М. С. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения // Успехи современной науки и образования. 2016. № 2. С. 112–116.
17. Дуда И. В., Петрик Н. А. Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы [Электрон. ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 14. С. 49–52. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/200/49132/> (дата обращения: 06.04.2019)
18. Гребенникова Г. С. Отношение детей младшего школьного возраста к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития в инклюзивной образовательной среде // Психологические науки: теория и практика: материалы IV Международной научной конференции, г. Москва, ноябрь 2015 г. Москва: Буки Веди, 2015. С. 6–8 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/196/8895/> (дата обращения: 06.04.2019)
19. Сорокоумова С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 3. С. 134–136.
20. Bunch G., Valeo A. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools // Disability & Society. 2004. Vol. 19, № 1. P. 61–76.
21. Frostad P., Pijl S. J. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education // European Journal of Special Needs Education. 2007. Vol. 22, № 1. P. 15–30.

22. Laushey K. M., Heflin L. J. Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000. Vol. 30, № 3. P. 183–193.

23. Cankar F., Deutsch T., Globacnik B., Pinteric A. Inclusive Education of Blind and Visually Impaired Pupils in Slovenia // *Journal of special education and rehabilitation*. 2014. Vol. 15, № 3–4. P. 7–23.

24. Siperstein G. N., Parker R. C., Bardon J. N., Widaman K. F. A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities // *Exceptional Children*. 2007. Vol. 73, № 4. P. 435–455.

25. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // *Educational Psychology*. 2002. Vol. 22, № 4. P. 391–411.

26. Rebecca A. S., Jennifer M. A., Erik W. C., Colleen K. M. Attitudes of High School Students toward their Classmates with Severe Disabilities: a Pilot Study // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2016. Vol. 28, № 4. P. 523–538.

27. Abiola O., Olorunfemi O., Samson D., Oluseye A., Omolara O., Titilope A. Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria // *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 2012. Vol. 23, № 3. P. 65–75.

28. Webster A. A., Carter M. A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2013. Vol. 38, № 1. P. 1–11.

29. Movkebayeva Z., Kabdyrova A., Duzelbayeva A., Denissova I., Tynybayeva L. Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions // *Journal of Entrepreneurship Education*. 2017. Vol. 20, № 3. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html> (дата обращения: 06.04.2019).

30. Jeffress M. S. *Pedagogy, Disability and Communication: Applying Disability Studies in the Classroom*. Oxon, Routledge, 2017. 228 p.

31. Silvestre N., Rom M. Friendship among deaf adolescents attending mainstream secondary schools, in oral communication modes // *Educar*. 2011. Vol. 47, № 2. P. 341–364.

## References

1. Rubinstein S. L. *Osnovy obschey psihologii = Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2019. 713 p. (In Russ.)

2. Smirnova E. O., Holmogorova V. M. *Mezhlichnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrektsia = Interpersonal relationships of preschool children: Diagnostics, problems, correction*. Moscow: Publishing House Vldos; 2005. 160 p. (In Russ.)

3. Royak A. A. *Psihologicheskii konflikt i osobennosti individual'nogo razvitiya lichnosti rebenka = Psychological conflict and peculiarities of individual deve-*

lopment of the child's personality. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1988. 120 p. (In Russ.)

4. Volkov B. S., Volkova N. V. Psihologiya doshkol'nogo vozrasta = Psychology of preschool age. Moscow: Publishing House Knorus; 2018. 270 p. (In Russ.)

5. Filinova I. F. Features of tutor support for students with special educational needs. *Molodoy ucheniy = Young Scientist* [Internet]. 2015 [cited 2019 Apr 7]; 11: 1498–1500. Available from: <https://moluch.ru/archive/91/19655/> (In Russ.)

6. Kuchmaeva O. V. Education of children with disabilities: statistical aspect. *Statistika i Ekonomika = Statistics and Economics*. 2016; 6: 19–24. DOI: <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2016-6-19-24> (In Russ.)

7. Zaporozhec A. V. Izbrannye psihologicheskie trudi: v 2 t. = Selected psychological works: In 2 volumes. Moscow; 1986. (In Russ.)

8. Kolominsky Y. L. Social'naya psihologiya vzaimootnosheniy v malyh gruppah = Social psychology of relationships in small groups. Moscow: Publishing House AST; 2010. 448 p. (In Russ.)

9. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obschenii = Formation of the child's personality in communication. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2009. 320 p. (In Russ.)

10. Muhina V. S. Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya = Age psychology. Phenomenology of development. Moscow: Publishing House Academia; 2012. 656 p. (In Russ.)

11. Veraksa A. N., Veraksa N. E., Repina T. A. Social'naya psihologiya doshkol'nika = Social psychology of the preschool child. Moscow: Publishing House Mozaika-Sintez; 2016. (In Russ.)

12. Ganoshenko N. I., Ruzskaya A. G., Mescheryakova S. U., Galiguzova L. N., Smirnova E. O. Mezhlchnostnye otnoshenia rebenka ot rozhdeniya do semi let = Interpersonal relations of a child from birth to seven years. Moscow: Publishing House MODEK, MPSI; 2001. 240 p. (In Russ.)

13. Smirnova E. O. Obschenie doshkol'nikov s vzroslymi i sverstnikami = Communication of preschool children with adults and peers. Moscow: Publishing House Mozaika-Sintez; 2012. 192 p. (In Russ.)

14. Uruntaeva G. A. Psihologiya doshkol'nogo vozrasta = Psychology of preschool age. Moscow: Publishing House Academia; 2001. 384 p. (In Russ.)

15. Elkonin D. B. Detskaya psihologiya = Children's psychology. Moscow: Publishing House Academia; 2001. 384 p. (In Russ.)

16. Staroverova M. S. Social development of children with disabilities health in conditions of inclusive education. *Uspehi sovremennoy nauki i obrazovaniya = Successes of Modern Science and Education*. 2016; 2: 112–116. (In Russ.)

17. Duda I. V., Petrik N. A. Features of interpersonal relations in inclusive primary school class. *Molodoy ucheniy = Young Scientist* [Internet]. 2018 [cited 2019 Apr 6]; 14: 49–52. Available from: <https://moluch.ru/archive/200/49132/> (In Russ.)

18. Grebennikova G. S. The attitude of children of primary school age to peers with intellectual disabilities in an inclusive educational environment. In: *Psihologicheskie nauki: teorija i praktika: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, nojabr' 2015 g. = Psychological Sciences: Theory and Practice. Ma-*

terials of the IV International Scientific Conference [Internet]; 2015 Nov; Moscow. Moscow: Publishing House Buki Vedi; 2015 [cited 2019 Apr 6]; p. 6–8. Available from: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/196/8895/> (In Russ.)

19. Sorokoumova S. N. Psychological features of inclusive education. *Izvestia Samarskogo nauchnogo centra Rossiyskoy akademii nauk = Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2010; 3 (12): 134–136. (In Russ.)

20. Bunch G., Valeo A. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*. 2004; 19 (1): 61–76.

21. Frostad P., Pijl S. J. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 2007; 22 (1): 15–30.

22. Laushey K. M., Heflin L. J. Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000; 30(3): 183–193.

23. Cankar F., Deutsch T., Globacnik B., Pinteric A. Inclusive education of blind and visually impaired pupils in Slovenia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 2014; 15 (3–4): 7–23.

24. Siperstein G. N., Parker R. C., Bardon J. N., Widaman K. F. A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*. 2007; 73 (4): 435–455.

25. Kemp C., Carter M. The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*. 2002; 22 (4): 391–411.

26. Rebecca A. S., Jennifer M. A., Erik W. C., Colleen K. M. Attitudes of high school students toward their classmates with severe disabilities: A pilot study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2016; 28 (4): 523–538.

27. Abiola O., Olorunfemi O., Samson D., Oluseye A., Omolara O., Titilope A. Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 2012; 23 (3): 65–75.

28. Webster A. A., Carter M. A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2013; 38 (1): 1–11.

29. Movkebayeva Z., Kabdyrova A., Duzelbayeva A., Denissova I., Tynybayeva L. Students attitude towards co-education with disabled people in higher education institutions. *Journal of Entrepreneurship Education* [Internet]. 2017 [cited 2019 Apr 6]; 20 (3). Available from: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html>

30. Jeffress M. S. *Pedagogy, disability and communication: Applying disability studies in the classroom*. Oxon, Routledge; 2017. 228 p.

31. Silvestre N., Rom M. Friendship among deaf adolescents attending mainstream secondary schools, in oral communication modes. *Educar*. 2011; 47 (2): 341–364.

**Информация об авторах:**

**Феофанов Василий Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана по методической работе факультета психологии Российского государственного социального университета, Москва, Россия. E-mail: v-feofanov@yandex.ru

**Константинова Наталия Петровна** – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы факультета социальной работы Российского государственного социального университета, Москва, Россия. E-mail: tsygula@mail.ru

**Королева Юлия Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург, Россия. E-mail: koroleva-y@yandex.ru

**Вклад соавторов:**

В. Н. Феофанов – разработка идеи, методологии и методов исследования, сбор эмпирического материала, его количественная обработка.

Н. П. Константинова – подготовка предварительного варианта статьи.

Ю. А. Королева – подготовка окончательного варианта текста статьи.

Статья поступила в редакцию 25.08.2019; принята в печать 11.03.2020. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Vasily N. Feofanov** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Dean for Methodological Work, Faculty of Psychology, Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: v-feofanov@yandex.ru

**Natalia P. Konstantinova** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Social Work, Faculty of Social work, Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: tsygula@mail.ru

**Julia A. Koroleva** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia. E-mail: koroleva-y@yandex.ru

**Contribution of the authors:**

V. N. Feofanov – development of the idea, methodology and research methods; collection of empirical material; quantitative processing.

N. P. Konstantinova – preparation of the preliminary version of the article.

Ju. A. Koroleva – preparation of the final version of the article.

Received 25.08.2019; accepted for publication 11.03.2020.

The authors have read and approved the final manuscript.