

State Pedagogical University named after Ion Creanga, Chisinau, Moldova
Uppsala Center for Russian and Eurasian Studies / UCRS Uppsala University, Sweden

CONFERENCE BOOK

„FENOMENUL SĂRĂCIEI ÎN CONDIȚIILE
SOCIETĂȚII ÎN TRANZIȚIE”

“НАРРАТИВ БЕДНОСТИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА”

“PICTURES OF POVERTY
IN SOCIETIES UNDER TRANSFORMATION”

CULEGERE DE ARTICOLE

23-25 octombrie 2014

Swedish Research Council / Vetenskapsrådet
The project: «Human resources in poverty and disability: family perspective
(in Moldova and Ukraine); 348-2011-7346 [2012-2014]»

R. Moldova / Sweden
2015

**State Pedagogical University named after Ion Creanga,
Chisinau, Moldova**

**Uppsala Center for Russian and Eurasian Studies / UCRES
Uppsala University, Sweden**

CONFERENCE BOOK
**„FENOMENUL SĂRĂCIEI ÎN CONDIȚIILE
SOCIETĂȚII ÎN TRANZIȚIE”/**
**“НАРРАТИВ БЕДНОСТИ В УСЛОВИЯХ
СИСТЕМНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА”/**
**“PICTURES OF POVERTY
IN SOCIETIES UNDER TRANSFORMATION”**

October, 23 – 25, 2014
State Pedagogical University named after I. Creanga

Swedish Research Council / Vetenskapsrådet
**The project: «Human resources in poverty and disability: family perspective
(in Moldova and Ukraine); 348-2011-7346 [2012-2014]»**



„Ion Creangă”
State Pedagogical University,
R. Moldova



**UPPSALA
UNIVERSITET**
**Center for Russian and Eurasian
studies,**
Uppsala University, Sweden

**R. Moldova / Sweden
2015**

ISBN 978-9975-115-74-2.
CZU 376+364.2(082)=135.1=111=161.1
F 36

Swedish Research Council / Vetenskapsrådet, The project: «Human resources in poverty and disability: family perspective (in Moldova and Ukraine); 348-2011-7346 [2012-2014]»

CONFERENCE BOOK „FENOMENUL SĂRĂCIEI ÎN CONDIȚIILE SOCIETĂȚII ÎN TRANZIȚIE” / “НАРРАТИВ БЕДНОСТИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА”/ “PICTURES OF POVERTY IN SOCIETIES UNDER TRANSFORMATION”, October, 23 – 25, 2014, State Pedagogical University named after I. Creanga

Scientific editors:

Chapter I: Liya Kalinnikova Magnusson, researcher of the Uppsala Center for Russian and Eurasian studies, Uppsala University, Sweden; PhD & senior lecturer in special education at the University of Gävle, Sweden; associate professor (in psychology) of the chair of social work and social safety at the Northern Arctic Federal University, Archangelsk, Russia.

Chapter II: Silvia Belibova, PhD student, lecturer of the chair of special psychopedagogy, SPU named after I.Creanga, Chisinau; psychologist of Theoretical Lyceum Varnitsa, district Anenii Noi, Republic of Moldova.

“Fenomenul sărăciei în condițiile societății în tranziție”, conference international (2015 ; Chișinău). Conference Book “Fenomenul sărăciei în condițiile societății în tranziție” = “Нарратив бедности в условиях системной трансформации общества” = “Pictures of poverty in societies under transformation”, October, 23-25, 2014, Chișinău : (Languages of the Conference: Romanian, Russian, English) / sc. ed.: Kalinnikova Magnusson Liya, Belibova Silvia. – [Chișinău] : S. n. ; Sweden, 2015 (Tipogr. "Garomont-Studio"). – 319 p.

Antetit.: State Ped. Univ. "Ion Creanga", Chisinau, Moldova, Uppsala Center for Russian and Eurasian Studies / UCRS Uppsala Univ., Sweden, Nat. Ped. Univ. "M. Dragomanov", Ukraine [et al.]. – Tit. paral.: lb. rom., engl., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 25 ex.

ISBN 978-9975-115-74-2.
376+364.2(082)=135.1=111=161.1
F 36



„Ion Creanga” State
Pedagogical University, R.
Moldova



NGO Children and Youth
with Disabilities Associated
"VITA"



DGETS
Direcția Generală Educație
Tineret și Sport



UPPSALA
UNIVERSITET
Center for Russian and
Eurasian studies, Uppsala
University, Sweden



Federal Agency of Health
Care and Social
Development, Sergiev
Possad Home for Blind and
Deaf Children



National Pedagogical
University named after
M.Dragomanov, Ukraine



Perkins School for the
Blind, Boston, USA

General Department of Education, Youth and Sports of
Chișinău municipal Council

CONFERENCE BOOK of the International Conference:

„FENOMENUL SĂRĂCIEI ÎN CONDIȚIILE
SOCIETĂȚII ÎN TRANZIȚIE”/
“НАРРАТИВ БЕДНОСТИ В УСЛОВИЯХ
СИСТЕМНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА”/
“PICTURES OF POVERTY IN SOCIETIES
UNDER TRANSFORMATION”/

October, 23 – 25, 2014
State Pedagogical University named after I. Creanga,

(Languages of the conference: Roumanian, Russian, English)

<i>Stempovschi E., Haraz S., Savciuc A.</i>	235
Asistență socială acordată familiilor care au în componență copii cu dizabilități	
<i>Cibotaru N.</i>	246
Impactul tulburărilor de limbaj asupra reușitei școlare	
<i>Plamadeala M.</i>	252
Integrarea - o problemă de relație, nu numai una de participare	
<i>Danilenco S.</i>	264
Educația inclusivă a copiilor cu dizabilități de intelect în sistemul culturii fizice adaptative	
<i>Danelciuc F., Betiuc D., Danelciuc El. M.</i>	270
Rolul jocurilor dinamice în modelarea personalității elevilor cu CES	
<i>Cociurca P.</i>	277
Ștudiul asupra psihomotoricității la copiii cu CES	
<i>Ignat El.</i>	287
Repere teoretice privind formarea imaginii de sine la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică	
<i>Focșa T.</i>	295
Prestații bănești – mecanism de combatere a sărăciei în lume și Republica Moldova	
<i>Sanduleac S.</i>	305
Relația sărăcie – violență în Republica Moldova	
<i>Rusnac L.</i>	310-319
Educația inclusivă – oportunități egale	

Содержание:
[Русский - Russian - Rusă]

Программа конференции	14
На румынском языке	17
На русском языке	21
На английском языке	25
Предисловие	
Часть I.	
<i>Развитие теории человеческих ресурсов в специальном образовании:</i>	
<i>Калинникова Магнуссон Л.</i>	29
Структура бедности в семьях с детьми с нарушениями развития (препонимание ситуации в Украине и Республике Молдова)	
<i>Белибова С.</i>	58
Социальные ресурсы преодоления бедности в семьях с детьми с умственной отсталостью [на примере Республики Молдова]	
<i>Бодорин К.</i>	70
Абилитационный ресурс малоимущих семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха в Республике Молдова	
<i>Ханзерук Л.</i>	94
Воспитательный ресурс одиноких матерей, имеющих детей с нарушениями развития [на примере Украины]	
<i>Омельянович И.</i>	105
Проблема трудоустройства молодых людей с умственной отсталостью в Украине	
<i>Киперь Н.</i>	112
Повседневный опыт детей-подростков из неполной семьи в ситуации экстремальной бедности [на примере Республики Молдова]	
<i>Максимчук В., Калинникова Магнуссон Л.</i>	123
Социально-профессиональная дискриминация молодых людей с умственной отсталостью в Республике Молдова	
<i>Базыма Н.</i>	136
Влияние бедности на воспитание детей с нарушениями развития [на примере Украины]	

Часть II:		
Инклюзивное образование и проблема человеческих ресурсов: психологопедагогические подходы к расширению прав и возможностей		
<i>Раку И., Раку Ю.</i>	143	
Школьная среда как источник тревожности в период второго детства		
<i>Раку А., Белибова С., Чеботару Н.</i>	149	
Общий анализ результатов опроса по информированию и восприятию педагогической и социальной инклюзии		
<i>Чобану А.</i>	157	
Основные направления психологического вмешательства у дошкольников с задержкой психического развития		
<i>Вырлан М., Фрунзе О.</i>	165	
Проблема бедных семей в системе социальной помощи		
<i>Лосый Е.</i>	171	
Психологические аспекты школьной агрессивности в период второго детства		
<i>Кирев Л.</i>	182	
Социальные аспекты мотива личностного развития у подростков		
<i>Перегорзева М.</i>	191	
Педагогическая диагностика детей, имеющих тяжелые множественные нарушения, с использованием метода систематизированного наблюдения для оценки уровня сформированности навыков самообслуживания		
<i>Поворознюк М., Кузьминкина Н.</i>	197	
Методы и приёмы обучения детей аутистов начальным навыкам общения и коммуникации		
<i>Лебедева В.</i>	205	
Развитие системы специального образования для детей с множественными нарушениями в Республике Молдова. Тезисы к выступлению		
<i>Симак А.</i>	208	
Применение арт-терапии как метод реабилитации и интеграции детей с ограниченными возможностями		
Корня С.		219
Эффекты бедности в сельской местности Республики Молдова		
<i>Чобану А., Барбучану Ю.</i>	230	
Речевые нарушения и их влияние на развитие аффективности у детей		
<i>Стемповски Е., Хараз С., Савчук А.</i>	235	
Социальная помощь семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными нуждами		
<i>Чиботару Н.</i>	246	
Влияние речевых нарушений на школьную успеваемость		
<i>Пламадяла М.</i>	252	
Интеграция - проблема взаимоотношений и не только как просто участие		
<i>Даниленко С.</i>	264	
Инклюзивное воспитание детей с нарушением интеллекта в системе адаптивного спорта		
<i>Данельчук Ф., Бетюк Д., Данельчук Е.М.</i>	270	
Роль динамических игр в моделировании личности учеников с особыми образовательными потребностями		
<i>Кочурка П.</i>	277	
Проблема исследования психомоторики у детей с особыми образовательными потребностями		
<i>Игнат Е.</i>	287	
Теоретические аспекты формирования представления о себе у детей с задержкой психического развития		
<i>Фокша Т.</i>	295	
Социальные льготы как механизм борьбы с бедностью в мировой практике и Республике Молдова		
<i>Сандуляк С.</i>	305	
Взаимосвязь бедности и насилия в Республике Молдова		
<i>Руснак Л.</i>	310-319	
Инклюзивное образование - равные возможности		

ПРОГРАММА КОНФЕРЕНЦИИ

(Русский)

23 октября 2014, Четверг
ГПУ «Ион Крянгэ», ул. И. Крянгэ 1, блок 1, ауд. 101

Пленарное заседание

МОДЕРАТОРЫ:

РАКУ Игорь - проф., доцент, канд., проректор по научной работе и международным отношениям, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова;
БОДОРИН Корнелия - доцент, канд., заведующий кафедрой Специальная Психопедагогика, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова;
АНДРОНАКЕ Николай - доцент, канд., кафедра Специальная Психопедагогика, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова.

09.00 – 10.00 Регистрация участников

10.00 – 11.00 Открытие конференции

Приветствие

10.00 – 10.10 Николай Кикуш, ректор, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова;
10.10 – 10.20 Михаил Шляхтицкий, советник президента по вопросам культуры, образования и науки;
10.25 – 10.30 Денис Лолли, региональный координатор США, Европы и Азии;

10.30 – 10.40 Татьяна Нагнибеда-Твердохлеб, генеральный директор, DGETS, Кишинёв;

10.40 – 10.50 Руслан Лопатюк, президент Общества по глухих в Молдове;

10.50 – 10.55 Лариса Челан, вице-президент Общества Слепых Молдовы;

10.55 – 11.00 Епифанова Галина, директор Детского Дома для слепоглухих детей, г. Сергиев Посад (Россия).

11.30 Кофе-брейк

11.30 – 12.00 Калинникова Магнуссон Лия, научный руководитель, научный сотрудник Научного Центра Российских и Евразийских Исследований, Университет Уппсалы, Швеция. Развитие и результаты научного проекта: Человеческие ресурсы, бедность и инвалидность: взгляд на семью, воспитывающие детей с нарушениями развития.

12.00 – 12.30 Денис Лолли, "Школа Перкинс для Слепых", региональный координатор США, Европы и Азии. Общество – Семья

– Дети с множественными нарушениями в развитии /тенденции, перспективы/.

12.30 – 13.00 Руснак Вержиния, доцент, канд., председатель Республиканского Центра Психологической Помощи (Молдова). Инклюзивное воспитание в контексте образовательных политик.

13.00 – 14.30 Обед

14.30 – 15.00 Епифанова Галина, преподаватель, г. Сергиев Посад, Россия. Создание условий для организации качественного образования и воспитания детей, имеющих множественные нарушения развития.

15.00 – 15.30 Мелинтияну Лариса, ясли-детский сад № 167 для детей со слуховыми и ассоциированными нарушениями, Кишинёв, Молдова;

15.30 – 16.00 Романова Маргарита, вспомогательная школа № 6, Кишинёв, Молдова. Воспитание детей, имеющих множественные нарушения развития, в условиях учреждений дошкольного и школьного образования (из опыта работы).

16.00 – 16.15 Раку Аурелия, проф., доцент, канд., кафедра Специальная Психопедагогика, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова. Экстремальная бедность и права человека.

16.15 – 16.30 Подведение итогов дня

16.30 – 18.00 Рабочий визит: вспомогательная школа № 6, Кишинев, Молдова; ясли-детский сад № 167 для детей со слуховыми и ассоциированными нарушениями, Кишинев, Молдова.

24 октября, 2014, Пятница

СЕКЦИЯ 1. Развитие теории человеческих ресурсов в специальном образовании

ГПУ «Ион Крянгэ», ул. И. Крянгэ 1, блок 2, ауд. 19

МОДЕРАТОР: **Калинникова Магнуссон Лия**, научный сотрудник Научного Центра Российских и Евразийских Исследований, Университет Уппсалы, Швеция.

09.00 – 09.20 Калинникова Магнуссон Лия, Университет Уппсалы, Швеция. Проблема понимания и измерения бедности при инвалидности.

09.30 – 09.50 Бодорин Корнелия, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова. Абилитационный ресурс малоимущих семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха в Республике Молдова.

10.00 – 10.20 Максимчук Виктория, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова. Социально-профессиональная дискриминация молодых людей с умственной отсталостью в Республике Молдова.

10.30 – 10.50 Белибова Сильвия, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова. Социальные ресурсы в преодолении бедности в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью.

11.00 – 11.30 Кофе-брейк

11.30 – 11.50 Киперь Надежда, КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова. Повседневный опыт детей-подростков из неполной семьи в ситуации экстремальной бедности [на примере Республики Молдова].

12.00 – 12.20 Ханзерук Лиля, доцент кафедры олигофренипедагогики, ИКП НПУ им. М. Драгоманова, Украина. Воспитательный ресурс одиночной матери, имеющей ребенка с нарушением развития.

12.30–12.50 Омельянович Ирина, доцент кафедры олигофренипедагогики, ИКП НПУ им. М. Драгоманова, Киев, Украина. Проблема трудоустройства молодых людей с умственной отсталостью в Украине.

13.00 – 14.30 Обед

14.30 – 14.50 Базыма Наталья, ИКП НПУ им. М. Драгоманова, Киев, Украина. Влияние бедности на воспитание детей с нарушениями психофизического развития.

14.50 – 15.00 Раку Аурелия, проф., КГПУ «Ион Крянгэ», Молдова. Социальная инклюзия – путь к преодолению бедности.

15.00 – 16.30 Обсуждение дня

СЕКЦИЯ II. Инклюзивное образование и проблема человеческих ресурсов: психолого-педагогические подходы к расширению прав и возможностей

ГПУ «Ион Крянгэ», ул. И. Крянгэ 1, блок 1, ауд. 101

МОДЕРАТОРЫ:

ПОВОРОЗНЮК Мария, главный специалист Департамента по образованию молодежи и спорта, мун Кишинев;

ЛЕБЕДЕВА Валентина, президент Общественной Ассоциации детей и молодежи с инвалидностью «VITA»;

09.00 – 09.45 Darija Udovicic Mahmiljin, консультант по программам, Международная Школа Перкинса для слепых. Презентация "Malidom" (Загреб, Хорватия) - Дневной центр для реабилитации детей и молодежи.

09.45– 10.30 Переверзева Марина, сертифицированный специалист по подготовке педагогов, работающих со слепоглухими и незрячими детьми со сложными нарушениями, Детский Дом для слепоглухих,

Сергиев Посад, Россия. Современные тенденции развития коррекционной педагогики в России.

10.30 – 11.00 Эпифанова Галина, директор Детского Дома для слепоглухонемых детей, Сергиев Посад, Россия. Проблемы коммуникации детей с комплексными нарушениями и средства общения, доступные слепоглухим, как важный фактор их успешной социализации.

11.00 – 11.30 Кофе-брейк

11.30 – 12.30 Переверзева Марина, учитель-дефектолог, Детский Дом для слепоглухих, Сергиев Посад, Россия. Дети с множественными нарушениями развития. Использование метода систематизированного наблюдения для диагностики детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

12.30 – 13.00 Руссу Нина, специальная школа № 12 для слабослышащих и позднооглохших детей, Кишинев. Роль партнерских отношений: семья – ребенок – учитель в социализации детей с множественными нарушениями в развитии. Формы и методы воспитания детей / из опыта работы/.

13.00 – 14.30 Обед

14.30 – 15.30 Переверзева Марина, сертифицированный специалист по подготовке педагогов, работающих со слепоглухими и с незрячими детьми со сложными нарушениями, Детский Дом для слепоглухих, Сергиев Посад, Россия. Социальная адаптация детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития: возможности и перспективы.

15.30 – 16.00 Даниленко Светлана, вспомогательная школа №6, Кишинев, Молдова. Роль Специальной Олимпиады Молдовы в инклюзивном воспитании детей с проблемами в развитии.

16.00 – 16.30 Обсуждение дня

16.30 – 17.30 Рабочий визит: специальная школа № 12 для слабослышащих и позднооглохших детей, Кишинев.

ПРЕДИСЛОВИЕ И СЛОВА ПРИЗНАТЕЛЬНОСТИ К КНИГЕ МАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ

Научные редакторы выражают слова признательности всем участникам данного научного проекта, а также участникам заключительной конференции - заметного научного события 2015 года.

Конференция “**НARRATIV БЕДНОСТИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА**” является заключительным событием проекта «Человеческие ресурсы в семьях в ситуации бедности и инвалидности». Этот проект выполнен в рамках научного гранта, предоставленного высшим учёным советом Швеции – Vetenskapsrådet: 348-2011-7346 [2012-2014]. В рамках данного проекта осуществлялось сотрудничество между тремя научными структурами:

- Научным Центром Российских и Евразийских исследований [UCRS] университета Уппсалы, Швеция, [Лия Калинникова Магнуссон - научный руководитель проекта, UCRS, Швеция];
- Институтом Коррекционной педагогики Национального Педагогического Университета им. М. Драгоманова [Виктор Синёв - научный координатор проекта, Киев, Украина];
- Кафедрой специальной психопедагогики Государственного Педагогического Университета им. И. Крянгэ [Корнелия Бодорин и Сильвия Белибова - научные координаторы проекта, Кишинёв, Республика Молдова].

Исследовательская группа проекта объединила 11 ученых из Швеции, Украины и Республики Молдовы:

Виктора Синёва, академика, профессора, директора ИКП, НПУ им. М. Драгоманова, Украина;

Андрея Шевцова, профессора ИКП, НПУ им. М. Драгоманова, Украина;

шестерых докторов наук, доцентов:

Лию Калинникову Магнуссон, научного руководителя проекта, научного сотрудника центра UCRS, университета Уппсалы, Швеция;

Корнелию Бодорин и Викторию Максимчук, кафедра специальной психопедагогики, ГПУ им. «И. Крянгэ», Республика Молдова;

Лилию Ханзерук, Ирину Омельянович, Оксану Качуровскую, ИКП, НПУ им. М. Драгоманова, Украина;
двух аспирантов:

Сильвию Белибову и Надежду Киперь, кафедра специальной психопедагогики, ГПУ им. «И. Крянгэ», Республика Молдова.

Первая часть сборника конференции *Развитие теории человеческих ресурсов в специальном образовании* написана представителями исследовательской группы и отражает промежуточные результаты проведенных ими исследований в своих странах. Все эти исследования активно обсуждались в рамках рабочих групп и сессий конференции.

Вторая часть сборника *Инклюзивное образование и проблема человеческих ресурсов: психолого-педагогические подходы к созданию возможностей для детей и их семей* представлена работами исследователей, которые проявили интерес к данной проблеме достаточно самостоятельно, независимо от проекта. Все это говорит о том, что научная тема, развиваемая в рамках названного проекта является актуальной и чрезвычайно востребованной настоящими обстоятельствами трансформирующихся обществ, какими являются Украина и Республика Молдова.

Мы искренне надеемся, что обсуждаемый в проекте подход будет развиваться и научное сообщество, работающее в данном направлении, будет прирастать новыми исследователями.

Руководитель проекта и научный редактор сборника конференции, научный сотрудник центра UCRS, университет Уппсалы, Швеция **Лия Калинникова Магнуссон**.

Научный редактор сборника, аспирант, преподаватель кафедры специальной психопедагогики ГПУ им. И. Крянгэ, Кишинёв, Республика Молдова **Сильвия Белибова**.

Часть I.

Развитие теории человеческих ресурсов в специальном образовании

СТРУКТУРА БЕДНОСТИ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ¹

(прे-понимание ситуации в Украине и Республике Молдова)

Калинникова Магнуссон Лия,
научный сотрудник,
UCRS, Uppsala University, Sweden.

Абстракт. Данное исследование было направлено на изучение критических факторов структуры бедности в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития, и определение роли специального образования среди них. Идеология советского времени легитимизировала «равенство в бедности» через низкие, но стабильные жизненные стандарты. Либерализация государственных реформ после распада СССР увеличила экономическую поляризацию в обществе. Бедность для семей, воспитывающих детей с нарушениями развития, стала очевидной реальностью. На основе изучения фундаментальных и современных исследований и междисциплинарного подхода к анализу научных текстов, нами были выделены три критических фактора (КФ), структурирующих бедность в таких семьях: КФ финансового неблагополучия; КФ социального «исключения» и институциональной практики специального образования; КФ «человеческих ресурсов» и «семейного капитала». КФ являются многомерными по своей природе. Многомерность каждого фактора проявляется в том, что каждый из них включает целый ряд под-факторов, существующих одновременно на нескольких уровнях: макро- (система управления/ governmentality), мезо-

(социально культурные и специальное образование) и микро- (семья), регулирующих между собой сложностью отношений, и уникально структурирующихся в каждой семье. Все эти факторы имеют критическое значение для понимания целостной картины бедствий и лишений, приводящих семьи с детьми с нарушениями развития к бедности. Доминирующая роль принадлежит под-фактору макро-порядка: системы управления/governmentality. Специальное образование в Молдове и Украине укоренено в советской «дефектологической образовательной модели», которая на протяжении длительного времени нормировалась принципом социалистического гуманизма, конструируя контекст социального исключения. Вместе с тем инклюзивные процессы в европейском образовании, обусловленные неолиберальными реформами и дефицит нового теоретического мышления поставили новые вопросы относительно места и роли специального образования в структурировании и воспроизводстве бедности. Исследование проблемы продолжается.

Ключевые слова: дети с нарушениями развития; семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития; структура бедность; критические факторы

The title: Structure of poverty in families with children wth developmental disabilities (pre-undestanding situation in the Republic of Moldova and Ukraine)

Summary. This study was designed to study the structure of the critical factors of poverty in families with children with developmental disorders and the role of special education among them. The Ideology of the Soviet period legitimized "equality in poverty" through low but stable standard of living. The liberalization of government reforms after the collapse of the Soviet Union increased economic polarization in the new independent societies. Poverty for families with children with developmental disabilities has become an apparent reality. Based on the study of basic and advanced research and interdisciplinary approach to the analysis of scientific texts, we have identified three critical factors (CF) that structure poverty in these families: CF of financial distress; CF of social "exclusion" and institutional practices of special education; CF of "human resources" and "family capital". The nature of the CF is multi-dimensional. Multidimensionality of each of the factors is manifested in the fact that each of them includes a number of sub-factors that exist at several levels at the same time: macro-(governmentality), meso- (social cultural and special education) and micro-(family); the relationships between sub-factors are complicated and individualized in each family. All of these factors are crucial for

¹ The research is funded by the Swedish Research Council Vetenskapsrådet within the project «Human resources in poverty and disability: family perspective (in Moldova and Ukraine): 348-2011-7346 [2012-2014]». The Project is operated by the Research Center of Russian and Eurasian Studies (UCRS) at Uppsala University.

understanding the holistic picture of disaster and hardship leading families with children with developmental disabilities to poverty. Among all the three crucial factors, identified by this research is shown that the dominant role is played by a factor of macro-level: governmentality. Special education in Moldova and Ukraine is rooted in the Soviet "defectological educational model", which during long time was shaped scientifically and practically by the principle of socialist humanism, constructing a context of social exclusion. However, inclusive processes in European education caused by neoliberal reforms and lack of a new theoretical thinking have put new questions regarding the role and the place of special education in structuring and reproducing poverty. Research in the applied problem continues.

Key words: children with developmental disabilities; families with children with developmental disabilities; poverty; crucial factors

Введение

Исследование проблемы бедности в семьях, в которых растут дети с нарушениями развития, является достаточно новым направлением в современных социально-политических и научных дискурсах стран бывшего Советского Союза. Образование в самом широком и более узком значении, как например, специальное образование, являются значимыми участниками таких дискуссий. Научно-практический опыт этих наук имеет непосредственное отношение к данной проблеме. Достаточно упомянуть, что создание системы специального образования в этих странах являлось составной частью первых социальных проектов страны Советов, направленных на «борьбу с бедностью», «борьбу с неграмотностью», «социальное материнство» и др., выполнение которых находилось под жестким идеологическим контролем [1; 2]. В дальнейшем, политика борьбы с бедностью не получила системного развития, и не была интегрирована в генеральную экономическую и социальную политику Советского Союза. Milanovic [3] видит это в том, что политика бедности рассматривалась

качестве «инородного явления», противоречащим создаваемой идеальной модели благосостояния. Несмотря на то, что система мониторинга относительно бедности в этот период не существовала, является очевидным, что некоторые группы населения Советского Союза, действительно, жили ниже порога минимального дохода [4; 5]. Потребности семей с низким уровнем дохода в Советском Союзе были признаны лишь в 1974 году, когда были введены целевые денежные пособия малоимущим [6]. Бедность, будучи легитимизированной в низких, но стабильных жизненных стандартах [7], зависимости рядового человека от государства, распределяющего ресурсы в соответствии с собственными интересами и ценностями (подавляя или ограничивая активность населения в целом), становилась объективированным в социальных практиках явлением. «Равенство в бедности» и перенесение решения проблемы в «светлое будущее» воспроизвело системой государственной политики благосостояния [5].

Формально, периоды совместного пребывания Молдовы и Украины в составе СССР различаются по историческим срокам. Однако независимо от обстоятельств исторического времени, официальная идеология социализма внедрялась во всех странах похожему сценарию, формируя общий социально-экономический и культурный контекст. Доминирующую роль в данном контексте играло положение о «гражданине труженике, как наиболее полезном члене общества» и главном «получателе» общественных благ. Это положение легло в основу принципа социалистического гуманизма, провозгласившего главенство в обществе «нового» человека: всесторонне развитого человека-труженика, воспитанного в духе колLECTивизма и преданного делу строительства коммунизма. Максимальное вложение

oumeetcra.
Bmcete c tem upnpoja stroro mpouecca nmeja pasjnjnbrie kopin n
ocaraphix» blita olimempobon uparktoh neppon nrojorhpi 20 beka.
Tehjhuhua k nrojorhna jelein c happymlenam pasbntna ot «becx

hecnahntehnhom nincje airtephatne: jnbo otjatb peghera a
kpanie opahnhnhpm n ocyimectribnica a ochorhom ha
jtna pamemehna peghera c happymlenam pasbntna bpt,
bhcrbogokjatrica ot rocmtanha. Ojhako bptoop ypkexjhenn
jetre ctponetjatrica komyhnma, moyahn rsmokhoch
poujnjein jpyrinx jelein, c tlejipo souje monhodo yactina r
poujnjein jelein c happymlenam pasbntna, rak n
rockjapctrehoro odecmeehena.²

tnix ypkexjhenn ocyimectribnica sa chet monhoro
sakphthix ctienazahix ypkexjhenn. Fyhrinohnpobane
oujctbra hepe3 co3jane ninfephuhpobanoh cncetmip
nojoxo/ unperai k nctehnhon nrojorhnu n tex n jpyrinx ot
«heogjaremix» (he noullamixka koppeljorab) n
«o6yhamix» (tex, kro moxho bpti pamemehna
jelein c happymlenam pasbntna bpti octotretibra
njejajam hobo o oujctbra [1]. B jahnhix octotretibra
n, kro rakkptin moker pasbnti ce6a a cootretcrin c
«nchupabjehri n x pasbntne moker bpti koppeljorab»
nejatolinki n horix metrjor rocmtanha moyt bpti
bjehri a ce6a njele o tom, kro jelein c monompho hobo
horo coonajncntehckoro oujctbra [9]. Etor tenc
fopmpobanh n x mnjohcti a cootretcrin c njejajam
«jeffektnphix/gomphix» jelein n binjeiacs hefe3 npanmy
monjekhnh, pacnpoctphatracb n, ha
Ofununaphaa joktpha, a croni ochorhpx
knnshenhyyo hotpegehctp» [8].

kofia «tpyj» ns cepctbra k knshnhntehckrn njejajam,
oujctbra upnjalato uyt k komyhnchntehckrn njejajam,
finshenhcknx a yxobphix choco6hocren hejoberka ha giao

hepbarechtbo cpejin ero nreho. B tarkx ycjorhnx dejohctb
yrebjehnhnator skohomnycckyio nrojorhnu a o6metre n
otretctrehochcti rakkjoro sa octotretibra cdroen knshnh -
conashphoro cektopa n nrojihene nhjnnbyjajiphon
poin locyjapctrehoro kothgora a pasjnhpx cfpex
phohnhpm otjonehnhm n x nidepamnau, chnkhe n
b cphax bptimerlo Cobetkorlo Cotoza, npeexoja
Cnctehnhc lppoueccky tpachofopmam, nponcxojajune
jeleoreheckn peccyce b tarkx cemphax.

upnjkkehnhn bero knshnhoro nirkja, o6euhnara
comopbokjatet 3spocjehnetero peghera, n ero cempho ha
poujnjein n up, To moronjehnhpm jahnpim, tra upjorhna
harryskn ha cempho n upjorhna tpyjorhna sahctocn
pabjehnhn n up); johonjehnhc kohomnycckne
o6metcta jtna peghera nrajanua (jehene, o6pasoahne,
otpahnhnhc ycjorhna joclyna k ochorhpm pecypcam
conashphaa nifpacckyktja nomoun n cetrerating;
nrajanua, ho n jtna nreho cemphm a nrejom: hepbarnata
hnskx knshnhpx crahjaptax he tojiko jtna peghera
cemph «hompia dejohcti» upjorhna, upjekje bero, a
nrajanua, ho n jtna nreho cemphm a nrejom: hepbarnata
hnskx knshnhpx crahjaptax he tojiko jtna peghera
nrajanua, ho n jtna nreho cemphm a nrejom: hepbarnata
upjartk [11]. Jtna jelein c happymlenam pasbntna n x
mexahnami kothgora n intitnmasau cootretctryhnum
jejhochcti [10]. Jtna stroro nctohjapctryhca pasjnhpx
nchintyram, upnjkkehnhc yactine a fopmpobanh hopmci
njejohjona, happyhe e pasjnhpx conashphaa rockjapctrehaa
Chintatcta, kro ofinuajphaa rockjapctrehaa
n bptoop, kro upbarhui, jehjatca bphjykjehno.

ot metra upoknrahna cemph (ropoj nru cephjckra metchoctb)
Bosmokhochcti bptoga o6pho bapnpobashinc a sarnmcotn
monjochcti) a nrojy yxora sa pegheron ha jony.
ot tpyjorhna sahctocn (b oupejehnhom o6peme nru
herpohjorhnhcckn nrephar (kro hepejko upnborhnu k
chenuanisnupobanhra jelein ca/umoky/nrephar nru

для социально нуждающихся групп населения становится очевидной реальностью.

Цель данной статьи - на основе избранной исследовательской методологии описать и проанализировать критические факторы бедности в семьях, в которых растут дети с нарушениями развития³.

Методология данного исследования построена на анализе релевантных для данной проблемы научных источников, представляющих фундаментальный (исторический) взгляд на проблему, и современные публикации. Основную часть анализируемых публикаций составляют статьи из реферируемых журналов международных электронных научных баз за последние десять лет: ERIC, Taylor and Francis, Scopus, EBSCO and PsycINFO. Научные статьи отбирались в соответствии с исследовательскими вопросами: Каковы критические факторы, конституирующие структуру бедности в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития? Какие из критических факторов являются релевантными для изучения и решения проблемы бедности в таких семьях силами психолого-педагогических исследований? Какова роль специального образования в структурировании бедности?

Анализ источников строится на позициях критического рассмотрения проблемы бедности в таких семьях и выделения ряда критических факторов, которые

³ В данной статье термин «нарушение развития» и «инвалидность» взаимодополняют друг друга, поскольку не все дети с нарушениями развития получают инвалидность. Однако оба эти термина используются для обозначения явных, средних и тяжелых форм нарушений функций организма, таких, например, как слепота, неспособность передвигаться, умственная отсталость, что перекликается с официальным определением инвалидности в докладе ЮНИСЭФ «Проблемы детской инвалидности в переходный период в странах ЦВЕ/СНГ и Балтии» за 2005 г., С. xii.

оказывают доминирующее влияние на возникновение бедности. Предполагается, что критические факторы, участвующие в формировании и структурировании бедности, являются многомерными по своей природе. Каждый из факторов включает целый ряд под-факторов, которые регулируются сложностью взаимоотношений. Для анализа и интерпретации критических факторов бедности в таких семьях использована междисциплинарная исследовательская модель, базирующаяся на применении социологических, образовательных, социально-психологических подходов.

Анализ критических факторов в структуре бедности семей, имеющих детей с нарушениями развития.

Критические факторы финансового неблагополучия семей, воспитывающих детей с нарушениями развития. Исследователи этого направления отмечают, что семьи с такими детьми гораздо чаще оказываются в ситуации бедности и имеют значительно меньше ресурсов справиться с ней, чем обычные семьи. Это положение поддерживается теоретическим подходом человеческого капитала. В научных публикациях показано, что воспитание ребенка с нарушениями развития сопряжено с дополнительными экономическими нагрузками на семью прямого и косвенного характера [12; 13; 14].

Прямые расходы имеют непосредственное отношение к удовлетворению повседневных нужд ребенка, связанных с его состоянием: изменение и адаптация домашней среды, специальное оборудование и мебель, одежда, лекарства, помощь специалистов, лечение и реабилитация, вспомогательные средства, расходы на транспорт и др. Непрямые расходы включают в себя финансовые последствия, связанные с перераспределением доходов в семье, а также с занятостью родителей.

Считается, если непрямые расходы не компенсируются через систему формальных (социальные пособия, страхование, учреждения социальной поддержки и специального образования и др.) или неформальных источников поддержки (расширенная семья, благотворительные организации, соседи, друзья и др.), то вполне вероятно, что они будут оказывать свое влияние на частотность и продолжительность протекания ситуаций, связанных с бедностью [12; 13; 14].

На основе данных европейских и американских исследователей конца 1990-х показано, что расходы на ребенка с тяжелыми нарушениями развития, по меньшей мере, в три раза больше, чем средний показатель таких расходов при воспитании обычного ребенка. При этом все семьи, участвующие в исследовании, получали максимально возможные для их ситуации льготы. Этот факт ставит вопрос о необходимости увеличения системы льгот для таких семей в пределах 20% - 50%, что должно быть предусмотрено в положениях социального обеспечения. В данных исследованиях также показано, что в значительном числе случаев трудности составляют процедуры подтверждения права на получение льгот [15].

Для изучения критических факторов финансового неблагополучия семей, воспитывающих детей с нарушениями развития, используются различные стратегии количественного и качественного исследования: *субъективный подход* (семьи сами идентифицируют расходы или потребности, которые связаны с проблемой развития ребенка); *сравнительный подход* (паттерны актуальных расходов выборки сравниваются с паттернами расходов контрольной группы [семьи, у которых нет детей с нарушениями развития]); *подход «стандарта уровня жизни»* (измеряет, каким должен быть доход, чтобы растить ребенка с нарушениями, сохраняя стандартный

уровень жизни, принятый в обществе); *подход бюджетного стандарта* (учитывает детали бюджета домохозяйств имеющих «ребенка с нарушением» и «без него», используя различия в бюджетах для индикации дополнительных расходов, ассоциированных с проблемой здоровья ребенка). Каждый из этих подходов имеет свои преимущества и недостатки, поэтому исследователи дополняют их на основе разрабатываемой ими исследовательской методологии [16].

При изучении критических факторов финансового неблагополучия в рассматриваемых нами семьях учеными разрабатываются национальные модели исследования. Так, например, существует Калифорнийский вопросник для изучения домохозяйств, в которых есть дети или взрослые с инвалидностью [12]. AFDC⁴ был создан в департаменте социальных служб Калифорнийского университета, и отражает сравнительный подход к изучению ряда показателей между семьями, имеющими детей с нарушениями развития, и семьями, не имеющими таких детей. Вопросник включает несколько разделов: специфика типа нарушения у ребенка, участие в социальных программах, демографические характеристики (образование, этническая принадлежность, человеческий капитал, состав семьи и др.), материальные лишения (конкретные доходы членов семьи, уровень бедности, различные формы монетарной и немонетарной поддержки и др.), занятость, расходы и др., используется случайная, рандомизированная выборка. Аналогичными являются вопросы, применяемые и в других странах. Так, например, FACS⁵ [13] в Англии или HES⁶ [17] в Австралии.

⁴ AFDC: Aid to Family Dependent Children

⁵ FACS: Family and Child Study

⁶ HES: House Expenditure Survey

Исследования, проведенные на основе этих вопросников, подтверждают значительный объем дополнительных финансовых нагрузок, ложащихся на семьи в связи с проблемами состояния здоровья их детей, и наличия у этих семей различных лишений. Одновременно подчеркивается, что затраты, которые несут семьи имеют переменное значение, определяются степенью, глубиной, а иногда и типом нарушения развития у ребенка. В исследовании, выполненном с применением FACS, было отмечено, что в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, уровень лишений, через которые проходят семьи, гораздо выше, чем в других семьях, например, с аутистическим спектром расстройств у ребенка. Очевидно, что состояние бедности среди семей, в которых растут дети с нарушениями развития, имеет индивидуальную структуру. Остаются открытыми вопросы, каким образом в структурировании бедности задействованы другие характеристики семьи (например, размер семьи, семейный капитал/ресурсы и др.), и какое место в этом структурировании занимает сам ребенок с нарушениями развития.

Подводя некоторый итог рассмотрению *критических факторов финансового неблагополучия* изучаемых семей, повторимся: «экономический порядок» социального благосостояния контролируется политической системой государства, отвечающей за появление «новых бедных» и воспроизводство бедности. Семьи, в которых растут дети с нарушениями развития по ключевым показателям финансовых нагрузок и лишений, находятся в неравных условиях с другими семьями, в которых растут обычные здоровые дети.⁷ Это также означает, что низкий уровень

⁷ «...Не следует забывать также и о том, что дети с ограниченными возможностями представляют собой разнородную группу с разнообразными потребностями и – что не менее важно – эти

жизни для всего населения будет отражаться на таких семьях двойным обеднением, закрепляя за ними статус «бедные вдвойне» [18].

Критический фактор социального «исключения» через институциональную практику специального образования. Данный фактор отражает социо-культурное неравенство повседневного опыта детей с нарушениями развития и их семей. Воплощаясь в структуре ограниченных (по объему и формам) и сегрегационных по своей природе институциональных практик, «социальное исключение» критически нормирует отношение к «слабым», конструируя депривационный контекст образа жизни таких семей и их детей, обедняет и обесценивает человеческий капитал в этих семьях, и, как показывают современные исследования, участвует в воспроизведстве бедности. Специальное образование, если оно реализуется в сегрегационном контексте, играет критическую роль в формировании социо-культурного неравенства. Социокультурный контекст специального образования советского периода формировался под влиянием принципа социалистического гуманизма. Дефектологическая наука и практика развивались под идеологическим давлением этого принципа, конструируя «социальное исключение». Социальной модели инвалидности, которая была предложена работами Л.Выготского [19] на заре зарождения дефектологии, не суждено было воплотиться. Дефектологическая образовательная модель застыла в форме «дефектологического квадрата» вплоть до начала 90-х 20 века. Находясь в этом «квадрате», дети с отклонениями в развитии и их близкие были лишенцы

потребности меняются, иногда весьма существенно, на протяжении жизненного цикла, так же как и оказываемая поддержка» из доклада ЮНИСЭФ: Проблемы детской инвалидности в переходный период в странах ЦВЕ/СНГ и Балтии. 2005. С. 26.

поддержки, как со стороны церкви, так и со стороны благотворительных организаций. Они оказались как бы замкнутыми в особый социум, внутри которого и осуществлялось специальное образование [20].

Критически оценивая дефектологическую образовательную модель советского времени, подчеркнем, что она формировалась постепенно, историко-культурный контекст шлифовал ее и научно, и практически. Принцип развитого социализма «от каждого по способностям, каждому – по труду» [21] стал центральным в нормировании порядка достижения коммунистических идеалов для каждого члена советского общества (через труд), включая детей с нарушениями развития. «Дефектологический квадрат» стал символом нереализованной «утопии». В новых постперестроечных обществах, в новых экономических обстоятельствах, под влиянием либерализации дефектологическая образовательная модель перестала быть жизнеспособной.

В европейских и других развитых странах мира сегрегационные институциональные практики являются предметом критических дискуссий на протяжении последних пятидесяти лет. Например, в северных странах, которым удается успешно сочетать экономическое развитие с достаточно высоким уровнем благосостояния, начатая в 60-ые годы дискуссия о «Школе для всех» [22] не оставалась без внимания лидирующих политических партий и была центральной темой образовательных реформ [23]. За эти годы политика в области образования документально признала, что все школьники различаются в учении; школьные программы руководствуются положениями о том, что во внимание должны быть приняты любые способности и образовательные потребности учащихся, и что обучение не может осуществляться одинаковым способом для всех [24].

Подчеркнем две основные тенденции в развитии специального образования в развитых странах, которые являются существенными для обсуждаемой в данной статье проблемы.

Первая тенденция: признание того, что инклюзивное образование больше не является вопросом для обязательного образования или специальных потребностей детей, - это, скорее, вопрос права участвовать в общем образовании [24]. Нельзя не отметить, что существует определенный недостаток комплексных исследований, которые позволяли бы более точно оценить уровни участия и степень включенности детей с нарушениями развития в обычные школы, в том числе, позволяющие сравнивать их достижения в соответствии с формой образования: специального или регулярного обучения [24]. В некоторых исследованиях подчеркивается, что включение позитивным образом отражается на развитии «я-концепции» учащихся со специальными потребностями [25; 26], что социальное и академическое развитие учеников со специальными потребностями, обучающихся в обычных классах, происходит более успешно, чем в специальных классах [27; 28]. Как следствие ситуации, значимость приобретают вопросы мониторинга инклюзивных/сегрегационных процессов в образовании детей с нарушениями развития, актуальными становятся примеры «успешного опыта» включения и участия таких детей в регулярных образовательных практиках. Исследователи в Швеции, например отмечают, что развитие инклюзивного образования последних лет находится под влиянием двух основных факторов: все больше и больше родителей реализуют свое право на выбор основного места обучения для своего ребенка, и работа с такими детьми в школах приобретает все более и более индивидуализированный характер, что подчеркивает

ценность индивидуальности в аспекте гуманитарных ценностей солидарности, общения и равных возможностей [29]. Тем не менее ученые утверждают, что сравнение «включенности/inclusiveness» в соответствии со стандартами, предписывающими каким должно быть инклюзивное образование, - это один аспект понимания проблемы. «Включенность/inclusiveness» различных образовательных систем в инклюзивное образование – другой аспект проблемы [29]. Образовательные практики для детей с нарушениями развития становятся разнообразнее и вариативнее, и специальное образование, несмотря на значительное снижение числа специальных образовательных учреждений или классов, продолжает функционировать и является частью инклюзивного образовательного процесса.

Вторая тенденция: увеличение числа учащихся в специальных образовательных учреждениях. Мультикультурализм, культурное разнообразие становятся составной частью стандарта обязательной образовательной системы развитых стран мира. Как известно, и подчеркивалось нашим направлением исследования ранее [30], между понятиями этничность, специальные потребности в образовании, инвалидность, гендер, социально-экономические факторы и др. существует целый комплекс отношений. Исследователями подчеркивается (покажем это на примере Швеции), что, в период, начиная с 1992 по 2000 годы происходит процесс постепенного увеличения школьной сегрегации относительно школьников из числа иммигрантов: их знания оцениваются ниже среднего по сравнению со знаниями их сверстников; они составляют высокий процент отсева в

старших классах/гимназиях; в меньшей мере претендуют на получение высшего образования.⁸

Диспропорциональность в составе учащихся специальных школ и классов, возникающая в результате возрастания числа учащихся из социально незащищенных слоев населения и иммигрантов, становится актуальной картиной состава учащихся современных специальных образовательных учреждений в странах Скандинавии, Англии [24; 32]. Такое положение дел исследователи связывают с несколькими причинами. Первое - это то, что определение уровня развития учащихся, которые имеют легкие степени умственной отсталости, представляет большие методологические сложности. Весьма существенно в этой связи заметить, что эти дети попадают в специальные школы после того, как их успеваемость перестала соответствовать предъявляемому уровню знаний (т.е. это происходит в период школьного обучения, что отличает этих детей от всех остальных детей с умственной отсталостью, у которых отставание в развитии наблюдается с более раннего возраста). Второй фактор связан с социальной ситуацией «этнического меньшинства», в которой вынужденно оказываются иммигранты (чаще всего это вынужденные переселенцы из охваченных войной территорий). Такая социальная ситуация нередко создает условия бедности, которые повышают факторы риска развития ребенка, что в дальнейшем оказывается на академических достижениях в школьные годы, повышая риск возникновения потребностей в специальной

⁸ В период с 1992 по 2001 число школьников с тяжелыми проблемами в «учении» возросло до 67%, это значит, что около 200 000 учащихся в Швеции получали специальную образовательную помощь в течении школьного обучения. В то время как в специальных образовательных школах число учащихся возросло с 0.8% (1990) до 1.4% (2007-2008) [31].

образовательной поддержке. Принадлежность к этническому меньшинству становится своего рода «гарантией» попадания в систему специального образования [32].

Подводя итоги обсуждению «критического фактора социального «исключения» и институциональной практики специального образования» (как возможного источника возникновения бедности в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития), отметим, что сегрегационный контекст этих практик является одним из существенных источников возникновения бедности в таких семьях. На примере «дефектологической образовательной модели» (советской модели специального образования) и модели инклузивного образования «школа для всех» (скандинавская модель инклузивного образования), показано, что политические реформы и научное знание играют исключительную роль в конструировании социального исключения/включения. Современные неолиберальные реформы, индивидуальная ответственность, - с одной стороны и, недостаточность фундаментальных научных теорий в области специального образования, - с другой, приводят к диспропорциональности состава учащихся в специальных образовательных учреждениях за счет повышения числа учащихся из неблагополучных и бедных семей, создает препятствия к системе общего обучения, ограничивает возможности выбора профессионального образования, конструирует "underclass" и формирует депривационную культуру бедности. Несмотря на то, что специальное образование для многих детей выступает в качестве одной из основных сред развития, включение специального образования в инклузивные образовательные процессы приобретает исключительно важное значение. Вместе с тем, общая картина соотношения инклузивного и

специального образования остается достаточно сложной и проблематичной, дальнейшее развитие политики и науки в этой области заслуживает серьезного внимания.

Критический фактор «человеческих ресурсов» и «семейного капитала»: противостояние неравенству⁹

Теории «человеческих ресурсов» сосредоточены на объяснении и понимании того, как семьи стремятся противостоять неравенству, преодолевая социально-экономическую дискриминацию и бедность.

Появление этих теорий в 70-х г. XX в. связано с общими тенденциями переосмысливания «ценности человека» в развитых обществах этого времени. «Человеческие ресурсы» (ЧР) стали попыткой научного объяснения важности участия каждого человека в экономической жизни общества, а индивидуальные факторы - выражением «человеческого капитала» [33; 34]. Научные основатели теории ЧР - Т. Шульц и Г. Беккер получили за свое «открытие» Нобелевские премии соответственно в 1979 и 1992 г.г. Основная идея данной теории может быть процитирована в следующем: «... в противовес укоренившимся ценностям, необходимо относиться к людям как к основной ценности и богатству <...> вкладывая в себя, люди повышают свои шансы осуществить достойный выбор <...> это один из путей повышения уровня благосостояния» [33, с. 2].

Постепенно теория получила прочное обоснование в социально-гуманитарном знании. Одним из самых заметных вкладов в теорию ЧР стало признание того, что уровень благосостояния общества и шансы на достойный

⁹ Данный фрагмент статьи впервые был опубликован в статье под названием (Калинникова Л.) «Проблема человеческих ресурсов и социального капитала в малообеспеченных семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития»/ сб. Матеріали IX Східно- та Центральноєвропейській Регіональній конференції з проблем альтернативної та допоміжної коммуникації «Комуникація для всіх» / под ред. В.Н. Синьова, М.К. Шеремет.- Київ: ДА. 2013. С. 132-140 [30].

жизненный выбор не только повышают индивидуальные факторы «человеческого капитала», немаловажная роль в этих процессах принадлежит также ресурсам сообщества, и, прежде всего, семье. Сообщества и семьи также создают свой капитал, который дает возможность их членам успешно взаимодействовать с миром по другую сторону их границ (особенно детям). В сложных жизненных ситуациях, обладая семейным капиталом, семьи готовы противостоять и «бросать вызов» бедственным обстоятельствам жизни. Мобилизясь, семейный капитал участвует в перераспределении и переструктурировании семейных ресурсов, усиливает поддержку членам своей семьи; оказывает опосредованное влияние на службы и агентства, ответственные за принятие решений о судьбе ее членов; осуществляет поиск информации о возможностях; помогает участникам социального взаимодействия усиливать свою идентичность. Наконец, «семейный капитал», поддерживаясь и вырастая изнутри, создает условия доступа к новым социальным ресурсам [35; 36]. Семейный капитал конструируется из финансового, культурного и социального капиталов, которые, в свою очередь, играют исключительно важную роль в поддержании благополучия растущих в них детей [37; 38]. Финансовый капитал складывается из семейного дохода и «богатства» семьи. Культурный капитал включает образование ее членов, и рассматривается в качестве мощного «шанса семьи на преодоление бедности» [39]. Социальный капитал накапливается как результат обладания прочными социальными связями [40].

В семьях с низким экономическим достатком социальные связи между членами семьи и другими людьми могут иметь свои как негативные, так и позитивные последствия. В одних случаях мобилизация социального капитала может приводить к блокированию

контактов семьи с «другими/небедными» семьями и формировать зависимые отношения внутри семьи между ее членами. Такая мобилизация социального капитала имеет негативные последствия для жизни семьи и преодоления бедности [41]. Социальный капитал может развиваться позитивно, воплощаясь в семейных традициях и ритуалах. Участвуя в социализации членов семьи, социальный капитал поддерживает этот процесс с помощью различных «невидимых» ресурсов (материальных, человеческих, социальных, языковых, психологических и культурных) и способствует его продвижению в направлении достижений и преодоления неравенства [42].

Обсуждая проблему ЧР в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития, отметим, что число исследований в области изучения «семейного капитала» весьма ограничено. В тех же из них, которые были проанализированы, подчеркивается, что при различных жизненных, обстоятельствах семьи выступают первичным и центральным источником заботы и поддержки для своих членов. Обращается внимание на то, что первый ресурс заботы и поддержки актуализируется и распределяется между ее членами в символическом выражении «семейного капитала» (экономического, культурного, социального и др.). В семьях, в которых растут дети с нарушениями развития, в сравнении с обычными семьями, ресурсы формируются и структурируются в условиях недоступности и ограниченности тех или иных элементов семейного капитала глубоко индивидуально. Это вносит ряд особенностей в жизнедеятельность семей. Считается, например, что у детей и подростков с нарушениями развития гораздо меньше доступных им семейных ресурсов, чем у их обычных сверстников [40; 38].

Ресурс первичной поддержки определяется также условиями проживания детей/подростков (в/вне семьи). Здесь первостепенная роль отводится размеру и композиции семьи и тому, как семьи используют свой социальный капитал, сохраняя прежние и создавая новые социальные связи. Например, родители, братья и сестры детей/подростков, проживающих в семьях, рассматриваются в качестве одного из основных источников их социального капитала. Природа этих связей вытекает из детско-родительских отношений с матерями, поэтому эти связи называют «эмоциональными» и «материнскими», они являются решающим фактором в социальной адаптации детей/подростков [43]. В таких семьях, первичный ресурс поддержки подпитывается неформальными связями семьи, семейный капитал которых актуализируется через близкие отношения между ее членами. Те же, которые проживают «вне семьи» конструируют свои связи из взаимодействия со специалистами, своими семьями и «со-жителями» по совместному проживанию. Природа этих связей «практическая» и «эмоциональная», ограничена структурой «социальной заботы» [44]. Первичная поддержка семей своих членов в таких условиях опирается на сохранение связей с детьми через formalizованные ресурсы помощи.

Ранее в тексте подчеркивалось, что дети с нарушениями развития вносят определенную неустойчивость в семейное функционирование, создавая дополнительные нагрузки для членов семей. И как бы позитивны не были родители в описании своих жизненных ситуаций, известно, что присутствие ребенка с нарушениями развития в семье вносит специфическую окраску в динамику этих отношений, снижая качество жизни семьи и ее благополучие [45]. Мощным источником

адекватной первичной помощи своим членам в преодолении семейного неблагополучия становится «культурный капитал» семьи (образование родителей, их самооценка, способность решать трудные жизненные ситуации) [18].

Противоречивые отношения между низким уровнем проживания, финансовыми нагрузками и необходимостью ухода за ребенком дома сказываются на возможностях работающих членов семьи иметь постоянную занятость. Особенно это сказывается на семьях одиноких матерей, которые вынуждены часто менять или искать работу, нуждаются в скользящем графике, занятости на неполное время, возможности осуществлять работу в домашних условиях, или прибегать к другим формам занятости. Характерной особенностью таких семей является экономическое и социальное пополнение капитала из ресурсов расширенной семьи: родственников и родителей (двоюродные братья и сестры родителей ребенка, бабушки и дедушки). Считается, что старшее поколение по праву занимает ведущее место в жизни семьи. Заботясь о внуках, бабушки и дедушки помогают своим взрослым детям, поддерживают и расширяют эти отношения [46].

В попытке определить содержание социальных связей старшего поколения с семьями своих детей, воспитывающих ребенка с нарушениями развития, исследователи выделяют несколько значимых его черт: «сдерживание своих эмоций», «самопожертвование», «оказание поддержки семейным отношениям» и «важность качества жизни в семьях в будущем». Все это подчеркивает, что социальные связи со старшим поколением в лице бабушек и дедушек играют значимую роль в жизни таких семей. Будучи чрезвычайно вовлеченными в жизнь семьи, бабушки и дедушки способствуют эмоциональной, инструментальной и

финансовой поддержке как своему ребенку, так и внуку/внучке. Исследования свидетельствуют о том, что функционирование семьи и уровень ее жизни поддерживается значительным вкладом старшего поколения в упрочение семейных связей. Бабушки и дедушки развивают сильные чувства ответственности и обязательства, делают все от них зависящее для сохранения в семье союза ее членов и семейного счастья [46].

Выводы

Статья поставила три исследовательских вопроса. Первый вопрос был направлен на поиск критических факторов, конституирующих структуру бедности в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития. Анализируя фундаментальные и современные исследования мы пришли к выводу, что структура бедности в таких семьях конструируется рядом факторов (определенено три фактора), которые являются многомерными по своей природе. Многомерность каждого фактора проявляется в том, что каждый из них включает целый ряд под-факторов, существующих одновременно на нескольких уровнях: макро- (система управления/governmentality), мезо- (институциональная практика специального образования) и микро- (семья), регулирующихся между собой сложностью отношений. Все эти факторы имеют критическое значение для понимания целостной картины бедствий и лишений, приводящих семьи с детьми с нарушениями развития к бедности. Доминирующая роль принадлежит под-фактору макро-порядка: системы управления/ governmentality [11]. Критические факторы финансового неблагополучия, контролируются «экономическим порядком» социального благосостояния и свидетельствуют о том, что по показателям финансовых нагрузок и лишений, в схожих

экономических обстоятельствах, семьи с детьми с нарушениями развития оказываются в неравных условиях в сравнении с обычными семьями, символизируя «двойную бедность» («бедные вдвойне»). Критический фактор социального «исключения» через институциональную практику специального образования показывает, что социокультурный контекст специальных образовательных практик может выступать в качестве источника возникновения бедности в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития. Несмотря на то, что специальное образование для многих детей со специальными потребностями продолжает оставаться одним из важнейших контекстов их развития, включение специального образования в инклузивные процессы имеет исключительное значение. Вместе с тем, неолиберальные реформы, снижение доли контроля государства и повышение индивидуальной ответственности с одной стороны, недостаточная разработанность методологических аспектов и новых теоретических осмыслений специального образования, - с другой, приводят к диспропорциональности состава учащихся в специальных образовательных учреждениях за счет повышения числа учащихся из неблагополучных и бедных семей, что создает препятствие для них к системе общего обучения, ограничивает возможности выбора профессионального образования участвует в конструировании "андекласс/underclass" и депривационной культуры бедности. Критический фактор «человеческих ресурсов» и «семейного капитала»: противостояние неравенству обращен непосредственно к семьям с детьми с нарушениями развития; показано, что в ситуации бедности «семейный капитал» и «человеческие ресурсы» начинают играть важную роль в совладании с данной ситуацией. Различные виды «семейного капитала» (в его

символических формах социального, культурного, образовательного и др.) получают перераспределение внутри семьи и выступают первичным источником поддержки ее членам.

Второй вопрос был адресован тем критическим факторам, которые являются релевантными психолого-педагогическим исследованиям. Ответ на этот вопрос обсуждался в аспекте критической роли сегрегационных контекстов специального образования, а также закрытости и труднодоступности семей, оказавшихся в ситуации бедности. Исследований в данной области чрезвычайно мало. Однако классические для психолого-педагогического знания направления, такие как влияние социальных сред на развитие детей и детско-родительские отношения; изучение психолого-педагогических ресурсов малоимущих семей и их динамика на протяжении различных жизненных циклов; экономическое воспитание, профориентация и трудоустройство выпускников специальных образовательных учреждений в условиях неолиберальных реформ образования и рынка; научное обоснование и создание групп психологической и педагогической помощи для семей и др. остаются релевантными для изучения.

Наконец, третий вопрос: какова роль специального образования в структурировании бедности? Ответ на этот вопрос частично дан при анализе ответа на первый исследовательский вопрос. Подчеркнем лишь, что специальное образование, воплощаясь в сегрегационных практиках, создает депривационный контекст образа жизни детей и их семей, обедняет «семейный капитал» и обесценивает «человеческий ресурс» в этих семьях; играет критическую роль в формировании социо-культурного неравенства и участвует в воспроизведстве бедности в таких семьях.

Конечно, данное исследование не может претендовать на завершенность. Например, критические факторы структуры бедности, могут быть значительно расширены, и быть систематизированы на иной методологической основе. Ряд теоретических подходов к проблеме преодоления бедности в данном исследовании не анализировался, поскольку это не было его целью. Проблема бедности в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития, продолжает исследоваться (на примере Молдовы и Украины).

Список литературы:

1. Kalinnikova L., Trygged S. Retrospect on Care and Denial of Children with Disabilities in Russia// *Scandinavian journal on disability research*. 2014. Vol.16, issue 3, P. 229-248. URL: <http://www.tandfonline.com/loi/sjdr20> (дата обращения: 20.01.2014).
2. Калинникова Л., Магнуссон М. Социальная политика в отношении детской «дефективности» в военно-революционный период и первую декаду советской власти (1914–1927 годы) // *Вестник САФУ*. 2015. №1. (в печати)
3. Milanovic B. Poverty, inequality and social policy in transition countries. Policy research Working Paper, No. 1530. Washington, DC: The World Bank. 1995.
4. Deacon D. Eastern European welfare states. The impact of the politics of globalization// *Journal of European Social Policy*. Vol. 10. 2000. P 146-161.
5. Теодорович М.Л. Бедность как социальная проблема: стратегический подход: Монография.- Нижний Новгород: Издательство Нижегородского госуниверситета им.Н.И.Лобачевского, 2009.
6. Iarskaia-Smirnova E. & Romanov P. Single Mothers - Clients or Citizens? Social Work with Poor Families in Russia. In: Carlbäck, H, Gradskova; I. & Z. Kravchenko (Eds), *And They All Lived Happily Ever After? Norms and Everyday Practices of Family and Parenthood in Russia and Eastern Europe*. CEU press, 2012. P. 207-229.
7. Барсукова С. В. Самоидентификация "новых бедных" семей в процессе трансформации российского общества : Дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 Новочеркасск, 2005.

8. Большая Советская Энциклопедия. Гуманизм, 1969-1978. URL: <http://bse.sci-lib.com/article016819.html> (дата обращения: 20.01.2015).
9. Замский Х. История олигофренопедагогики. 2-е изд. М., 1980.
10. Lewis, O. The Culture of Poverty // *Poverty in America* / Ferman, L. and others (Eds.): University of Michigan Press, 1965.
11. Foucault, M. Governmentality, in Rabinow, P. & Rose, N. (eds) *The Essential Foucault: Selections from Essential Works of Foucault 1954–1984*. London: The New Press. 2003.
12. Lukemeyer A., Meyers M.K., Smeeding T. Expensive children in Poor Families: Out-of-Pocket Expenditures for the Care of Disabled and Chronically Ill Children in Welfare Families // *Marriage and the Family*. 2000. Vol. 62. P. 399-415.
13. Shahtahmasebi S., Emerson T., Berridge D., Lancaster G. Child disability and Dynamics of Family Poverty, Hardship and Financial Strain: Evidence from UK // *Journal of Social Policy*. 2011. Vol. 40, 4, P. 653 – 673.
14. Parish S.L., Cloud J.M. Financial Well-Being of Young Children with Disabilities and Their Families // *Social Work*. 2006. Vol. 51, 3. P.223-232.
15. Ward L. Supporting Disabled Children and their Families // *Children and society*. 1999. Vol. 13. P. 394-400.
16. Zaidi A. & Burchardt T. Comparing incomes When Needs Differ: Equivalisation for the Extra Costs of Disability in the UK // *Review of Income and Wealth*. 2005. Vol. 51, 1. P 89-114.
17. Saunders P. The Costs of Disability and Incidence of Poverty // *Australian Journal of Social Issues*. 2007. Vol.42, 4. P. 461-480.
18. Fujiura G. & Yamaki K. Trends in demography of childhood poverty and disability // *Exceptional children*. 2000. Vol.66. P 187-199.
19. Выготский Л. Коллектив, как фактор развития дефективного ребенка // *Вопросы дефектологии*. 1931. № 1-2: 8-17; № 3: 3-18.
20. Malofeev N. Special Education in Russia: Historical Aspect// *Journal of Learning Disabilities*. 1998. 31 (2): 181-185.
doi:10.1177/002221949803100208.
21. Конституция СССР 1936 года.
<http://constitution.garant.ru/history/ussr-rfsr/1936/>
22. Egelund, N, Haug, P & Persson, B. Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv. 2006. Stockholm: Liber.
23. Isaksson J. & Lindqvist R. What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s -2014 // *European Journal of Special Needs Education*. Online publication: 22 January 2015.
24. Berhanu G. Special education today in Sweden. *Special Education International Perspectives: Practice Across the Glob. Advances in Special Education*. 2014. Vol. 28. P. 209-241.
25. Persson B. & Persson E. Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever. [Inclusion and goal attainment to achieve success to all pupils]. Stockholm, Sweden: Liber. 2012.
26. Westling Allodi M. Self/concept in children receiving special support at school // *European Journal of Special Needs Education*. 2000. Vol. 15. P. 69-78.
27. Baker E.T., Wang M.C. & Walberg H.J. The effects of inclusion on learning // *Education leadership*. 1995. Vol. 54, 4. P. 33-35.
28. Peetsma T., Vergeer M., & Karsten S. Inclusion in education: Comparing pupil's development in special and regular education // *Education Review*. 2001. Vol. 53, 2. P. 125-135.
29. Göransson K., Nilholm C. & Karlsson K. Inclusive education in Sweden? A critical analysis // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, 5. P.541 – 555.
30. Калинникова Л. Проблема человеческих ресурсов и социального капитала в малообеспеченных семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития. / *Матеріали IX Східно - та Центральноєвропейської Регіональної конференції з проблем альтернативної та допоміжної комунікація «Комунікація для всіх»* / за ред. В. М. Синьова, М. К. Шеремет. Київ: ДІА, 2013. С. 132-140.
31. Berhanu G. Ethnic minority pupils in Swedish schools: some trends in over-representation of minority pupils in special educational programs // *International Journal of Special Education*. 2008. Vol.23, 3. P.17-27.
32. O'Connor & Fernandez S.D-L. Race, Class and Disproportionality: Reevaluating the Relationship between Poverty and Special Education Placement // *Educational Researcher*. Vol. 35, No. 6, P. 6–11.
33. Schultz T. Investment in human capital // *American Economic Review*. 1961. 51 (1). P. 1-17.
34. Becker, Gary S. Human Capital. N.Y.: Columbia University Press, 1964.
35. Belcher, J., Peckoune, E. & Deforge, B. (2011) Family capital: implications for interventions with families // *Journal of Family Social work*. 2011. Vol. 14, P. 68-85.
36. Van Eijk G. Does living in a poor neighborhood result in network poverty? A study on local networks, locality-based relationships and

- neighborhood settings // *Journal of Housing and the Built Environment*. Advance online publication. 2010. doi:10.1007/s10901-010-9198-1.
37. Coleman J.S. Social capital in the creation of human capital // *American Journal of Sociology*. 1988. 94, P. 95-120.
38. Coleman J.S. Foundation of social theory. Cambridge, MA: Belknap Press. 1990.
39. Field J. Socil capital (2nd ed.) New York: Routledge. 2008.
40. Bourdieu P. The forms of capital. In J.C. Richardson (Ed.), Hadbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Publishing Group. 1985. P. 241-258.
41. Woolcock M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research and policy // *The World Bank Observer*. 2000. Vol. 15, P. 225-249.
42. Swartz T..Family capital and the invisible transfer of privilege: Intergenerational support and social class in early adulthood // *New Directions for Child and Adolescents Development*. 2008. Vol. 119. P. 11-24.
43. Kroese B., Hussein, H., Cliffford, C., & Ahmed, N. Social support network and psychological well-being of mothers with intellectual disabilities // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2002. Vol. 15. P. 324-340.
44. Robertson, J., Emerson, E., Gregory, N., Hatton, C., Kessissoglou, S., & Hallam, et al. Social networks of people with mental retardation in residential settings // *Mental Retardation*. 2001. Vol 39. P. 01-214.
45. Калинникова Л., Магнуссон М. Эмоциональные, поведенческие и когнитивные компоненты образа жизни семей, имеющих детей с тяжелыми нарушениями развития раннего возраста (анализ зарубежных исследований) // Науковый часопис.- с. 19.- кореційна педагогіка та психологія.- 2010.- №13.- С.166-171.
46. Miller, E., Buys, L., & Woodbridge, S. (2012). Impact of disability on families: grandparents' perspective // *Journal on Intellectual Disability Research*. 2012. Vol. 56. P. 102-110.

СОЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ БЕДНОСТИ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ¹⁰

Белибова Сильвия, аспирант

кафедра специальной психопедагогики,
ГПУ им. «И. Крянгэ», г. Кишинёв, Молдова

Абстракт. В статье представлен анализ ресурсов семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью, характеристика семейных ресурсов, и их влияние на выбор стратегий преодоления бедности. При анализе описаны культурные ресурсы, социальные сети, ценности и стратегии преодоления бедности в этих семьях.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, бедность, депривация, социальные ресурсы, стратегии совладания с бедностью.

The title: Overcoming poverty: social resources in the families with children with developmental disabilities (based on the data from the Republic of Moldova)

Summary: The article is analyzing family resources of the families with children with cognitive problems, is characterising family resources and their influence on the choise of overcoming poverty strategies.

Key words: children with mental retardation, poverty, deprivation, social resources, strategies of overcoming the poverty.

Введение. Изменение структуры общества, произошедшее под влиянием периода независимости, привело к негативным последствиям. Реформы положили начало дифференциации доходов населения и появлению масштабной бедности. Эта проблема остаётся одной из

¹⁰ The research is funded by the Swedish Research Council Vetenskapsrådet within the project «Human resources in poverty and disability: family perspective (in Moldova and Ukraine): 348-2011-7346 [2012-2014]». The Project is operated by the Research Center of Russian and Eurasian Studies (UCRS) at Uppsala University.