

Научное мнение. 2025. № 11. С. 127–131.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 11. P. 127–131.

Научная статья

УДК 373.1

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_11_127

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анна Ивановна Басова¹, Александр Борисович Косолапов²

¹ ГКОУ «Школа № 2124», Москва, Россия

² Московский государственный университет спорта и туризма им. Ю. А. Сенкевича, Москва, Россия

¹ BasovaAI@edu.mos.ru

² il_grant@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8191-575X>

Аннотация. В статье приведены основные гендерные затруднения в процессе включенного обучения. Исследователи выявили, что включение ребенка с ОВЗ усложняется с возрастом, а девочки более положительно относятся к интеграции, чем мальчики. В отношении данной категории детей и их принадлежности к гендеру в психологической литературе введен термин «гендерная идентичность в связи с инвалидностью».

Ключевые слова: гендер, личность, гендерная социализация, интеграция, инвалидность, включенное обучение

Original article

GENDER ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION

Anna I. Basova¹, Aleksandr B. Kosolapov²

¹ School N 2124, Moscow, Russia

² Moscow State University of Sport and Tourism, Moscow, Russia

¹ BasovaAI@edu.mos.ru

² il_grant@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8191-575X>

Abstract. The article summarises the main gender issues in the process of inclusive education. The researchers found that the inclusion of a child with disabilities becomes more difficult with age, and girls are more positive about integration than boys. In relation to this category of children and their gender identity, the term “gender identity due to disability” has been introduced in the psychological literature.

Keywords: gender, personality, gender socialisation, integration, disability, inclusive education

Инклюзивное образование требует анализа факторов успешной адаптации обучающихся с нарушениями развития. Гендерный аспект образовательного процесса позволяет выявить социокультурные детерминанты личностного становления. В инклюзивном образовании гендерный подход выступает

инструментом профилактики физических и интеллектуальных нарушений, дисгармоничного психического развития и дезадаптации детей.

Влияние биологического пола на социализацию, педагогическое воздействие и психическое развитие детей достаточно изучено в

психологической науке. Однако паттерны сходства и дифференциации учащихся через призму гендерной идентичности как социального конструкта остаются малоисследованными.

Гендерный подход в инклюзивном образовании служит превентивным механизмом против соматических и когнитивных дисфункций, дисгармоничного психического онтогенеза и школьной дезадаптации у детей.

Гендер как социально конструируемый пол детерминирует паттерны взаимодействия и поведенческие стратегии индивида [1]. Этот конструкт влияет на мировоззренческие установки, самоидентификацию, образовательную мотивацию, профессиональный выбор, ценностные ориентации и статус в референтной группе сверстников.

Исследования гендерных различий, начавшиеся в конце XIX в., первоначально фокусировались на биологически обусловленных половых характеристиках и социальных установках [2; 3]. Современная наука смещает акцент на психологические особенности личности в контексте гендерной идентификации [4].

Э. Маккоби и К. Джеклин выделили четыре области психологической дифференциации полов: агрессивное поведение, вербальные компетенции, математическое мышление и пространственная ориентация [5].

Мужчины эффективнее решают сложные математические и пространственные задачи благодаря специфическим когнитивным стратегиям. Однако К. Трю и Дж. Кремер обнаружили, что успешность зависит от типа задания и возраста испытуемых [6]. В школьном и подростковом возрасте девочки превосходят мальчиков в когнитивных задачах, но в дальнейшем преимущество переходит к юношам.

Мальчики склонны к физической и прямой агрессии, тогда как девочки используют косвенные и релятивные формы агрессивного поведения. Формирование этих и других гендерно-специфических паттернов детерминировано социокультурными представлениями о маскулинности и фемининности, укоренившимися в конкретной культуре [7].

Девочки превосходят мальчиков в языковых и вербальных задачах, мальчики — в пространственной обработке информации [5].

Нейропсихологически у мальчиков доминирует правое полушарие, обеспечивающее пространственную навигацию и абстрактно-логическое мышление. Для них характерны развитое творческое воображение и преобладание кратковременной оперативной памяти.

В противоположность этому у девочек отмечается усиленное функционирование левого церебрального полушария, которое контролирует речевые функции, вычислительные операции и письменную деятельность, обеспечивает образно-конкретное наглядное мышление и интуитивные механизмы пространственной ориентации. В структуре их когнитивных процессов доминирующую роль играет долговременная память с более эффективным хранением и воспроизведением информации.

Что касается физического развития, мальчики характеризуются более высокими показателями мышечной силы и соматических параметров тела, а также ускоренным темпом формирования моторных навыков и крупной моторики. Девочки, в свою очередь, отличаются большей двигательной пластичностью и гибкостью опорно-двигательного аппарата, проявляют более высокий уровень аккуратности в движениях и осторожности в действиях, при этом у них наблюдается более раннее становление точности и координированности двигательных актов.

Когнитивное функционирование мальчиков характеризуется абстрактно-теоретическим мышлением, самостоятельным поиском решений и качественным освоением материала. Их познавательная активность включает философские размышления, богатое воображение и широкие обобщения. В коммуникации проявляются азартность, потребность в интеллектуальном противостоянии и аргументированных дискуссиях. Внимание мобилизуется быстро с высокой скоростью концентрации.

Девочки используют количественную стратегию обработки информации, опираясь на алгоритмы и типовые схемы. Их познавательная деятельность отличается структурированностью анализа, способностью к предвосхищению и интуицией. Характерен эмоционально-чувственный стиль осмысливания материала через призму личного опыта.

Концентрация внимания формируется медленнее, чем у мальчиков.

Мальчики оперативно реагируют на внешние стимулы и легко адаптируются к изменяющимся условиям, но обладают сниженной стрессоустойчивостью. Девочки адаптируются через эмоциональную разрядку и аффективное реагирование, демонстрируя высокую устойчивость к стрессу благодаря эффективному переключению и трансформации негативных переживаний. При принятии решений они чаще опираются на интуицию [8].

Российская психологическая школа рассматривает гендерную социализацию как ключевой механизм личностного становления независимо от соматического статуса и особенностей психического онтогенеза ребенка.

Гендерная социализация имеет двойственную природу: индивид интериоризирует социальные нормы и гендерно-специфичные паттерны поведения, одновременно воспроизводя и транслируя социокультурный опыт [9]. Ребенок с ранних этапов осваивает смысл половой принадлежности, познает социальные ожидания и выстраивает поведение согласно усвоенным гендерным представлениям.

Гендерная социализация продолжается всю жизнь, при этом с возрастом растет автономность в выборе ориентиров, ценностей и поведенческих стратегий. Взрослые проходят периоды ресоциализации, деконструируя прежние гендерные модели и интегрируя новые паттерны самовыражения [1].

К трем годам дети дифференцируют половые различия во внешности, интересах и активности, формируя устойчивую половую самоидентификацию. К семи годам возникает понимание константности гендера как стабильной личностной характеристики [10]. Уже дошкольники категоризируют элементы окружающего мира — одежду, игрушки, виды деятельности — по гендерному критерию.

Личностные характеристики детей могут не соответствовать культурно предписанным гендерным нормам. Девочки проявляют настойчивость, категоричность, независимость суждений. Мальчики демонстрируют эмоциональную экспрессивность, сентиментальность и открытое выражение чувств, что противоречит ожиданиям маскулинной сдержанности.

Формирование гендерной идентичности может замедляться или смешаться на более поздние периоды при отстраненной родительской позиции и недостаточной вовлеченности в воспитание. Аналогичные трудности возникают у детей с нарушениями эмоциональной, волевой или интеллектуальной сфер, что препятствует освоению гендерных ролей и социальных сценариев поведения.

Интеграция ребенка в среду сверстников детерминирована возрастом, полом и спецификой нарушений развития. Эмпирические данные показывают снижение успешности включения детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив с увеличением возраста. Девочки демонстрируют более позитивные установки и толерантность к инклюзивной интеграции, чем мальчики.

В психологическом дискурсе введен концепт «гендерная идентичность в контексте инвалидности», характеризующийся противоречивой двойственностью.

Социум фактически исключает людей с инвалидностью из общественной жизни и пространства гендерных отношений через физические барьеры: неадаптированный транспорт, отсутствие лифтов, пандусов, доступных объектов инфраструктуры.

Одновременно гендер как социальный конструкт опосредует субъективное переживание инвалидности и характер адаптации к ней. Статистика ВОЗ фиксирует тревожные тенденции: дети и женщины с инвалидностью систематически подвергаются насилию; женщины с ограниченными возможностями образуют наиболее уязвимую группу с низким качеством жизни; в развивающихся странах девочки с инвалидностью слабо представлены в школах, а уровень их безработицы во взрослом возрасте приближается к абсолютным показателям.

Мужчины с инвалидностью, противодействуя стигматизации, потенциально способны достигать социально желаемых позиций и осваивать властные роли в общественной структуре. Женщины с ограниченными возможностями находятся в более уязвимом положении, лишенном таких перспектив. Общество воспринимает их как не соответствующих ни требованиям профессиональ-

ной сферы, ни ожиданиям относительно результативных и материнских ролей [1].

Современная педагогическая практика располагает арсеналом технологий и методических приемов для фасилитации инклюзии детей с особенностями психофизического развития в образовательное пространство и облегчения их адаптации.

Практическая реализация инклюзивного образования содержит существенные противоречия. Образовательная система ориентирована на «усредненную личность» обучающегося: учебные пособия, дидактические материалы и программы не учитывают индивидуальное разнообразие и специфические потребности. Учебно-воспитательный процесс игнорирует гендерные особенности познавательной деятельности, восприятия и социализации. Половая принадлежность учитывается фрагментарно — преимущественно на уроках физкультуры и технологии, тогда как остальные компоненты образовательного процесса остаются гендерно-нейтральными.

Гендерно-обусловленные затруднения инклюзивного обучения систематизируются следующим образом [11]:

1. Дефицит межполового взаимодействия. Отсутствие конструктивных отношений между мальчиками и девочками в совместном обучении формирует деформированные паттерны гендерно-ролевого взаимодействия во взрослоти и становится предпосылкой дисфункциональных супружеских отношений.

2. Феминизация образовательной среды. Доминирование женщин-педагогов лишает мальчиков систематического взаимодействия с мужчинами-наставниками. Интериоризация опыта подчинения взрослой женщине детерминирует поляризованные типы маскулинности: феминизированный (робость, пассивность) либо демонстративно протестный («хулиганское» поведение).

3. Гендерная асимметрия дидактики. На начальной ступени обучение ориентировано на психологические особенности девочек, игнорируя когнитивные потребности мальчиков. С введением естественнонаучных дисциплин мальчикам адресуются задания повышенной сложности, требующие аналитического мышления и логических операций.

4. Ограничение двигательной активности. Длительное удержание учащихся в статичном положении многократно превышает физиологические потребности и возрастные нормы.

5. Нейропсихологические различия темпа обучения. Мальчики обрабатывают информацию быстрее и негативно реагируют на повторное объяснение освоенного материала, необходимое девочкам. В средних и старших классах девочки испытывают образовательную депривацию из-за жестко лимитированного времени на осмысление, что снижает их активность при групповом взаимодействии.

Описанные проблемы свидетельствуют о существенной гендерной диспропорции в образовательных системах, усиливающейся на всех ступенях приблизительно в 63% государств мира [12].

Для успешной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходим комплекс мероприятий: формирование недискриминационной инклюзивной среды, свободной от притеснения; трансформация гендерной социализации через модификацию параметров образовательного пространства; продвижение принципов гендерного равенства; индивидуализация процесса с учетом специфических потребностей ребенка; преодоление сегрегации между девочками и мальчиками через деловые игры, социально-психологические тренинги и совместные мероприятия; обеспечение сбалансированного гендерного состава педагогического коллектива как адекватных моделей для идентификации.

Резюмируя изложенное, можно заключить, что в процессе организации инклюзивного образования детей необходимо сосредоточить внимание на комплексном учете особенностей функционирования различных сфер личности — физиологической, психологической, поведенческой и когнитивной, а также интегрировать в педагогическую практику ряд фундаментальных дидактических принципов, включающих принципы доступности учебного материала, наглядности в представлении информации, учета естественных особенностей развития в обучении и посильности предъявляемых требований к возможностям обучающихся.

Список источников

1. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация XXI век, 2002. 256 с.
2. Асланбекова А. Х. Инклюзивное образование. Проблема инклюзивного образования в России / А. Х. Асланбекова, З. Г. Джамалудинова // Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития: Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава, Махачкала, 23–24 апреля 2024 года. 2024. С. 101–106. EDN TFAFHI.
3. Данилова И. Н. Инклюзивное образование: педагогические практики, опыт и перспективы / И. Н. Данилова, Я. В. Петрова // Инструктор по физической культуре. 2024. № 5. С. 98–101. EDN LXUJZP.
4. Ермаков С. Л. Интегрирование специального и инклюзивного образования в единую систему основного общего образования: теория и практика / С. Л. Ермаков, С. Н. Саджая // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов, Москва, 22–23 ноября 2023 года. Москва: Московский психолого-социальный университет, 2023. С. 356–364. EDN CILDXX.
5. Maccoby E. E., Jacklin C. N. The Psychology of Sex Differences. Stanford University Press, 1974. 417 р.
6. Trew K., Kremer J. (Eds.) Gender and Psychology. London: Arnold, 1998. 238 с.
7. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия // Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2006. 928 с.
8. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М.: Просвещение, 1983. 93 с.
9. Андреева Г. М. Психология социального познания: учебное пособие для высших учебных заведений. Издание второе, перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
10. Martin C. L., Halverson C. F. Gender constancy: A methodological and theoretical analysis // Sex Roles. 1983. V. 9. P. 775–790.
11. Перфилова Г. Б. Гендерный подход в обучении и воспитании. URL: <http://festival.1september.ru/articles/570550/> (дата обращения: 15.09.2025).
12. Институт статистики ЮНЕСКО // Gender parity in education. Montreal. 2008. № 1.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 21.11.2025.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 21.11.2025.

Информация об авторах:

А. И. Басова — заместитель директора ГКОУ «Школа № 2124»;

А. Б. Косолапов — доктор медицинских наук, профессор кафедры физиологии спорта и физического воспитания; профессор кафедры базовых видов спорта, профессор кафедры туризма.

Information about the Authors:

A. I. Basova — deputy director of the State Educational Institution “School N 2124”;

A. B. Kosolapov — Doctor of Sciences (Medicine), professor at the Department of Physiology of Sport and Physical Education; professor at the Department of Basic Sports, professor at the Department of Tourism.