

ОБСУЖДАЕМ, СПОРИМ...

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-31-45

Дислексия. Дисграфия. Инклюзия (Обзор зарубежных работ)**Александр Васильевич Зеленин***Университет Тампере, г. Тампере, Финляндия,
e-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi*

В статье рассматривается история появления и развития понятий «дислексия», «дисграфия» и «инклюзия». Методами исследования в статье являются: метод концептуализации понятий, метод критической интерпретации, обзорный метод. Термины и понятия «дислексия» и «дисграфия» привлекли внимание врачей в конце XIX – начале XX в. Объяснение причин концентрировалось на медицинских аспектах (офтальмологических факторах, асимметрии головного мозга и т. п.). Только в 1970-е гг. появились лингвистические и социальные аргументации данных отклонений. Число людей с отклонениями в письме и чтении в мире достаточно велико и составляет не менее 10 % всего населения. В 1980–1990-е гг. возник вопрос о степени и этапах интеграции учащихся с дислексией и дисграфией в общий учебный процесс. На протяжении XX в. в педагогической практике использовались три модели работы с такими детьми: сегрегация, интеграция и инклюзия. Хотя модель инклюзии (включения) предполагает равноправное участие в учебном процессе всех детей без исключения, тем не менее и в педагогическом сообществе, и среди родителей учащихся нет единого мнения о необходимости широкого внедрения этой модели в образование.

Ключевые слова: *дислексия; дисграфия; сегрегация; интеграция; инклюзия; развитие понятий; образование; педагогика; равноправие; недостаток ресурсов*

Ссылка для цитирования: Зеленин А. В. Дислексия. Дисграфия. Инклюзия (Обзор зарубежных работ) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 31–45. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-31-45.

Dyslexia, Dysgraphia, Inclusion: a Literature Review in the Research Field**Alexandr V. Zelenin***University Tampere, Tampere, Finland,
e-mail: aleksandr.zelenin@tuni.fi*

The history of the appearance and development of the concepts of dyslexia, dysgraphia and inclusion is considered in the article. The research methods are the method of critical interpretation, the method of conceptualization, the observational method. The terms of dyslexia and dysgraphia attracted the doctor's attention in the Late 19th – Early 20th Century. An explanation of their causes focused on medical aspects (ophthalmological factors, brain asymmetry, etc.). Linguistic and social argumentations of these deviations have appeared in the 1970s. The number of students with difficulties in reading and writing in the world is quite large and amounts to at least 10% of the total world population. In the 1980–1990s, the question arose of the stages of the such student's integration in the general educational process. The three pedagogical models were used in were used in education throughout the 20th century: segregation, integration and inclusion. Although the inclusion assumes the equal participation of all children, without exception, in the educational process, nevertheless there is no consensus on the widespread of this model in education among the students' parents and pedagogical community.

Keywords: *dyslexia; dysgraphia; segregation; integration; inclusion; the development of concepts; education; pedagogy; equal rights; lack of resources*

A reference for citation: Zelenin A. V. Dyslexia, dysgraphia, inclusion: a literature review in the research field. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 31–45. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-31-45.

В последнее время понятия «дислексия», «дисграфия», «инклюзия» во многих странах вызывают пристальный интерес не только в педагогическом и медицинском

сообществах (что было характерно еще 15–20 лет назад), но и среди родителей, специалистов по массовым и электронным коммуникациям и правозащитников. Цифровизация

и киберсоциализация, как неперенные атрибуты современного общества, актуализируют и наполняют новым содержанием такие традиционные понятия, как «чтение», «письмо», «текст». Растет потребность в разных типах скорочтения и владении приемами сжатия, компрессии и, напротив, развертывания текста. Владение письмом все больше означает хорошие навыки в компьютерном наборе текста, когда на электронной странице помощниками человека становятся онлайн-словари, переводчики, орфографические корректоры, голосовые декодирующие (голос > текст) и т. д. Понятие текста трансформируется в сложный конгломерат аудиальных, визуальных, собственно графико-буквенных компонентов; иначе говоря, текст сейчас – это скорее мультимодальный комплекс. От современного человека, и особенно школьника, учащегося, который в самом ближайшем будущем станет активным и «производителем», и «потребителем» текстов не только для личного, но и для общественного пользования, требуется знание целого арсенала средств мультиграмотности и владение им, умение работать в мультизадачном режиме. Эти навыки являются составной частью социальной компетенции и профессиональной квалификации человека. Это – широкий социальный контекст изменения категории текста в наши дни [Зеленин 2019].

Но как работать с текстом в новых условиях ребенку, которому поставлен диагноз «дислексия» или «дисграфия»? Следует ли его учить отдельно от других учащихся? И если да, то в течение какого промежутка времени? Проводить ли с ним дополнительные уроки, облегчать ли задания или же включить его в обычный педагогический процесс и ход урока, смягчая требования к нему? Но если включать такого ученика в урок, то как это делать? Какой опыт накоплен в других странах?

Дислексия

Дислексия – нарушение способности к овладению навыками чтения и письма при сохранении общей способности к процессу обучения. В настоящее время разработана классификация дислексии: аграмматическая, вербальная, литературная, мнестическая, оптическая, семантическая, тактильная, фонематическая [Словарь логопеда 2015: 100–101]. Однако в обзоре мы не будем рассматривать типы дислексии, а сосредоточимся на

истории ее выявления и постепенной трансформации самого понятия, чтобы лучше понимать этот феномен в аспекте инклюзивного образования.

Первое медицинское упоминание о человеке с утраченными способностями к чтению, по данным Гайан Гвардиолы, относится еще к 1670-м гг. [Gayán Guardiola 2001: 6]. Систематическое же изучение этого феномена началось в последней трети XIX в. В 1878 г. немецкий терапевт Адольф Кусмауль (А. Кушмаул) изучал пациентов, у которых были трудности в понимании письменного текста и использовании слов в определенном контексте (позднее это явление получит название «афазия») [Miles & Miles 1999: 5]. Термин *дислексия* (*Dyslexie*) был впервые использован немецким врачом-офтальмологом Р. Берлином в 1887 г. для описания зрительных дисфункций взрослого, т. е. потери способности к чтению из-за поражения или травмы головного мозга. К педагогическому аспекту дислексии как трудности в обучении, которая не вызвана травмой, обратились одновременно, но независимо друг от друга британские врачи Дж. Керр (J. Kerr) и У. Морган (W. Morgan) в 1896 г. Именно последний вошел в историю науки, опубликовав свой знаменитый рассказ о мальчике 14 лет по имени Перси, который, несмотря на то что был «умным и среднего интеллекта в разговоре», не смог научиться читать. Образцы письма Перси, приведенные Морганом, показывают множество орфографических ошибок, характерных для дислексии и дисграфии, например *carlfully* (carefully ‘тщательно’), *rag* (peg ‘вешалка, крючок’), *Пресу* (для своего имени Персу). Морган указал, что Перси умеет читать цифры, но у него были трудности с написанием слов. Например, он мог различить цифру 7, но не слово *семь* [Morgan 1896].

Дж. Хинзелвуд (J. Hinselwood) позже (в 1907 г.) назвал такой феномен «врожденная слепота слова» (*congenital word blindness*) [Critchley 1975: 9; Witruk 2012] и продолжил изыскания своих предшественников, но сместил акцент исследования дислексии с описания частных случаев к целостному анализу и обсуждению медицинских аспектов расстройства [Poussu-Olli 1993: 25–26; Gayán Guardiola 2001: 9]. По его мнению, причиной было повреждение «визуального словесного центра» в мозге [Miles & Miles 1999: 5].

В середине 1920-х гг. С. Ортон (S. Orton) разработал концепцию дислексии, используя свой собственный термин для объяснения ее причин, — *стрепхосимволия* (*strephosymbolia*, от др. греч. *stréphō* ‘поворачиваю, переворачиваю’ и *symbolon* ‘символ, знак’). Согласно его взглядам, трудности при обучении чтению и письму были вызваны задержкой развития «из-за нарушения работы головного мозга в доминировании одного полушария головного мозга над другим». Он предположил, что буквы и слова конструируются и реконструируются в доминирующем полушарии верным путем и в недоминантном полушарии как их зеркальные изображения, т. е. относительно точными у одних людей, но с возможными нарушениями у других [Korhonen 1995: 163].

В 1970-х гг. появление новых дисциплин, таких как нейроанатомия, нейробиология и когнитивная психология, возникших на стыке наук, высветило новые аспекты изучения дислексии. Например, было обнаружено, что у дислексиков часто возникают проблемы с памятью, трудности с именованием, в основном вызванные «неправильным использованием фонологической структуры и сегментации» [Gayán Guardiola 2001: 16–17]. После 1970-х гг. фокус сместился с объяснения медицинских факторов дислексии, таких как асимметрия двух полушарий мозга или офтальмологические нарушения, на лингвистическое описание и интерпретацию феномена. Стало ясно, что трудности с чтением связаны с фонологической обработкой слов, а не с нарушениями зрения или мозговыми процессами. В частности, когнитивное объяснение дислексии основано на признании того факта, что слабые способности к чтению возникают из-за определенного дефекта в фонологической (речевой) обработке слов. Этот дефицит обработки включает в себя как минимум два элемента: дефицит *фонологических навыков* и нарушение в приобретении навыков *декодирования звука в букву* [Thambirajah 2010].

Дислексия — феномен, обнаруженный у людей, говорящих на разных языках и использующих разные графические системы письма. Тем не менее установлено, что ее распространенность значительно ниже в фонетически согласованных языках, таких как испанский, итальянский,

греческий и чешский [Paulesu & al. 2001]. В этих языках у людей дислексия проявляется в основном как плохое владение чтением [Caravolas 2005]. В логографических языках, например китайском (где символ представляет слово или значимую часть слова), трудности в некорректном использовании иероглифов проявляются скорее при необходимости быстрого именования.

Различия между языками, их фонетическими и графическими системами диктуют и способы изучения дислексии, формируют лингвометодические приемы ее исправления. Самое известное и пока еще не превзойденное на сегодняшний день лонгитюдное (долговременное) исследование детей с нарушениями чтения было проведено в Финляндии в течение длительного периода — в 1993–2011 гг. [Lyytinen & al. 2011: 86–91]. В ходе исследования был сделан вывод, что для финских детей главная трудность при дислексии заключается в различении коротких и длинных гласных звуков, имеющих в финском смыслоразличительную функцию (финский — фонетический язык: произношение и написание очень близки друг к другу). В англоязычной же теории и практике основное внимание уделяется изучению фонологических расстройств и фонематических соответствий буквы и звука (для английского характерен значительный отрыв произношения от письменного выражения).

В настоящее время за рубежом дислексия рассматривается лишь как один из типов нарушений (отклонений) и включается в ряд аналогичных: *диспраксия* (задержка формирования у детей выполнения разнообразных повседневных целенаправленных двигательных упражнений), *дисграфия* (частичное нарушение процесса письма) и *дискалькулия* (проблемы с сортировкой объектов, распознаванием рисунков, решением головоломок, пониманием пропорций (выше/ниже, больше/меньше), обучением счету, распознаванием чисел и сопоставлением чисел с суммами). Использование терминов в педагогической практике разных стран во многом зависит от правил и рекомендаций, принятых в межличностном общении между педагогами и родителями, между педагогами и детьми. Так, например, в финской педагогике кооперативности (сотрудничества) для обозначения понятий «дислексия», «дисграфия» (фин. *lukihäiriöt*,

lukivaikeukset ‘затруднения, трудности при чтении’) используется также эвфемизм «блокирующая головоломка» (*lukipulma*), чтобы избежать негативных ассоциаций со словом *затруднения* и в то же время успокоить родителей и детей и дать надежду на решение проблемы [Takala 2006: 65–85].

У 15–20% школьников в США наблюдаются в той или иной степени симптомы дислексии [Stein & al. 2011; Dyslexia Basics 2012: Электронный ресурс]. Примерно такие же цифры и в Европе; например, в Швеции от 5 до 15% людей испытывают трудности с чтением и письмом, в Великобритании на каждые 10–20 человек приходится по крайней мере один с признаками дислексии, в Нидерландах от 10 до 19% учеников имеют дислексию. В целом же в странах Европейского союза от 50 до 100 млн человек страдают трудностями с письмом и чтением. Существенны и гендерные отличия: при дислексии соотношение мальчиков к девочкам составляет примерно 4:1. Таким образом, это совсем не локальное или малозначачее явление в современном мире, которым можно пренебрегать или смотреть на него как на периферийный для социума (и педагогики в том числе) факт. За последние 40 лет было проведено большое количество исследований проблем письма и чтения, дислексия была одним из наиболее интенсивно изучаемых предметов в психологии развития¹.

Грамотность чтения и понимание прочитанного – это, конечно, не только способность связывать письменный текст с устными высказываниями и соединять буквы в слова. Это способность воспринимать, понимать и оценивать *письменный текст*. Критическим периодом считается переход детей из IV в V класс; они больше не учатся читать, но должны начать читать, чтобы учиться [Kauliņa, Zīriņa 2010].

Для чтения и понимания текста необходимо (как минимум) следующее: 1) научиться читать и декодировать текст; 2) понять смысл прочитанного и пересказать текст (устно или письменно). Тесная связь между психоментальным процессом чтения, пониманием прочитанного,

способностью соотносить фразы текста со звучащей речью, объемом визуальной, мнемонической, кратковременной и долговременной памяти очевидна, поэтому коррекция дислексии – комплексная лингвopedagogическая задача.

Важнейшее место в процессе обучения чтению занимает формирование фонетических умений. В процессе чтения зрительное восприятие – начальная фаза; за ней следует сравнение прочитанного с звучащей речью и только потом – понимание смысла. На начальной стадии важны два элемента: фонологическое и фонетическое понимание. Первое (фонологическое понимание) характеризует способность детей анализировать звуковую структуру, т. е. различать звуки речи, второе (понимание фонем) – это способность осознавать и понимать отдельные фонемы [Tübele 2008: цит. по: Kauliņa, Zīriņa 2010].

Овладение знаниями о морфологии родного языка также играет ключевую роль в чтении и написании с самых начальных этапов обучения [Pacton & Deacon 2008; Breadmore & Deacon 2018], приводит к значительному улучшению навыков чтения и правописания и их автоматизации [Bowers & al. 2010].

Развитие лексического запаса прямым образом связано с чтением слов путем установления звуко-буквенных соответствий. Американскими учеными была построена модель лексической реструктуризации, объясняющая зависимость роста словарного запаса в устной речи и совершенствования фонетических навыков детей [Metsala & Whalley 1998; Walley & al. 2003]. Знание лексики отражается на понимании прочитанного текста и умении ученика построить корректные, логичные, развернутые связные высказывания [Nation & al. 2007; Elwer & al. 2013]. Недавно проведенные исследования показали, что у англоязычных детей шестилетнего возраста способность читать как обычные, так и нерегулярные слова была в значительной мере обусловлена знанием значений слов [Wang & al. 2013; Ricketts & al. 2016].

Дисграфия

Дисграфия – это «частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова,

¹ Существуют интернет-ресурсы, визуализирующие трудности процесса восприятия текста дислексиками и дисграфиками, например <http://geon.github.io/programming/2016/03/03/dsxylicia>.

нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме» [Словарь логопеда 2015: 98]. Дети с дисграфией часто также страдают дислексией (и/или другими нейроповеденческими проблемами, такими как синдром дефицита внимания и гиперактивности – СДВГ (англ. ADHD = attention deficit hyperactivity disorder)²), но разграничение этих отклонений не всегда поддается точной и однозначной квалификации, поэтому эксперты не имеют четкого представления о том, сколько людей страдают дисграфией, однако, судя по приводимой во множестве работ статистике, считается, что от 5 до 20% людей имеют те или иные проблемы с письмом. В «Словаре логопеда» приведен так же, как и при описании дислексии, обширный список типов дисграфии [Там же: 98–99].

Упомянувшееся лонгитюдное исследование дислексии и дисграфии в Финляндии 1993–2011 гг. показало, что трудности чтения встречаются у 6–7% населения страны; такой же процент (7%) среди учащихся IX классов, когда они должны решить, продолжать ли обучение в лицее (вторая ступень образования) или поступать в профессионально-техническое училище, колледж. Примерно такие же цифры, согласно приведенным в этом исследовании данным, характерны для многих стран [Luutinen & al. 2004; Linnakylä & al. 2004]. При переходе детей в V класс в Великобритании примерно от 5 до 15% учеников, которые заканчивают свое начальное образование, страдают в той или иной степени нарушениями письма и чтения [Vellutino & al. 2004].

Учителям хорошо знакомы прямые и косвенные признаки, которые могут сигнализировать о дисграфии ученика, проявляющиеся как на письме (плохой почерк, затруднение с размерами букв или их удержанием в линии), так и в позе ребенка (неудобное, скрученное положение тела учащегося), в поведенческих симптомах (быстрая утомляемость, чрезмерная усталость ребенка при письме или рисовании, стремление быстрее закончить и активно избегать письменных упражнений). Как правило, трудности с письмом (как и при дислексии) чаще возникают у мальчиков, чем у девочек.

Причины ошибок при письме могут иметь следующую природу:

- 1) неврологическая (связана с функционированием мозга);
- 2) эмоциональная (психические факторы, связанные с эмоциями: напряжение, страх или стресс);
- 3) последствия методов обучения, которые не подходят для человека;
- 4) наследственные факторы [Stakes 1999].

Индивидуально-психологические и социальные особенности людей с отклонениями

Не замеченные вовремя на ранних этапах формирования личности ребенка и усугубившиеся в школьные годы те или иные проблемы в говорении, чтении, письме могут оставить глубокий травматический след в психике индивида и сказываться на протяжении всей жизни. Обычно ссылаются на выдающихся представителей науки, культуры, спорта, которые, несмотря на дислексию или дисграфию, сумели подняться на вершину славы и успеха: Ч. Чаплин, А. Эйнштейн, У. Дисней, финский архитектор А. Аалто, американский актер Т. Круз, шведская принцесса Виктория... Однако таких людей, которые смогли сохранить веру в себя и свой талант даже не благодаря, а скорее вопреки существовавшим в их время педагогическим концепциям обучения, исключавшим (частично или полностью) из общего образования учеников с нарушениями, – единицы. Подавляющее большинство дислексиков и дисграфиков находились на периферии образовательного процесса; кому-то предоставлялось корректирующее обучение, но процент его эффективности был невысок.

Неспособность идти в ногу со сверстниками может привести к буллингу (травле) со стороны одноклассников и сформировать у ребенка неуверенность в себе. По этой причине самоощущение учащихся с таким диагнозом часто замыкается на низкой самооценке, что может привести к депрессии. У детей с дислексией или дисграфией может возникнуть и закрепить сильное расстройство и беспокорство: например, дети с дисграфией могут также испытывать трудности с другими мелкими моторными навыками, такими как завязывание шнурков или шитье. Накапливаясь,

² Согласно проведенным исследованиям, дислексия от 30 до 70% случаев обнаруживается у детей с СДВГ [Hinshaw 1992; Fletcher & al. 1999].

низкая психическая самооценка может оказывать сильное влияние на формирование самоидентификации. И в таком случае дисгармоничное развитие индивида становится уже социальной проблемой.

Трудности с чтением отчетливо видны как на уровне образования, так и при трудоустройстве и получении квалификации. В Финляндии взрослые, страдающие дислексией, — это в основном рабочие, мелкие предприниматели или работающие не по найму лица со средним (законченным или прерванным) профессиональным образованием: уборщицы/уборщики, разносчики почты, газетно-рекламной продукции, грузчики [Leinonen 1998, 59; Tikkanen 2005]. Люди с трудностями в обучении часто ставят низкие цели, особенно в сфере (само)обучения, что отражается как на полученном ими образовании более низкого уровня по отношению к остальному населению, так и на низком профессиональном статусе. Основной причиной часто является негативный школьный опыт. Это также влияет на карьерный рост человека и структуру безработицы среди взрослого населения. В Финляндии среди безработных около 40 % людей страдают дислексией [Jokinen 2009: 18].

Инклюзия

Сменяющие друг друга концепции образования — производное социально-экономических трансформаций и отражение общественных представлений о социуме как человеческом сообществе. В предыдущие два столетия в Европе и Северной Америке сменилось по крайней мере три концепции: *сегрегации*, *интеграции*, *инклюзии*, которые отражают разные подходы к ученикам с особыми потребностями и критериям их обучения.

В 1960-х гг. в развитых странах возникли дискуссии о социальном и экономическом неравенстве в образовании. Люди начали сомневаться в диагностике инвалидности и медицинской этиологии (науке, изучающей причины или первопричины болезни не с медицинской, а с философской и социально-ценностной точек зрения). Общество стало осознавать роль своих действий в отношении разнообразия, а не только деления на большинство и меньшинство. Критические дискуссии в западной философии и социологии привели к сдвигам в рассмотрении вопросов

инвалидности и специального образования: отставание в развитии не обязательно обусловлено физиологическими, природно-биологическими отклонениями, а, скорее, связано с факторами окружающей среды, такими как бедность, культурная депривация (лишение самых необходимых жизненных потребностей), статус меньшинства³. В педагогике и философии образования прошли оживленные дискуссии о специальных образовательных услугах [Kavale 1979].

Господствующие в 1950–1960-е гг. западные модели образования, основанные на бихевиоризме, в 1980-е гг. уступили место социально-конструктивистским концепциям. Позитивистско-бихевиористские подходы к учебному процессу предполагали стандартизацию учебных программ и требований, предъявляемых к учащемуся.

В 1980-е гг. на Западе происходит отказ от (преимущественно) медицинских объяснений тех или иных отклонений, сопровождавшихся сегрегацией (исключением) учащихся с такими симптомами, и признание социального происхождения тех или иных задержек в развитии ребенка и влияния на него окружающей среды (в широком смысле).

Проникновение идей социально-конструктивистской философии в сферу западного образования переориентировало учебно-педагогический процесс и по-новому поставило вопрос об обучении и статусе учащихся с задержками или отклонениями в развитии. Конструктивизм рассматривает обучающихся как активных учеников, которые создают свои собственные конструкции знаний, приобретаая их. Люди различны в своем восприятии и опыте «реального мира» (realworld). Следовательно, образование является результатом толкований и понимания его членами социума [Lauriala 2013]. Концепция социального конструктивистского обучения поддерживает и защищает целостное развитие ребенка. Так родилась педагогическая модель интеграции, применяемая, например в Финляндии,

³ В России эти вопросы также привлекают внимание исследователей; см.: Бедность и развитие ребенка / под ред. Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной, К. А. Маслинского. — М., 2015.

в образовании детей, которые отличаются от основной группы какими-либо особенностями [Söder 1978].

Хотя цель состояла в том, чтобы обучать детей вместе с «нормальными» детьми, корни проблемы все еще были в основном видны на уровне конкретного индивида. Индивидуальный учебный план разрабатывался для каждого исключительного ребенка. Финская модель интеграции являлась альтернативой размещению учащихся с особыми потребностями в классах, группах для отдельного (специализированного) обучения [Moberg 2001: 137]. Такие ученики стали все чаще интегрироваться в обычные классы после вспомогательной (адаптирующей) фазы в их обучении [Moberg 1984; Viklen 2001].

В 1990-х гг. во многих развитых странах начали критиковать общее образование за то, что оно поддерживает и сохраняет, воспроизводит неравенство в образовании и обществе, за то, что оно не реагирует на разнообразие личностей. Широкое применение тестов, различного рода стандартов, учебно-измерительных инструментов во время обучения увеличило и число учащихся, не способных пройти тестирование. В результате многие ученики стали попадать в «серую зону», где поддержки не было [Evans 2000; Saloviita 2006].

«Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994) и «Конвенция о правах инвалидов» (ООН, 2006) признали равные права всех людей на образование и участие в жизни общества и провозгласили принцип инклюзивного (включенного) образования. Понятие «инклюзия» часто рассматривается в очень широком диапазоне, но для целей настоящей статьи ограничимся упоминанием о двух аспектах.

Социальное понимание инклюзии определяет содержание термина таким образом: это сосредоточение внимания на фрагментированных группах по отношению ко всем группам; фрагментированные группы рассматриваются как социально уязвимые. Существуют неформальные способы личного и институционального отчуждения учеников, поскольку школьные сообщества могут подвергать их дискриминации по признаку пола, класса, инвалидности, сексуальной ориентации, этнической

принадлежности, вероисповедания и семейного положения.

Более узкое (школьно-педагогическое) понимание инклюзии — это забота об учениках с ограниченными возможностями, категории лиц с особыми образовательными потребностями [Ainscow & al. 2006].

Тем не менее связь между широкой и более узкой интерпретацией понятия очевидна. Речь идет о том, чтобы с помощью обучения, построенного по принципу инклюзии, формировать сознание детей, в будущем стремящихся к построению инклюзивного общества. Построение и первого (инклюзивного образования), и второго (инклюзивного общества) предполагает обсуждение ценностей, лежащих в основе человеческих действий и поведения, начиная со школы, далее — продолжая эту выработанную в инклюзивной школе (классе) линию поведения — в обществе и, наконец, в мире. На философско-ценностном уровне декларировано, что инклюзия (включение) как принцип педагогики — это процесс, который формирует и развивает ценности справедливости, терпимости и позитивную оценку разнообразия. Таким образом, инклюзия, начиная со школьной практики, где учащиеся проходят важные этапы социализации, рассматривается как постоянная реформа общества в направлении социальной справедливости и социальной устойчивости [Ainscow & al. 2006].

Инклюзивное обучение включает множество изменяющихся факторов в зависимости от реальных ситуаций, людей и окружающей среды [Sikes & al. 2007]. Несмотря на доминирующий в мире секулярный тип образования, инклюзивное образование имплицитно пытается реализовать христианскую концепцию человека, гласящую: «Я многослоен и обладаю внутренней глубиной» [Puolimatka 2002: 133].

Система образования, ориентированная на инклюзивность, учитывает разнообразие учащихся уже на этапе планирования процесса обучения. Его цель — беспрепятственное и равноправное обучение для всех учеников. Инклюзивная школа построена на модели сотрудничества. Это особенно актуально в Финляндии, где современных учителей специально готовят для нетрадиционных, новых видов работы с учащимися [Björn 2012]. Но для этого необходимо, чтобы учебный план был гибким и преподавание

варьировалось в зависимости от ситуации. Учащиеся проходят через различные формы руководства со стороны преподавателей и даже сами становятся тьюторами, волонтерами для других; в инклюзию вовлечены все — от учителей до учеников. Однако это также предполагает, что в классе работает больше взрослых [Lakkala 2008].

Проблемы инклюзивного образования

Переход от предыдущих типов школ и моделей образования (сегрегация и интеграция) к инклюзивной школе — сложная задача, поскольку требует обширного дидактического и педагогического обновления всей школьной организации и школьного сообщества, что должно привести к изменению форм работы всего школьного педагогического персонала [Sage 1997: 105; Jylhä 2007: 210]. «То, что считается непреодолимой проблемой в одном месте, может быть беспроблемным и легко поддающимся “лечению” в другом месте удовлетворительным для ребенка способом» [Fischbein & Österberg 2009: 38].

Как ни странно, препятствием на пути к инклюзии может быть не отсутствие внимания к ученику с нарушениями, а, напротив, — чрезмерная забота о психическом, душевном благополучии маленького человека. Например, в Италии начиная с 1977 г. стали постепенно отказываться от использования инструментов сегрегации и интеграции в школьной практике, помещая почти всех детей в общие классы (за исключением детей с сильно выраженными особенностями). Там учителям помогают хорошо обученные «учителя поддержки» и у каждого ученика есть индивидуальная учебная программа. Так, во многих европейских странах только менее 2% учащихся переведены в специальные категории. Напротив, в Скандинавии сегрегация в 2000-е гг. даже увеличилась: в частности, в Финляндии в 2008 г. 6,1% всех учащихся начальной школы учились в специальных классах или для них были организованы отдельные занятия. Этот процент один из самых высоких в мире [Saloviita 2012: 121]. Хотя Финляндия внедряет ряд международных инструментов для включенного образования, положение не столь радужно. И все потому, что учащиеся с особенностями хотят создать комфортную, не травматичную для его психики атмосферу; это тот случай, когда необходимо найти компромиссный вариант между индивидуальным подходом

и необходимостью социализации ребенка. Финская школьная система и педагогическое образование еще достаточно далеки от идеологии инклюзивной школы [Naukkarinen & Ladonlahti 2001: 121].

Не менее жесткая критика системы образования звучит и в Швеции. Швеция уже в 1990-е гг. имела четкое намерение создать инклюзивную школу, основанную на ценностях демократии, концепции «скандинавского социализма», этнической, религиозной, политической толерантности, уважения прав человека. Тем не менее практические разработки и конкретный школьный опыт зачастую движутся в противоположном направлении [Naug 1998: 28–29, 62]. Одной из причин эксперты называют недостаточную автономность муниципального образования в Швеции (муниципалитет сам может определять количество специальных классов для детей, что, конечно, увеличивает сегрегацию). Другая причина — поведение, дисциплина некоторых детей (подростков), требующих к себе повышенного внимания со стороны учителя и отнимающих это внимание от других детей, в частности от детей с особенностями, в результате чего инклюзивное образование теряет свое целевое назначение, и все возвращается на круги своя, к сегрегации учеников, «мешающих» процессу обучения [Egelund & al. 2007: 184–185; Göransson & al. 2011].

В то же время на более высоких уровнях образования (среднее специальное и особенно высшее) идею инклюзии оказывается легче осуществить. В Швеции права людей с ограниченными способностями к обучению защищаются омбудсменом по вопросам инвалидности, должность которого была введена в Стокгольмском университете еще в 1993 г., а вскоре — и в других учебных заведениях. Омбудсмен занимается вопросами и правами студентов с ограниченными возможностями [SOU 2001]. В некоторых университетах (например, в Университете Лунда) созданы специальные подразделения по обслуживанию инвалидов и людей с теми или иными особенностями, где эксперты в различных областях предоставляют информацию и услуги, связанные с учебой, для разных учащихся [Schenker 2005].

Способы и методы поддержки учащихся

Инклюзивная школа — это такая школа, в которой могут учиться все дети с различными потребностями и возможностями,

где каждый учащийся считается одинаково ценным, а различия рассматриваются не как досадная помеха учителю во время обучения, а как личностно-самобытный ресурс [Booth & Ainscow 2002; Ainscow & al. 2006]. Для аргументации внедрения включенного обучения, как правило, выдвигаются медико-психологические и личностно-мотивационные положения, которые не сводят всю проблематику образования детей с отклонениями исключительно к признаку фонологического, лексического дефицита, вызывающего или провоцирующего такие отклонения. В частности, при педагогической поддержке таких детей надо принимать во внимание традиционные, принятые для большинства учащихся методы обучения и активнее использовать альтернативные методы. Они предполагают, что у человека с дислексией или дисграфией есть особые ресурсы, компенсационные эффекты или таланты. Эти альтернативные методы стали разрабатываться давно, еще в XIX в., однако традиционными (сегрегационной или интегративной) моделями образования рассматривались как периферийные, считаясь специфическими. На деле же, например, учебные материалы Монтессори не только полезны для детей с особенностями, но и составляют познавательную ценность и для «нормальных» детей: тактильные ощущения важны и первостепенны для всех людей, поэтому использование, к примеру, букв, сделанных из разных необычных материалов (дерево, искусственная кожа, стекло, пластмасса, ткань и т. д.), позволяет активизировать тип памяти (мнемоническую, краткосрочную, долгосрочную) и прочнее связать в сознании звучание (фонологический-фонетический аспект) и материал (демонстрация принципа произвольности/непроизвольности языкового знака), активизировать механизм абстрагирования в познании мира (от тактильности — к смыслу). Кроме того, уже давно в вальдорфском образовании (иными словами — «штайнеровском», или «вальдорфско-штайнеровской педагогике») была разработана методика эвритмии, в рамках которой дети с дислексией танцуют, поют и объясняют буквы и слова. Не менее ценными и полезными неявными методами являются «Обучение с помощью действия/движения», «Обучение с помощью игры», «Обучение с помощью сна»,

«Целостно-сенсорные и ориентированные на деятельность уроки» и даже такая веселая игра, как «Подсказка».

Учитель, прошедший специальную подготовку для работы по инклюзивной методике, более разносторонне и чутко реагирует на психотип учащегося, ребенка с теми или иными особенностями. Для таких детей должен быть увеличен хронометраж на выполнение заданий; не нужно требовать обязательного, без исключений, для всего класса только устного или только письменного выполнения заданий. Также с успехом можно применять технические средства: программы обработки текстов и корректуры, чтобы помочь с письменными заданиями.

Игровая методика широко используется во многих скандинавских школах. Перечислю наиболее популярные приемы, применяемые учителями в инклюзивных классах: использование приложений Quizlet, Kahoot; проведение игр-лотерей, игр на тренировку памяти, бинго; игры на развитие фонематического слуха (например, «испорченный телефон»); применение на уроке увиденных дома развлекательных телевизионных или компьютерных игр (для развития памяти, внимательности, повторения лексики и т. п.); проведение разного рода викторин, ролевых игр; рассказ по картинкам; разыгрывание ситуаций (реальных, фантастических); использование мобильных телефонов (письменное или устное описание фото, видео) для создания коллективного рассказа (нарратива); участие всего класса в социальных сетях для обсуждения какой-либо темы; проведение уроков с природными материалами (на уроках рисования; есть даже учебные лексические и грамматические уроки по приготовлению еды); написание мини-пьес (учащиеся должны написать хотя бы часть своих реплик) и т. д.

Важное место занимает расширение лексикона. С этой целью учитель может предложить детям ряд заданий: написать текст своими словами; сжать абзац в одно предложение; «распаковать» текст в изображениях (например, в мультфильмах); надиктовать свой голос на мобильный телефон; «собрать» разрушенный текст (работа в «экспертных» группах); выстроить родовые и видовые связи (гиперо-гипонимические) между словами и т. п.

Особые требования предъявляются к качеству языкового (инструктивного) сопровождения урока: язык учителя нормативный, не столь вариативный, темп речи – небыстрый, голос ровный, четкая дикция.

Инклюзивная школа – недостижимый идеал?

Хотя инклюзивная школа является в некотором смысле желательным идеалом, однако, по признанию экспертов-практиков, ее реальное присутствие в жизни всех учащихся трудно или даже невозможно [Vehmas 2009: 114; Takala 2010: 20]. Аргументация может быть взаимоисключающей, и «оселком» в том и другом случае выступает индивид и его интересы и потребности. Так, некоторые английские педагоги не рассматривают включение как желательное образовательное пространство, ссылаясь на то, что учащиеся с аутизмом, например, могут чувствовать себя некомфортно в большой группе. Напротив, такие ученики могут даже хотеть отделиться и уйти из большой группы, а не участвовать в инклюзивном школьном сообществе [Shakespeare 2006: 49–50]. Схожие аргументы звучат во многих работах зарубежных исследователей и в рассуждении о включении дислексиков и дисграфиков в общие классы: насколько комфортно и психически безопасно, дружелюбно, на равных ли они чувствуют себя в школьном коллективе?

Сомнения во внедрении инклюзивного образования в современный педагогический процесс высказывают и учителя. Действительно, значительное увеличение рабочей нагрузки и предъявляемые учителю новые обязанности, связанные с цифровизацией и психоментальными потребностями и запросами поколения Z (молодежи, родившейся после 2000 г.), а теперь уже поколения Alpha (детей, родившихся после 2010 г.), не позволяют многим учителям полноценно работать в изменившихся условиях преподавания, уделять должное внимание каждому ученику.

Сокращающееся финансирование школы в последние годы в Европе – реальность; многие учительские места вакантны, учителям приходится быть «многостаночниками»: вести учебные курсы по двум-трем, а то и четырем предметам. Инклюзивное же образование предполагает увеличение педагогических ресурсов. Например, в Финляндии только 3% опрошенных директоров школ и учителей считают, что инклюзивное образование можно

осуществить в рамках выделяемых сейчас ресурсов (материальных и педагогических).

И тем не менее энтузиасты инклюзивного обучения считают его и неминуемой неизбежностью, и даже критическим императивом нашего времени. Педагогика, по их мнению, уже не может руководствоваться прежними моделями сегрегации и интеграции. Мы живем в глобальном мире и нам нужны новые формы воспитания молодого поколения, основанные на формировании толерантного отношения к различным по своим природно-физическим и психоментальным особенностям людям. Трудности во внедрении и продвижении инклюзивного образования его сторонники видят в следующем:

- негативные отзывы как в массмедиа, так и среди учителей основаны, как правило, на попытках неверно (часто апеллируя к прежнему опыту интеграции) истолковать инклюзию;

- очень небольшая часть педагогического сообщества прошла подготовку и обучение, чтобы работать в инклюзивных классах;

- далеко не всегда идея инклюзивного образования встречает поддержку среди коллег в школьном коллективе;

- необходимость изменения психологического климата на уровне семьи, школы, государства, иначе говоря – формирование нового типа окружающей среды, в которой инклюзивное образование будет рассматриваться не как исключение или экспериментаторство, а как норма.

ЛИТЕРАТУРА

Зеленин А. В. «Цифровизация разрушает стены школы»: опыт школьной диджитализации в Финляндии // Русский язык в школе. – 2019. – № 6. – С. 16–22. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2019-80-6-16-22>.

Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. проф. В. И. Селиверстова. – М., 2015 [Словарь логопеда].

Ainscow M., Booth T., Dyson D. Improving schools, developing inclusion. – London, 2006.

Biklen D. Inklusion sosiaalialia konstruktioita: käytännössä oppimassa [Social constructions of inclusion: learning in practice] // Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen [The Challenge of inclusion to schools. The right to learn together]. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. (Eds.). – Jyväskylä, 2001.

Björn P. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa // Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. M. Jahnukainen (toim.). – Tampere, 2012.

Booth T., Ainscow M. Index for inclusion developing learning and participation in schools. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата обращения: 09.10.2019).

Bowers P. N., Kirby J. R., Deacon S. H. The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature // Review of Educational Research. – 2010. – № 80. – pp. 144–179.

Breadmore H. L., Deacon S. H. Morphological processing before and during spelling // Scientific Studies of Reading. – 2019. – № 23 (2) [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1499745> (дата обращения: 01.11.2019).

Caravolas M. The nature and causes of dyslexia in different languages // The Science of Reading: A Handbook. Eds. M. J. Snowling, C. Hulme. – Oxford, 2005.

The International Dyslexia Association: Dyslexia Basics [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/DyslexiaBasicsREVMay2012.pd> (дата обращения 17.09.2019) [Dyslexia Basics].

Egelund N., Haug P., Persson B. Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv. Stockholm, 2006.

Elwer S., Keenan J. M., Olson R. K., Byrne B., Samuelsson S. Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders // Journal of Experimental Child Psychology – 2013. – № 115. – pp. 497–516 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23528975> (дата обращения 25.09.2019).

Evans P. Including students with disabilities in mainstreaming schools // Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality. H. Savolainen, H. Kokkala, & H. Alasuutari (Eds.). – Helsinki, 2000, pp. 31–39.

Fischbein S., Osterberg O. Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. – Helsinki, 2009.

Fletcher J. M., Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal // Pediatric Clinics of North America. – 1999. – № 46 (5). – pp. 885–897.

Gayán Guardiola J. The Evolution of Research on Dyslexia [Электронный ресурс]. – URL: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).

Critchley M. Developmental Dyslexia: Its History, Nature and Prospects // Reading, Perception and

Language: Papers from the World Congress on Dyslexia. Eds. Duane D. D. and Rawson M. B. – Baltimore, 1975

Göransson K., Nilholm C., Karlsson K. Inclusive education in Sweden? A critical analysis // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – № 15 (5). – pp. 541–555. DOI: 10.1080/13603110903165141.

Haug P. Pedagogiskt dilemma: specialundervisning. Skolverkets monogradieserie. – Häftad bok Stockholm, 1998.

Hinshaw S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms // Psychological Bulletin. – 1992. – № 111 (1). – pp. 127–155. DOI: 10.1037//0033-2909.111.1.127.

Jokinen L. DYSLEKSIA – Osana aikuisopiskelijan arkea. – Helsinki, 2009.

Jylhä I. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka // Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun. Ikonen O., Virtanen P. (toim.). – Juväskylä, 2007.

Kauliņa A., Zīriņa T. Creative teaching methods for developing reading literacy in a teaching process // Ad verba liberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology. – 2010. – № 2 (1). – pp. 92–101. <https://doi.org/10.2478/v10196-011-0021-2>.

Kavale K. Mainstreaming: the genesis of an idea // The Exceptional Child. – 1979. – № 26 (1). – pp. 3–21.

Korhonen T. ”Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet” // Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma. Ed. Lyytinen H. & al. – Helsinki, 1995.

Lakkala S. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151. – Rovaniemi, 2008.

Lauriala A. Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education: a Finnish case // From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community. Craig C. J., Meijer P. C., Broeckmans J. (Eds.). – Bingley, 2013.

Leinonen S. Lukivaikeudet aikuisiässä // Asiakkaana erilainen oppija. K. Strandén (toim.). – Helsinki, 1998.

Linnakylä P., Malin A., Taube K. Factors behind low reading literacy achievement // Scandinavian Journal of Education Research. – 2004. – № 48 (3). – pp. 231–250.

Lyytinen H., Ahonen T., Eklund K., Guttorm T., Kulju P., Laakso M.-L., Leiwo M., Leppänen P., Lyytinen P., Poikkeus A.-M., Richardson U., Torppa M., Viholainen H. Early development of children at familial risk for dyslexia. Follow-up from birth to school age // Dyslexia. – 2004. – № 10 (3). – pp. 146–178. <https://doi.org/10.1002/dys.274>.

- Lyytinen H., Ahonen T., Leiwo M., Lyytinen P.* Suomalaislasten lukivaikouden pitkittäistutkimus syntymästä kouluikään // *Psykologia*. – 2011. – № 46 (02–03). – pp. 86–91.
- Metsala J. L., Whalley A. C.* Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability // *Word recognition in beginning literacy*. Metsala J. L., Ehri L. C. (Eds.). – Mahwah, NJ, 1998.
- Miles T. R. and Miles E.* Dyslexia a hundred years on. – 2nd edition. – Buckingham, 1999.
- Moberg S.* Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavien sosiaalinen etäisyys. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 25. – Helsinki, 1984.
- Moberg S.* Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta // *Inklusion haaste koululle*. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. (toim.). – Helsinki, 2001.
- Morgan W. P.* A case of congenital word blindness // *British Medical Journal*. – 1896. – № 7 (2). – pp. 1378–1389.
- Naukkarinen A., Ladonlahti T.* Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun // *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.). – Helsinki, 2001.
- Nation K., Snowling M. J., Clarke P. J.* Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension // *Advances in Speech-Language Pathology*. – 2007. – № 9. – pp. 131–139. <https://doi.org/10.1080/14417040601145166>.
- Pacton S., Deacon S. H.* The timing and mechanisms of children’s use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French // *Cognitive Development*. – 2008. – № 23. – pp. 339–359. DOI: 10.1016/j.cogdev.2007.09.004.
- Paulesu E., Demonet J. F., Fazio F., McCloskey E., Chanoine V., Brunswick N., Cappa S. F., Cossu G., Habib M., Frith C. D., Frith U.* Dyslexia: cultural diversity and biological unity // *Science*. – 2001. – № 291. – pp. 2165–2187. DOI: 10.1126/science.1057179.
- Poussu-Olli H.-S.* Kehityksellinen dysleksia: Taustatekijöiden yhteydet lukemis- ja kirjoitamishäiriöiden muodostumisessa. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 38, syyskuu. – Helsinki, 1993.
- Puolimatka T.* Kasvatus ja filosofia. – Helsinki, 1996.
- Ricketts J., Davies R., Masterson J., Stuart M., Duff F. J.* Evidence for semantic involvement in regular and exception word reading in emergent readers of English // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2016. – № 150. – pp. 330–345. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.05.013.
- Sage D. D.* Administrative Strategies for Achieving Inclusive Schooling // *Inclusion. A Guide for Educators*. – Baltimore, 1997.
- Saloviita T.* Erityisopetus ja inklusio. [Special education and inclusion] // *Kasvatus*. – 2006. – № 37 (4). – pp. 326–342.
- Saloviita T.* Inklusio eli ”osallistava kasvatus”: 13 perustetta inklusiota vastaan [Электронный ресурс]. – URL: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (дата обращения: 22.10.2019).
- Shakespeare T.* Disability rights and wrongs. – London & New York, 2006.
- Schenker K.* Universitetsstudier- tillgängliga för alla? – Malmö, 2005.
- Sikes P., Lawson H., Parker M.* Voices on: Teachers and teaching assistants talk about inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. – 2007. – № 11 (3). – pp. 355–370. <https://doi.org/10.1080/13603110701238819>.
- Statens offentliga utredningar (SOU). 2001. Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen [Электронный ресурс]. – URL: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/sou-2001-1-d1_GPB31d1 (дата обращения: 15.09.2019) [SOU].
- Stein D. S., Blum N. J., Barbaresi W. J.* Developmental and Behavioral Disorders Through the Life Span // *Pediatrics*. – 2011. – № 128. – pp. 364–373.
- Söder M.* Tränings- och grundsärskolans fysiska och funktionella integrering [The physical and functional integration of special schools]. – Uppsala, 1978.
- Takala M.* Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella // *Lukivaikueudesta lukitaitoon*. M. Takala & E. Kontu. (toim.). – Helsinki, 2006.
- Takala M.* Inklusio, integraatio ja segregaatio // *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Takala M. (toim.). – Helsinki, 2010.
- Tautiluokitus ICD-10. 2 painos. – Helsinki, 1999 [Stakes].
- Thambirajah M. S.* Developmental dyslexia: an overview // *Advances in psychiatric treatment*. – 2010. – Vol. 16. – pp. 299–307. DOI: <https://doi.org/10.1192/apt.bp.108.006072>.
- Tikkanen A.* Aikuisen lukivaikueus, koulutus ja työura. Pro gradu -työ. – Jyväskylä, 2005.
- Tübele S.* Disleksija vai lasišanas traucējumi [Dyslexia or Reading Disorders]. – Rīga, 2008.
- Vehmas S.* Erityispedagogiikka ja etiikka // *Erityispedagogiikan perusteet*. Moberg S., Hautamäki J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen H., Vehmas S. (toim.). – Helsinki, 2009.
- Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J., Scanlon D. M.* Specific reading disability (dyslexia):

What have we learned in the past four decades? // *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. — 2004. — № 45 (1). — pp. 2–40. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.

Walley A. C., Metsala J. L., Garlock V. M. Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability // *Reading and Writing*. — 2003. — № 16. — pp. 5–20.

Wang H. C., Nickels L., Nation K., Castles A. Predictors of orthographic learning of regular and irregular words // *Scientific Studies of Reading*. — 2013. — № 17. — pp. 369–384. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.749879>.

Witruk E. Assessment and Treatment of Dyslexia — An Overview // *Ad verba Liberorum*. — 2012. — № 3 (1). — pp. 4–18. DOI: 10.2478 / v10196-011-0022-1.

REFERENCES

Zelenin A. V. «Digitalization destroys school walls»: the experience of school digitalization in Finland. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2019, No. 6, pp. 16–22. (In Rus)

The conceptual and terminological dictionary of a speech therapist. Ed. Seliverstova V. I. Moscow, 2015 [Slovar' logopeda]. (In Rus.)

Ainscow M., Booth T., Dyson D. Improving schools, developing inclusion. London, 2006.

Biklen D. Social constructions of inclusion: learning in practice. In *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen [The Challenge of inclusion to schools. The right to learn together]*. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. (Eds.). Jyväskylä, 2001. (In Finn.)

Björn P. Job description for special education teachers in the future. In *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa [Special care and education for children]*. Ed. M. Jahnukainen. Tampere, 2012. (In Finn.)

Booth T., Ainscow M. Index for inclusion developing learning and participation in schools. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE) [Electronic resource]. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (accessed: 09.10.2019).

Bowers P. N., Kirby J. R., Deacon S. H. The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. In *Review of Educational Research*. 2010, No. 80, pp. 144–179.

Breadmore H. L., Deacon S. H. Morphological processing before and during spelling. In *Scientific Studies of Reading*. 2019, No. 23(2) [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1499745> (accessed: 01.11.2019).

Caravolas M. The nature and causes of dyslexia in different languages. In *The Science of Reading: A Handbook*. Eds. M. J. Snowling, C. Hulme. Oxford, 2005.

The international dyslexia association: dyslexia basics [Electronic resource]. URL: <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/DyslexiaBasics-REVMay2012.pd> (accessed: 17.09.2019) [Dyslexia Basics].

Egelund N., Haug P., Persson B. A Scandinavian perspective on inclusive education. Stockholm, 2006. (In Swed.)

Elwer S., Keenan J. M., Olson R. K., Byrne B., Samuelsson S. Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. In *Journal of Experimental Child Psychology*. 2013, No. 115, pp. 497–516 [Electronic resource]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23528975> (accessed: 25.09.2019).

Evans P. Including students with disabilities in mainstreaming schools. In *Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality*. H. Savolainen, H. Kokkala, & H. Alasuutari (Eds.). Helsinki, 2000, pp. 31–39.

Fischbein S., Österberg O. A school for all children. Special pedagogical perspective on meeting children. Helsinki, 2009. (In Finn.)

Fletcher J. M., Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal. In *Pediatric Clinics of North America*. 1999, No. 46 (5), pp. 885–897.

Gayán Guardiola J. The evolution of research on dyslexia [Electronic resource]. URL: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf> (accessed: 20.10.2019).

Critchley M. Developmental dyslexia: Its history, nature and prospects. In *Reading, Perception and Language: Papers from the World Congress on Dyslexia*. Eds. Duane D. D. and Rawson M. B. Baltimore, 1975.

Göransson K., Nilholm C., Karlsson K. Inclusive education in Sweden? A critical analysis. In *International Journal of Inclusive Education*. 2011, No. 15 (5), pp. 541–555.

Haug P. Educational dilemma: Special education. Häftad bok Stockholm, 1998. (In Swed.)

Hinshaw S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. In *Psychological Bulletin*. 1992, No. 111 (1), pp. 127–155.

Jokinen L. DYSLEKSIA — As a part of adult student's daily life. Helsinki, 2009. (In Finn.)

Jylhä I. Guidance and teaching skills: difference between didactic and pedagogy. In *Eirilainen oppija — yhteiseen kouluun [A different kind of learner to a common school]*. Eds. Ikonen O., Virtanen P. Jyväskylä, 2007. (In Finn.)

Kauliņa A., Zriņa T. Creative teaching methods for developing reading literacy in a teaching process.

In *Ad verba liberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology*. 2010, No. 2 (1), pp. 92–101. <https://doi.org/10.2478/v10196-011-0021-2>.

Kavale K. Mainstreaming: the genesis of an idea. In *The Exceptional Child*. 1979, No. 26 (1), pp. 3–21.

Korhonen T. Difficulties in reading and writing. In *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* [Learning Disabilities: A Neuropsychological Perspective]. Ed. Lyytinen H. & al. Helsinki, 1995. (In Finn.)

Lakkala S. Inclusive Teaching. Action research in teacher education. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi, 2008. (In Finn.)

Lauriala A. Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education: a Finnish case. In *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community*. Craig C. J., Meijer P. C., Broeckmans J. (Eds.). Bingley, 2013.

Leinonen S. Reading difficulties in adulthood. In *Asiakkaana erilainen oppija* [A special learner as a client]. Ed. K. Strandén. Helsinki, 1998. (In Finn.)

Linnakylä P., Malin A., Taube K. Factors behind low reading literacy achievement. In *Scandinavian Journal of Education Research*. 2004, No. 48 (3), pp. 231–250.

Lyytinen H., Ahonen T., Eklund K., Guttorm T., Kulju P., Laakso M.-L., Leiwo M., Leppänen P., Lyytinen P., Poikkeus A.-M., Richardson U., Torppa M., Viholainen H. Early development of children at familial risk for dyslexia. Follow-up from birth to school age. In *Dyslexia*. 2004, No. 10 (3), pp. 146–178.

Lyytinen H., Ahonen T., Leiwo M., Lyytinen P. A longitudinal study of Finnish children with reading disabilities from birth to school age. In *Psykologia* [Psychologia]. 2011, No. 46 (02–03). (In Finn.)

Metsala J. L., Whalley A. C. Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In *Word recognition in beginning literacy*. Metsala J. L., Ehri L. C. (Eds.). Mahwah, NJ, 1998.

Miles R. T. and Miles E. Dyslexia a hundred years on. 2nd ed. Buckingham, 1999.

Moberg S. Acceptance of anomaly and social distance of deviants. Publications of the National Research and Experimental Unit 25. Helsinki, 1984. (In Finn.)

Moberg S. Inclusive education from teachers' perspective. In *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen* [The challenge of inclusion for schools: The right for collaborate learning]. Eds. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. Helsinki, 2001. (In Finn.)

Morgan W. P. A case of congenital word blindness. In *British Medical Journal*. 1896, No. 7 (2), pp. 1378–1389.

Naukkarinen A., Ladonlahti T. Commitment, flexible resources and collaboration as tools for common schools. In *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen* [The challenge of inclusion for schools: The right for collaborate learning]. Eds. Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. Helsinki, 2001. (In Finn.)

Nation K., Snowling M. J., Clarke P. J. Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. In *Advances in Speech-Language Pathology*. 2007, No. 9, pp. 131–139.

Pacton S., Deacon S. H. The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. In *Cognitive Development*. 2008, No. 23, pp. 339–359 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.09.004> (accessed: 10.11.2019).

Paulesu E., Demonet J. F., Fazio F., McCloskey E., Chanoine V., Brunswick N., Cappa S. F., Cossu G., Habib M., Frith C. D., Frith U. Dyslexia: cultural diversity and biological unity. In *Science*. 2001, No. 291, pp. 2165–2187. DOI: 10.1126/science.1057179.

Poussu-Olli H.-S. Developmental dyslexia: Relationships of background factors in development of reading and writing disorders. In *Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 38, syyskuu* [Publications of the Department of Phonetics, University of Helsinki 38, September]. Helsinki, 1993. (In Finn.)

Puolimatka T. *Ubringing and Philosophy*. Helsinki, 1996. (In Finn.)

Ricketts J., Davies R., Masterson J., Stuart M., Duff F. J. Evidence for semantic involvement in regular and exception word reading in emergent readers of English. In *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016, No. 150, pp. 330–345. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.05.013.

Sage D. D. Administrative strategies for achieving inclusive schooling. In *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore, 1997.

Saloviita T. Special education and inclusion. In *Kasvatus* [Upbringing]. 2006, No. 37 (4), pp. 326–342. (In Finn.)

Saloviita T. Inclusive i.e. “eligibility for inclusion”: the 13 foundations against inclusion. [Electronic resource]. URL: <http://users.jyu.fi/~salovit/tutkimus/inclusion.html> (accessed: 22.10.2019). (In Finn.)

Shakespeare T. *Disability rights and wrongs*. London & New York, 2006.

Schenker K. Are University Studies available for everyone? Malmö, 2005. (In Swed.)

Sikes P., Lawson H., Parker M. Voices on: Teachers and teaching assistants talk about inclusion. In *International Journal of Inclusive Education*. 2007, No. 11 (3), pp. 355–370.

Statens offentliga utredningar (SOU). 2001. Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen [Electronic resource]. URL: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/sou-2001-1-d1_GPB31d1 (accessed: 15.09.2019) [SOU].

Classification of diseases ICD-10. 2 ed. Helsinki, 1999 [Stakes]. (In Finn.)

Stein D. S., Blum N. J., Barbaresi W. J. Developmental and behavioral disorders through the life Span. In *Pediatrics*. 2011, No. 128, pp. 364–373.

Söder M. The physical and functional integration of special schools. Uppsala, 1978. (In Swed.)

Takala M. Developing reading comprehension through strategy teaching. In *Lukivaikeudesta lukitaitoon [From reading difficulty to reading skills]*. Eds. M. Takala & E. Kontu. Helsinki, 2006. (In Finn.)

Takala M. Inclusion, integration and segregation. In *Erityispedagogiikka ja kouluikä [Special education and school age]*. Ed. Takala M. Helsinki, 2010. (In Finn.)

Thambirajah M. S. Developmental dyslexia: an overview. In *Advances in psychiatric treatment*. 2010, vol. 16, pp. 299–307. DOI: <https://doi.org/10.1192/apt.bp.108.006072>.

Tikkanen A. Adult learning difficulties, education and career. Pro gradu-thesis of psychology. Jyväskylä, 2005. (In Finn.)

Tūbele S. Dyslexia or Reading Disorders. Rīga, 2008. (In Latv.)

Vehmas S. Special Education and Ethics. In *Erityispedagogiikan perusteet [The Fundamentals of Special Education]*. Eds. Moberg S., Hautamäki J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen H., Vehmas S. Helsinki, 2009. (In Finn.)

Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J., Scanlon D. M. Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? In *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 2004, No. 45 (1), pp. 2–40. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.

Walley A. C., Metsala J. L., Garlock V. M. Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. In *Reading and Writing*. 2003, No. 16, pp. 5–20.

Wang H. C., Nickels L., Nation K., Castles A. Predictors of orthographic learning of regular and irregular words. In *Scientific Studies of Reading*. 2013, No. 17, pp. 369–384 [Electronic resource]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888438.2012.749879> (accessed: 20.11.2019).

Witruk E. Assessment and treatment of dyslexia – an overview. In *Ad verba Librorum*. 2012, No. 3 (1), pp. 4–18. DOI: 10.2478/v10196-011-0022-1.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Александр Васильевич Зеленин, доктор филологических наук, лектор, факультет информационных технологий и коммуникационных наук, Университет Тампере; Kalevantie, 4, Tampere, 33100, Finland

Aleksandr V. Zelenin, *Doc. of Sci. (Philol.)*, lector of Faculty of Information Technology and Communication Sciences, Tampereen yliopisto; Kalevantie, 4, Tampere, 33100, Finland