

RU

Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании

Луковенко Т. Г., Митина Г. В., Ильиных Г. С.

Аннотация. Цель исследования - сопоставить реализацию условий социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании. В статье на основе анализа философской и психологической литературы обосновываются условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и раскрываются особенности их реализации в специальном и инклюзивном образовании. Научная новизна исследования заключается в оценке условий социализации детей с ограниченными возможностями здоровья с позиции двух основных субъектов образовательного процесса: педагогов и родителей обучающихся. В результате доказано, что инклюзивное образование дает положительный результат в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья лишь в том случае, если особенности его развития не будут отвлекать педагога и других учеников класса от образовательного процесса и требовать индивидуального подхода.

EN

Socialisation Conditions for Children with Disabilities in Special and Inclusive Education

Lukovenko T. G., Mitina G. V., Ilinykh G. S.

Abstract. The study aims to compare the implementation of socialisation conditions for children with disabilities in special and inclusive education. Based on the analysis of philosophical and psychological literature, the paper substantiates socialisation conditions for children with disabilities and identifies the features of their implementation in special and inclusive education. Scientific novelty of the study lies in assessing socialisation conditions for children with disabilities from the perspective of two main subjects of the educational process: teachers and students' parents. As a result, it has been proved that inclusive education produces a positive result in socialisation of children with disabilities only if the peculiarities of their development do not distract the teacher and other students from the educational process and require an individual approach.

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что на современном этапе развития российского образования в качестве приоритетной цели общество выдвигает не уровень обученности учащихся, набор знаний и навыков по основам наук как показатели высокого качества образования, а такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность», «социальная компетентность», раскрывающие понятие «качество жизни». Именно социальная компетентность, как способность личности адаптироваться в различных социальных ситуациях и выбирать соответствующие им модели поведения, выступает, на наш взгляд, одним из ключевых показателей качества образования. Сформированные социальные компетенции, в свою очередь, свидетельствуют об уровне социализированности личности.

Социализация ребенка происходит в первую очередь в процессе общения со сверстниками, освоения детской субкультуры как пространства для самореализации и испытания себя и своих возможностей. Особая роль в процессе социализации подрастающего поколения отводится взаимодействию взрослого мира и мира детства, что подчеркивается в работах как отечественных психологов (Фельдштейн, 1995; Абрамова, 2000; Кон, 2003; Кравцова, 2005), так и зарубежных (Бернс, 1986; Снайдер, Снайдер, Снайдер-мл., 1994; Эриксон, 2000; Мид, 2009). Значимость педагогического содействия социализации школьника в образовательном процессе отмечается в работах (Голованова, 1997; Сериков, 1999; Митина, 2000).

В начале XXI века был выполнен ряд исследований (в том числе диссертационных) близкой тематики, в которых рассматриваются такие вопросы, как педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства (Иваненко, 2005), психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников (Калинина, Лукьянова, 2003), опережающая педагогическая поддержка личностного развития ребенка (Кевля, 2009), социализация младшего школьника в социально-культурной деятельности образовательного учреждения (Маньковская, 2006), педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений (Симонова, 2004) и ряд других.

Во все времена школа рассматривалась как один из ведущих факторов формирования социального опыта подрастающего поколения. На современном этапе развития российского общества происходит переосмысление значения школы как социального института в развитии личности. Одной из ведущих задач школы в русле гуманистической парадигмы образования выступает эмоционально-психологическая поддержка личности школьника в контексте его социального воспитания. Внимание современных исследователей обращено к поиску новых подходов к решению обозначенной задачи.

Задачи исследования:

- рассмотреть особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;
- охарактеризовать подходы к организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья, сложившиеся в практике российского образования;
- с помощью анкетирования преподавателей и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья выявить условия социализации детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях, реализующих инклюзивное образование, и в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Методы исследования: методы изучения нормативных документов, анализа и обобщения философской и психолого-педагогической литературы, анкетирование, качественный и количественный анализ результатов исследования.

Теоретической базой исследования послужили публикации отечественных философов и психологов о сущности социализации личности (Бейлина, 2011; Выготский, 1991; Григорьева, 2012; Кравцова, 2005) и идея инклюзивного образования (Ворошнина, 2015; Фуряева, 2017).

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемые в статье условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть использованы для оптимизации педагогического процесса при работе с указанной категорией детей.

Основная часть

Прежде чем говорить об условиях социализации детей, обратимся к уточнению сущности данного понятия. Понятие «социализация» давно и всесторонне изучено философами, социологами, психологами, педагогами, которые в определении его сущности исходят из понимания дуальности природы человека, сочетающей в различных соотношениях биологическое и социальное начала (Григорьева, 2012; Крутько, 2011).

Представители биологизаторских концепций подчеркивают, что жизнедеятельность человека предопределена его природными задатками и биологическими характеристиками. Как и во всем живом мире, борьба за существование и естественный отбор выступают движущей силой эволюции. Вместе с тем, как существо разумное, человек способен преодолевать законы природы и выстраивать свою линию жизни, иной раз даже вопреки им.

Представители социологизаторского подхода высказывают противоположную точку зрения, отрицая определяющую роль биологических факторов в развитии личности. С позиции данного подхода человек, как существо социальное, именно в социуме черпает истоки своего развития. Уровень развития общества в значительной степени определяет характер жизнедеятельности человека.

Современные философы, раскрывая сущность процесса социализации человека, подчеркивают неразрывное единство и взаимозависимость биологического и социального факторов в развитии личности. Рассматривая человека, необходимо исходить из дуальной (природа и социум, наследственность и среда) и даже тройственной (биологическое, психическое и социальное) природы его сущности (Балашов, 2009).

Функционирование человека в качестве полноправного члена общества обеспечивается целостным единством его сущности, сочетающим в себе как природные, так и социальные истоки. С одной стороны, наследственность, а с другой – социальное окружение человека с момента его рождения обуславливают процесс социализации личности в целом. Социализация биологических черт и свойств человека происходит за счет приращения в нем сверхбиологического, т.е. появления сугубо социальных функций (труд, сознание, язык, мораль). А значит, организуя процесс социализации, важно воспринимать ребенка как интегральное единство биологического, психического и социального (Митина, 2014).

Одним из аспектов раскрытия сущности социализации личности является также рассмотрение процесса взаимодействия индивида и общества. При этом предметом философского изучения выступает ответ на вопрос: «Изначальны приоритеты человека или общества?».

Изучение двух противоположных интерпретаций общества – индивидуалистической (первичен индивид) и коллективистской (первично общество) – показывает их историческую взаимообусловленность. С одной стороны, изначально общество рождается усилиями индивидов для удовлетворения собственных потребностей. С другой – только систематическое воспроизводство новых индивидов обеспечивает существование общества.

Анализ философской проблемы «человек – общество» приводит к пониманию процесса социализации как единства двух взаимонаправленных векторов: вхождение человека в общество невозможно без принятия законов, норм, правил этого общества, в то же время только в обществе индивид имеет возможность максимально самореализоваться (Митина, 2014).

Рассмотрение общества как формы жизнедеятельности людей, которая определяет характер развития человека, позволяет в определенной степени отождествлять его с социокультурной средой. А значит, осмысление процесса социализации личности и степени влияния на данный процесс окружающей среды невозможно без обращения к концептуальным основам средового подхода.

Социализация личности происходит под воздействием различных видов окружающей среды: природной, социальной, образовательной. Именно образовательная среда становится тем инструментом, профессиональное владение которым может обеспечить позитивную социализацию обучающихся. Образовательная среда выступает прототипом социокультурной среды, являясь отражением социума и культуры. Будучи «активной» субстанцией, эта среда способна воздействовать на личность, возвращая и развивая в ней природные задатки или формируя новые черты, присущие данной среде. Однако, как отмечал в своей теории Л. С. Выготский, результат действия среды во многом определяется степенью осмысления человеком этой среды, тем значением, в котором она для него выступает (Леонтьев, 1998).

Организуя образовательную среду, важно понимать, что позиция обучающегося в ней неоднозначна. Являясь элементом любой среды, человек одновременно может находиться как в позиции объекта – для других участников среды, так и выступать субъектом, оказывая влияние на окружающих своими отношениями и действиями. Подтверждение проявления личностью активности/пассивности можно проследить в работах Д. Ж. Марковича (1991), который отмечал, что социальное поведение человека является следствием значимости или незначимости его как элемента среды для других участников среды. В. В. Рубцов (1997) также подчеркивает роль социокультурной среды в социализации личности. Характер межличностных взаимоотношений в среде задает модель поведения, взаимодействия, коммуникации каждого из ее участников; определяет уровень притязаний личности.

Обращение к философско-психологическому аспекту рассмотрения категории «социализация» позволяет еще раз осознать понятие «социализация» как процесс вхождения человека в окружающую его социокультурную среду. Ход и результат данного процесса определяются как природной сущностью человека, так и окружающей его социокультурной средой. В качестве обобщенных условий социализации личности, исходя из вышеизложенного, можно определить: внимание к индивидуальным биологическим особенностям личности; учет окружающей среды, в которой формируется личность в разные возрастные периоды; создание социокультурной среды для развития личности.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это процесс формирования и развития социальных качеств каждого ребенка при необходимом включении в разнообразную деятельность. В результате погружения ребенка в совместную деятельность с другими людьми происходит присвоение им социального опыта. Этот опыт является результатом как действий самого ребенка, так и его активного взаимодействия с окружающим миром. Для социализации и приобретения ребенком собственного опыта необходимы:

- включение его в разнообразную деятельность для освоения разноплановой социальной информации, спектра умений и навыков;
- организация общения с людьми разного возраста для расширения системы социальных связей и отношений, усвоения социальных символов, установок, ценностей;
- создание ситуаций для выполнения различных социальных ролей с целью усвоения моделей поведения (Инклюзивное образование, 2014).

Образовательное учреждение во все времена выступало той социокультурной средой, которая в значительной степени определяла ситуацию развития детей. Как институт социализации, объединяющий в себе социальный и культурный потенциал, образовательное учреждение отвечает за содержательное наполнение данных компонентов, которое не всегда может быть однозначным. Так, социальный потенциал может содержать как положительный, так и отрицательный или нейтральный опыт. А вот культурный потенциал включает только позитивный (с точки зрения той или иной эпохи) опыт. Тогда социализация ребенка в образовательном учреждении должна обеспечиваться за счет создания культурологических (искусственных) условий, позволяющих ему через окружающие предметы, действующую идеологию, взаимоотношения «освоить культуру» своего народа, общества, государства.

Еще Л. С. Выготский (2003) отмечал, что ведущим источником развития ребенка является окружающая среда (природная, социальная) как совокупность знаков, исторически выработанных форм и способов деятельности. Именно социальная среда в целом определяет, какой опыт будет получен учеником, какие условные рефлексы у него сформируются. В своей культурно-исторической концепции Л. С. Выготский обращает внимание на то, что культурное развитие ребенка происходит в процессе усвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Осмысление и переосмысление субъектом окружающей действительности приводит к рождению личности как социального индивида. Это и есть социализация. Процесс осмысления и переосмысления человеком окружающего мира требует определенных средств. В качестве такого средства Л. С. Выготский выделяет общение, так как именно оно вызывает у человека потребность в использовании и употреблении различных знаков (языковых, графических, математических, художественных и др.). Представляя собой исторически сложившуюся культуру, эти знаки обеспечивают формирование у человека психических функций, способствуют появлению новых способов мышления, овладению культурными средствами поведения. Степень социальности

человека зависит от того, какие средства он использует для управления своими психическими функциями и построения отношений с миром, с окружающими людьми, с самим собой (Выготский, 1991).

Освоение ребенком различных знаков как продуктов общественного развития заданного социума происходит в процессе общения со взрослыми. Представляемые взрослым знаки наполняются для ребенка определенным значением лишь в том случае, если приобрели для него личностный смысл. В данном случае должен запуститься механизм интериоризации. Интериоризация общественно-исторического опыта осуществляется при выполнении ребенком тех или иных действий, побуждаемых словом взрослого. Степень приспособления к среде, как указывает Л. С. Выготский (2003), напрямую зависит от возрастного развития ребенка. Внутреннее принятие внешних законов и правил (интериоризацию) можно представить как логическую цепочку следующих звеньев: принятие ребенком от взрослого способа обращения с различными знаками; освоение ребенком значения различных знаков и воздействие на взрослого словом; воздействие ребенком словом на самого себя.

В теории социального «я» Дж. Г. Мида (2009) механизм социализации личности через интериоризацию раскрывается несколько иначе. Общественные взгляды, ценности, стандарты поведения аккумулируются в «обобщенном другом». Принимая на себя роль «обобщенного другого», индивид таким образом социализируется.

Продолжение идеи интериоризации находим в работах Е. Е. Кравцовой (2005). Автор отмечает, что о полноценной социализации личности можно говорить только в том случае, когда социализирующийся подчиняет себе внешние обстоятельства, осмыслив или переосмыслив их.

А. М. Новиков (2005), продолжая идеи Л. С. Выготского, также подчеркивает, что индивид становится человеком в полном смысле слова через овладение основами культуры.

С. Л. Рубинштейн (1997), развивая идеи Л. С. Выготского, отмечает, что процесс социализации личности обусловлен выстраиванием человеком отношений с окружающими людьми. Познание собственного «я» происходит через познание человеком других людей. Взаимодействуя с разнообразными группами, расширяя социальные связи, человек открывает для себя свой внутренний мир. На основе этого осуществляется осмысление личностных целей и задач, прорабатывается программа жизни.

Формирование внутреннего плана деятельности как результат конструирования сознанием меняющихся моделей действительности также в работах А. Н. Леонтьева (1998) связано с вхождением человека в окружающую среду. Приспособление человека к внешнему миру осуществляется благодаря сознанию: выступая регулятором деятельности человека, оно в то же время определяется этой деятельностью. Обусловленная иерархией мотивов и целей личности, их соподчинением и развитием, именно деятельность является тем процессом, в котором человек демонстрирует свое отношение к окружающему миру. Это отношение не статично, оно связано с развитием личности и зависит от ряда факторов: возраст, конкретно-исторические условия, принадлежность индивида к той или иной социальной среде.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что, создавая социально-образовательную среду с учетом индивидуальных особенностей и социального опыта каждого ребенка, организуя специальным образом деятельность и общение детей, педагог может помочь ребенку выстроить свою систему отношений с окружающим миром и людьми. Таким образом будет развиваться самосознание ребенка и складываться его индивидуальность, что является залогом успешной социализации.

Сопровождение социализации школьника – это создание условий для индивидуального развития каждого ребенка через организацию развивающей образовательной среды. Образовательная среда должна выступать прототипом социокультурной среды, позволяя ребенку осознавать и выстраивать собственную систему отношений. При этом внешние условия выстраивания отношений с окружающими людьми могут складываться по-разному. В этом плане интерес представляет схематическое изображение этапов процесса сближения разных людей, предложенное Э. Фейерером (Рис. 1) (Фуряева, 2017).

В схемах Э. Фейерера большим кругом представлена сгруппированная масса людей, не имеющих ярко выраженной индивидуальности, отличающей их от остальной совокупности подобных индивидов. За пределами большого круга схематично представлены люди с ярко выраженными индивидуальными особенностями (поведения, состояния здоровья, возможностями и т.п.). Фигурами желтого, зеленого и красного цветов показан характер исключенности или включенности разных категорий людей в общее взаимодействие. Этот характер исключенности или включенности в каждом специфичном случае имеет свое название.

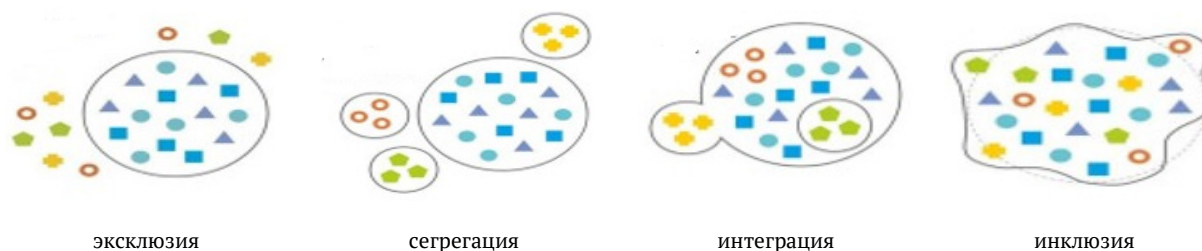


Рисунок 1. Схематическое изображение этапов процесса сближения разных участников образовательного процесса (Э. Фейерер)

Если из общей группы исключают индивидов, выделяющихся какими-либо особенностями или неспособных к деятельности, такой процесс называется «эксклюзия». При объединении людей в группы по какому-либо

общему признаку (особенности поведения, состояние здоровья, возможности, религиозные воззрения и т.п.) и создании для жизнедеятельности этой группы специальных условий процесс называют «сегрегация». Процесс интеграции предполагает принятие и вовлечение людей с особыми потребностями в общую массу для совместного обеспечения жизнедеятельности. При этом «иной» должен приспособиться к общей массе, принять ее правила игры. Действует принцип «рядом, но не вместе». Если же взаимодействие в группе строится на основе общих ценностей и норм с учетом индивидуального опыта и особенностей развития каждого индивида, то речь в данном случае идет об инклюзии.

В практике российского образования сложилось два подхода к организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. На протяжении многих лет обучение указанной категории детей велось в коррекционных учебных заведениях, основанных на принципе сегрегации: образовательная программа адаптирована под особенности развития детей с ограниченными возможностями. Обучение специальному языку жестов позволяет детям с проблемами слуха освоить специальные способы коммуникации, обеспечивающие их успешное взаимодействие друг с другом и относительно благополучную адаптацию в обществе. Дети с нарушениями зрения и слабовидящие осваивают письменную речь с помощью специальных методик, что также дает им возможность максимально полноценно включаться в жизнь общества. Для детей с задержкой психического развития и умственно отсталых детей разработаны специальные образовательные программы, ориентированные в большей степени на развитие практических навыков обучающихся. И так можно говорить о сегрегации каждой из восьми категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. В образовательном учреждении, действующем на основе принципа сегрегации, создается социокультурная среда, позволяющая детям с индивидуальными особенностями свободно включаться в деятельность и общение среди себе подобных. В такой среде ребенок имеет возможность максимально реализовать свои способности (Бабкина, 2015).

Реформы системы российского образования конца XX – начала XXI века провозгласили одним из ведущих принципов образовательной политики государства гуманизацию образования. Социокультурная среда образовательного учреждения должна создавать условия для развития дарований и способностей каждого ребенка с учетом его индивидуальных способностей. Как следствие реализации принципа гуманизации в педагогической теории и практике, в ведущем законодательном документе системы образования закрепился термин «инклюзивное образование». Все образовательные учреждения страны реализуют инклюзивный подход, предусматривающий «совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений» (Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ст. 79).

Одной из ведущих задач создания социокультурной среды образовательного учреждения как прототипа социума является обеспечение максимальных условий для социализации ребенка. При этом важно, насколько субъектна позиция ребенка в этой среде. Субъектна по отношению к тем знакам окружающей среды, которые становятся источником социокультурного развития ребенка лишь в том случае, если получают его эмоциональный отклик. Субъектна в деятельности, совершаемой ребенком, ведь только тогда деятельность становится средством освоения общественно-исторического опыта. Пассивное приспособление индивида к условиям среды – интеграция – приводит к потере собственной индивидуальности и не может обеспечить позитивную социализацию личности. Позиция субъекта формируется в процессе активного взаимодействия с элементами среды, а порой и жестокой борьбы с ними. Позиция субъекта основывается на личностных ценностях и проявляется в системе отношений человека к миру, окружающим людям, самому себе. И именно педагог способен обеспечить формирование у подрастающего поколения соответствующих ценностных установок и включить ребенка в систему отношений, которая позволит ему максимально проявить свои возможности и реализовать собственные потребности. Профессионализм педагога гарантирует анализ взаимоотношений ребенка с отдельными элементами социокультурной среды, своевременное выявление возникающих сложностей или противоречий. От этого будет зависеть положительный результат социализации личности (Выготский, 1991).

Исходя из вышеизложенного, закономерно возникает вопрос: среда какого образовательного учреждения (инклюзивного или специального) наиболее благоприятна для социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в какой среде максимально реализуются условия для социализации указанной категории детей. Напомним еще раз эти условия: организация социокультурной среды с учетом индивидуальных особенностей и социального опыта каждого ребенка, обеспечивающей полноценную деятельность и общение детей. Для ответа на данный вопрос была разработана анкета и проведено анкетирование учителей начальных классов, работающих в общеобразовательных учреждениях, реализующих инклюзивное образование, и в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Выбор в качестве респондентов педагогов начальной школы обусловлен профессиональными интересами авторов статьи, занимающихся подготовкой кадров именно для первой ступени общего образования. А также было проведено анкетирование родителей, чьи дети обучаются в данных учреждениях.

Вопросы анкеты для педагогов:

1. В каком образовательном учреждении Вы работаете? (общего образования, специального образования)
2. Сколько учеников с ОВЗ обучается в Вашем классе?
3. Укажите характер индивидуальных особенностей развития (зрение, слух, психическое развитие).
4. Создана ли в Вашем образовательном учреждении доступная среда?
5. Перечислите характеристики доступной образовательной среды в Вашем образовательном учреждении.
6. Какие, на Ваш взгляд, условия должны быть созданы в образовательном учреждении для социализации детей с ОВЗ?

7. Разрабатываете ли Вы для данных детей индивидуальные образовательные программы?
8. Какие специалисты, помимо педагога, работают с данными детьми в образовательном учреждении? (школьный психолог, социальный педагог, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, только учитель)
9. Посещают ли данные дети занятия по внеурочной деятельности?
10. Насколько свободно данные дети включаются в групповые формы работы? (свободно, стараются избегать групповых форм работы, не включаются совсем)
11. Насколько активно данные дети участвуют в жизни класса? (во всех внеучебных делах, праздниках; по мере возможности; не участвуют)
12. Есть ли у данных детей в классе друзья?
13. Как остальные ученики класса относятся к данным детям? (не выделяют их из общей массы, подсмеиваются над особенностями, стараются избегать общения)

Вопросы анкеты для родителей:

1. В каком образовательном учреждении обучается Ваш ребенок? (общего образования, специального образования)
2. Сколько учеников с ОВЗ обучается в Вашем классе?
3. Укажите характер индивидуальных особенностей развития Вашего ребенка (зрение, слух, психическое развитие).
4. Разработана ли для каждого ребенка с ОВЗ в классе индивидуальная образовательная программа?
5. Какие специалисты, помимо педагога, работают с Вашим ребенком в образовательном учреждении? (школьный психолог, социальный педагог, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, только учитель)
6. Какие, на Ваш взгляд, условия должны быть созданы в образовательном учреждении для социализации детей с ОВЗ?
7. Принимаете ли Вы участие в образовательном процессе учреждения, где обучается Ваш ребенок?
8. Каковы Ваши ожидания от образовательного учреждения в плане развития/обучения Вашего ребенка?
9. С каким настроением ребенок ежедневно отправляется в школу? (с желанием, без настроения, при малейшей возможности старается в школу не идти)
10. Посещают ли дети с ОВЗ занятия по внеурочной деятельности в образовательном учреждении?
11. Насколько активно дети с ОВЗ участвуют в жизни класса? (во всех внеучебных делах, праздниках; по мере возможности; не участвуют)
12. Есть ли у детей с ОВЗ в классе друзья?
13. Как Ваш ребенок относится к детям с ОВЗ? (не выделяет их из общей массы, подсмеивается над особенностями, старается избегать общения)

Гугл-опрос 287 учителей начальных классов общеобразовательных школ регионов Дальнего Востока страны показал, что практически в каждом классе массовой школы обучается от 1 до 3 учеников с ограниченными возможностями здоровья: 2/3 данной категории детей составляют ученики с индивидуальными особенностями психического развития; в меньшей степени присутствуют ученики с индивидуальными особенностями слуха и зрения. Этот факт свидетельствует о том, что в российской системе образования реализуется инклюзивный подход.

Из структурных компонентов инклюзивной образовательной среды учителя в большей степени отмечают только содержательно-методический компонент, который включает в себя адаптированный индивидуальный маршрут обучения и развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств. В качестве признака наличия данного компонента педагоги называют разработку адаптированных программ с учетом особенностей развития конкретного ребенка, а также специально организованную работу логопеда и социального педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Специалисты по олигофренопедагогике, сурдопедагогике, тифлопедагогике в общеобразовательных школах имеются только в некоторых общеобразовательных учреждениях. Создание пространственно-предметного компонента, зависящего от материальных возможностей учреждения, связывается с наличием в школе пандуса, кабинета психолога, игровой зоны. Специальное оборудование и методические материалы для слабовидящих, слабослышащих и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отсутствуют. Характеризуя коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (инклюзивной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе), управление командной деятельностью специалистов, около 70% педагогов отмечают, что дети с ОВЗ посещают занятия по внеурочной деятельности, принимают активное участие во всех делах и праздниках в классе, свободно включаются в групповые формы работы. Оставшиеся 30% учителей указывают, что дети с ОВЗ не всегда посещают занятия по внеурочной деятельности, стараются избегать групповых форм работы или не включаются в них совсем, в жизни класса участвуют по мере возможности или не участвуют совсем. Около 11% педагогов обращают внимание, что у данной категории детей нет друзей в классе; остальные ученики класса над данными детьми либо подсмеиваются, либо стараются избегать общения с ними. Также большинство педагогов отмечает, что им недостает специальных компетенций и учебного времени для работы с детьми с различными нарушениями развития.

Педагоги специальных образовательных учреждений отмечают, что в одном классе обучаются до 10 учеников одной нозологической группы, так как все специальные образовательные учреждения имеют определенный вид: 1 вид – для глухих, 2 вид – для слабослышащих и позднооглохших, 3 вид – для слепых, 4 вид – для слабовидящих и так далее. В таких учреждениях образовательная среда организована с учетом индивидуальных особенностей развития детей той нозологической группы, по которой специализируется учреждение. Школы укомплектованы

всем необходимым оборудованием и методическими материалами для обучения детей с учетом их индивидуальных возможностей и коррекции нарушения. Педагогический состав таких учреждений имеет специальное профильное образование. С детьми, помимо учителя и психолога, работают все требуемые особенностями развития специалисты: или сурдопедагоги, или тифлопедагоги, или олигофренопедагоги. Вся внеурочная деятельность и внеклассная работа организуется также с учетом специфики учреждения. Все дети имеют равные возможности для саморазвития и самореализации (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2017).

Подобный опрос родителей младших школьников из общеобразовательных школ и специальных (коррекционных) образовательных учреждений показал следующую картину. Родители, чьи дети посещают общеобразовательные школы, отмечают, что в массовых классах в равной степени обучаются дети с различными особенностями здоровья (зрение, слух, поведение). Из специалистов с детьми с ОВЗ работают только учитель и школьный психолог; педагогов специального образования в школах нет. Родители, чьи дети не имеют проблем в развитии, не знают, разрабатываются ли для детей с ОВЗ в их классе адаптированные образовательные программы. При этом большинство родителей отмечает, что дети с ОВЗ в их классах посещают занятия по внеурочной деятельности, принимают активное участие во всех делах и праздниках в классе, свободно включаются в групповые формы работы. Об этом им рассказывают собственные дети, которые детей с ОВЗ из общей массы младших школьников практически не выделяют и зачастую свободно общаются с ними. Характеризуя пространственно-предметную среду своих общеобразовательных учреждений, родители также указывают на отсутствие специального оборудования и методических материалов для работы учителя с разными категориями детей. Родителей детей, чье здоровье находится в норме, волнует тот факт, что из-за наличия в классе 2-3 учеников с ОВЗ учитель на уроке не может в полной мере уделить внимание их детям, так как особого внимания требуют дети с ОВЗ. Родители детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах, наоборот, отмечают, что их детям недостаточно уделяется внимание со стороны педагога при наполняемости класса от 25 человек. В то же время они подчеркивают, что при создании педагогом благоприятного климата в детском коллективе дети с ОВЗ в инклюзивном классе более социализированы и коммуникабельны.

Родители обучающихся специальных образовательных учреждений характеризуют образовательную среду своих школ как отвечающую всем требованиям для работы с детьми с ОВЗ. В зависимости от типа учреждения школы укомплектованы всем необходимым оборудованием и методическими материалами. Специализированный педагогический состав ведет комплексную работу с каждым ребенком. Малочисленная наполняемость классов позволяет в полной мере реализовывать индивидуально-личностный подход к каждому ученику. Образовательные программы построены с учетом нозологической группы, вся учебная и внеучебная работа направлена на развитие у детей тех социальных навыков, которые обеспечат им в дальнейшем свободное вхождение в социум. Данную категорию родителей в большей степени волнует отношение социума к их ребенку.

Включение ребенка в разнообразные виды привлекательной и значимой для него деятельности является залогом его успешной социализации. При этом необходимо учитывать, что сама по себе деятельность (по В. Н. Мясищеву (1995)) – игра, учение, труд – для формирования основных психических качеств, составляющих нравственное ядро личности, может оказаться процессом нейтральным. Важно, чтобы любая деятельность в образовательном учреждении возникала как отклик на целевые запросы самих обучающихся, осознавалась ими, позволяла каждому активно включаться в процесс взаимодействия, установления новых социальных контактов, реализовать свои потребности и возможности.

Социальный и культурный потенциал образовательного учреждения может быть наполнен и реализован таким образом, чтобы включение обучающихся в разнообразные формы общения и деятельности друг с другом и со взрослыми обеспечивало принятие ребенком самого себя, рождало потребность в освоении новых знаний и умений. Право каждого быть непохожим на всех – девиз образовательного учреждения, работающего на социализацию обучающихся. Главное при проведении любого дела – подчеркивать индивидуальный вклад каждого ученика класса, отмечать лучшие своеобразные стороны каждого участника. Такая деятельность, позволяющая реализовать возможности и способности каждого ребенка, в полной мере может быть обеспечена именно в среде подобных сверстников.

Таким образом, создание условий социализации детей с ограниченными возможностями здоровья должно способствовать зарождению и развитию у каждого ребенка таких личностно значимых характеристик, как позитивное самоотношение, стабильность внутреннего мира, формированию навыков эффективного межличностного общения со сверстниками, положительного отношения к учителю, положительной идентификации со «значимыми другими».

Заключение

Условиями социализации детей с ограниченными возможностями здоровья являются: создание социально-образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей и социального опыта каждого ребенка, организация специальным образом деятельности и общения детей. Педагогически организованная деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует создания специальной образовательной среды.

Опрос двух основных групп участников образовательного процесса – педагогов и родителей – показал, что из трех компонентов доступной образовательной среды в общеобразовательных учреждениях реализуется

в основном содержательно-методический компонент. Затруднения в реализации коммуникативно-организационного компонента зачастую связаны с большим количеством учеников в инклюзивном классе и отсутствием у учителя специального образования. А так как в классах находятся дети с разными нозологическими группами, то учитель должен иметь специальное образование разных профилей. Пространственно-предметный компонент образовательной среды практически отсутствует в инклюзивных классах.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении и реализации условий социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах общеобразовательных учреждений.

Источники | References

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М. - Екатеринбург: Академический Проект; Деловая книга, 2000.
2. Бабкина Н. В. Где, чему и как учить ребенка с задержкой психического развития // Начальная школа. 2015. № 8.
3. Балашов Л. Е. Философия. Изд-е 3-е, испр. и доп. М.: Дашков и К, 2009.
4. Бейлина Н. С. Сущность понятия «социальная компетентность» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 2. № 3.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. М.: Прогресс, 1986.
6. Ворошнина О. Р. Обоснование профессиональных компетенций педагогов инклюзивного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 1.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
8. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2003.
9. Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. СПб.: Специальная литература, 1997.
10. Григорьева А. А. Философские основы социализации личности // Философия образования. 2012. № 2 (41).
11. Иваненко М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства: автореф. дисс. ... к. пед. н. Екатеринбург, 2005.
12. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: метод. пособие / под ред. М. С. Старовой. М.: ВЛАДОС, 2014.
13. Калинина Н. В., Лукьянова М. И. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников: монография. Ульяновск: ИПКПРО, 2003.
14. Кевля Ф. И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка: практико-ориентированная монография для школьных психологов и социальных педагогов. Вологда: Легия, 2009.
15. Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003.
16. Кравцова Е. Е. Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского // Журнал практического психолога. 2005. № 6.
17. Крутько Е. А. Социализация и асоциализация как философская проблема // Философия образования. 2011. № 2 (35).
18. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. 1998. № 1.
19. Маньковская Е. Н. Социализация младшего школьника в социально-культурной деятельности образовательного учреждения: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2006.
20. Маркович Д. Ж. Социальная экология. М., 1991.
21. Мид Дж. Г. Избранное: сборник переводов / сост. и пер. В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. М., 2009.
22. Митина Г. В. Психолого-педагогическая поддержка личностного становления школьника в социально-воспитательной работе (на материале школы первой ступени): автореф. дисс. ... к. пед. н. Хабаровск, 2000.
23. Митина Г. В. Философское осмысление методологических основ социализации младшего школьника // Философия образования. 2014. № 6 (57).
24. Мясичев В. Н. Психология отношений / под ред. и со вступит. ст. А. А. Бодалева. М. - Воронеж: Институт практической психологии; МОДЭК, 1995.
25. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005.
26. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997.
27. Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997.
28. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика образовательных систем. М.: Логос, 1999.
29. Симонова Г. И. Социальная адаптация школьников: теория и практика. Киров: Изд-во ВятГТУ, 2004.
30. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. М. - СПб.: Смысл; Гармония, 1994.
31. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.
32. Фуряева Т. В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография. Красноярск, 2017.
33. Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб., 2000.

Информация об авторах | Author information**RU****Луковенко Татьяна Геннадьевна**¹, к. пед. н., доц.**Митина Галина Валентиновна**², к. пед. н., доц.**Ильиных Галина Семеновна**³, к. филол. н., доц.^{1, 2, 3} Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск**EN****Lukovenko Tatiana Gennadievna**¹, PhD**Mitina Galina Valentinovna**², PhD**Ilinykh Galina Semyonovna**³, PhD^{1, 2, 3} Pacific National University, Khabarovsk¹ 009854@pnu.edu.ru, ² gvmitina@mail.ru, ³ galini2008@yandex.ru**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 16.10.2022; опубликовано (published): 21.10.2022.

Ключевые слова (keywords): дети с ограниченными возможностями здоровья; специальное образование; инклюзивное образование; социализация; условия социализации; children with disabilities; special education; inclusive education; socialisation; socialisation conditions.