

Борисова Елена Юрьевна

канд. психол. наук, заведующая кафедрой, доцент
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

DOI 10.31483/r-97420

**ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ**

Аннотация: в статье представлены данные эмпирического исследования, направленного на апробацию модели психолого-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях инклюзивного и специального образования. Выделены общие и специфические характеристики, обусловленные взаимодействием психопатологических и средовых факторов. Актуализирована значимость учитывающей структуру дефекта коррекционно-развивающей работы и необходимость сотрудничества всех субъектов образовательной среды в создании условий, необходимых для успешной социализации детей с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях инклюзии.

Ключевые слова: социализация, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, инклюзивное образование, социальная компетентность, психолого-педагогическое сопровождение.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-013-00861

В современном образовании закрепились и приобрели статус официальной государственной политики инклюзивные тенденции: создается единое образовательное пространство; интеграция и инклюзия становятся ведущими направлениями в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому приобретает значимость проблема психологи-

педагогического и медико-социального сопровождения ребенка в процессах включения в социум и в образовательную среду. Цель психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с ОВЗ – обеспечение социально-психологической адаптации ребенка в образовательной среде, содействие развитию его индивидуально личностного потенциала в разнообразных видах деятельности, с учетом типа, степени дефекта, индивидуально-психологических особенностей. Сущность сопровождения ребенка с нарушениями в развитии методологически раскрыта в работах И.И. Мамайчук, М.М. Семаго. Согласно И.И. Мамайчук, психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями в развитии – это деятельность, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме [4]. По М.М. Семаго, сопровождение – постоянное поддержание оптимальной адаптированности ребенка к образовательной среде [5].

Методическое обеспечение процесса сопровождения, несмотря на его достаточно давнюю историю, остается далеким от совершенства. Наиболее заметно это становится при рассмотрении содержательных характеристик сопровождения детей с ОВЗ. Условия, необходимые для успешной социализации ребенка с ОВЗ, должны предусматривать не только коррекционную работу, направленную на преодоление выявленных недостатков, но и создание специально организованного инклюзивного образовательного пространства, включающего всех субъектов образовательной среды. Это становится возможным при организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзии, предполагающего реализацию коррекционно-развивающего (обучающего), консультативного и профилактического направлений деятельности по отношению к различным участникам образовательной среды (педагоги, родители, обучающиеся с нормативным развитием и дети с ОВЗ).

В рамках исследования, реализованного при поддержке РФФИ (научный проект №18-013-00861), с целью выявления факторов, определяющих успешность социализации, и апробации модели психолого-педагогического

сопровождения осуществлен сравнительный анализ особенностей развития социальной компетентности младших школьников с нарушениями интеллекта, обучающихся в различных условиях. Выборку исследования составили 75 младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного и специального образования. Программа первичной и итоговой диагностики включала методики тестового и экспертного характера, позволяющие оценить отдельные компоненты социальной компетентности: методика «Лесенка» В. Щур, субтест «Понятливость» теста Д. Векслера (WISC), методика оценки, предложенная А. Зариной и диагностический комплекс Л.Ф. Фатиховой (распознавание эмоций).

На этапе первоначальной диагностики были выявлены разнонаправленные тенденции, в частности, отмечались менее выраженные проявления социальной дезадаптации и более гармоничные внутрисемейные отношения, характерные для обучающихся в условиях инклюзии, на фоне присущих им трудностей в распознавании эмоционального состояния других людей, недостаточной способности адекватно ориентироваться в типичных жизненных ситуациях, противоречивых тенденций в формировании представления о себе и ряда других негативных особенностей, обусловленных специфичностью социального опыта [1; 2].

Для изучения отдельных характеристик когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социальной компетентности была использована методика оценки, предложенная А. Зариной [3]. Когнитивный компонент оценивался по следующим параметрам: знания о себе, педагогах и сверстниках. Абсолютное большинство учеников коррекционных школ самостоятельно называет свои имя и фамилию, но затрудняется в дифференциации этих категорий. В то же время среди обучающихся в условиях инклюзии встречаются как дети, не знающие своего имени и не реагирующие на него (13,6%), так и способные самостоятельно назвать по отдельности свои имя и фамилию (45,5%). По параметрам знания о педагогах и сверстниках более высокие показатели характерны для учеников специальных школ, 70% из которых знает имена всех сверстников и пользуется ими при обращении, в то время как их сверстники 1 группы демонстрируют подобное поведение лишь в 36 процентах случаев. Третья часть (30%)

испытуемых, обучающихся в условиях инклюзии, либо не знают имен сверстников вообще, либо знают имена трех-четырех сверстников, но иногда их путают, отвечая на вопрос «Где ...?»; более четверти учеников этой группы (27,2%) не знают имен педагогов или нередко их путают.

Исследование характеристик эмоционально-волевой сферы (эмоционального компонента социальной компетентности) позволяет выявить значимые различия в группах по таким параметрам, как: умение выражать эмоции, средства выражения эмоций, настроение во время проведения занятий, переключаемость эмоций, интенсивность эмоциональных проявлений, проявление сострадания, эмоциональные реакции на совместные игры во время занятий, эмоциональные реакции на замечания взрослого.

По отдельным параметрам более благоприятная картина характерна для обучающихся в условиях коррекционного образования: способность выражать разнообразные эмоциональные состояния, использовать разнообразные вербальные и невербальные средства выражения эмоций, эмоциональная гибкость, склонность к проявлению сострадания, позитивные реакции на совместные игры и адекватные реакции на замечания взрослых в этой группе отмечаются значительно чаще. В то же время младшие школьники, обучающиеся в условиях инклюзии характеризуются преобладанием ровного хорошего настроения и преимущественно адекватным соотношением интенсивности эмоциональных реакций силе раздражителя.

Для исследования поведенческого компонента социальной компетентности осуществлялась оценка по параметрам инициативности и избирательности ребенка в общении со сверстниками и взрослыми; наличию конфликтов в совместной деятельности; способам поведения в конфликтных ситуациях. Значимые различия выявились по отдельным показателям: для обучающихся в условиях инклюзии свойственно более спокойное поведение в конфликтных ситуациях, меньшая выраженность физической и вербальной агрессивности, при этом учащиеся коррекционных школ более склонны к оказанию помощи взрослому.

Анализ результатов позволил выявить как общие, обусловленные структурой дефекта, так и специфические характеристики социальной компетентности младших школьников, обучающихся в различных условиях. На фоне в целом недостаточного уровня сформированности всех компонентов социальной компетентности в обеих группах, обращают на себя внимание более свойственные для обучающихся в условиях инклюзии затруднения в выражении разнообразных эмоциональных состояний, недостаточная эмоциональная гибкость и склонность к проявлению сострадания, меньшая выраженность позитивных реакций на совместные игры при преобладании ровного хорошего настроения, более спокойного поведения в конфликтных ситуациях, меньшей выраженности физической и вербальной агрессивности. Выявленные особенности отражают наличие как позитивных, так и негативных тенденций развития социальной компетентности в различных условиях обучения и определяют необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, учитывающей совокупность психопатологических и средовых факторов.

Апробация модели психолого-педагогического сопровождения осуществлялась на базе образовательных организаций, отличающихся условиями обучения детей с интеллектуальными нарушениями, всего было задействовано 7 образовательных организаций. Сравнение результатов первичной, промежуточной и итоговой диагностики позволило оценить динамику диагностируемых показателей, которая также отличается неоднозначностью в зависимости от условий обучения и применяемых технологий сопровождения. В целом, для обучающихся в условиях специализированной школы характерна позитивная динамика по большему числу параметров, чем для обучающихся в условиях инклюзии.

Рассмотрим результаты, полученные в следующих условиях обучения: группа 1 – обучающиеся специальной коррекционной школы-интерната, группа 2 – обучающиеся в условиях малокомплектного коррекционного класса на базе общеобразовательной школы, группа 3 – обучающиеся в условиях надомного обучения с частичным посещением общеобразовательной школы (коррекционные занятия).

Из двух групп, обучающихся на базе общеобразовательных школ, большая позитивная динамика выявлена в выборке испытуемых, обучающихся в условиях малокомплектного коррекционного класса на базе общеобразовательной школы. Отмечена более выраженная позитивная динамику развития способности определять эмоциональные состояния людей, в том числе, в учебном взаимодействии, характерную для обучающихся группы 2, которые значительно чаще понимают степень адекватности переживаемого персонажем эмоционального состояния той ситуации, в которой он находится ($p=0,08$), правильно называют эмоции и предполагают причины переживаемых состояний ($p=0,05$).

Положительная динамика показателей когнитивного компонента социальной компетентности по таким параметрам как знания о себе, педагогах и сверстниках, оказалась также более характерна для учеников специализированной школы, у которых отмечаются значимые сдвиги ($p<0,05$ по критериям знания о себе, половозрастная идентификация, знания о членах семьи и о сверстниках). Среди обучающихся в условиях инклюзии (группа 2, коррекционный класс) значимые изменения когнитивного компонента проявились лишь по критерию знания о сверстниках, поскольку большинство детей запомнив имена всех сверстников, стали пользоваться ими при обращении. При надомном обучении не отмечалось улучшений когнитивного компонента, что вполне объяснимо в контексте знаний о сверстниках, но сохранившаяся недостаточность представлений о членах семьи, отражает необходимость специального акцента на работе в этом направлении.

Динамика характеристик эмоционально-волевой сферы (эмоционального компонента социальной компетентности) позволяет выявить значимые улучшения ($p<0,05$) во всех трех группах. У обучающихся в условиях коррекционного класса они отмечаются по таким параметрам, как: интенсивность и адекватность эмоциональных проявлений, эмоциональные реакции на сложные упражнения (трудности). Для испытуемых группы 3 оказались характерны улучшения по параметру свободы проявлений эмоциональных реакций и их интенсивности. Воспитанники специализированной школы стали более гибкими в проявлении

эмоций, интенсивность которых стали лучше контролировать, на фоне уменьшения числа страхов в большей степени стали более способны проявлять сострадание, повысилась эмоциональная устойчивость.

У обучающихся в коррекционном классе, в отличие от их сверстников, преимущественно обучающихся на дому, отмечается более выраженная тенденция гармонизации самооценки (шкала как «здоровый – больной», «хороший ученик – плохой ученик»), что возможно, является отражением психологической атмосферы и достаточной толерантности окружения в школе. Повышение самооценки по шкалам «умный – глупый» и «умелый – неумелый» оказалось более характерно для обучающихся на дому, что может быть объяснено индивидуализацией программы и системы оценивания, применяемой педагогом.

Изменение поведенческого компонента социальной компетентности отмечалось также во всех группах ($p<0,05$). Ученики коррекционного класса общеобразовательной школы в меньшей степени стали проявлять агрессивность в виде угрозы, уменьшились аутоагрессивные реакции, выросли осознание правил поведения со взрослыми и их выполнение. Для испытуемых 3 группы характерна гармонизация избирательности ребенка в общении со взрослыми с использованием невербальных и вербальных средств общения, снизилось число конфликтов, более гибким стало поведение в конфликтном взаимодействии со сверстниками, уменьшилась как гетеро-, так и аутоагрессия, взаимодействие со взрослыми стало строиться с учетом правил поведения. Как и по остальным компонентам социальной компетенции, в выборке воспитанников коррекционной школы отмечаются позитивные сдвиги по значительно большему числу параметров, чем в других исследуемых группах.

В исследовании принимали также участие младшие школьники, обучающиеся в ресурсном классе на базе общеобразовательной школы по АООП НОО для детей с расстройствами аутистического спектра и учётом возможностей психофизического развития ребёнка с интеллектуальной недостаточностью (вариант 8.4). На базе школы реализуется ориентированная на четыре целевые группы модель оптимизации социально-психологической адаптации детей младшего

школьного возраста с расстройствами аутистического спектра с применением АВА-терапии и с учетом сотрудничества всех субъектов образовательной среды. Оценка эффективности модели, помимо динамики показателей социально-психологической адаптации предполагала также изучение социальной компетентности обучающихся на этапах начала учебного года и его завершения.

Динамика изменений отдельных характеристик когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социальной компетентности в этой выборке различна. В контексте повышения знаний о себе, семье и окружающем (когнитивный компонент) не произошло существенных изменений. В то же время значительно улучшились показатели эмоционально-волевой сферы ($p=0,042$), поведения в целом ($p=0,039$), и взаимодействия со сверстниками в частности ($p=0,041$), в совокупности характеризующих эмоциональный и поведенческий компоненты социальной компетентности. Улучшение отмечается по таким параметрам, как способность выражать эмоциональные состояния и свобода выражения эмоций. Отмечается расширение спектра средств выражения эмоций (преимущественно невербальных), снижение числа неадекватных реакций и резкой смены настроения. На этом фоне уменьшилась конфликтность во взаимодействии со сверстниками и проявления агрессивности как в физической, так и в мимической форме. В отдельных случаях несколько снизилась избирательность в контактах, отмечаются редкие проявления инициативы в общении. Анализ результатов подтверждает результативность модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальной недостаточностью, построенной с учетом сотрудничества всех субъектов образовательной среды.

Сравнительный анализ результатов, полученных в различных условиях обучения, с включением некоторых специфичных компонентов в систему психолого-педагогического сопровождения, позволяет сделать определенные выводы. Достаточно очевидно по результатам исследования, что вопросы социализации, развития социальной компетентности обучающихся с умственной отсталостью более эффективно решаются в условиях специализированных школ, в которых

данная работа построена на основе отечественных традиций коррекционной педагогики, акцентирующей особое значение социального воспитания. Наименее успешной из рассматриваемых показала себя модель преимущественно надомного обучения (с включением групповых занятий), которая, к сожалению, часто реализуется в общеобразовательных школах, ресурсы которых не позволяют создать более адекватные условия. В контексте реализации инклюзивного образования перспективным в контексте социализации представляется коррекционный класс, поскольку в этом случае, дети находятся в среде, созданной в соответствии с их особыми образовательными потребностями, при этом включены в образовательно-воспитательное пространство общеобразовательной школы и имеют возможность общаться со своими нормативно развивающимися сверстниками. Важным является также применение технологий психолого-педагогического сопровождения, действительно учитывающих специфику структуры дефекта обучающихся. Внедрение инклюзивного образования, расширяя потенциальные возможности социализации, предъявляет достаточно жесткие требования к материально-техническим и кадровым условиям и, что особенно существенно, требует перестройки психологических стереотипов участников образовательного процесса. Только в этом случае возможно развитие социальной компетентности обучающихся как условия их успешной социализации.

Список литературы

1. Борисова Е.Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования / Е.Ю. Борисова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Том 24, №4. – С. 81–91. doi:10.17759/pse.2019240407
2. Борисова Е.Ю. Развитие социальной компетентности и социальная адаптация младших школьников с интеллектуальными нарушениями в различных условиях обучения / Е.Ю. Борисова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – №12 (78), ч. 2. – С. 149–153. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2018.78.12.067>

3. Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: учеб.-метод. пособие / А. Зарин. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015. – 320 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
5. Семаго М.М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / М.М. Семаго // Коррекционная педагогика и специальная психология: актуальные проблемы, основные направления развития и перспективы научного поиска: сборник научных трудов. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2003. – С. 24–37.