

Ким Анжела Евгеньевна

воспитатель

Бублий Юлия Николаевна

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №189»

г. Краснодар, Краснодарский край

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО СУБЪЕКТНОСТИ: СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема трансформации подходов к социализации и интеграции детей с особыми образовательными потребностями (ООП) через призму системы дополнительного образования. Авторы анализируют эволюцию понятий «интеграция» и «инклюзия», предлагая смещение фокуса с адаптации среды на развитие субъектной позиции обучающегося. Особое внимание уделено потенциалу неформального образования как ресурса преодоления коммуникативных барьеров и формирования устойчивых социальных связей. На основе анализа практической деятельности инклюзивных студий выделены критерии эффективности интеграционных процессов и предложена модель оценки результативности социализации в системе дополнительного образования.*

***Ключевые слова:** особые образовательные потребности, дополнительное образование, социализация, инклюзия, субъектность, адаптация, наставничество.*

Введение: методологический разрыв между формальным и неформальным образованием.

Современная образовательная парадигма закрепляет за системой дополнительного образования (ДО) статус «зоны ближайшего развития» личности. Однако, если в отношении нормотипичных детей эта функция реализуется доста-

точно эффективно, то для лиц с особыми образовательными потребностями потенциал ДО остается недооцененным. Существующая практика нередко сводится к двум крайностям: либо к формальному «присутствию» ребенка в группе без реальной интеграции в коллектив, либо к изоляции в специализированных группах, что противоречит самой идее инклюзии.

Ключевое противоречие заключается в том, что школа, ориентированная на академические результаты и жесткие образовательные стандарты, зачастую не справляется с задачей спонтанной социализации, перекладывая этот груз на плечи семьи. Школьная инклюзия, будучи регламентированной санитарными нормами, штатным расписанием и требованиями к результатам обучения, неизбежно сталкивается с проблемой формализации процесса включения. В этих условиях дополнительное образование, обладая гибкостью, вариативностью, добровольностью и свободой выбора видов деятельности, способно стать тем самым «интеграционным лифтом», который обеспечивает не просто адаптацию к среде, но и формирование социальной компетентности в широком смысле слова.

Актуальность обращения к данной теме обусловлена также изменениями в нормативно-правовой базе. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение качественного образования с учетом их особых потребностей, однако механизмы реализации этого права в сфере дополнительного образования прописаны недостаточно четко. Это создает ситуацию неопределенности, при которой учреждения ДО либо отказываются от включения детей с ООП, ссылаясь на отсутствие условий, либо реализуют программы формально, без достижения реального социального эффекта.

Эволюция понятий: от «интеграции» к «инклюзии» и далее к «субъектности».

В отечественной педагогике длительное время доминировал интегративный подход, уходящий корнями в традиции коррекционной педагогики. Данный подход подразумевает, что ребенок с особыми образовательными потребностями должен «подтянуться» до уровня нормативно заданной среды. Успешность

оценивалась по степени его приближения к усредненным стандартам: насколько хорошо он усвоил программу, насколько его поведение соответствует общепринятым нормам, насколько он «не создает проблем» окружающим. В рамках этого подхода ответственность за успешность интеграции целиком возлагалась на самого ребенка и его семью.

Инклюзивный подход, пришедший на смену интеграции, имеет целью перевернуть эту логику, предложив адаптировать среду под потребности каждого. Философия инклюзии исходит из признания ценности разнообразия и права каждого человека на полноценное участие в жизни сообщества. Однако на практике в сфере дополнительного образования инклюзия часто понимается бюрократически: наличие тьютора, пандуса и адаптированной программы считается достаточным условием для решения всех проблем социализации.

Наблюдая за реализацией инклюзивных практик в различных регионах, мы фиксируем смену вектора реализации. Современные исследования (А.Ю. Шеманов, Е.Р. Ярская-Смирнова, С.В. Алехина) указывают на необходимость перехода к концепции субъектности. В контексте дополнительного образования это означает, что ребенок с ООП перестает быть «объектом сопровождения» (которого социализируют, адаптируют, включают) и становится активным участником образовательного диалога.

Субъектная позиция предполагает:

- способность ребенка делать осознанный выбор вида деятельности и степени своего участия;
- наличие права на ошибку и на собственный темп освоения материала;
- возможность влиять на содержание и формы работы в объединении;
- признание его мнения значимым для других участников группы.

Интеграция в этой парадигме происходит не через механическое «включение» в деятельность по заранее разработанному сценарию, а через признание уникального вклада каждого участника в общее дело. Дополнительное образование, в силу своей меньшей регламентированности, создает для становления субъектности более благоприятные условия, чем школа.

Дополнительное образование как пространство «ненасильственной социализации».

Специфика дополнительного образования создает уникальные условия для социального становления детей с особыми образовательными потребностями, которые принципиально отличаются от школьных. Эти отличия носят не количественный, а качественный характер и определяют высокий потенциал ДО как ресурса социализации.

Добровольность и внутренняя мотивация. В отличие от обязательного школьного обучения, ребенок приходит в кружок или секцию исходя из собственного интереса (или глубоко проработанного интереса семьи). Это изначально снижает уровень тревожности и формирует положительное подкрепление к взаимодействию. В психологии известно, что деятельность, выбранная добровольно, сопровождается более высоким уровнем вовлеченности и меньшим сопротивлением трудностям. Для ребенка с ООП, который в школе ежедневно сталкивается с ситуацией неуспеха (не успел, не понял, не соответствует темпу класса), возможность оказаться в пространстве, где он приходит «по желанию», является мощным терапевтическим фактором.

Смена референтной группы и критериев успешности.

Школьный класс – это зачастую травматичная среда для ребенка с ООП, где за ним закрепляется стигма «отстающего» или «особенного». Статусные позиции в классе обычно формируются в начальной школе и в дальнейшем изменяются с большим трудом. В творческой или спортивной студии система координат иная: здесь ценятся мастерство, креативность, усидчивость, способность к сотрудничеству, а не скорость усвоения академической программы. Это позволяет ребенку с ООП занять новую статусную позицию, не обремененную грузом предыдущего негативного опыта. Более того, в некоторых видах деятельности (музыка, изобразительное искусство, театр, рукоделие) особенности развития могут даже становиться преимуществом, формируя и реализуя уникальный художественный почерк.

Гибкость организационных форм и темпоральных режимов.

Система дополнительного образования позволяет использовать механизмы «перекрестной интеграции»: когда ребенок с ООП занимается в инклюзивной группе, но при этом имеет возможность индивидуальной работы с педагогом в рамках той же деятельности. В отличие от школы, где расписание жестко фиксировано, в ДО допустимы вариативные формы присутствия: ребенок может начать с индивидуальных занятий, постепенно включаясь в групповые; может участвовать не во всех занятиях, но при этом полноценно участвовать в итоговых событиях (концертах, выставках). Такая гибкость позволяет выстроить индивидуальный маршрут социализации с учетом актуальных возможностей ребенка.

Событийность и практико-ориентированность.

Дополнительное образование строится вокруг значимых событий – концертов, выставок, соревнований, фестивалей. Эти события имеют четкую временную структуру, понятную ребенку, и дают осязаемый результат деятельности. Для ребенка в процессе социализации важно, что успех в таких событиях фиксируется публично и признается сообществом, что формирует позитивную идентичность.

Барьеры интеграции и ресурсы их преодоления

Анализ практики работы региональных ресурсных центров по развитию инклюзивного образования, а также опыт инклюзивных студий в домах творчества, дворцах культуры и частных центрах позволяет выделить несколько критических точек, определяющих успешность или неуспешность интеграционных процессов.

Компетенции педагога как главный ресурс и главный барьер.

Наиболее частый барьер – психологическая и методическая неготовность педагога, а не отсутствие пандусов или специального оборудования. Педагог дополнительного образования, как правило, является глубоким «предметником», страстно увлеченным содержанием своего предмета (хореография, робототехника, изобразительное искусство, вокал). Он обладает высокой квалификацией в своей области, но часто не имеет базовых знаний в области специальной педагогики и психологии.

Это порождает ряд типичных проблем:

- страх перед «непредсказуемым» поведением ребенка;
- неумение дифференцировать задания в рамках групповой работы;
- ориентация на среднего ученика и игнорирование индивидуальных особенностей;
- отсутствие навыков фасилитации групповой динамики при включении «особого» ребенка.

Успешная интеграция требует переформатирования роли педагога: от транслятора знаний и хранителя традиций к модератору инклюзивного сообщества. Это предполагает развитие у педагога инклюзивной компетентности, включающей:

- принятие философии инклюзии как ценности разнообразия;
- владение методами адаптации учебного материала;
- умение выстраивать позитивные отношения в детском коллективе;
- навыки сотрудничества с родителями и специалистами (психологами, дефектологами).

Коммуникация без посредников: переосмысление роли тьютора. Традиционно считается, что успешная социализация ребенка с ООП в инклюзивной среде невозможна без тьютора. Однако практика работы в системе дополнительного образования показывает, что чрезмерная опека может сыграть негативную роль, создавая искусственный барьер между ребенком и сверстниками. Постоянное присутствие взрослого рядом сигнализирует другим детям об «особости» ребенка, затрудняя возникновение спонтанных горизонтальных связей.

Наблюдения за работой успешных инклюзивных студий позволяют выделить эффективную модель «скрытой» интеграции. В этой модели:

- помощь оказывается дозированно, с постепенным ее сокращением по мере освоения ребенком пространства и правил;
- тьютор (или помощник) находится не в непосредственной близости от ребенка, а в зоне доступа, действуя по принципу «страхующей сетки»;

– активно используются приемы взаимного обучения, когда нормотипичные дети поощряются за помощь в решении организационных задач (помочь разложить материалы, объяснить последовательность действий).

Такой подход дает более высокие результаты в развитии коммуникативных навыков, чем формальное присутствие тьютора, поскольку ребенок учится обращаться за помощью к сверстникам, а сверстники приобретают опыт эмпатии и ответственности.

Родительское сообщество: от потребителей к партнерам.

Семьи, воспитывающие детей с ООП, часто находятся в состоянии хронического стресса, связанного с борьбой за доступ к образовательным услугам. В системе дополнительного образования эта ситуация усугубляется неопределенностью, т. к. нет четкого порядка зачисления, нет гарантий, что педагог готов работать с ребенком.

Опыт показывает, что устойчивая интеграция возможна только при условии трансформации позиции родителей. Когда родители перестают быть «контролерами» (наблюдающими из коридора и ожидающими проблем) и становятся партнерами (участвующими в подготовке мероприятий, помогающими в организационных вопросах, делящимися своими компетенциями), возникает эффект синергии. Родители нормотипичных детей, наблюдая успешную практику инклюзии, также меняют свое отношение, преодолевая стереотипы.

Практические механизмы и модели интеграции.

Анализ успешных инклюзивных практик в системе дополнительного образования позволяет выделить несколько эффективных механизмов, работающих на социализацию лиц с ООП.

Проектная деятельность как механизм социального признания.

Наиболее мощным интеграционным ресурсом выступает проектная и выставочная деятельность. Участие в конкурсах, фестивалях, выставках, где ребенок с ООП демонстрирует продукт своего труда (спектакль, изделие, научную работу, спортивное достижение) наравне с другими, позволяет сформировать опыт «социального признания».

Этот опыт выполняет две важнейшие функции:

- для самого ребенка – формирует позитивную идентичность, доказывая ему самому, что он способен быть успешным и ценным для других;
- для окружающих – ломает стереотипы, демонстрируя не «дефицитную» модель восприятия человека с ООП, а его ресурсную модель.

Важно, что в дополнительном образовании такие события происходят регулярно, и ребенок может накапливать опыт успеха, который затем транслируется и в другие сферы его жизни (включая школу).

Наставничество в формате «равный – равному».

Перспективным направлением является развитие института наставничества, где старшие или более опытные дети (включая тех, кто сам имеет ООП) становятся наставниками для новичков. Эта модель снимает дихотомию «норма – патология», заменяя ее парадигмой опыта и взаимопомощи.

Формы наставничества могут быть различными:

- «старший – младший» (подросток помогает ребенку освоиться в студии);
- «успешный в предмете – начинающий» (ребенок, достигший высокого уровня мастерства, помогает осваивать навыки);
- «выпускник – новичок» (социальная адаптация через связь поколений).

Для ребенка с ООП наставничество в роли наставника (когда он сам помогает другим) становится мощным фактором социализации, поскольку позволяет занять активную, а не пассивную позицию.

Модель «перекрестной интеграции».

В отличие от модели полного включения (когда ребенок постоянно находится в инклюзивной группе) и модели полной изоляции (специализированные группы), модель перекрестной интеграции предполагает гибкое комбинирование форматов. Ребенок часть времени занимается в малой группе или индивидуально, где осваивает базовые навыки и снимает тревожность, а часть времени включается в общую деятельность (репетиции, мастер-классы, мероприятия). Такая модель позволяет дозировать нагрузку и постепенно расширять зону социального взаимодействия без риска травматизации.

Модель оценки результативности: от «включенности» к «принадлежности»

Для оценки эффективности социализации в системе дополнительного образования мы предлагаем использовать дихотомию «включенность» vs «принадлежность», заимствованную из социальной психологии и адаптированную к задачам инклюзивной практики.

Включенность – формальный параметр, отражающий факт присутствия ребенка в образовательном процессе:

- числится в группе;
- регулярно посещает занятия;
- выполняет задания педагога;
- участвует в мероприятиях.

Это необходимый, но недостаточный уровень интеграции. Многие дети с ООП годами находятся в состоянии формальной включенности, не получая реального социального опыта и не выстраивая значимых отношений.

Принадлежность – качественный параметр, отражающий реальное вхождение ребенка в социальную структуру группы:

- ребенок является частью неформальных отношений (у него есть друзья, с которыми он общается вне занятий);
- к его мнению прислушиваются при принятии общих решений (выбор темы спектакля, оформление выставки, распределение ролей);
- его отсутствие замечается и вызывает сожаление у других членов группы;
- он сам идентифицирует себя как члена данного сообщества («я из студии...»).

Дополнительное образование – единственная сфера, где достижение «принадлежности» возможно наиболее органично. В школе, где регламентировано всё, включая перемены, и где класс формируется по территориальному принципу, а не по интересу, сложно сформировать подлинные горизонтальные связи. В кружке же, где деятельность строится на сотрудничестве, а успех общего дела зависит от вклада каждого, создаются естественные предпосылки для формирования чувства принадлежности.

Практическим инструментом оценки может служить наблюдение за динамикой социальных связей ребенка, социометрические методы, а также анализ продуктов совместной деятельности (насколько ребенок интегрирован в коллективные проекты).

Заключение: от тактики адаптации к стратегии раскрытия субъектности.

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд выводов и практических рекомендаций.

Система дополнительного образования обладает уникальным потенциалом для социализации лиц с особыми образовательными потребностями, который реализуется далеко не в полной мере. Этот потенциал обусловлен специфическими характеристиками ДО: добровольностью, гибкостью организационных форм, событийностью, возможностью смены референтной группы и пересмотра критериев успешности.

Для реализации этого потенциала необходима трансформация существующих подходов в следующих направлениях.

1. Отказ от «инвалидизирующей» диагностики в пользу ресурсного подхода. При приеме в творческое объединение акцент должен делаться не на медицинском диагнозе, а на образовательных потребностях, интересах и актуальных возможностях ребенка. Первичным является вопрос «Что ребенок может и хочет?», а не «Каков его диагноз?».

2. Развитие инклюзивной компетентности педагогов. Необходимо пересмотреть систему повышения квалификации педагогов ДО, включив в нее модули по инклюзивной педагогике, психологии развития, методам адаптации материалов и фасилитации групповой динамики.

3. Институционализация наставничества. Целесообразно внедрение программ наставничества в формате «равный – равному» как ресурса социализации для всех участников образовательного процесса.

4. Сетевое взаимодействие. Создание кластеров, где учреждения ДО взаимодействуют с реабилитационными центрами, общественными организациями и общеобразовательными школами, позволяет выстроить индивидуальный

маршрут социализации, при котором ребенок получает непрерывное сопровождение.

5. Смещение критериев эффективности. Оценка работы педагога и учреждения в сфере инклюзии должна основываться не только на формальных показателях (наличие программ, количество детей с ООП), но и на качественных результатах социализации: динамике социальных связей, степени включенности ребенка в жизнь коллектива, формировании устойчивых дружеских отношений.

Система дополнительного образования может и должна стать полигоном для отработки реальных инклюзивных практик, где ценность человека определяется не его успеваемостью или соответствием нормативным стандартам, а его уникальностью, способностью к сотрудничеству и вкладу в общее дело. Только при переходе от тактики «адаптации» (подгонки ребенка под среду) к стратегии «раскрытия субъектности» (создания условий для самореализации) можно говорить о полноценной социализации лиц с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – №1. – С. 136–145. DOI 10.17759/pse.2016210112. EDN VSEQJB
2. Богданова Т.Г. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – №3. – С. 22–29.
3. Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутелова. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
4. Зыкова Н.В. Дополнительное образование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Зыкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – №5. – С. 15–22.

5. Шеманов А.Ю. Субъектность как принцип организации инклюзивной среды / А.Ю. Шеманов // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: МГППУ, 2011. – С. 156–158.

6. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью: культурный анализ / Е.Р. Ярская-Смирнова // Журнал исследований социальной политики. – 2017. – Т. 15. №3. – С. 345–360.