

УДК 159.922.1
ББК 88.8
М 31

С.Н. Маслиева

Аспирант кафедры педагогики и психологии, Кубанского государственного университета: E-mail: maslieva.svetlana@mail.ru

ШКОЛЬНИК С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ В ОЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ЛИЧНОСТЬ

(Рецензирована)

Аннотация. Ключевым понятием в статье является «интегрированная личность». Дано его научное определение. С позиции этой парадигмы охарактеризованы возможности школьника с отклонениями в здоровье войти в общеобразовательную среду и стать интегрированной в ней личностью. Раскрыты психолого-педагогические условия обеспечения этой интеграции.

Ключевые слова: школьник с ограниченными возможностями здоровья, общеобразовательная среда, интегрированная личность, социальная зрелость, опыт адаптивного поведения, социальные связи, творческая деятельность, восстановление, формирование.

S.N. Maslieva

Post-graduate student of Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University: E-mail: maslieva.svetlana@mail.ru

THE SCHOOL STUDENT WITH DISABILITIES AS THE PERSONALITY INTEGRATED INTO GENERAL EDUCATION ENVIRONMENT

Abstract. The present research focuses upon the concept of «the integrated personality», a scientific definition of which is provided in this paper. From a position of this paradigm the author characterizes possibilities of the school student with deviations in health to enter the general education environment and to become the personality integrated in it. Psychological and pedagogical conditions of ensuring this integration are disclosed.

Keywords: the school student with disabilities, the general education environment, the integrated personality, a social maturity, experience of adaptive behavior, social communications, creative activity, restoration, formation.

Современная педагогическая ситуация характеризуется сменой субъектной позиции обучающегося. Компетентностный подход определил первостепенную значимость его способности к самоорганизации, самоуправлению своей жизнедеятельностью и саморазвитию как личности, субъекта познания, автора своего профессионального становления и будущего активного деятеля. Это основное требование предъявляется ко всем категориям обучающихся на всех этапах социального взросления и возрастного развития.

Соответственно ситуации изменяются и педагогические принципы организации образовательного процесса. Доминирующими становятся принципы обучения для жизни; обучения через всю жизнь; культуризации знаний, их интеграции; ориентации на индивидуальные компетентностные потребности обучающегося; абсолютизации его творческих возможностей в образовании и самообразовании; достижения инновационности знания как способности производить новое знание; компьютеризации образования и самообразования;

информационной коммуникации (Л.В. Горюнова, Б.С. Гершунский, А.Я. Данилюк, И.Э. Куликовская, Н.П. Петрова, В.В. Сериков). Кроме того, рыночные отношения в экономике затронули и социальную среду, к которой относится и образование. Оно вынуждено подчиняться таким, далеко не либеральным и демократическим принципам, как маркетизация, эффективность, конкурентоспособность (Е.П. Белан, М.В. Гречко, А.А. Корчинский, Л.М. Митина, И.Н. Хафизуллина, Т.С. Чуйкова).

Особенно жестким по отношению к личности выступает принцип конкурентоспособности. С позиции Е.В. Бондаревской, он выдвигает социально-системные требования: человек должен быть подготовленным к продолжению образования, жизнотворчеству и непрерывному самосовершенствованию с учетом рынка труда. Такая подготовленность фиксируется по критерию «качество личностного развития человека», включающее качество:

- физического развития, состояния здоровья;
- ценностно-смыслового и интеллектуального развития;
- культурной идентификации;
- духовно-нравственного развития;
- социализации и адаптации;
- воспитанности, проявляющейся в духовно-нравственной, гражданской, индивидуально-личностной зрелости [1].

Другие исследователи считают, что принцип конкурентоспособности требует формирования конкурентоопределяющих личностных качеств — компетентности личности и ее акмеологической направленности (Л.М. Митина, Ф.Р. Туктаров). Эти личностные качества имеют свою структурную организацию. Акмеологическая направленность включает социально-ценностные ориентации, социальное целеполагание, способность к социальному взаимодействию [2]. Компетентность личности — это система социальных знаний, умений определять стратегию конструктивного поведения, самостоятельно приобретать опыт взаимодействия с другими людьми. Поэтому конкурентоопределяющими качествами

считают уверенность человека в себе, способность к лидерству, способность достигать успеха в любой деятельности и тем самым обеспечивать себе требуемый индивидуальным развитием статус в социальной группе, коллективе, способность к осознанному планированию саморазвития (Л.М. Митина, С.А. Хазова); заинтересованное отношение к труду, предприимчивость, мобильность, адаптивность, деловитость (Е.В. Бондаревская). Различные подходы к пониманию нового эталона личности определяют и соответствующие им модели образовательных систем.

В различных исследованиях подчеркивается (Е.В. Бондаревская, Р.Н. Платонова, А.А. Тоскина, А.М. Хупсарокова), что в образовательной системе следует ориентироваться на два подхода в подготовке конкурентоспособной личности.

Первый подход обязывает формировать компетентности, необходимые:

- а) для жизни в современном глобальном мире: политические и социальные;
- б) для жизни в поликультурном обществе: национально-традиционные, этно-традиционные, культурно-бытовые и межличностно-коммуникативные;
- в) для общения: полилингвистические (владение несколькими иностранными языками, дискурсивно-диалогические, информационно-технологические);
- г) для непрерывного самообразования: самопознавательные, проективные, самоорганизационные.

Второй подход предлагает компетенции, необходимые человеку для решения его собственных жизненных проблем: исследовательские, когнитивные, информационно-технологические, проективные, адаптивные, коммуникативные.

Оба подхода, несмотря на некоторое различие в содержании компетенций, в сущности не противоречат друг другу. Они направлены на формирование социальной, социально-бытовой, личностной компетентностей, которые создают предпосылки для становления конкурентоспособности, специфически проявляющейся в различные возрастные

периоды обучающегося. В совокупности они характеризуют высокий уровень социального развития, который свидетельствует об осознанном, целенаправленном, добровольном, ответственном и умелом выполнении индивидом требуемых социальных ролей в актуальной и будущей ситуации развития.

Такие системно сформированные характеристики личности обеспечивают обучающемуся по мере его взросления оптимальную адаптацию и интеграцию в любую социальную среду: образовательную, творческую, коммуникативную, профессиональную, трудовую. Результатом адаптации является адаптированность к избранной среде, что означает приспособленность индивида к ее условиям. Личностным достижением выступает адаптивность как его способность к гибкой ориентации на требования среды при сохранении прерогативы индивидуальных предпочтений и на основе сформированных интегративных качеств: социальной, социально-бытовой, личностной компетентностей и конкурентоспособности. Личность, сформировавшую у себя эти качества и оптимально приспособившуюся к среде, называют адаптированной, или адаптивной (Т.В. Климова, Е.П. Шевырева). Однако успешная адаптация

еще не означает такую же интеграцию в среду. Следовательно, понятие адаптивной личности не тождественно понятию интегрированной.

Для выявления их различий важно рассмотреть общеобразовательную школу как социальную среду и установить ее видовые характеристики. Анализ научной литературы показал, что они обусловлены двуединой адаптацией — педагогической и социальной (коммуникативной). Их взаимосвязь отражена в таблице 1.

Требования современного образования можно систематизировать по трем направлениям: информационно-ролевая подготовленность обучающегося независимо от этапа обучения, его компетентностная подготовка к непрерывному и самостоятельно регулируемому образованию и самообразованию и социальная самоопределенность как будущая характеристика конкурентоспособности.

К первой группе видовых особенностей школьной среды относятся преобладание единых нормативно-правовых обязательств для обучающихся, поэтапное усложнение учебных требований содержательного и операционно-деятельностного характера, связанного с межпредметными связями, дидактическими

Таблица 1.

Адаптивно-видовая характеристика общеобразовательной школы как социальной среды

№	Общеобразовательная школа как среда	Вид адаптации	Адаптивные механизмы	Результат адаптации
Первая группа		Характеристика		
1.	Преобладание единых требований к обучающимся	Школьная или педагогическая адаптация	Психологическая и физическая готовность к обучению и воспитанию	Педагогическая интеграция
2.	Усложнение требований к успешному результату обучения и воспитания			
3.	Усложнение требований, которые часто превосходят возможности обучающегося			
4.	Принципы разнопредметного единства (межпредметной связи)			
5.	Высокие психологические и физические нагрузки			
6.	Требования высокой умственной и физической работоспособности			
7.	Несовпадение стилей деятельности педагогов			

Таблица 2.

Адаптивно-видовая характеристика общеобразовательной школы как социальной среды

№	Общеобразовательная школа как среда	Вид адаптации	Адаптивные механизмы	Результат адаптации
Вторая группа		Характеристика		
1.	Несовпадение стилей деятельности педагогов			
2.	Самостоятельная организация учебной деятельности обучающихся			

и информационными технологиями; подчиненность результатов обучения педагогической оценке, часто не носящей дифференцированного характера; разностилевой подход к обучению самих педагогов, что требует от обучающихся гибкого реагирования.

Ко второй группе видовых характеристик школьной среды относятся самостоятельная организация обучающимися учебной деятельности и ориентация на педагогическую оценку для ее коррекции на основе самопознания и самооценки.

Адаптация к этим двум группам особенностей среды связана с конформистскими тенденциями в образовательном процессе, в групповых и межличностных отношениях. Это означает, что адаптация в основном обеспечивается предыдущим периодом подготовки к школе на основе знания о требованиях среды и усвоения ее правил.

Слагаемые этой адаптации позволяют квалифицировать ее как школьную или педагогическую адаптацию, суть которой — в большей степени приспособление индивида к внешним условиям. Основными механизмами педагогической адаптации служат психологическая готовность и физическое состояние, адекватные информационной и методической логике образовательного процесса. Одной из составляющих психологической готовности индивида к деятельности является мотивационная готовность, показателем которой выступает осознание образовательных потребностей и ориентация на их реализацию.

Именно осознанные обучающимися образовательные потребности позволяют ему перейти от привыкания

к условиям школьной среды к активной позиции по созданию для себя новых возможностей. Как правило, они ориентированы на самообразование. Реализация этих возможностей зависит от гуманистической составляющей образовательной среды. Она позволяет, с одной стороны, педагогу индивидуализировать условия обучения, а, следовательно, и адаптации, с другой — обучающемуся преодолеть возникающие барьеры.

Однако адаптационный процесс не ограничивается выше перечисленными характеристиками среды и возможностями обучающегося. Школьная среда — это поликультурное объединение со всеми признаками социальной среды, включающей особенности всех видов общностей, групп, возрастных категорий ее субъектов, отношений, воздействий, контактов.

В третью группу видовых характеристик школьной среды входят: ориентация образовательного процесса и его субъектов на социальную оценку успешности в обучении, ценностную сторону деятельности и поведения, личностные показатели развития; осознание обучающимися зависимости успешности в обучении от ситуации общения; повышение эмоционального фона обучения, вызванного процессами психологизации, культуризации и информатизации.

Такая многоаспектность школьной среды требует от обучающегося постоянной смены моделей поведения и способов адаптации с учетом ее внешних и внутренних факторов. К последним В.Т. Ащепков относит специфику образовательного учреждения, микроклимат в коллективе, уровень его развития,

Таблица 3.

Адаптивно-видовая характеристика общеобразовательной школы как социальной среды

№	Общеобразовательная школа как среда	Вид адаптации	Адаптивные механизмы	Результат адаптации
Третья группа		Характеристика		
1.	Поликультурная общеобразовательная среда, требующая постоянной смены моделей деятельности и поведения	Социально-психологическая адаптация	Образовательные потребности	Социальная интеграция в общеобразовательную среду
2.	Ориентация на социальную оценку успешности в обучении		Механизмы социализации	
3.	Ориентация на ценностную сторону деятельности и поведения			
4.	Ориентация на личностные показатели развития			
5.	Повышение эмоционального фона обучения и воспитания, вызванного процессами психологизации, культуризации и информатизации образовательного процесса			
6.	Зависимость успешности обучения от ситуации общения			

методическую организацию труда в нем, эмоциональный фон принятого стиля группового и индивидуального взаимодействия, способы педагогической и социальной оценки успешности обучения каждого обучающегося, мотивацию его достижений, удовлетворенность достигнутыми результатами [3]. Данные характеристики являются базовыми для любой образовательной системы, поскольку отражают социальную сторону ее среды как многофакторной, развивающейся одновременно по социальным, психологическим и педагогическим законам и закономерностям, определяющим и тип адаптации к ней — социально-психологическую. Адаптационная подготовка школьника к ней основывается на предыдущем этапе его социального созревания — социализации. В ситуации обучения она становится основным механизмом его адаптации. Усвоение и практическая ориентация на социальные ценности, просоциальное поведение и коммуникативные способы взаимодействия в коллективе или группе реализуют другой, сопряженный с социализацией процесс — социального самоопределения. Он связан с выбором обучающимся собственной позиции, целей

и средств общения и деятельности в коллективе или группе (Л.В. Мардахаяев). Такая активная позиция способствует не только раскрытию личности обучающегося и его приспособленности к условиям жизнедеятельности, но и интеграции в среду как процесса самостоятельного самоопределения в ней с учетом ее особенностей, требований и своих возможностей. Данное теоретическое положение в определенной степени раскрывает сущностную характеристику понятия «интегрированная личность». Это личность, располагающая возможностями для оптимальной интеграции в систему социальных отношений конкретной среды и реализовавшая их в результате социальной и педагогической адаптации к ней на основе совмещения и подчинения групповых интересов собственным в такой мере, в какой это необходимо для оптимального образовательного продвижения.

Выше названные видовые характеристики школьной среды, субъектно ориентированные принципы и требования к формирующейся личности, ее способности к социальной интеграции пришли в противоречие с реальными возможностями обучающихся с ОВЗ.

К категории таких детей относят различные группы: с двигательной недостаточностью, сенсорными нарушениями, умственной отсталостью, задержкой психического развития, инвалидов. В научной литературе описаны типологические и индивидуальные особенности психофизиологического и физического развития этих детей, установлены и систематизированы причины и источники их нездоровья, степени его проявления и компенсаторные возможности в процессе адаптации к окружающему миру (А. Адлер, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, П. Кащенко, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В. Штерн). На основе глубокой научной доказательности структуры того или иного нарушения в развитии индивида, степени его отягощения, вида детерминированности исследователи обосновали теории социальной компенсации (Л.С. Выготский) и педагогической коррекции (В.И. Лубовский).

Теория педагогической коррекции легла в основу создания системы коррекционных школ, оправдавшей свое социальное предназначение. Теория социальной компенсации не получила такого глубокого практического подтверждения и остается востребованной в современных условиях интегрированного и инклюзивного образования. Утверждение Л.С. Выготского о том, что «человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, но гораздо раньше оно победит социально и педагогически, чем медицински и педагогически» [4]. Основная идея теории социальной компенсации заключается в обучении ребенка с недостатками в развитии умению приобретать социальный опыт и на его основе умению общаться с другими, как обычного ребенка, но иными способами, более приближенными к его возможностям. В задачу нашего исследования не входит анализ причин и характера физических и психических ограничений отстающего от нормы ребенка. Эта проблема изучается дефектологами на разных уровнях и в разновозрастном аспекте. Для решения вопросов

обеспечения интеграции школьника с ОВЗ в общеобразовательную среду важно рассмотреть те аспекты ограничений, которые связаны с социальными барьерами, социальной дезадаптацией.

Анализ научной литературы показал, что, независимо от вида и тяжести ограничений в развитии ребенка любого возраста, им присущи общие социальные характеристики. Их можно объединить в три группы с позиции адаптивных требований среды, характеризующие: а) социальную зрелость как сформированность социальных установок, знаний, умений, необходимых для самостоятельного, умелого, ответственного выполнения социальных ролей соответственно возрастному развитию; б) опыт адаптивного поведения как комплекс личностных качеств субъекта, обеспечивающих умение взаимодействовать с другими людьми в процессе достижения общих целей; в) уровни социальных связей, выражающихся в действиях, контактах с другими людьми на основе взаимного понимания, взаимоподдержки и сотрудничества. Характеристика ограничений в здоровье детей, ориентирующихся на интеграцию в образовательную среду школы, дана в таблице 4.

Как видно из таблицы, наиболее выражена деформация процесса становления социальной зрелости. По утверждению исследователей (А.Л. Журавлев, Г. Оллпорт), социальная зрелость — это такое интегративное личностное качество, которое проявляется в активном взаимодействии индивида с социальным окружением, в устойчивости его ценностных ориентаций и адекватном им восприятии других людей и самого себя [5]. Основным источником его блокировки является разрушающее отношение к себе: восприятие себя как малоценного субъекта (А. Адлер, Л.С. Выготский). Вместе с тем, как подчеркивает Н.И. Сарджвеладзе, ценностное отношение к себе есть установка на себя [4]. В свою очередь, по Д.Н. Узнадзе, установочное отношение реализуется в актах

Таблица 4.

**Виды ограничений в здоровье, затрудняющих интеграцию детей
в общеобразовательную среду школы**

№	Ограничения, связанные с социальной незрелостью	Ограничения, связанные с недостаточным опытом адаптивного поведения	Ограничения, связанные с низким уровнем социальных контактов
1.	Превалирование эгоистических тенденций	Нарушение функций общественного поведения	Исключенность из социальных контактов
2.	Чувство неуверенности в себе	Отсутствие опыта сотрудничества в труде	Общение не имеет внутренней основы
3.	Восприятие себя как малоценного субъекта	Затруднения в адаптации к другим людям в группе	Неумение подчиняться общим правилам поведения
4.	Позиция социально неполноценного человека	Дисбаланс социально-ролевого поведения	Трудности вовлечения в коллектив
5.	Настороженность, недоверие, чувство страха и опасности, тревожность	Неумение выделять причинно-следственные связи для оценки поведения других и собственного	Высокая динамика эмоционального фона при взаимодействиях с другими
6.	Несамостоятельность	Несформированность навыка соотношения параметров среды, свойств предметов и средовых условий между собой	Эмоциональное выпадение из социального контакта
7.	Слабая выраженность познавательного интереса	Задержка в развитии активных форм деятельности	Замкнутость или гиперактивность
8.	Несформированность социального интеллекта	Несформированность социальной, социально-бытовой компетентностей	
9.	Волевая незрелость		
10.	Эмоциональная незрелость	Низкий уровень подготовки к выбору жизненного пути	
11.	Отсутствие чувства долга и ответственности	Отсутствие инициативы в поведении и деятельности	
12.	Неразвитость коммуникативной потребности		
13.	Узость социальной осведомленности о способах поведения		
14.	Блокировка потребности в информации		

познания и самопознания, при определенном эмоциональном состоянии, в действиях относительно самого себя. В этих актах и действиях проявляется поведенческая активность человека по отношению к самому себе и ситуации социального самоопределения. В зависимости от отношения к себе (принятие, неприятие; уважение, неуважение; одобрение, неодобрение) складывается эмоционально ценностное отношение индивида к другим людям, выступающее предиспозицией конкретного поведения.

У ребенка с ОВЗ эти три оси эмоционально ценностного отношения конкретизируются именно в восприятии себя как малоценного субъекта, а поведение характеризуется позицией социально-неполноценного человека. В первом случае ребенок испытывает чувство неуверенности в себе, тревожности, опасности, страха, исключаящих чувства долга и ответственности. Во втором — в его поведении проявляется эмоциональная незрелость, безинициативность, безволие, замкнутость или, напротив, гиперактивность, неспособность контролировать и оценивать свои действия и поступки.

При общей блокировке потребности в информации, слабо выраженном познавательном интересе, неразвитости коммуникативной потребности, несформированности социального интеллекта

выше названные виды отставания приводят к значительным затруднениям в формировании таких востребованных социальной ситуацией интегративных личностных качеств, как социальная и социально — бытовая компетентности. Поэтому основным препятствием во взаимодействии ребенка с ОВЗ со средой является взаимное отчуждение. По мнению Ш.Н. Чхартишвили, И.С. Кона, К. Роджерса, Н.И. Сарджвеладзе, оно имеет психологическую основу — отрицательную установку на себя через отношение к своим сенсорным, интеллектуальным, эмоциональным и волевым возможностям [4]. Она становится основной характеристикой социальной незрелости. Изменить такую установку возможно в процессе всех видов деятельности, но ведущим в данном аспекте становится самопознание.

Эту зависимость можно представить в виде следующей схемы (рис. 1).

Представленная иерархия подтверждает закономерность, выявленную Е.Е. Роговой и Т.Г. Кадач при измерении эмоционального состояния и представлений об успешности деятельности взрослых. Ориентация на ценностно-рациональные действия «снижает внутреннюю опустошенность, связанную с осознанием человеком ситуации собственной депривации относительно жизни в обществе» [6].

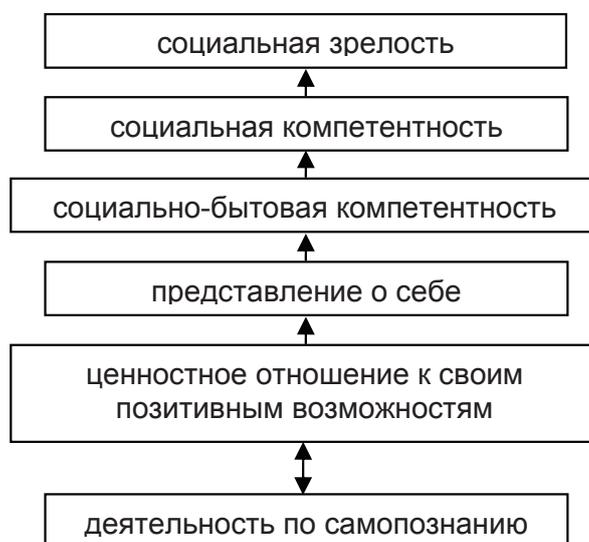


Рисунок 1. Этапы восстановления или формирования компонентов социальной зрелости индивида

Эту закономерность объективно можно отнести и к жизненной ситуации обучающегося с ОВЗ, интегрирующего в социальную среду школы. Ценностное отношение к себе, установившееся в результате объективного самопознания, становится инструментом предупреждения и коррекции всей совокупности ограничений, связанных с формированием социальной зрелости, с одной стороны, и постоянным предметом познания и самопознания — с другой.

Вторая группа ограничений в здоровье изучаемой категории обучающихся логически обусловлена их социальной незрелостью и содержит отрицательные показатели опыта адаптивного поведения. Адаптивное поведение — это форма взаимодействия человека с окружающей средой, опосредованная знаниями, умениями и действиями адаптивного содержания путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм этой среды и предлагаемых ею социальных ролей (Д.А. Ловцов, В.В. Богорев). Именно в этом перечне показателей наблюдаются значительные отставания в развитии индивида с ОВЗ: дисбаланс социально-ролевого поведения, который свидетельствует прежде всего об отсутствии навыка соотношения особенностей, требований среды и условий в ней для жизнедея-

тельности человека с последующими выводами для себя. Это приводит к затруднениям в адаптации к ней. В связи с этим не складывается и опыт сотрудничества с другими людьми, снижается активность в доступных видах и формах деятельности. В целом происходит нарушение всех функций общественного поведения (Л.С. Выготский). Последовательность восстановления основных из них нами представлена (рис. 2).

Компоненты опыта адаптивного поведения повторяют подобные в структуре жизненного опыта в целом. Он трактуется исследователями как «реальная, непосредственная деятельность человека в ходе всей жизни по взаимодействию его с объектами окружающей действительности, плодотворным результатом которой является совокупность знаний о действии, умений действовать и отношений к действию, располагающихся в контексте общего взаимодействия с окружающим миром» [5]. Применительно к школьнику с ОВЗ исследователи выделяют в качестве деятельности как условия формирования и коррекции опыта поведения ту, которая привлекательна для него и где он легче всего осознает и примет ту или иную социальную роль (Е.Д. Алексанова, Е.А. Астанина, З.А. Сироткина, Т.В. Павлова,).

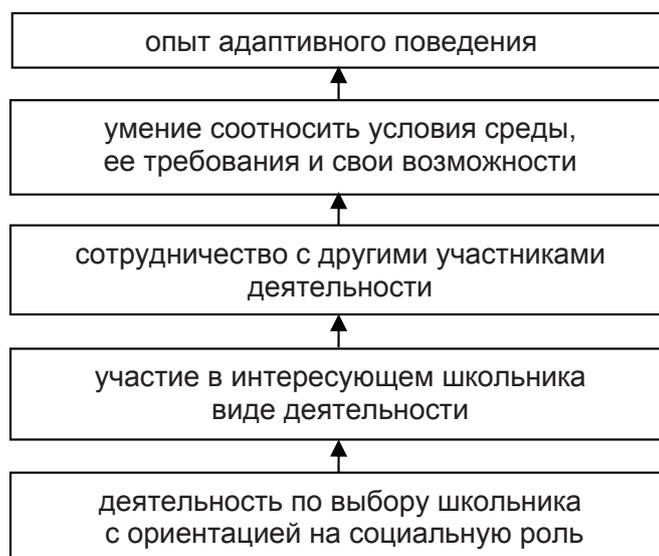


Рисунок 2. Этапы восстановления и формирования компонентов опыта адаптивного поведения

Как правило, это творческая деятельность. Она играет решающую роль в адаптации обучающегося с ОВЗ к условиям среды: снимает страх перед необходимостью взаимодействовать с другими, обеспечивает индивидуальный успех, который признается окружающими. Одновременно школьник приобретает умение сравнивать свои достижения с результатами подобной деятельности других и осознает свои возможности. По мере роста успешности приобретает умение соотносить их с условиями среды.

Все эти приобретения можно отнести к первичному опыту адаптации школьника с ОВЗ к образовательной среде, который в дальнейшем может быть закреплён и расширен в процессе его обучения умению устанавливать социальные связи, то есть непосредственные контакты с другими.

Социальные связи или контакты с окружающими людьми имеют различные средовые уровни: индивидуальные (двух индивидов); групповые (нескольких участников деятельности); широкие общественные (различных общностей). На любом уровне социальные связи предполагают взаимодействие на основе общих интересов, взаимопонимания, взаимопомощи,

согласования позиций, эмоциональной расположенности к другому лицу или другим людям, признания и утверждения общих правил. Вместе с тем исследования Н.Т. Артюшенок, И.Д. Балленковой, Е.А. Колотыгиной, Е.А. Слешенко, З.А. Сироткиной и др. показали, что обучающийся с ОВЗ не располагает такими внутренними основами общения. Он не умеет подчиняться общим правилам поведения и деятельности и поэтому трудно вовлекается в коллектив; не умеет устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях затруднений общения и деятельности, что приводит к ошибкам, неудачам и эмоциональному дискомфорту. Все это является причиной эмоционального выпадения из контактов и исключённости школьника с ОВЗ из социальных связей.

Поскольку для социального взаимодействия базовыми являются коммуникативные умения и основанные на них способы поведения и деятельности, то они лежат в основе иерархии психолого-педагогических факторов восстановления социальных связей обучающихся с ОВЗ (рис 3).

В результате анализа исследований Е.А. Астаниной, Л.В. Викторовой, Т.В. Павловой, З.А. Сироткиной, нашего



Рисунок 3. Этапы восстановления и обогащения социальных связей учащегося с ОВЗ

собственного наблюдения за школьниками, участвующими в групповой творческой деятельности, установлено, что для детей с ОВЗ наиболее оптимальной с позиции адаптации к социальной среде выступает творческая деятельность. Творческие действия вынуждают школьника проявлять находчивость, обращать внимание на особенности предметов, материалов, образцов, при помощи которых он что-то создает, проявлять интерес к тем, кто занимается рядом с ним тем же делом.

Первоначально общение с ними носит невербальный характер. Учащийся действиями демонстрирует свою умелость при решении возникающих творческих задач и эмоционально сдержанно проявляет отношение к своему и чужому результату. Складывается

атмосфера творческого поиска, при которой учащиеся вступают во взаимодействие на уровне взаимопонимания и взаимопощрения, а затем и взаимопомощи. Это благоприятная ситуация, которую педагог может использовать для расширения осведомленности школьника в вопросах межличностных отношений, правил поведения и труда, что способствует и расширению социальных связей на основе сотрудничества с другими в процессе творческой деятельности. На этой же основе восстанавливаются и формируются социальная зрелость и опыт адаптивного поведения. В совокупности с приобретенными социальными связями они обеспечивают школьнику с ОВЗ статус интегрированной в общеобразовательную среду личности.

Примечания:

1. Журавлев А.Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // Психологический журнал. 2007. №3.
2. Хазова С.А. Критерии развития конкурентоспособности личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2011. №2. С. 211-218.
3. Ащепков В.Т. Проблемы профессиональной адаптации начинающих преподавателей высшей школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2010. №2. С. 14.
4. Сарджевеладзе Н.И. Самоотношение личности // Психология самосознания. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 180.
5. Филиппова Г.Г. Формирование жизненного опыта школьника в воспитательном процессе // Актуальные проблемы взаимодействия науки и практики в развитии образования. Краснодар: Изд-во КубГУ, 2008. С. 297-302.
6. Рогова Е.Е., Кадач Т.Г. Взаимосвязь эмоционального состояния и представлений об успешности профессиональной деятельности сотрудников образования // Профессиональные представления / под ред. Е.И. Рогова. Ростов н/Д: Изд-во СКНЦВШ, 2012. С. 151.
7. Бондаревская Е.В. Качество образования как условие его опережающего развития и конкурентоспособности // Наука и образование. Спецвыпуск. Ростов н/Д, 2005. С. 12-13.
8. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М., 1924. С. 16.
9. Маслиева С.Н., Бриллиантова О.О. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи. Краснодар: Изд-во КубГУ, 2012. С. 242-247.
10. Стомин В.В. Уровни и единицы самосознания // Психология самосознания. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 672.

References:

1. Zhuravlyov A.L. Social and psychological maturity: concept basis // Psychological journal. 2007. No. 3.
2. Khazova S.A. Criteria of development of competitiveness of a person // The Bulletin of the Adyghe State University. Ser. Pedagogy and Psychology. 2011. No. 2. P. 211-218.
3. Ashchepkov V.T. Problems of professional adaptation of beginning teachers of higher school // The Bulletin of the Adyghe State University. Ser. Pedagogy and Psychology. 2010. No. 2. P. 14.
4. Sardzheveladze N.I. Self-attitude of a person // Psychology of consciousness. Samara: Bakhrah-M, 2000. P. 180.

5. Filippova G.G. Formation of life experience of a school student in educational process // Actual problems of interaction of science and practice in the development of education. Krasnodar: KubSU publishing house, 2008. P. 297-302.

6. Rogova E.E., Kadach T.G. Interrelation of emotional state and ideas of success of professional activity of education employees // Professional ideas / ed. by E.I. Rogov. Rostov-on-Don: SKNTsVSh publishing house, 2012. P. 151.

7. Bondarevskaya E.V. Quality of education as a condition of its advancing development and competitiveness // Science and education. Special issue. Rostov-on-Don, 2005. P.12-13.

8. Vygotsky L.S. On psychology and pedagogy of children's defectiveness // Problems of education of blind, deaf-and-dumb and mentally retarded children. M., 1924. P. 16.

9. Masliyeva S.N., Brilliantova O.O. Integration of handicapped children // Pedagogy and psychology: trends, problems, actual tasks. Krasnodar: KubSU publishing house, 2012. P. 242-247.

10. Stomin V.V. Levels and units of consciousness // Psychology of consciousness. Samara: Bakhrakh-M, 2000. P. 672.