Социализация дошкольников с дефицитным развитием в инклюзивном образовательном пространстве

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович – д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия); guseinibragimov@yandex.ru

Ахметзянова Анна Ивановна – канд. психол. наук, доцент, зав. каф. психологии и педагогики специального образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия); aahmetzy@yandex.ru

Аннотация. *Актуальными проблемами современного общества являются развитие инклюзивного образования и социализация дошкольников. К дошкольным образовательным учреждениям предъявляется требование принять детей и нормотипичных, и с дефицитарным развитием, так как последние, попадая в инклюзивное пространство, образуют группу риска социализации.*

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования, направленного на изучение специфики социализации дошкольников с дефицитарным развитием. Данное исследование позволило определить уровень коммуникативности детей дошкольного возраста, охарактеризовать специфику их поведения в организованной и свободной деятельности, оценить способность распознания ими эмоциональных состояний других людей, понимание социальных норм и правил. Выявленные особенности социализации дошкольников помогут выстроить системную работу по сопровождению этого процесса в инклюзивном образовательном пространстве.

Ключевые слова. *Социализация, дошкольники, социальная компетентность, социально одобряемое поведение, дизонтогенез, дефицитарное развитие, коммуникативные способности, инклюзивное образовательное пространство, психические новообразования, режимные моменты, нормотипичные дети, социальные нормы и правила.*

Развитие инклюзивного образования и социализация дошкольников относятся к одним животрепещущих проблем современного общества. Многочисленные педагогические исследования показывают, что дети с дефицитарным развитием, попадая в инклюзивное пространство, образуют группу риска социализации, поэтому их сегодня принимают в дошкольные образовательные учреждения вместе с нормотипичными детьми.

Научные представления о социализации дошкольников. Анализ современного состояния проблемы социализации позволил выделить некоторые методологические подходы к ее пониманию. Так, в рамках культурологического подхода (Т.Н.Мальковская) этот процесс рассматривается как механизм социального наследования, позволяющий транслировать культуру и интегрирующий обучение, воспитание и воздействия среды. Представители факторно-институционального подхода (В.И.Гинецинский и др.) выделяют автономно действующие факторы социализации, детерминирующие ее институты и агентов. Сторонники интеракционистского подхода (Т.Е.Конников, А.В.Мудрик) определяют социализацию как становление личности, основанное на межличностном взаимодействии. По мнению представителей интериоризационного подхода (И.А.Баева, Б.П.Битинас), в рамках этого процесса осваиваются и присваиваются

социальные нормы, установки и правила, вырабатываются поведенческие паттерны. Согласно интраиндивидуальному подходу (И.С.Кон, Л.И.Рувинский), социализация не ограничивается социальной адаптацией, а может быть рассмотрена существенно шире: как самореализация, самовоспитание и саморазвитие человека. В соответствии с эвристическим подходом (А.А.Реан) это система значимых отношений личности.

Сегодня педагогическое сообщество активно изучает феномен пространства развития детства. В качестве прочной основы социализации выделяются психические качества и свойства, которые интенсивно развиваются именно в этом возрасте, способствуя успешному взаимодействию ребенка с окружающим миром. Органично включиться в социум ему позволяет *социальная компетентность* – способность удовлетворять потребности, выстраивая позитивное взаимодействие с взрослыми и сверстниками. К базисным качествам, являющимся критериями социального развития, относятся самостоятельность, ответственность, инициативность, произвольность психических процессов и поведения и др. (А.В.Запорожец).

В современной науке применительно к дошкольному возрасту представлены различные трактовки социализации, ее содержания [1; 2; 3]. Она рассматривается и как специально организованный, контролируемый процесс, направляемый обучением и воспитанием, и как процесс социальных стихийных влияний.

В исследованиях социального опыта дошкольников определены его ключевые типы: анализ поведения человека в социальных ситуациях, самоорганизация, прогнозирование и анализа результатов деятельности (Д.А.Бухаленкова, А.Н.Веракса, С.В.Дармодехин, С.Л.Новоселова Е.О.Смирнова) [4 и др.]. Отмечено, что ребенок, развивающийся в условиях дизонтогенеза[1], отличается выраженной дефицитарностью социокультурного опыта.

Ключевыми социальными группами, определяющими социализацию детей и выполняющими в ней определенные функции, выступают семья и дошкольное образовательное учреждение (ДОУ). Основные социализирующие функции семьи – обеспечение физического, когнитивного и эмоционального развития ребенка, поддержка и сопровождение развития, формирование социальных норм и ценностей и др. ДОУ предоставляет широкое поле для социального взаимодействия детей с взрослыми и сверстниками, что интенсифицирует процессы социализации.

В этом контексте интересны результаты исследования особенностей современного детства Ю.В.Батенова [5]. В качестве фактора социализации дошкольника ученый рассматривает информационное пространство, агентами формирования которого являются семья, ДОУ (детсад) и СМИ. Ведущая роль принадлежит семье, но и влияние СМИ (особенно телевидения), интернета на социализацию детей сегодня растет.

В соответствии с институциональным (акцентируется внимание на ведущей роли, институтов и агентов социализации в определенные возрастные периоды) и интерактивным (подчеркивается значение взаимодействия с различными носителями социального опыта) подходами к изучению социализации дошкольников ребенок в этом процессе предстает в качестве активного субъекта, осваивающего социальный опыт. Деятельностный подход в отечественных педагогических исследованиях (Д.А.Бухаленкова, А.Н.Веракса, Л.С.Выготский, Е.О.Смирнова,

[1] *Дизонтогенез* – нарушение развития организма на каком-либо этапе онтогенеза. В широком смысле слова – отклоняющееся от условно принятой нормы индивидуальное развитие.

Д.Б.Эльконин) рассматривается в качестве ведущего, в соответствии с ним отмечено ключевое влияние игры на усвоение норм, правил и ценностей социума.

Особое значение исследователи (С.В.Дармодехин, И.Д.Демакова, Л.С.Яковлев) придают одному из ключевых аспектов социализации – взаимоотношениям дошкольников с родителями, другими близкими взрослыми, педагогами, со сверстниками. Подчеркиваются важность того, что сверстники передают ребенку новые социальные правила и нормы, отличающиеся от правил и норм, принятых в его семье; значимость в позитивной социализации ребенка доброжелательных отношений между детьми в социальной группе. Такие отношения способствуют формированию социально одобряемого поведения, усвоению социальных правил и норм.

Особенностями взаимодействия дошкольников со сверстниками, определяющими их социализацию, являются: отсутствие четких норм и правил, их разнообразие; непоследовательные способы решения коммуникативных задач (Т.П.Авдулова). Критериями, позволяющим оценить успешность социализации, – эмоциональное принятие ребенком и усвоение социальных правил и норм, его положение в системе межличностных отношений социальной группы, способность к эмпатии, умение подчинять поведение социальным правилам и нормам, положительная самооценка. Критерием позитивной социализации, особо значимым для детей с дефицитным развитием, считается наличие положительного опыта, приобретенного: в инклюзивном образовательном пространстве; во взаимодействии в различных ситуациях; в процессе общения с разными детьми [6; 7]. Также к таким критериям относятся (Т.Д.Марцинковская и Е.А.Киселева): принятие норм, правил и ценностей социальной группы; взаимное позитивное отношение ребенка и группы; его положительный социометрический статус в социальной группе; социальная успешность ребенка в одной из групп; дифференцированность представлений о себе; позитивная временная перспектива [8].

Пространство социализации. Сегодня изучение пространства социализации детей ведется в нескольких направлениях. Ученые ищут определение этого феномена, сопряженные с ним термины; изучают обеспечивающие его механизмы, причины и следствия его трансформации. Рассматриваются разные категории этого пространства: социальное пространство отношений, пространство детства, образовательное, инклюзивное и др. Так, *социальное пространство отношений* характеризуется как сочетание межличностных отношений ребенка, формирующихся и реализующихся в условиях различных социальных систем. *Образовательное* – как место или условия, в котором (при которых) происходит развитие детей [9].

Пространство детства включает социальные особенности времени, страны, государственного устройства, ментальности, культуры [10]; является психолого-педагогическим явлением, обладающим инвариантными характеристикиами, которые не в значительной степени зависят от социума. Социальное пространство детства – среда, оказывающая влияние на развитие ребенка (Д.И.Фельдштейн). Мир детства – значимое состояние в развивающемся обществе; в нем дети растут и взрослеют физически, у них формируются психические новообразования[2]; они учатся осваивать социальное пространство, в котором расширяются социальные отношения. Уникальность пространства детства заключаются в том, что это не нейтральное местонахождение ребенка, а поле, в кото-

[2] *Психические новообразования* – приобретенные в течение жизни знания, умения, навыки, являющиеся результатом активности индивида.

ром он взаимодействует с окружающими, сохраняя некоторую автономию [3].

Пространство социализации изучается и с позиций социологии (Л.С.Яковлев): обоснована его многомерная модель как жизненного пространства общества и личности. Структуризация жизненного пространства выражается в оформлении, развертывании личностных интенций, определяемых взаимодействиями в нем [11].

Таким образом, в научных исследованиях представлены два подхода к пониманию категории «пространство»: 1) это среда, в которую помещен субъект; среда и субъект существуют независимо друг от друга, при этом оказывают друг на друга влияние [12]; 2) это субъект, другие люди и предметы, являющиеся партнерами по социальным взаимоотношениям. Так, например, образовательное пространство объединяет человека и среду, результатом этого взаимодействия выступает обогащение индивидуальной культуры человека [13].

Именно во взаимоотношениях между людьми, разворачивающихся в пространстве социализации, ребенок осваивает и принимает социальный опыт, социальные нормы и правила, усваивает образцы поведения и общения, у него формируются психические новообразования, все это способствует интериоризации социокультурного содержания.

Специфика и модели социализации детей с отклонениями в развитии. Социализация – сложная многокомпонентная система, для обозначения которой применяются термины «пространство развития детства», «социальное пространство отношений», «социальная среда», «система значимых отношений личности», «социокультурная среда», «пространство взаимодействия», «жизненное пространство». Ее ключевыми факторами выступают деятельность и общение.

Ребенок, развивающийся в условиях дизонтогенеза, ограничен в естественной, спонтанной социализации. Ему сложнее инициировать и установить взаимодействие со сверстниками и взрослыми, с трудом удается оценить эмоциональное состояние другого человека, прогнозировать возможные изменения в социальной ситуации. Такому ребенку необходима целенаправленная педагогическая помощь, учитывающая уровень его физического и интеллектуального развития, качественно и системно оказываемая в коррекционно-развивающем пространстве.

Нужно учитывать, что социализация детей с ОВЗ ограничена рамками определенной социальной группы (Л.В.Казакова): первая группа специфична для детей, развивающихся в условиях дизонтогенеза в силу имеющегося у них нарушений; вторая связана со взаимодействием с нормотипичными сверстниками в инклюзивном образовательном пространстве. Для первой группы, объединяющим началом которой является дефицитарность, характерны особый стиль общения, ориентация на помощь, отсутствие стремления к автономности; в процессе общения у детей формируются конструктивные мотивы взаимодействия. Во второй социальной группе складывается иное пространство взаимодействия, так как в нее могут входить представители разных субкультур (глухие и слабослышащие, слепые и слабовидящие, дети с двигательными нарушениями и т.п.) [14].

Зарубежные исследователи (В.Джексон, Д.Кобал Грум, Р. Майрос, М.Паач, М.Реттиг, Л.Селеста, Д.Тое) к причинам, препятствующим социализации детей, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза, относят: недостаток положительного взаимодействия со сверстниками и социального опыта, трудности в оценке намерений партнеров по коммуникации; зависимость усвоения социальных навыков от двигательных, речевых и сенсорных возможностей дошкольника.

С учетом названных трудностей в социализации учеными разработаны ее различные модели. Так, например, в модели В.В.Смирновой в содержание этого процесса включены компоненты: когнитивный (моральные нормы и правила), эмоционально-оценочный (различные типы социальных отношений с взрослыми и сверстниками), коммуникативно-поведенческий (характеристики социально-нравственного поведения) и аксиологический (ценности детей и их нравственные качества) [15].

Интересна предложенная Н.В.Рябовой модель гуманитарно-ориентированного пространства детей дошкольного возраста, которое призвано обеспечить интеграцию в коллектив нормотипичных сверстников ребенка, развивающегося в условиях дизонтогенеза [12]. В структуру модели входят:

– образовательный компонент – объединяет различные факторы, условия и взаимодействия субъектов образования); его цель – развитие личности ребенка; используются различные, в том числе индивидуальные, образовательные траектории;

– внеучебный компонент – факторы и условия деятельности, связанной с оказанием дополнительных образовательных услуг; его цели – развитие творческих способностей детей, вовлечение родителей во взаимодействие с детьми;

– педагогическое сопровождение – ориентировано на разработку индивидуальной образовательной траектории ребенка, формирование у него навыков планирования, ориентировки в социальных ситуациях, разрешения проблемных ситуаций; на усвоение общепринятых правил и норм.

Следует отметить, что единая модель пространства социализации еще не разработана.

Эмпирическое исследование показателей социализации дошкольников в инклюзивном образовательном пространстве. В 2021–22 гг. в республиках Башкортостан и Татарстан (Бугульма, Зеленодольск, Казань, Набережные Челны, Уфа) мы провели эмпирическое исследование, направленное на изучение таких показателей социализации детей дошкольного возраста, как понимание социальных норм и ценностей, специфика общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также на выявление особенностей их поведения.

В исследовании участвовали 419 дошкольников, посещающих инклюзивные дошкольные образовательные учреждения, из них: 210 – нормотипично развивающиеся; 209 – с дефицитным развитием (нарушениями слуха, зрения, речи и опорно-двигательного аппарата). Развитие детей с дефицитарным дизонтогенезом было приближено к уровню возрастной нормы, все они имели положительный опыт взаимодействия с нормотипичными сверстниками.

В исследовании был использованы следующие методики: «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» (А.М.Казьмин, Н.А.Коновко, О.Г.Сальникова, Е.К.Тупицина, Е.В.Феденина); «Эмоциональные лица» (Н.Я.Семаго); наблюдение за ребенком в организованной и свободной деятельности (А.Г.Самохвалова); определение уровня развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста (Н.Е.Веракса); соответствие дошкольника правилам нормативной ситуации (Л.Ф.Баянова, Т.Р.Мустафин).

Для изучения взаимосвязи между показателями прогнозирования и социализации использовался корреляционный анализ Пирсона. Во внимание принимался уровень значимости 0.01.

Анализ показателей социализации у детей с нарушениями речи

1. Понимание социальных норм и ценностей. Средние значения по всем критериям методики соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации таковы:

«послушность, соответствие ожиданиям взрослого» (Мнр=39,81; Мн=44,54); «безопасность» (Мнр=50,91; Мн=56,31); «самообслуживание, гигиена» (Мнр=34,34; Мн=39,11); «самоконтроль» (Мнр=29,76; Мн=33,30) ниже, чем у нормотипично развивающихся детей.

Статистически значимые различия обнаружены по факторам «безопасность» и «гигиена». Дети с речевыми нарушениями не всегда соблюдают правила безопасности и требования, направленные на поддержание гигиены, самообслуживания.

2. Специфика общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми. Дошкольники с нарушениями речи менее успешны в социальном взаимодействии со сверстниками и взрослыми, чем их нормотипичные сверстники. По всем показателям методики, направленной на определение уровня развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста, средние значения у дошкольников с нарушениями речи ниже, чем у их нормотипичных сверстников. Показатели таковы: понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия (Мнр=2,52; Мн=2,71); понимание состояний сверстника (Мнр=2,48; Мн=2,70); представления о способах выражения своего отношения к взрослому (Мнр=2,15; Мн=42,48), к сверстнику (Мнр=2,12; Мн=2,40).

Статистически значимые различия были получены по показателю «отношение к взрослому (t=5,13), что свидетельствует о том, что у детей с речевой патологией отмечаются трудности в ситуациях общения и взаимодействия с взрослыми. Такие дети значительно хуже нормотипичных дифференцируют эмоциональные состояния сверстников (t=3,22).

3. Особенности коммуникативного развития ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями и сверстниками в условиях режимных моментов, организованной и свободной деятельности. Названные особенности были выявлены с помощью экспертного метода.

У детей с речевыми нарушениями средние значения ниже, чем у их нормотипичных сверстников в режимные моменты во взаимодействии «ребенок–родитель» (Мнр=61.87; Мн=67,40), «ребенок–воспитатель» (Мнр=59,87; Мн=66,27), «ребенок–сверстник» (Мнр=57,30; Мн=65,25). Ниже также показатели взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мнр=55,49; Мн=65,57), «ребенок–сверстник» (Мнр=56,75; Мн=65,72) в свободной деятельности.

Статистически значимые различия обнаружены в организованной деятельности детей во взаимодействии «ребенок–воспитатель» (t=5,98), в свободной деятельности – «ребенок-сверстник» (t=6,50).

4. Особенности поведения. У дошкольников с нарушениями речи по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» выявлены следующие средние значения: неконтактность (Мнр=4,12; Мн=1,75), тревога (Мнр=3,96; Мн=2,44), депрессия (Мнр=1,84; Мн=1,02), дезадаптивность (Мнр=1,08; Мн=0,63), гиперактивность (Мнр=3,57; Мн=2,69). Это выше, чем у нормотипичных сверстников.

Особенно высоким оказался показатель «неконтактность», что, возможно, связано с бедностью рече-коммуникативных средств у детей данной группы.

Анализ показателей социализации у детей с нарушениями слуха

1. Понимание социальных норм и ценностей. Средние значения по всем факторам методики соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации таковы: «послушность, соответствие ожиданиям взрослого» (Мнс=35,95; Мн=44,54); «безопасность» (Мнс=46,60; Мн=56,31); «самообслуживание, гигиена» (Мнс=36,40; Мн=39,10); «самоконтроль» (Мнс=30,00; Мн=33,29), ниже, чем у нормотипичных сверстников.

Статистически значимые различия обнаружены по трем факторам: «безопас-

ность» (t=3,69), «самоконтроль» (t=2,21) и «послушность» (t=4,56). Дети с речевыми нарушениями склонны к нарушению правила безопасности, хуже контролируют свои действия, направленные на соответствие определенным правилам в социальном пространстве.

2. Специфика общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми. Дошкольники с нарушениями слуха менее успешны в социальном взаимодействии со сверстниками и взрослыми, чем их нормотипичные сверстники. По всем показателям методики, направленной на определение уровня развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста, средние значения у них ниже, чем у их нормотипичных сверстников, а именно: понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия (Мнс=1,90; Мн=2,71); понимание состояний сверстника (Мнс=2,50; Мн=2,70); их представления о способах выражения своего отношения к взрослому (Мнс=1,90; Мн=2,48), к сверстнику (Мнс=2,00; Мн=2,39).

Статистически значимые различия были получены по показателю «отношение к сверстнику (t=2,92), что свидетельствует о том, что у дошкольников с нарушениями слуха отмечаются трудности в ситуациях взаимодействия со сверстниками.

Не выявлено статистически значимых различий в дифференциации эмоциональных состояний сверстников между детьми с сохранным слухом (Мн=5,40) и с нарушениями слуха (Мнс=3,41). Последние достаточно успешно дифференцируют и понимают эмоциональные состояния окружающих их людей.

3. Особенности коммуникативного развития ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями и сверстниками в условиях режимных моментов[3]*, организованной и свободной деятельности*. Названные особенности выявлены с помощью экспертного метода.

У детей с нарушениями слуха средние значения ниже, чем у их нормотипичных сверстников в режимные моменты во взаимодействии «ребенок–родитель» (Мнс=68,50; Мн=67,39), «ребенок–воспитатель» (Мнс=60,70; Мн=66,27), «ребенок–сверстник» (Мнс=62,00; Мн=65,25). Средние значения показателей взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мнс=62,35; Мн=66,48) и «ребенок–сверстник» (Мнс=61,50; Мн=64,91) в организованной деятельности также ниже у детей с нарушениями слуха. Ниже также показатели взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мнс=62,10; Мн=65,56) и «ребенок–сверстник» (Мнс=62,70; Мн=65,71) в свободной деятельности.

Статистически значимые различия выявлены в организованной деятельности детей во взаимодействии «ребенок–воспитатель» (t=1,96), «ребенок–воспитатель» (t=2,52) в режимные моменты.

4. Особенности поведения. У детей с нарушениями слуха по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» средние значения таковы: неконтактность (Мнс=3,15; Мн=1,74), тревога (Мнс=2,85; Мн=2,44), депрессия (Мнс=2,90; Мн=1,02), дезадаптивность (Мнс=1,20; Мн=0,62), гиперактивность (Мнс=3,30; Мн=2,69). Эти показатели, выше, чем у нормотипичных сверстников.

Особенно высоким оказался показатель «неконтактность» у детей с нарушениями слуха, возможно, также связанный с бедностью рече-коммуникативных средств у детей данной группы, низкой мотивацией к общению и взаимодействию с взрослыми и сверстниками.

[3] *Режимные моменты* – четко организованный распорядок дня, основанный на последовательной смене разных видов деятельности, их распределении в определенном порядке, отвечающем возрастным, психическим и физическим особенностям развития личности.

Анализ показателей социализации у детей с нарушениями зрения

1. Понимание социальных норм и ценностей. По всем факторам методики соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации» показатели следующие: «послушность, соответствие ожиданиям взрослого» (Мнз=35,76; Мн=44,54); «безопасность» (Мнз=51,56; Мн=56,31); «самообслуживание, гигиена» (Мнз=26,96; Мн=39,10); «самоконтроль» (Мнз=23,70; Мн=33,29) ниже, чем у детей без нарушений в развитии.

Статистически значимые различия по всем факторам обнаружены по показателям: «безопасность» (t=2,14), «самоконтроль» (t=7,57) «послушность» (t=5,51), «гигиена» (t=6,52). Дети с нарушениями зрения часто не соблюдают правила безопасности, хуже контролируют собственные действия в социальном пространстве, направленные на соответствие социальным правилам и нормам; не всегда следуют требованиям, предполагающим соблюдение ежедневных правил.

2. Специфика общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми. По всем показателям методики, направленной на определение уровня развития коммуникативных способностей у дошкольников, средние значения у детей с нарушениями зрения ниже, чем у нормотипичных сверстников, а именно: понимание задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях социального взаимодействия (Мнз=2,33; Мн=2,70); понимание состояний сверстника (Мнз=2,63; Мн=2,70); представления о способах выражения своего отношения к взрослому (Мнз=2,13; Мн=2,48), к сверстнику (Мнз= 2,26; Мн=2,39).

Статистически значимые различия были получены по показателю «отношение к взрослому» (t=0,04), что свидетельствует о том, что у дошкольников с нарушениями зрения отмечаются трудности в ситуациях взаимодействия с взрослыми.

Дети с нарушениями зрения значительно хуже нормотипичных дифференцируют эмоциональные состояния сверстников (t=2,96).

3. Особенности коммуникативного развития ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями и сверстниками в условиях режимных моментов, организованной и свободной деятельности. Названные особенности выявлены с помощью экспертного метода.

У детей с нарушениями зрения средние значения ниже, чем у их нормотипичных сверстников в режимные моменты во взаимодействии «ребенок–родитель» (Мнз=67,03; Мн=67,39), «ребенок– воспитатель» (Мнз=51,53; Мн=66,27), «ребенок–сверстник» (Мнз=47,80; Мн=65,25). Средние значения показателей взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мнз= 53,00; Мн=66,48), «ребенок–сверстник» (Мнз=48,53; Мн=64,91) в организованной деятельности также ниже у дошкольников с нарушениями зрения. Ниже и показатели взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мнз=50,13; Мн=65,56), «ребенок–сверстник» (Мнз=51,90; Мн=65,71) в свободной деятельности.

Дети с нарушениями зрения менее успешно осуществляют взаимодействие с взрослыми и сверстниками во всех видах деятельности.

4. Особенности поведения детей. Средние значения по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» таковы: неконтактность (Мнз=4,40; Мн=1,74), тревога (Мнз=4,46; Мн=2,44), депрессия (Мнз=2,46; Мн=1,02), дезадаптивность (Мнз=0,73; Мн=0,62), гиперактивность (Мнз=4,13; Мн=2,69). Эти значения выше, чем у нормотипичных сверстников.

Особенно высокими у детей с нарушениями зрения оказались показатели «тревога» и «неконтактность», что, возможно, связанно с бедностью рече-коммуникативных средств у детей данной группы, повы-

шенной тревожностью при общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Анализ показателей социализации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

1. Понимание социальных норм и ценностей. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата существенно ниже, чем у нормотипичных, средние значения по факторам: «послушность», «соответствие ожиданиям взрослого» (Мдн=29,78; Мн=44,54); «безопасность» (Мдн=39,33; Мн=56,31); «самообслуживание, гигиена» (Мдн=34,11; Мн=39,10); «самоконтроль» (Мдн=28,78; Мн=33,29).

Статистически значимые различия обнаружены по трем факторам: «безопасность» (t=4,30), «самоконтроль» (t=2,11), «послушность» (t=5,60).

Дети с двигательными нарушениями не всегда соблюдают правила безопасности, хуже контролируют свои действия в ситуациях социального взаимодействия, требующих соблюдения определенных правил.

2. Специфика общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми. По показателям методики, направленной на определение уровня развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста, средние значения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата ниже, чем у их нормотипичных сверстников: понимание задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия (Мдн=2,44; Мн=2,70); их представления о способах выражения своего отношения к взрослому (Мдн=2,11; Мн=2,48), к сверстнику (Мдн=1,88; Мн=2,39). Среднее значение по показателю «понимание состояний сверстника» у детей с двигательными нарушениями выше (Мдн=3,00; Мн=2,70), однако различие не значимо статистически.

Статистически значимые различия были получены по показателю «отношение к сверстнику (t=2,64), что свидетельствует о том, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечаются трудности в ситуациях взаимодействия со сверстниками.

Дети с двигательными нарушениями значительно хуже нормотипичных дифференцируют эмоциональные состояния сверстников (t=2,64).

3. Особенности коммуникативного развития ребенка во взаимодействии с родителями, воспитателями и сверстниками в условиях режимных моментов, организованной и свободной деятельности. Названные особенности выявлены с помощью экспертного метода.

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата средние значения статистически ниже, чем у их нормотипичных сверстников в режимные моменты во взаимодействии «ребенок–родитель» (Мдн=48,66; Мн=67,39; t=6,31), «ребенок–воспитатель» (Мдн=44,44; Мн=66,27; t=6,83), «ребенок–сверстник» (Мдн=33,22; Мн=65,25; t=10,89).

Средние значения показателей взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мдн=46,77; Мн=66,48; t=6,28), «ребенок–сверстник» (Мдн=38,44; Мн=64,91; t=8,02) в организованной деятельности также ниже у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ниже также показатели взаимодействия «ребенок–воспитатель» (Мдн=37,22; Мн=65,56; t=7,43), «ребенок–сверстник» (Мдн=34,44; Мн=65,71; t=8,43) в свободной деятельности. По всем видам деятельности у детей с двигательными нарушениями показатели взаимодействия с взрослыми и сверстниками ниже, чем у нормотиичных сверстников.

4. Особенности поведения. Средние значения по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» таковы: неконтактность (Мдн=6,11; Мн=1,74), тревога (Мдн=5,22; Мн=2,44), депрессия (Мдн=4,88; Мн=1,02), дезадаптивность (Мдн=2,66; Мн=0,62), гиперак-

тивность (Мдн=7,44; Мн=2,69). Они оказались статистически выше, чем у нормотипичных сверстников.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата чаще нормотипичных сверстников испытывают тревогу, у них отмечаются дезадаптивность и неконтактность в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Результаты проведенного эмпирического исследования демонстрируют, что все показателям социализации дошкольники с нормотипичным развитием оказались существенно выше, чем у детей, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза. Исключение составляют показатели атипичного поведения. Подавляющее большинство детей, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза, продемонстрировали средние значения по шкалам: «неконтактность», «тревога», «депрессия», «дезадаптивность», «гиперактивность». Эти показатели выше, чем у их нормотипичных сверстников. Особенно высокие показатели дезадаптивного поведения продемонстрировали дошкольники с нарушениями опорно-двигательного аппарата, почти по всем шкалам у них средние значения статистически значимо отличаются от таковых у детей с нормотипичным развитием; они испытывают тревогу и депрессию, у них отмечаются дезадаптивность и неконтактность в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Результаты эмпирического исследования показали, что у нормотипично развивающихся дошкольников показатели по всем факторам методики, отражающим уровень культурной конгруэнтности, соответствия социальным нормам и правилам, значительно выше, чем у их сверстников с дефицитарным развитием. Максимальные результаты нормотипичные дошкольники получили по показателю «послушность», что отражает соответствие поведения детей ожиданиям взрослых, соблюдении ими правил и норм взаимодействия.

Выявлены выраженные сложности у дошкольников с дефицитным развитием в социальной адаптации, усвоением социального опыта и правил в нормативной ситуации. Дефицитарные возможности, ограниченные контакты обусловливают недостаточное количество адекватных способов взаимодействия с окружающими.

Почти все показатели методики соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации у дошкольников с нарушениями слуха выраженно снижены, что свидетельствует о трудностях в контроле за поведением в нормативной ситуации. Дети с нарушениями речи не расценивают запреты взрослого как источник собственной безопасности, что приводит к нарушениям в поведении. У детей с нарушением речи и опорно-двигательного аппарата снижен интерес к взаимодействию с окружающими. У абсолютного большинство дошкольников, развивающиеся в условиях дефицитарнного дизонтогенеза, показатели по фактору «безопасность» существенно ниже, чем у нормотипичных детей. Статистически значимо ниже уровня развития коммуникативных навыков во взаимодействии со сверстниками у дошкольников с нарушением слуха, чем у нормотипичных сверстников.

Специфика поведения дошкольников в организованной и свободной формах деятельности, в режимных моментах, в ситуациях взаимодействия с родителями или близкими взрослыми, педагогами, сверстниками, проявилась в следующем: дети испытывали серьезные затруднения во взаимодействии со сверстниками в нерегламентируемой деятельности, демонстрировали поведение, не соответствующее ожиданиям сверстников и взрослых, неумение адаптироваться к неожиданным социальным ситуациям.

Дошкольники, развивающиеся в условиях дефицитного дизонтогенеза, испытывают значительные трудности во взаимодействии со сверстниками, педагогами,

другими взрослыми и в свободной, и в организованной деятельности. Ситуации взаимодействия вызывают высокий уровень тревоги и нежелание идти на контакт.

Дошкольники, развивающиеся в условиях зрительной деривации, испытывали выраженные трудности в социальных ситуациях, где необходимо было взаимодействовать со сверстниками. Их игровое поведение носило преимущественно индивидуально-поисковый характер, у них не отмечалось стремление принять участие в играх со сверстниками.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что дети дошкольного возраста, развивающиеся в условиях зрительной деривации, испытывают выраженные трудности в ситуациях социального взаимодействия; склонны существенно чаще нормотипично развивающихся сверстников, нарушать нормы и правила социального взаимодействия с ними; поведение таких детей не всегда соответствует ожиданиям взрослых, что, несомненно, затрудняет процесс социализации. Дошкольникам с нарушением зрения труднее дается самоконтроль поведения, они часто нарушают правила и нормы социального взаимодействия.

В заключение отметим: проведенное исследование позволило выявить трудности социализации детей дошкольного возраста с дефицитарным развитием в инклюзивном образовательном пространстве. Полученные результаты подчеркивают необходимость организации и проведения педагогической работы, способствующей становлению социального поведения дошкольников, развивающихся в условиях дефицитного дизонтогенеза. Такая специально организованная работа должна способствовать становлению доброжелательных отношений среди детей в инклюзивном образовательном пространстве, поскольку на их основе продуктивно формируются представления о социальных правилах и нормах, умения находить адекватные способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Эти способы при определенных условиях воспитания преобразуются в реально действующие мотивы и побуждают к социально одобряемому поведению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учебное пособие. М., 2004. 304 с.

2. *Смирнова Е.О. , Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А. и др.* Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. № 1. С. 4–14.

3. *Фельдштейн Д.И.* Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Хрестоматия по возрастной психологии. М.; Воронеж, 2003. С. 123–135.

4. *Дармодехин С.В., Филонов Г.Н.* Социальные институты семьи и воспитания: методология и стратегия развития. М., 2015. 219 с.

5. *Батенова Ю.В.* Концепция формирования основ информационной культуры детей дошкольного возраста в процессе становления функциональной грамотности: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2022. 388 с.

6. *Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р.* Содержание и критерии мониторинга социализации современных дошкольников // Педагогическое образование и наука. 2015. № 3. С. 79–83.

7. *Авдулова Т.П.* Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2014. № 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studylib.ru/doc/4277005/avdulova-t.p.-sozdanie-razvivayushhego-prostranstva?yscl id=ltbhc8o29j643065361.

8. *Марцинковская Т.Д., Киселева Е.А.* Социализация в мультикультурном пространстве // Психологические исследования. 2017. № 53. С. 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1425-martsinkovskaya53.html.

9. *Иванова Н.В.* Формирование социального пространства отношений ребенка в дошколь-

ном образовательном учреждении: учебное пособие. Череповец, 2002. 150 с.

10. *Демакова И.Д.* Педагогика и психология о феномене «пространство детства» // Вестник Калмыцкого государственного университета. 2012. № 1. С. 42–49.

11. *Яковлев Л.С.* Пространство социализации: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Саратов, 1998. 23 с.

12. *Рябова Н.В.* Моделирование гуманитарно-ориентированного пространства для образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 28. С. 39–44.

13. *Пономарев Р.Е.* Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 29–31.

14. *Казакова Л.А.* Особенности социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 256–266.

15. *Смирнова В.В.* Модель социализации детей дошкольного возраста в условиях ДОУ // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 2. С. 110–113.

Дата поступления – 27.02.2024

Socialization of Preschoolers with Developmental Deficiencies in an Inclusive Educational Environment

Gasanguseyn I. Ibragimov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia); guseinibragimov@yandex.ru

Anna I. Akhmetzyanova – Cand. Sci. (Psychological), Docent, Head of the department of psychology and pedagogy of special education, Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia); aahmetzy@yandex.ru

Abstract. *The current problems of modern society are the development of inclusive education and the socialization of preschoolers. Preschool educational institutions are required to accept children with both normotypic and deficient development, since the latter, entering an inclusive space, form a risk group for socialization.*

The article presents the results of a theoretical and empirical study aimed at studying the specifics of the socialization of preschoolers with deficient development. This study allowed us to determine the level of communication skills of preschool children, characterize the specifics of their behavior in organized and free activities, assess their ability to recognize the emotional states of other people, and understand social norms and rules. The identified features of the socialization of preschoolers allow us to build a systematic work to support this process in an inclusive educational space.

Key words. *Socialization, preschoolers, social competence, socially encouraged behavior, dysontogenesis, deficient development, communicative abilities, inclusive educational space, mental neoplasms, regime moments, normotypic children, social norms and rules.*

REFERENCES

1. *Mudrik A.V.* Sotsializatsiya cheloveka [Human socialization]. Moscow, 2004. 304 p.

2. *Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A. i dr.* Svyaz' igrovoi deyatel'nosti doshkol'nikov s pokazatelyami poznavatel'nogo razvitiya [Relationship between play activities of preschool children and indicators of cognitive development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2018. No. 1. P. 4–14.

3. *Fel'dshteyn D.I.* Sotsializatsiya i individualizatsiya – soderzhanie protsessa sotsial'nogo vzrosleniya [Socialization and individualization - the content of the process of social maturation]. *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader on developmental psychology]. Moscow; Voronezh, 2003. P. 123–135.

4. *Darmodekhin S.V., Filonov G.N.* Sotsial'nye instituty sem'i i vospitaniya: metodologiya i strategiya razvitiya [Social institutions of family and education: methodology and development strategy]. Moscow, 2015. 219 p.

5. *Batenova Yu.V.* Kontseptsiya formirovaniya osnov informatsionnoi kul'tury detey doshkol'nogo vozrasta v protsesse stanovleniya funktsional'noi gramotnosti: dis. ... d-ra ped. nauk [The concept of forming the foundations of information culture for preschool children in the process of developing functional literacy: dis. of the Dr Sci. (Pedagogical)]. Chelyabinsk, 2022. 388 p.

6. *Avdulova T.P., Khuzeeva G.R.* Soderzhanie i kriterii monitoringa sotsializatsii sovremennykh doshkol'nikov [Contents and criteria for monitoring the socialization of modern preschooler]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science]. 2015. No. 3. P. 79–83.

7. *Avdulova T.P.* Sozdanie razvivayushchego prostranstva sotsializatsii i individualizatsii doshkol'nikov [Creation of a developing space for socialization and individualization of preschool children]. *Spravochnik starshego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya* [Directory of a senior teacher of a preschool institution]. 2014. No. 8. Available at: https://studylib.ru/doc/ 4277005/avdulova-t.p.-sozdanie-razvivayushhego mprostranstva?ysclid= ltbhc8o29j643065361.

8. *Martsinkovskaya T.D., Kiseleva E.A.* Sotsializatsiya v mul'tikul'turnom prostranstve [Socialization in a multicultural space]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research]. 2017. No. 53. P. 2. Available at: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1425-martsinkovskaya53. html.

9. *Ivanova N.V.* Formirovanie sotsial'nogo prostranstva otnoshenii rebenka v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: uchebnoe posobie [Formation of the social space of a child's relationships in a preschool educational institution: a textbook]. Cherepovets, 2002. 150 p.

10. *Demakova I.D.* Pedagogika i psikhologiya o fenomene «Prostranstvo detstva» [Pedagogy and psychology about the phenomenon "Space of Childhood"]. *Vestnik Kalmytskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kalmyk State University]. 2012. No. 1. P. 42–49.

11. *Yakovlev L.S.* Prostranstvo sotsializatsii: avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk [Space of socialization: dis. of the Dr Sci. (Sociology)]. Saratov, 1998. 23 p.

12. *Ryabova N.V.* Modelirovanie gumanitarno-orientirovannogo prostranstva dlia obrazovaniya doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Modeling a humanitarian-oriented space for the education of preschool children with disabilities]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii* [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology]. 2013. No. 28. P. 39–44.

13. *Ponomarev R.E.* Obrazovatel'noe prostranstvo kak osnovopolagayushchee ponyatie teorii obrazovaniya [Educational space as a fundamental concept of educational theory]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science]. 2003. No. 1. P. 29–31.

14. *Kazakova L.A.* Osobennosti sotsializatsii detei i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of socialization of children and adolescents with disabilities]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2010. No. 11. P. 256–266.

15. *Smirnova V.V.* Model' sotsializatsii detey doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh DOU [Model of socialization of preschool children in preschool settings]. *Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya* [Preschool education: experience, problems, development]. 2015. No. 2. P. 110–113.

Submitted – February 27, 2024