

Лыскова Г.Т.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
АНО «Город красивой речи», г. Пермь, Россия
E-mail: gusal-s@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе направлена, прежде всего, на социализацию этих детей в общество. В возрастных особенностях личности младших школьников присутствует конфликт в отношениях и принятии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Многочисленно проведено исследование коммуникативных умений младших школьников в условиях инклюзивного класса. Для изучения степени предпочтений учеников класса с ограниченными возможностями здоровья в качестве потенциального коммуниканта, был применен метод социометрического статуса ребенка в классе. Результаты опроса и анкетирования детей инклюзивного класса показали, что здоровые дети не хотят строить коммуникацию с детьми с ОВЗ. Причины несколько: страхи, негативная оценка, предубеждения, желание дружить только с успешными учениками. Дети с ограниченными возможностями здоровья фактически являются в классе изгоями.

Для полноценной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в класс необходима целенаправленная работа педагога по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо формирование коммуникативного взаимодействия учащихся. По моему мнению, коммуникативное взаимодействие является определяющим фактором хороших взаимоотношений учащихся, принятия, дружбы, психологического благополучия и улучшения качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптация, социализация, коммуникативное взаимодействие, дружба, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья.

Для цитирования: Лыскова Г.Т. Психолого-педагогическая сущность и детерминанты социализации младших школьников в условиях инклюзивного класса / Г.Т. Лыскова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – №3(221). – С. 49–57. DOI: 10.25198/1814-6457-221-49

Lyskova G. T.

Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Autonomous Non-Commercial Organization (ANO) «City of Beautiful Speech», Perm, Russia
E-mail: gusal-s@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ESSENCE AND DETERMINANTS OF SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

The integration of children with disabilities at comprehensive school is aimed primarily at socializing them in the society. The conflict of relationship and acceptance of disabled children within their age group lies in the personal characteristics of elementary schoolchildren.

This research of communicative skills of elementary students in the conditions of an inclusive class was conducted with the application of method of sociometric status of a child in a class to study the degree of students' preferences of children with disabilities as potential communicative partners. The survey results in the inclusive class showed that the healthy children do not want to communicate with the disabled children. There are several reasons for that: fear, negative assessment, prejudice, a willingness to make friends only with the successful students. The children with disabilities are actually outcasts in the class.

To fulfill complete integration of children with disabilities in a class, the teacher's work needs to be focused on their social adaptation. It is necessary to form communicative interaction of students. In my opinion, communicative interaction is a determining factor for creating good students' relationships, everyone's acceptance within a group, friendship, psychological well-being and improving the life quality of children with disabilities.

Key words: inclusive education, adaptation, socialization, communicative interaction, friendship, students with disabilities. For citation: Lyskova G. T. Psychological and pedagogical essence and determinants of socialization of younger schoolchildren in an inclusive classroom. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019, no. 3(221), pp. 49–57. DOI: 10.25198/1814-6457-221-49.

Переориентирование системы образования в России на инклюзию и интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы направлено, прежде всего, на социализацию этих детей в общество. Социализация детей затруднена с самого рождения по многим причинам: во-первых, при рождении ребенка с проблемами здоровья, их раннее детство проходит в непрерывном лечении, в клиниках, в повышенном внимании близких взрослых; во-вторых, эти дети ограничены в общении со сверстниками и имеют очень ограниченный круг общения со взрослыми. Закрытые, ограниченные условия развития ребенка, как личности, субъекта социума ущемляют опыт усвоения им общественных ценностей, установок, норм поведения, социальных ролей.

Ситуация меняется, когда ребенок впервые попадает в дошкольные образовательные учреждения, где данные затруднения процесса социализации значительно сокращаются. При этом, в систему дошкольного образования попадают далеко не все дети с ограниченными возможностями здоровья и не всегда это положительный опыт для семей, имеющих такого ребенка. Еще с большими сложностями сталкиваются родители и дети с ограниченными возможностями здоровья при поступлении в школу.

Конечно период адаптации к школе является сложным периодом для всех первоклассников, но адаптация в инклюзивном классе еще сложнее. Проведенные Н.В. Калининой исследования выявили трудности в социальной адаптации обучающихся при включении в процесс инклюзивного образования. Выявлено, что дети с ограниченными возможностями здоровья в своем неуспехе в большей степени обвиняют других людей или обстоятельства, в то время как дети без ограничений по здоровью прибегают чаще к стратегии компенсации неудач, то есть ищут другие способы преодоления неудачи, что способствует освоению новых способов адаптации. Для учащихся с ОВЗ характерны сниженное принятие как других, так и себя, сниженная эмоциональная комфортность, выраженное стремление к доминированию [20]. Также исследования Н.В. Калининой, И.В. Калинина показали, что школьники с ограниченными возможностями здоровья отличаются от

здоровых подростков сниженными показателями социально-психологической адаптации, более низким принятием себя, они меньше принимают других людей, демонстрируя им свою нетерпимость. Характеристики их эмоционального комфорта снижены [21].

Одной из причин возникновения сложностей в социально-психологической адаптации детей к школе можно назвать особенности Я-концепции ребенка. При этом результаты исследований самооценки детей с ограниченными возможностями неоднозначны [9]. Часть результатов исследований доказывает, что глобальная самооценка и удовлетворенность жизнью ниже у школьников с ограниченными возможностями здоровья, чем у здоровых детей (Conley et al. 2007; Heydari et al. 2009; Salehi et al. 2014) [9]. И это неудивительно, исследования доказывают, что эмоциональные реакции на хроническое заболевание и инвалидность включают переживание негативных эмоций, которые могут привести к плохой психосоциальной адаптации и стрессу (McKenna, 2007). Кроме того, люди с ограниченными возможностями часто страдают от стигматизации (Jambor & Elliott 2005; Johnson & Yarhouse 2013). При этом идентифицируя себя с стигматизированной группой и посещая обычную школу, дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают стресс, их самооценка значительно снижается на этом фоне (McCullough, Muldoon & Dempster 2009). Norwich (2004) и Crabtree and Rutland (2001) сравнивая учащихся обычных и специальных школ, обнаружили, что дети, которые посещают специальные школы имеют более позитивное восприятие академических способностей. Эта позиция поддерживается Dijkstra et al. (2008), они обнаружили, что учащиеся чувствуют себя более компетентными в специальных школах, где они могли бы сравнивать себя с аналогичными способностями сверстников. При этом Buckley, MacDonald & Вурне (2002) обнаружили, что обучение в общеобразовательной школе дает лучшие результаты для учащихся с синдромом Дауна, чем достижения их сверстников в специализированной школе.

Неоднозначность результатов исследований, вероятно, связана с многомерной природой самооценки (Harter 1999; Marsh, Green, and Martin 2007). Обычно предметно-ориентированные

оценки человек дает, ориентируясь на их эффективность в разных областях, таких как внешность, успешность учебы, отношения с одноклассниками или спортивные успехи. Исследование обычно ограничено факторами, которые могут влиять на ситуативную самооценку учащегося, его актуальный уровень удостоверения личностью (Begley 1999; Crabtree & Rutland 2001; Gans, Kenny & Ghany 2003).

Coleman, Brunell & Haugen (2015) выявили более низкую оценку сверстниками для девочек с ограниченными возможностями здоровья. Эти результаты согласуются и с другими исследованиями [5]. Так были выявлены корреляции показателей инвалидности, пола, расы и класса (Purdie-Vaughns & Eibach 2008; Björnsdóttir and Traustadóttir 2010). Таким образом, девочки с ограниченными возможностями здоровья, другой национальности (в отличие от большинства учащихся), из бедных семей оказываются в зоне риска отторжения сверстниками.

Также на адаптацию к школе влияет тип заболеваний ребенка. McCoy, Banks & Shevlin (2012) обнаружили, что учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями ниже оценивают ситуацию обучения в школе, чем их сверстники с ограниченными физическими возможностями [13], [14]. Huck, Kemp & Carter (2010) исследовали самооценку детей 9–11 лет с ограниченными интеллектуальными возможностями и обнаружили, что в целом они имели соотносимый уровень самооценки, как и у здоровых сверстников, но ее уровень снижается с возрастом. Авторы считают, что когнитивные способности таких детей не позволяют им пока использовать своих сверстников в качестве «системы отсчета» для адекватной самооценки своей академической успеваемости, но с возрастом и с возможностью сравнения своей успеваемости, самооценка снижается [10].

Для выявления ресурсов образовательной среды для успешной адаптации, интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья был проведен ряд исследований детских рисунков, анкет и текстов (например, Allodi & Westling (2002), Einarsdóttir (2008, 2010), Kragh-Müller & Isbell (2011), Wiltz & Klein (2001)), которые показали, что учащиеся, для повышения своего благополучия в образовательной среде, хотят большего стимулирования образователь-

ной деятельности, иметь больше друзей и проводить время с ними, чувствовать успех.

В данном контексте социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования можно рассматривать как наличие позитивного социального контакта / взаимодействия между этими детьми и их одноклассниками; принятие их одноклассниками; социальные отношения / дружба между ними и их одноклассниками и восприятие учениками того, что их принимают одноклассники.

Koster et al., (2009) утверждают, что социальное участие детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования можно подразделить на четыре аспекта: 1) дружба и отношения, которые включают взаимную дружбу; 2) контакты и взаимодействия, которые включают совместную игру, совместную работу над заданием, участие в групповых мероприятиях; 3) восприятие ученика с ограниченными возможностями здоровья, которое включает в себя самовосприятие сверстников, удовлетворенность успехами в школе, социальную самооценку, самовосприятие социальной компетентности; 4) принятие одноклассниками, которое включает в себя социальные предпочтения, социальную поддержку (поведение) [11].

Социальные навыки, соответствующие возрасту, очень важны для развития отношений со сверстниками и во избежание социально неприемлемых ситуаций. Социальное участие в школе может привести к чувству принадлежности с более высоким уровнем участия в жизни класса, что, в свою очередь, влияет на навыки обучения и может служить защитным фактором от изолированности в классе (Simeonsson et al., 2001). Дети учатся социальным навыкам путем подражания, когда общаются со сверстниками. Если детям не хватает социальных навыков, их могут игнорировать, отвергать сверстники и они не смогут завести друзей. Это может привести к снижению чувства принадлежности, негативному социальному опыту, снизить уровень самооценки и уверенности в себе (Frostd & Pijl, 2007; Koster, et al., 2009; Schwab, 2015). Участие в жизни общества имеет важное значение для развития любого ребенка. Чувство принадлежности является существенной потребностью для людей (Maslow, 1970). Самоуважение и

самореализация не могут быть сформированы, если потребность в принадлежности не удовлетворена. Чувство принадлежности развивается во взаимодействиях и запускает формирование отношений (Malmgren, Causton-Theoharis & Trezek 2005).

Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в особой поддержке, так как у них могут быть в меньшей степени сформированы когнитивные, коммуникативные, аффективные и моторные навыки, необходимые для формирования дружеских отношений (Saddler, 2014). Также возможен риск ограничения контактов со сверстниками при постоянной опеке ребенка с ограниченными возможностями здоровья тьютором (Blatchford et al. 2009; Giangreco, 2010; Fisher & Pleasants, 2012). Педагогам необходимо найти «золотую середину», предполагающую и организацию помощи, и возможность ребенку с ограниченными возможностями здоровья в проявлении самостоятельности и преодолении некоторых трудностей.

Исследования в области взаимоотношений младших школьников со сверстниками показали, что люди, имеющие дружеские отношения в школьные годы, имеют более высокий уровень психологического здоровья и развитие адаптационных механизмов в будущем (например, Furman & Buhrmester, 1985; Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

В более ранних исследованиях признание сверстников и дружба рассматривались как сходные аспекты взаимоотношений со сверстниками, однако со временем эти два аспекта стали рассматриваться по-разному (Bukowski & Hoza, 1989; Newcomb & Bagwell, 1995; Parker & Asher, 1993). Признание сверстников трактовалось как степень, в которой ребенок любим (принят) или не принят (отклонен) сверстниками (Ladd & Kochenderfer, 1996). В то время как дружба близкое понятие и созвучна признанию сверстников в том, что она также требует, чтобы любили, дружбу обычно считают особыми отношениями между двумя людьми, в которых есть элемент взаимной симпатии (чувство не может быть взаимным в принятии сверстников) и приверженности (Hartup, 1993). Дружба обычно включает в себя позитивные равноправные и тесные взаимодействия между людьми

и направлена на достижение социально-эмоциональных целей (Hartup & Stevens, 1997; Hinde, 1987). В рамках концепции дружбы существуют различия в уровнях близости, например, друзей можно описать с точки зрения «лучших друзей», «хороших друзей» и близких друзей (Hartup, 1993).

Одной из самых известных теорий дружбы является теория межличностного развития Sullivan's (1953). Он предположил, что люди формируют ментальные представления о себе и других на основе их взаимодействия и опыта их отношений. Салливан считал, что у людей разные социальные потребности на разных этапах жизни – от младенчества до юности. Пять из этих основных социальных потребностей включают нежность, дружеское общение, принятие, близость и сексуальность, и Салливан отмечал, что дружба служит для удовлетворения этих потребностей. Его теория утверждает, что дружба дает возможность испытать детям близость и сотрудничество, и что без них дети не смогут овладеть социальными навыками, необходимыми для успешных отношений с другими людьми в течение их взрослой жизни.

Другой теорией, которая помогает объяснить развитие дружбы детей, является теория, предложенная Selman's (1980), теория социальной перспективы. Социальная перспектива – это социально-познавательный процесс, который важен для понимания других, поскольку он подразумевает процесс принятия решений о том, что другой человек может думать и / или чувствовать, чтобы понять свою точку зрения. Эта теория объясняет, как дети и молодые люди переходят во взрослую жизнь через пять различных стадий развития, на которых они могут воспринимать отношения между собой и другими. Результаты исследований, проведенных Селманом в ходе его интервью, показали, что в отношении определения социальной перспективы наблюдается возрастная прогрессия, хотя возрастная диапозон следует использовать только в качестве приблизительного ориентира. Иногда могут быть некоторые совпадения с точки зрения влияния возраста на уровне стадии, поскольку индивидуальные различия также должны быть приняты во внимание. Его пять этапов развития состояли из:

– этап 0: где близкая дружба воспринимается как мгновенное физическое взаимодействие (возраст 3–7 лет);

– этап 1: где близкая дружба воспринимается как односторонняя помощь (возраст 4–9 лет);

– этап 2: где близкая дружба воспринимается как сотрудничество в ясную погоду (возраст 6–12 лет);

– этап 3: где близкая дружба воспринимается как близкое и взаимное общение (возраст 9–15 лет);

– этап 4: где близкая дружба воспринимается как автономная взаимозависимость (возраст 12 лет).

Согласно теории привязанности Bowlby's (1969), наиболее важные отношения привязанности возникают между родителем (обычно матерью) и ребенком. Эти ранние взаимные взаимодействия в детстве обеспечивают ментальные представления о себе и других, а затем влияют на социальное развитие. Кроме того, теория привязанности (Bowlby, 1969) утверждает, что люди чувствуют мотивацию устанавливать тесные отношения с другими, чтобы создать чувство безопасности и иметь возможность уверенно исследовать мир (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1973). Теория привязанности была расширена (Ainsworth et al. 1978) для описания различных типов стилей привязанности, которые включают в себя безопасные привязанности, которые являются результатом оптимальных связей между основным попечителем (обычно матерью) и ребенком, в отличие от других моделей небезопасных вложений. Как отношения с родителями, так и отношения со сверстниками необходимы для развития детей (Hartup, 1989). Например, в более молодом возрасте дети формируют привязанность к взрослым, таким как их родители, и в конечном итоге на более позднем этапе начинают формировать привязанность к сверстникам, где эти отношения являются более равноправными (Hartup, 1989). Когда дети растут и вступают в подростковый возраст, сверстники играют гораздо большую роль в их жизни, потому что они больше полагаются на своих сверстников, чем на своих родителей (Furman & Buhrmester, 1992). Geddes (2006) подчеркивает, что в средней школе молодые люди могут использовать группу

сверстников в качестве надежной базы для получения одобрения. Она утверждала, что, хотя отношения привязанности формировались в младенчестве, они все же могли быть смягчены опытом отношений в более позднем возрасте, и эти новые отношения могли улучшить первоначальные небезопасные привязанности, пережитые ранее [8]. Таким образом, теория привязанности постулирует, что стиль привязанности, выработанный человеком в детстве, влияет на его социально-эмоциональное развитие. Молодые люди с безопасным стилем привязанности проявляют больше положительных социальных и эмоциональных черт, включая позитивную самооценку и лучшую эмоциональную регуляцию. Молодые люди с надежной привязанностью к своим родителям демонстрируют более высокий уровень развития личности (Berman, Weems, Rodriguez & Zamora, 2006) [3]. Надежно привязанные молодые люди, как правило, более эффективно регулируют свои эмоции в конфликтных ситуациях, чем неуверенно привязанные молодые люди (Kobak, Cole, Ferenz-Gilles, Fleming & Gamble, 1993). В случае небезопасно привязанных молодых людей могут возникнуть такие возможности, как проблемы с эмоциональным и социальным развитием, что может повлиять на их отношения с другими.

Исследования показали, что дружба в младшем школьном возрасте имеет большую близость отношений, чем дружба в дошкольном возрасте (например, Berndt, 1982; Berndt 2004; Bowker, 2004). Было проведено исследование, которое показывает, что сходство является ключевой чертой дружбы, например, дети дружат с другими людьми, которые похожи на них по определенным демографическим признакам, таким как пол, этническая принадлежность и возраст (Epstein, 1986), а также другим индивидуальными характеристиками, такими как юмор, общительность и вежливость (Rubin, Hymel, Lemare, Rowden, 1989). Кроме того, другими аспектами, в которых было обнаружено сходство между друзьями, являются просоциальное и антиобщественное поведение (Liu & Chen, 2003; Poulin et al., 1997), академические достижения и общительность, популярность и мотивация сверстников (Altermatt & Pomerantz, 2005) [2]. Это сходство среди людей, которые являются друзьями, упоминается как «гомофи-

лия» или также называется «гипотезой сходства» (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001; Pijl, Frostad & Mjaavatt, 2011). Эти данные послужили идеей исследования, направленного на подтверждение гипотезы о том, что существовало ли сходство до дружбы и было ли это критерием влечения стать друзьями (эффект выбора) или сходство было результатом дружбы (эффект социализации). В настоящее время имеются данные как об эффекте отбора, так и о социализации. Например, в исследовании употребления алкоголя было обнаружено, что друзья были похожи друг на друга до дружбы (предполагая эффект выбора), и чтобы сохранить или увеличить сходство, дружба сохранялась (указывая на эффект социализации) (Popp, Laursen, Kerr, Stattin & Burk, 2008) [16]. Хотя дружба сложилась по ощущаемому сходству, оно тем не менее становится менее важным, когда дружба установилась, и поддержание дружбы зависит от качества дружбы (Scholte & Van Aken, 2008) [17].

Качество дружбы может быть различным, так некоторые дружеские отношения могут быть более ценными, чем другие (Bagwell & Schmidt, 2011). Качество дружбы можно охарактеризовать как ресурсы или преимущества, которые дружба предоставляет молодому человеку, такие как безопасность, доверие, близость, проверка (Ladd & Kchdenderfer, 1996). Позитивные и негативные черты дружбы определяют качество дружбы. Отрицательные качества дружбы включают в себя: конфликт, соперничество и доминирование. Конфликт возникает, когда собственные потребности молодого человека не удовлетворяются (Berndt, 2004). Например, вместо положительных черт взаимности и взаимности конфликт возникает как попытка молодого человека попытаться сохранить равенство в отношениях. Считается, что это помогает человеку достичь его или ее собственных интересов, а не интересов друга. Хотя существует конфликт между детьми и подростками, отмечалось, что в подростковом возрасте дружба обычно становится более сложной и зрелой. Дружба с конфликтом не обязательно означает, что дружба закончится; Отсутствие конфликта также не означает, что отношения считаются дружбой (Berndt & Perry, 1986). Другим отрицательным качеством дружбы является

соперничество (Berndt, 2002). Соперничество предполагает, что конкуренция не обязательно способствует отношениям, например, в случаях хвастовства о своем превосходстве или попытки добиться лучших результатов, чем у его или ее друга. Соперничество, кажется, указывает на то, что подростки в дружбе соревнуются друг с другом, чтобы удовлетворить свои собственные потребности. По сути, он служит барьером для взаимности и взаимности, которые важны для процветания позитивной дружбы. Тем не менее, Hartup (1992) действительно утверждает, что конфликт и соперничество не всегда свидетельствуют о негативной дружбе, и если друзья могут надлежащим образом договориться о границах, тогда дружба может продолжиться. Кроме того, если подростки могут договориться об этом, это может помочь развить и улучшить социальные навыки молодого человека (Woodburn, Schneider, Del Toro & Udvari, 2005) [18]. Помимо конфликта и соперничества, доминирование также считается отрицательным качеством дружбы, поскольку оно предполагает отсутствие равенства в отношениях (Schneider, Fonzi, Tani & Tomada, 1997; Woodburn et al., 2005). Исследования (например, Shibahashi, 2004) показали, что существует взаимосвязь между доминированием и неудовлетворенностью дружбой [12].

Отношения со сверстниками вносят значительный вклад в благополучие детей и подростков по различным причинам. Это связано с тем, что сверстники считаются «равными» в том смысле, что они обычно схожи по уровню социального, эмоционального и когнитивного развития (Scholte & Van Aken, 2008). Они предоставляют различные возможности для молодых людей в отличие от отношений, которые они имеют с окружающими их взрослыми (например, с родителями), где присутствует элемент иерархии и дисбаланса во власти. Отношения со сверстниками более горизонтальные, чем вертикальные, и помогают развивать навыки, необходимые для социального развития (Youniss, 1980), например, разрешение конфликтов и регулирование эмоций [19].

Важность дружбы лежит в системе социальной поддержки, которую она воспитывает у детей. Положительное влияние дружбы на психологическое благополучие заключается в следующем: она помогает детям сохранять и даже

повышать самооценку; это способствует эмоциональной безопасности в новых или пугающих ситуациях. Кроме того, дружба побуждает детей узнавать о сотрудничестве со своими сверстниками (Parker, 2005). Дружба может помочь воспитать чувство сочувствия у рассматриваемых людей и, следовательно, увеличить шансы на хорошие личные отношения позже в течение их взрослой жизни (DeWalt et al., 2013) [6]. Понятно, что молодые люди, которые испытывают дружеские отношения, проявляют большую социальную компетентность по сравнению с теми, кто изолирован (Hartup, 1993). Исследования, проведенные по самооценке, доказали, что ученики, поддерживающие дружеские отношения, имеют более высокий уровень самооценки по сравнению с теми, у кого нет друзей (Tillfors, Persson, Willen, & Burk, 2012). Опыт позитивных отношений со сверстниками и друзьями является ключевым фактором, определяющим психологическое здоровье и социальную интеграцию в жизни (Vitaro, Voivin, & Bukowski, 2009), более низкий уровень социальной тревожности (Festa & Ginsburg, 2011). Дети без друзей испытывают повышенный уровень грусти (Bukowski, Laursen, Aunola & Nurmi, 2007) или даже депрессии (Pedersen, Vitaro, Barker & Borge, 2007) [15]. Дети, у которых нет лучших друзей, отмечают с большим уровнем одиночества, чем дети с лучшими друзьями. Следовательно, чувства одиночества были связаны с социальной некомпетентностью (Cassidy & Asher, 1992). Кроме того, было показано, что одиночество коррелирует с депрессией и социальной изоляцией (Crick & Ladd, 1993). Дружба и взаимоотношения со сверстниками важны для здорового развития детей (например, Furman & Buhrmester, 1985; Rubin, Bukowski & Parker, 2006), так как дружеские отношения включают в себя общение, совместные интересы и общие виды деятельности, содействие повышению эмоциональной безопасности, самооценки и социальной компетентности (Mendelson & Aboud, 1999).

Поступление в школу для детей тревожное и стрессовое время, ребенок сталкивается с проблемами новой среды (Cauley & Jovanovich, 2006; Evangelou et al., 2008; Mullins & Irvin, 2000) [4; 7]. Среди основных проблем для первоклассника можно назвать принятие их сверстниками, а также необходимость решать сложные академические задачи (Ladd & Price, 1987). Исследования показали, что хотя установление новых дружеских отношений является ожидаемым аспектом поступления в школу, но отношения со сверстниками являются основной проблемой для детей (Graham & Hill, 2003; Pratt & George, 2005; Yell, Meadows, Drasgow & Shriner, 2009). Понятно, что дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие меньший опыт социального взаимодействия со сверстниками, находятся в состоянии большего стресса при поступлении в школу. Они испытывают тревожность не только по поводу академической успеваемости, но и страх перед вступлением в новый коллектив сверстников, принятие или непринятие их здоровыми детьми [1].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в рамках инклюзивного образования или интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы, деятельность учителя предполагает кроме реализации образовательной программы, еще и огромную работу, направленную на адаптацию детей к инклюзии, создание условий для успешной социализации детей с ОВЗ и принятие их здоровыми детьми. По нашему мнению, ключевым моментом формирования детского коллектива, положительного отношения к детям с ОВЗ является коммуникативное взаимодействие учащихся. Однозначно, организация коммуникации не может происходить без целенаправленной работы учителя, так как дети с ОВЗ сильно отличаются и непривычны для здоровых детей. Только поняв и приняв их видение мира, познакомившись с их жизненным опытом, здоровый ребенок может увидеть в таком ребенке собеседника, а потом и друга.

20.02.2019

Список литературы:

1. Ahatovna, R. Social adaptation of children with disabilities / Rezida Ahatovna, Iskander Yarmakeev, R. Rifat Fahrutdinov // Turkish online journal of design, art and communication. – 2016. – 6. – С. 1044–1050.
2. Altermatt, E.R. The Implications of Having High-achieving Versus Low-achieving Friends: A Longitudinal Analysis / E.R. Altermatt, E.M. Pomerantz // Social Development. – 2005. – 14(1). – С. 61–81.

3. Berman, S.L. The relation between identity status and romantic attachment style in middle and late adolescence / S.L. Berman, C.F. Weems, E.T. Rodriguez, I.J. Zamora // *Journal of Adolescence*. – 2006. – 29(5). – С. 737–748
4. Cauley, K.M. Developing an effective transition program for students entering middle school or high school / K.M. Cauley, D. Jovanovich // *Clearing House*. – 2006. – 80. – С. 15–25.
5. Coleman, J. M., Brunell, A. B., & Haugen, I. M. Multiple forms of prejudice: How gender and disability stereotypes influence judgments of disabled women and men / J.M. Coleman, A.B. Brunell, I.M. Haugen // *Current Psychology*. – 2015. – 34. – С. 177–189.
6. DeWalt R.E. Ohio Plecoptera Atlas. v1.0. / R.E. DeWalt, S. Grubbs, B. Armitage, R. Baumann, S. Clark, M. Bolton // *Biodiversity Data Journal*. – 2016. Режим доступа: <http://ipt.pensoft.net/resource?r=ohiolecopteraatlas&v=1.0>. Дата обращения: 2019 01 14.
7. Evangelou, M. (2008). What makes a successful transition from primary to secondary school? / M. Evangelou, B. Taggart, K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford. – London: Institute of Education, University of London.
8. Geddes, H. Attachment in the Classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school / H. Geddes. – London: Worth Publishing, 2006.
9. Heydari, A. Compare of the Self-Efficacy, Loneliness, Fear of success and Satisfaction in Physically Disabled Students with Normal Students in Ahvaz Islamic Azad University / A. Heydari, R. Mashak, H. Darvishi // *New Find Psychology*. – 2009. – 10(4). – С. 7–26.
10. Huck, S. Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings / S. Huck, C. Kemp, M. Carter // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. – 2010. – 35. – С. 141–154.
11. Koster, E.H.W. Components of attentional bias to threat in high trait anxiety: Facilitated engagement, impaired disengagement, and attentional avoidance / E.H.W. Koster, G. Crombez, B. Verschuere, S. Van Damme, J.-R. Wiersma // *Behaviour Research and Therapy*. – (2006). – 44. – С. 1757–1771.
12. Lee, J. Peer relationships and friendships: Perspectives from Pupils and Staff at a Secondary Pupil Referral Unit (PRU) / J. Lee. – 2018.
13. McCoy, S. Simply academic? Why children with special educational needs don't like school / S. McCoy, J. Banks // *European Journal of Special Needs Education*. – 2012. – No. 27, no. 1: 81 97.
14. McCoy, Selina & Banks, Joanne & Shevlin, Michael. School matters: How context influences the identification of different types of special educational needs / Selina McCoy, Joanne Banks, Michael Shevlin // *Irish Educational Studies*. – 2012. – No. 2. – С. 119–138.
15. Pedersen, S. The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment / S. Pedersen, F. Vitaro, E.D. Barker, A.I. Borge // *Child Development*. – 2007. – 78. – С. 1037–1051. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01051.
16. Popp, D. Modeling homophily over time with an actor-partner interdependence model / D. Popp, B. Laursen, M. Kerr, H. Stattin, W.K. Burk // *Developmental Psychology*. – (2008). – 44. – С. 1028–1039.
17. Scholte, R. Peer relations in adolescence / R. Scholte, M. Aken // *Handbook of adolescent development*. – New York, NY: Psychology Press, 2008. – С. 175–199.
18. Woodburn, S. Cultural and Gender Differences in the Implications of Competition for Early Adolescent Friendship / S. Woodburn, B.H. Schneider, M.D.P.S. Del Toro, S.J. Udvari // *Merrill-Palmer Quarterly*. – (2005). – 51(2). – С. 163–191.
19. Youniss, J. Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective / J. Youniss. – University of Chicago Press, Chicago, IL 1980.
20. Калинина, Н.В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде [Электронный ресурс] / Н.В. Калинина // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – №4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnopsihologicheskie-trudnosti-adaptatsii-shkolnikov-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 16.01.2019).
21. Калинина, Н.В. Социальная адаптация школьников в инклюзивной школе: ресурсы и возможности [Электронный ресурс] / Н.В. Калинина, И.В. Калинин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №5. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-shkolnikov-v-inklyuzivnoy-shkole-resursy-i-vozmozhnosti> (дата обращения: 16.01.2019).

References.

1. Ahatovna Rezida, Yarmakeev Iskander, R. Fahrudinov Rifat Social adaptation of children with disabilities. *Turkish online journal of design, art and communication*, 2016, 6, pp. 1044–1050.
2. Altermatt E.R., Pomerantz E.M. The Implications of Having High-achieving Versus Low-achieving Friends: A Longitudinal Analysis. *Social Development*, 2005, 14(1), pp. 61–81.
3. Berman S.L., Weems C.F., Rodriguez E.T., Zamora, I.J. The relation between identity status and romantic attachment style in middle and late adolescence. *Journal of Adolescence*, 2006, 29(5), pp. 737–748.
4. Cauley K.M., Jovanovich D. Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *Clearing House*, 2006, 80, pp. 15–25.
5. Coleman J.M., Brunell A.B., Haugen I.M. Multiple forms of prejudice: How gender and disability stereotypes influence judgments of disabled women and men. *Current Psychology*, 2015, 34, pp. 177–189.
6. DeWalt R.E., Grubbs S., Armitage B., Baumann R., Clark S., Bolton M. Ohio Plecoptera Atlas. v1.0. *Biodiversity Data Journal*, 2016. Available at: <http://ipt.pensoft.net/resource?r=ohiolecopteraatlas&v=1.0>. Accessed: 2019 01 14.
7. Evangelou M., Taggart B., Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I. *What makes a successful transition from primary to secondary school?* London: Institute of Education, University of London, 2008.
8. Geddes H. *Attachment in the Classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London: Worth Publishing, 2006.
9. Heydari A., Mashak R., Darvishi H. Compare of the Self-Efficacy, Loneliness, Fear of success and Satisfaction in Physically Disabled Students with Normal Students in Ahvaz Islamic Azad University. *New Find Psychology*, 2009, 10(4), pp. 7–26.
10. Huck S., Kemp C., Carter M. Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 2010, 35, pp. 141–154.
11. Koster E.H.W., Crombez G., Verschuere B., Van Damme S., Wiersma J.-R. Components of attentional bias to threat in high trait anxiety: Facilitated engagement, impaired disengagement, and attentional avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 2006, 44, pp. 1757–1771.
12. Lee J. *Peer relationships and friendships: Perspectives from Pupils and Staff at a Secondary Pupil Referral Unit (PRU)*, 2018.
13. McCoy S., Banks J. Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 2012, No. 27, no. 1: 81 97.

14. McCoy Selina, Banks Joanne, Shevlin Michael School matters: How context influences the identification of different types of special educational needs. *Irish Educational Studies*, 2012, no. 2, pp. 119–138.
15. Pedersen S., Vitaro F., Barker E.D., Borge A.I. The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 2007, 78, pp. 1037–1051. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01051.
16. Popp D., Laursen B., Kerr M., Stattin H., Burk W.K. Modeling homophily over time with an actor-partner interdependence model. *Developmental Psychology*, 2008, 44, pp. 1028–1039.
17. Scholte R., Aken M. Peer relations in adolescence. *Handbook of adolescent development*. New York, NY: Psychology Press, 2008, pp. 175–199.
18. Woodburn S., Schneider B.H., Del Toro M.D.P.S., Udvari S.J. Cultural and Gender Differences in the Implications of Competition for Early Adolescent Friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2005, 51(2), pp. 163–191.
19. Youniss J. *Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*. University of Chicago Press, Chicago, IL, 1980.
20. Kalinina N.V. Socio-psychological works of schoolchildren adaptation in an inclusive educational environment. *Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* [Izv. Sarat. un-ta New. ser. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology], 2014. №4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnopsihologicheskie-trudnosti-adaptatsii-shkolnikov-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede> (Accessed: 16.01.2019).
21. Kalinina N.V., Kalinin I.V. Social adaptation of schoolchildren in an inclusive school: resources and opportunities. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2016. №5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-shkolnikov-v-inklyuzivnoy-shkole-resursy-i-vozmozhnosti> (Accessed: 16.01.2019).

Сведения об авторе:

Лыскова Гузаль Тагировна, аспирант 3 курса кафедры педагогики и психологии
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета,
директор АНО «Город красивой речи» (Пермь, Россия)
<https://orcid.org/0000-0002-5276-1202>
E-mail: gusal-s@mail.ru

614045, Пермь, Пермский край, ул. Пушкина, 42