

УДК 316.43

И. О. Кириллова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассмотрены возможности учебной деятельности для социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. Проведен анализ взаимосвязи понятий, раскрывающий основные подходы к рассмотрению социализации. Представлены методы социализации, интегрирующие целевые, организационные, программно-методические, технологические и диагностические условия учебной деятельности.

Приведены результаты проведенного исследования социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами учебной деятельности, а также выявлены содержательные аспекты академического компонента и компонента жизненной компетенции. Рассмотрены социально-адаптивные возможности условий начального общего образования. Описана структура учебных заданий для индивидуальной и групповой работы, варианты представления индивидуальных учебных достижений учащихся. Представлены методы оценки и уровни социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья на разных этапах эксперимента. Отмечены наблюдаемые в ходе эксперимента воспитательные и учебные эффекты.

Ключевые слова: *условия социализации, школьники с ограниченными возможностями здоровья, начальное общее образование, социальная адаптация, индивидуализация, учебная деятельность, структура учебных заданий.*

Все большее число родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выбирают для обучения своих детей не специальное образовательное учреждение, а общеобразовательную школу. Это право гарантировано законом РФ «Об образовании», Федеральным государственным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), концепцией и проектом Специального федерального образовательного стандарта (СФГОС). Если во ФГОС определены требования к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации и результатам, то в СФГОС они дополнены требованием к уровню освоения основных образовательных программ в соответствии с возможностями и потребностями детей с ОВЗ. Каждая образовательная область в соответствии с СФГОС включает два компонента: академический и жизненной компетенции.

Академический компонент конкретизируется внутри каждой образовательной области и каждого учебного предмета, а компонент жизненной компетенции включен в учебную деятельность и позволяет формировать необходимые практические умения: речевую практику, практику применения математических знаний, практику взаимодействия с окружающим миром, практику личного взаимодействия с людьми, практику творчества и художественных ремесел. Этот подход, с одной стороны, демонстрирует разрыв компонентов «предметное знание» и «практика применения предметного знания», с другой – подчеркивает необходимость создания специальных условий, в которых предметные знания будут усваиваться через личный опыт социального взаимодействия. По мнению авторов, рассмотрение компонентов академического и жизненной компетенции в неразрывном единстве

возможно, если рассматривать их как социализацию школьников с ОВЗ средствами учебной деятельности.

Таким образом, нам необходимо рассмотреть социализацию школьников как процесс и определить те средства учебной деятельности, которые позволяют социализировать младших школьников с ОВЗ и влияют на уровень их социализированности.

В контексте проводимого исследования представляется важным проанализировать взаимосвязь понятий, составляющих теоретический базис проблемы: социализация, социальная адаптация, автономность, учебная деятельность. Авторы Международной энциклопедии по вопросам воспитания отмечают, что «последние исследования характеризуют социализацию как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида» [1]. По мнению И. С. Кона, социализация детей – это «способ существования и трансмиссии культуры», в котором он выделяет стихийный и организованный компоненты, субъектный, объектный, процессуальный и институциональный аспекты и несколько исторических этапов, делая акцент на активной позиции человека в процессе социализации [2]. Г. М. Андреева определяет социализацию как двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [3]. Процесс социализации понимается Андреевой как единство изменений трех сфер: деятельности, общения, самосознания. В работах А. В. Петровского социализация рассматривается как единство прерывности (качественные изменения социальных условий) и непрерывности (закономерности развития в рамках данной референтной общности), а развитие личности понимается как смена фаз индивидуализации и интеграции [4]. В. С. Мухина рассматривает развитие личности в процессе социализации через диалектическое единство внешних условий, предпосылок и возникающей в онтогенезе внутренней позиции человека [5].

Несмотря на различия во взглядах на определение социализации, ее компонентов и механизмов, авторы видят сущность социализации в сочетании приспособления (адаптации, интеграции) и обособления (индивидуализации, автономности).

Приспособление (адаптация) в широком смысле рассматривается как изменение живого существа под воздействием внешней среды и результат этого изменения. Социальная адаптация определяется как приспособление человека к условиям социальной среды, способность изменяться самому в зависимости от изменения этих условий или при вхождении в новую среду. Социальная адаптация – это усвоение человеком культуры общества, стиля поведения, норм, отношений. Сюда входит также способность человека корректировать среду «под себя», находить в ней свою «нишу», сохраняя способность к нормальной жизнедеятельности. Слишком высокая социальная адаптивность проявляется как конформизм, мимикрия, а слабая – как консерватизм, ригидность [6]. Понятия «социализация» и «социальная адаптация» часто не дифференцируют, используя как синонимы. Необходимо уточнить их содержательную трактовку, подчеркнув, что понятие «социализация» шире, оно включает, с одной стороны, адаптацию, с другой – индивидуализацию личности (обособление, автономность, индивидуация).

Т. Б. Сергеевой и К. В. Сачковым автономность рассматривается как ключевая категория социализации, означающая, что человек представляет собой уникальную целостность, его поведение в социуме определяется внутренними личностными основаниями и не зависит от влияния социума [7, 8]. В работах Б. И. Кононенко индивидуализация представлена как оборотная сторона социализации, социально-культурный процесс накопления личностью особенного, уникального опыта, рост ее масштаба, творческого потенциала, универсальности,

самостоятельности свободы и ответственности [9]. Как крайний вариант индивидуализации выступает разрыв социальных связей и появление самостоятельных индивидов, не имеющих тесных и продолжительных связей с другими [10]. В психологии процесс формирования человека как самостоятельного индивида, осознающего целостность своей личности и свое отличие от других людей, получил название индивидуации [11]. Понятия «обособление», «автономность», «индивидуализация», «индивидуация» объединяет признание необходимости проявления человеком ценностной, эмоциональной и поведенческой автономии.

Социализация младших школьников возможна в учебной деятельности, если ее включить в цели воспитания наряду с целями развития, обучения и с ценностью нормы признать ценность развития и различий обучающихся. В.С. Безрукова определяет учебную деятельность как вид деятельности, заключающийся в усвоении определенного круга знаний, приобретении умений и навыков, необходимых для жизни и деятельности, а также навыков получения знаний и работы с ними, т.е. навыков самостоятельной работы, что отражает, скорее, позицию обучающегося [6]. Ф.И. Гааз рассматривает ее как вид практической педагогической деятельности, целью которой является человек, владеющий необходимой частью культуры и опыта старшего поколения, представленных учебными программами в форме совокупности знаний и умений ими пользоваться, что, на наш взгляд, более соответствует позиции учителя [12]. Учебная деятельность – это совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт (основной компонент), а другие создают благоприятные условия для этого, т.е. осуществляют всю сумму подготовительных компонентов усвоения [13]. Формирование основной структуры учебной деятельности и субъектной позиции ученика происходит в младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период она возникает и становится ведущим видом деятельности.

Рассмотрение возможностей социализации в учебной деятельности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья необходимо, так как, во-первых, у всех групп детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается нарушение социализации [14], во-вторых, именно учебная деятельность является новообразованием данного возрастного периода, в-третьих, социализация школьников с ОВЗ ранее не рассматривалась как цель и компонент общего образования.

Рассмотрение учебной деятельности как средства социализации младших школьников с ОВЗ позволяет выстраивать специальную работу по социализации в процессе обучения, интегрируя необходимые ресурсы общего образования для нужд особого ребенка. На первом этапе эксперимента была выдвинута гипотеза, что социально-адаптивные ресурсы учебной деятельности возможно рассматривать как целостную систему взаимосвязанных условий: целевых, организационных, программно-методических, технологических и диагностических.

Базовыми принципами рассмотрения возможности социализации средствами учебной деятельности стали следующие: образовательная деятельность включает обучение и воспитание, она системна, культуросообразна и адаптивна, реализует принципы целостности, гуманизма, индивидуализации в обучении; развитие и формирование ребенка наиболее успешно происходит в ведущем на данном этапе онтогенеза виде деятельности; социализация происходит через включение в образовательную среду, освоение среды при ценностном отношении к индивидуальности каждого ребенка [15].

Исследование с целью определения условий социализации младших школьников с ОВЗ средствами учебной деятельности проводилось в период с октября 2013 г. по декабрь 2014 г. на базе МБОУ «СОШ № 198» г. Северска Томской области и охватывало 69 учащихся (из них 14 – с ОВЗ), 54 родителя, 6 учителей и 3 специалиста школы. Ограниченные возмож-

ности здоровья младших школьников были подтверждены заключениями ПМПК: 8 учеников с задержкой психического развития, 5 – с тяжелыми нарушениями речи, 1 – с нарушением зрения; кроме того, нарушение эмоционально-волевой сферы было указано у 2 учеников с задержкой психического развития и 3 учеников с тяжелыми нарушениями речи. Школьники с ОВЗ обучались в трех общеобразовательных классах в одной параллели, что обеспечило одну возрастную категорию учащихся. Распределение детей с ОВЗ в классах сложилось следующим образом: 2 «А» класс – из 24 учащихся 5 с ОВЗ (21%), 2 «Б» класс – из 23 учеников 5 с ОВЗ (22%), 2 «В» – из 22 учеников 4 с ОВЗ (18%). Два класса (2 «А», 2 «Б») составили экспериментальную группу, один класс (2 «В») – контрольную группу.

В экспериментальной группе для решения задач социальной адаптации подбор учебных заданий осуществлялся таким образом, чтобы за учебный день школьники не менее двух раз были включены в работу в паре и в группе. Учебный материал подбирался в соответствии с уровнями его усвоения: базовым, рефлексивным, функциональным.

Задания базового уровня обязательны к усвоению всеми учениками класса и являются необходимым, но недостаточным уровнем усвоения для детей с ОВЗ, их выполнение оценивается «удовлетворительно».

Рефлексивный уровень заданий предполагает, что они выстроены на усвоенном материале, но в них содержатся «ловушки»: избыточные или недоопределенные данные. Например: *Из 48 м ткани сшили 8 одинаковых костюмов, а из 28 м – 7 одинаковых платьев. На сколько меньше ткани идет на платье, чем на костюм? Петя решил эту задачу так: $28/7 - 48/8 = 2$ (м). Верно ли он решил? Почему? Если в решении Пети есть ошибка, исправьте ее. Предложите правильный вариант решения.* Правильное самостоятельное выполнение задания оценивается как «хорошо».

Задания функционального уровня готовят школьников к самостоятельному открытию новых знаний, применению имеющихся знаний в новой нестандартной ситуации. Если ученик справляется с функциональным заданием самостоятельно, то он заслуживает оценки «отлично», но в классе таких учеников единицы. Более целесообразно применять задания функционального уровня для групповой работы. Например, на уроке русского языка по теме «Безударные гласные» группам учащихся предлагается учебный текст и задание к нему:

Что такое «памятка»

Памятка – краткий документ, который содержит важные сведения для выполнения каких-то действий. Люди, которые пользуются этим документом, должны поступать именно так, как написано в памятке.

Памятка пишется для определенных групп людей, а не для всех на свете. Например, мы можем написать памятку для цветоводов-любителей. Поэтому памятке принято давать заголовок, в котором пишут, кому этот документ предназначен: «Памятка для цветоводов-любителей».

Памятка представляет собой перечень правил, которыми нужно руководствоваться. Эти правила должны быть расположены в памятке по порядку.

Задание для группы

Составьте памятку про то, как нужно проверять безударные гласные в корне слова. Проверьте, работает ли ваша памятка, проверив слова СЛ_ЗАЛ, ПОС_ДЕЛ.

У второклассников имеются представления об этой орфограмме, но памятки к учебному материалу до этого момента они не составляли, это новый вид работы, который требует представить имеющиеся знания в новом формате.

Для парной и групповой работы целесообразно использовать задания рефлексивного и функционального уровней, поскольку и дети с ОВЗ, и часть детей возрастной нормы развития индивидуально с ними справиться не могут. Работая в коллективе, школьники с ОВЗ «тянутся» за сверстниками, перенимая способы рассуждений и действий. При этом правила работы в паре и группе ученики предложили, обсудили и составили самостоятельно в виде памятки. По этим правилам они выполняли самооценку парной и групповой работы.

Кроме того, на каждом этапе эксперимента групповая работа оценивалась экспертами, которыми являлись психологи и педагоги школы. В контрольной группе учебная деятельность проводилась во фронтальных и индивидуальных формах организации, не включались учебные задания, требующие парной, групповой работы. На каждом этапе эксперимента им однократно предлагались учебные задания, требующие групповой работы с последующей саморефлексией и экспертной оценкой.

Для решения задачи индивидуализации в экспериментальной группе предлагались учебные задания, для выполнения которых ученикам было необходимо проявить личностные качества, представив в виде письменных работ, устных выступлений, самопрезентаций продукт своей учебной деятельности, своего творчества. Это были сочинения, мини-эссе на темы «*Что я представлял, когда слушал музыку*», «*Письмо любимому месяцу года*», «*Истории моего детства*» и др., творческие задания вида «*Придумайте продолжение сказки „Снегурочка“ со счастливым финалом*», «*Сочините совершенно новую сказку о Колобке*», поделки учащихся. В экспериментальной группе кратность этих работ была установлена не менее двух раз за учебную неделю, причем один из них – обязательно в виде публичного выступления. Для контрольной группы кратность не устанавливалась, там проявления индивидуализации учащихся случались по их инициативе. Также на каждом этапе эксперимента в параллели обучающихся проводилось образовательное событие «Мой учебный проект», в ходе которого каждый из учеников – участников эксперимента представлял продукт, придуманный/разработанный им самостоятельно в учебной деятельности. Учащиеся представляли собранные гербарии, коллекции камней, загадки, стихи и сказки собственного сочинения, удобные способы запоминания табличного умножения и деления, разбиение слов из словаря на удобные для запоминания группы, модели математических действий, схемы правил по русскому языку и другое, предлагая возможности применения этих продуктов в учебной деятельности.

Для комплексной оценки социализации младших школьников использовалась диагностика П. П. Рожкова «Мониторинг социализации учащихся», позволяющая определить уровень социализации (высокий, средний, низкий) учащегося, оценив результаты по направлениям: социальная адаптированность, автономизация, социальная активность, приверженность гуманистическим нормам жизнедеятельности.

На констатирующем этапе эксперимента младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья демонстрировали уровни социализации: низкий и средний – по 43 %, высокий – 14 %. При этом у большинства учащихся этой группы экспертами отмечался крайне ограниченный набор приемов, способов, стилей взаимодействия, стереотипный характер их использования, привычка к внешнему стимулированию, предпочтение позиции «ведомого» во взаимодействиях, склонность к подражанию социальному окружению в ущерб индивидуализации, самоопределению.

В результате определения и реализации условий, эффективных для социализации средствами учебной деятельности в общем образовании, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья достигли уровней социализации: низкого – 21 %, среднего – 36 %, высокого – 43 %. Эта же экспертная группа отметила у них расширение спектра приемов, способов, стилей взаимодействия, умение выстраивать взаимодействие при включении в иную среду, при смене ролевых позиций участников, актуализацию таких индивидуальных качеств, как активность, инициативность, забота и др., умение принимать самостоятельные/ответственные решения, демонстрацию начальных навыков самообразования.

В условиях реализации эксперимента был отмечен его воспитательный эффект: у учеников с ограниченными возможностями здоровья отмечено формирование самооценки, самоконтроля, саморефлексивности, переносимое из учебной деятельности на социальное взаимодействие вообще. В классах, включенных в экспериментальную группу, учителя отметили уменьшение числа негативных аффективных реакций на отметки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», обращений учащихся для урегулирования детских взаимоотношений («А скажите Ване, чтобы он ко мне не лез» и т. п.), снизилось число конфликтов между учащимися, учащиеся с ОВЗ стали чаще включаться в игры со сверстниками на переменах в роли не просто участников, а организаторов игры. Также у 35 % младших школьников с ОВЗ по результатам итоговой аттестации выросла успеваемость.

Таким образом, в процессе эксперимента были выявлены условия, влияющие на социализацию школьников, и определены средства учебной деятельности, которые позволяют социализировать младших школьников с ОВЗ.

Условия социализации в учебной деятельности

Условия социализации	Социально-адаптивные возможности учебной деятельности
1	2
Реализуемые ценности	Признание наряду с ценностью нормы ценности различий и ценности развития
Целевые установки	Достижение субъективного жизненного благополучия. Формирование социальной компетентности в мультикультурной среде. Включение с помощью образовательных программ в социальную среду, культурное развитие личности
Организационные условия	Доступность образовательного учреждения для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Подготовка родительского и ученического коллектива к принятию ребенка с ограниченными возможностями здоровья, возможным трудностям включения ребенка в общеобразовательную среду. Организация учебной деятельности в парах, группах, совместной деятельности с включением взрослых (педагога, психолога, тьютора). Косвенное управление педагога образовательным процессом: активизирующее общение, изменение учебной и игровой среды, смена ролевых позиций для формирования субъектной позиции учащихся. Оказание индивидуальной/групповой помощи учащимся в решении проблем. Создание условий для проявления учебной самостоятельности, индивидуальных интересов и достижений, демонстрации личностных позиций
Программно-методические условия	Разработка адаптированных основных образовательных программ, определение подходов, методов, методик, форм, материально-технических условий обучения, психолого-педагогической поддержки и сопровождения. Разработка разноуровневой системы оценки предметных результатов. Оценка когнитивного, личностного, деятельностного компонентов социализации учащихся с ОВЗ через психолого-педагогическое наблюдение, анкетирование, экспертную оценку, психодиагностику

Окончание таблицы

1	2
Технологические условия	Опора на личный опыт как специфический компонент содержания образования. Акцентирование социальной природы происхождения предметных знаний. Возможность выбора видов предметно-практической деятельности учащимися. Возможность обращения за помощью. Широкие пределы варьирования полноты выполнения задания. Оценка результатов посредством принятия коллективом, а не сравнения с эталоном и критики
Диагностические условия	Подбор/разработка методик определения уровня социализированности учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Подбор/разработка позиций и критериев для психолого-педагогического наблюдения и экспертной оценки социальной адаптированности, автономности, социальной активности, приверженности гуманистическим нормам жизнедеятельности
Результаты (качества, индикаторы)	Достижение результатов, ориентированных на общие социальные и культурные нормы всеми учащимися, включенными в эксперимент. Формирование толерантного отношения к особенностям другого человека, эмпатии и готовности к коммуникации. Длительность пребывания во включающей социокультурной развивающей среде. Оценка межличностного/группового взаимодействия и индивидуальных достижений по результатам экспертной оценки. Оценка социализации по тестам психодиагностики, психолого-педагогическому наблюдению, анкетированию; рост результатов и переход на более высокие уровни социализации

Контрольный этап исследования подтвердил положительное влияние созданных условий на социализацию младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами учебной деятельности. Дальнейшее исследование планируется направить на изучение возможности создания целостной системы социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего школьного образования.

Список литературы

1. Международная энциклопедия воспитания. Исследование и изучение. Оксфорд, 1985. 4664 с.
2. Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 336 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Наука, 2001. 288 с.
4. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 456 с.
6. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 329 с.
7. Сергеева Т. Б. Аксиологические проблемы образования и воспитания в контексте теории социокультурной динамики: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ставрополь, 2001. URL: <http://cheloveknauka.com/aksiologicheskie-problemy-obrazovaniya-i-vospitaniya-v-kontekste-teorii-sotsiokulturnoy-dinamiki#ixzz3WXhMLVe3> (дата обращения: 01.04.2015).
8. Сачков К. В. Новая философская энциклопедия: в 4 томах / под общ. ред. В. С. Степина. М.: Мысль, 2001. Т. 1. 721 с.
9. Кононенко Б. И. Культурология. М.: Вече, 2003. 512 с.
10. Социология: энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск: Книжный дом, 2003. 1312 с.
11. Antinazi. Энциклопедия социологии. 2009. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/1234/> (дата обращения: 03.04.2015).

12. Гааз Ф. И. Педагогическая психология. М.: Педагогическое образование и наука, 2003. 467 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Знание, 1946. 236 с.
14. Единая концепция специальных федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2011. № 13.
15. Мудрик А. В. Социализация человека. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 304 с.

Кириллова И. О., магистрант, учитель.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

МБОУ «Средняя образовательная школа № 198».

Ул. Победы, 12а, Северск, Томская область, Россия, 636013.

E-mail: kirillow71@sibmail.com

Материал поступил в редакцию 08.04.2015.

I. O. Kirillova

SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES THE TOOLS BY MEANS OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT SECONDARY SCHOOL

The article considers the possibility of educational activities for the socialization of primary school pupils with disabilities at secondary school. The interaction of concepts, revealing the main approaches to the consideration of socialization was analysed. Presents methods of socialization that integrates target, organizational, program and methodical, technological and diagnostic conditions of educational activity.

Provides the results of the study on the socialization of primary school students with disabilities by means of educational activities. Revealed substantial aspects of the academic component and life expertise. Presented social and adaptive capacities of the conditions of primary general education. Shows the structure of learning activities for individual and group work, presenting options for individual students' achievements. Presents evaluation methods and levels of socialization of students with disabilities at different stages of the experiment. Shows the observed in the experiment, educational and training effects.

Key words: *terms of socialization, students with disabilities, primary general education, social adaptation, individualization, educational activity, the structure of educational tasks.*

References

1. *Mezhdunarodnaya entsyklopediya vospitaniya. Issledovaniye i izucheniye* [International encyclopedia of education. Research and study]. Oxford, 1985. 4664 p. (in English).
2. Kon I. S. *Rebenok i obshchestvo* [Child and society]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr "Akademiya" Publ., 2003. 336 p. (in Russian).
3. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 2001. 288 p. (in Russian).
4. Petrovskiy A. V. *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv* [Personality. Activities. Collective]. Moscow, Politizdat Publ., 1982. 255 p. (in Russian).
5. Mukhina V. S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Psychology: The phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr "Akademiya" Publ., 2001. 456 p. (in Russian).
6. Bezrukova V. S. *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika* [Pedagogy. Projective pedagogy]. Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 1999. 329 p. (in Russian).
7. Sergeeva T. B. *Aksiologicheskiye problemy obrazovaniya i vospitaniya v kontekste teorii sotsiokulturnoy dinamiki: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk* [Axiological problems of education in the context of the theory of socio-cultural dynamics. Abstract of thesis

- doctor of philos. sci.]. Stavropol', 2001. URL: <http://cheloveknauka.com/aksiologicheskie-problemy-obrazovaniya-i-vospitaniya-v-kontekste-teorii-sotsiokulturnoy-dinamiki#ixzz3WXhMLVe3> (accessed 01 April 2015) (in Russian).
8. Sachkov K. V. *Novaya filosofskaya entsyklopediya* [New Encyclopedia of Philosophy]. Ed. by V. S. Stepin. Moscow, Mysl' Publ., 2001. Vol. 1. 721 p. (in Russian).
 9. Kononenko B. I. *Kul'turologiya* [Cultural Studies]. Moscow, Veche Publ., 2003. 512 p. (in Russian).
 10. *Sotsiologiya: entsyklopediya* [Sociology: Encyclopedia]. Comp. A. A. Gritsanov, V. L. Abushenko, G. M. Evelkin, G. N. Sokolov, O. V. Tereshchenko. Minsk, Knizhnyy dom Publ., 2003. 1312 p. (in Russian).
 11. *Antinazi. Entsyklopediya sotsiologii* [Antinazi. Encyclopedia of Sociology]. 2009. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/1234/> (accessed 04 March 2015) (in Russian).
 12. Gaas F. I. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. Moscow, Pedagogicheskoye obrazovaniye i nayka Publ., 2003. 467 p. (in Russian).
 13. Rubinsteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow, Znaniye Publ., 1946. 236 p. (in Russian).
 14. Edinaya kontseptsiya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnyye polozeniya [The concept of a single special federal state educational standards for children with disabilities. Basics]. *Almanakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2011, no. 13 (in Russian).
 15. Mudrik A. V. *Sotsializatsiya cheloveka* [Socialization of the person]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr "Akademiya" Publ., 2006. 304 p. (in Russian).

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

MBEI "School № 198".

Ul. Pobedy, 12a, Seversk, Tomsk region, Russia, 636013.

E-mail: kirillow71@sibmail.com