



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Программа организации инклюзивного обучения в
общеобразовательной организации**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Управление образованием»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
72 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 16 » 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-169-2-4
Мельникова Дарья Сергеевна

Научный руководитель:
к.п.н, доцент,
Корнеева Н.Ю.

Челябинск,
2024

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 11 |
| 1.1 Понятие «инклюзивное образование» и основные подходы к его исследованию | 11 |
| 1.2 Особые образовательные потребности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)..... | 23 |
| 1.3 Специфика психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования | 30 |
| ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ | 40 |
| ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 43 |
| 2.1 Методы и организация исследования | 43 |
| 2.2 Результаты исследования организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования | 49 |
| 2.3 Реализация программы организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения детей с легкой степенью умственной отсталости в общеобразовательной организации и ее результаты | 59 |
| ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ | 75 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 78 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 83 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 90 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе развития системы образования складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе, ведь важнейшими задачами модернизации образования является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализации и дифференциации, что предполагает защиту прав субъектов образовательного процесса, психологическую и физическую безопасность, а также психолого-педагогическую поддержку, диагностику возможностей и способностей, содействие обучающимся в проблемных ситуациях.

Современное общество ставит перед образовательным учреждением такие глобальные задачи как высокий уровень и широкий спектр предлагаемых образовательных услуг, а также доступность образования для всех категорий обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. Данный запрос обусловлен инклюзивным образованием, подразумевающим доступность образования для всех категорий в плане приспособления к различным нуждам и, как следствие обеспечивающим доступ к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности – с умственной отсталостью различной степени.

В тоже время, несмотря на то, что возникла необходимость введения в образовательное пространство всех детей с легкой степенью умственной отсталости, способным обучаться в условиях общеобразовательного учреждения, является одной из приоритетных стратегических направлений современной психолого-педагогической науки и практики. До сих пор не определены универсальные психолого-педагогические способы и приемы сопровождения детей младшего школьного возраста, что затрудняет подбор методического инструментария для целенаправленной психологической работы с детьми, в образовательных учреждениях, ощущается недостаток

специальных программ, учитывающих возрастных особенностей и физических возможностей детей.

В научной литературе психологические особенности детей с умственной отсталостью рассматривают И.Л. Баскакова, Л.В., Занков, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др. Проблеме социально-педагогической деятельности по социализации особых детей посвящены работы О.А. Бажуковой, Т.А. Добровольской, Л.В. Мардахаева, Л.М. Щипициной, Е.Р. Ярской и др.

Проведенный теоретический анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, свидетельствует о недостаточном внимании к данной проблеме, повышению необходимости психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы.

Актуальность исследования также связана с изменением общественной позиции по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, с появлением тенденции к их социализации в среду нормально развивающихся сверстников, с усилением роли семьи в их воспитании.

Наряду с этим, актуальность темы исследования подтверждается наличием **противоречий**:

- между имеющимися физическими, социальными, духовными и образовательными потребностями ребенка с ограниченными возможностями здоровья и отсутствием возможностей в полной мере удовлетворить их;
- между необходимостью реализации программ организации инклюзивного обучения в общеобразовательной организации, и недостаточной разработанностью организационно-методических аспектов реализации содержательной части.

Исходя из этих противоречий, назрела **проблема**, где с одной стороны, наукой и практикой доказана необходимость в квалифицированной помощи детям с легкой степенью умственной отсталости, а с другой – отсутствуют

программы, направленные на оказание психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы.

В соответствии с проблемой, нами определена **тема** исследования: «Программа организации инклюзивного обучения в общеобразовательной организации».

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения детей с легкой степенью умственной отсталости в общеобразовательной организации.

Объект исследования: обучающиеся с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования: формы и методы организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в инклюзивной школе.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения детей с интеллектуальными нарушениями будет эффективно за счет участия таких детей в специально разработанной программе организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения в общеобразовательной организации.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность и содержательную характеристику понятия «инклюзивное образование»;
2. Выявить особые образовательные потребности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

3. Изучить специфику психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования;

4. Провести исследование организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования;

5. Разработать и апробировать программу организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения детей с легкой степенью умственной отсталости в общеобразовательной организации;

6. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологическая основа составили исследования:

- психолого-педагогического сопровождения (Г. Бадиер, Б.С. Братусь, О.С. Газман, Ю.А. Герасименко, В.Г. Гончарова, В.И. Долгова, И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, А.Ю. Коджаспиров, А.Б. Кулкова, Л.М. Шипицина и др.);

- психологии умственно отсталых детей и подростков (Д.Б. Исаев, И.В. Макаров, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, А.В. Сатеева, Е.А. Тишина, Т.Ю. Четверникова и др.);

- особенностей психолого-педагогического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивной школы (В.Н. Богданова, Е.В. Казанцева, И.Ю. Кулагина, А.П. Овчарова и др).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Подготовка участников образовательных отношений к осуществлению инклюзивного образования – сложный процесс, в котором происходят качественные изменения профессиональных и личностных характеристик, приобретение ценностей, служащих показателями как профессионального, так и личностного развития.

2. Снижение критичности отношения к себе и окружающим у детей с легкой степенью умственной отсталости приводит к тому, что в процессе взаимодействия, обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости,

стараятся подражать друг другу, вступают в привычные, шаблонные контакты, из чего можно сделать вывод о социальной незрелости детей младшего школьного возраста с интеллектуальным нарушением, ограниченности их жизненного опыта, трудностях установления взаимоотношений с социальным окружением.

3.Участие детей с интеллектуальными нарушениями в специально разработанной программе организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения способствует эффективности организации данного процесса в общеобразовательной организации.

Научная новизна. В магистерской диссертации представлено содержание разработанной программы организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях общеобразовательной организации. Получены практические результаты реализации программы на базе КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района Управления образования акимата Костанайской области.

Теоретическая значимость исследования. В данной работе проанализирован и обобщен теоретический материал по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного обучения детей с нарушением интеллекта. Проанализированы различные направления коррекционно-педагогической работы, выявлено положительное влияние психолого-педагогического сопровождения на социализацию младших школьников с умственной отсталостью легкой степени.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная в ходе деятельности программа организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях общеобразовательной организации может широко применяться в деятельности педагогов, психологов, социальных педагогов и тьютеров в условиях инклюзивной школы.

Методы исследования:

– теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, дедукция, индукция, моделирование, систематизация психолого-педагогических сведений по теме исследования);

– эмпирические методы: графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова), методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина), методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), психолого-педагогический эксперимент;

– методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости, в общем количестве 5 человек.

Этапы исследования.

Экспериментальное исследование, направленное на изучение организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в инклюзивной школе, было подразделено на четыре основных этапа: подготовительный, организационно-методический, опытно-экспериментальный и завершающий. Исследование проводилось в течение 2021 – 2023 гг. Представим каждый из этапов экспериментального исследования более подробно.

1) Подготовительный этап – знакомство с базой экспериментальной исследования, педагогическим составом и обучающимися с легкой степенью умственной отсталости. Анализ и изучение нормативно-правовых документов, локальных актов образовательного учреждения, изучение психолого-педагогического сопровождения реализации образовательной программы.

2) Организационно-методический этап – общее знакомство с выборкой обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, анализ их индивидуально-личностных особенностей в процессе наблюдения и изучения

личных дел. Обоснование выбора методов психологической диагностики в соответствии с целью и гипотезой исследовательской деятельности. Разработка и представление примерной программы организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы.

3) опытно-экспериментальный этап – проведение экспериментального исследования в соответствии с гипотезой выпускной квалификационной работы:

– констатирующий эксперимент – первичная диагностика обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в соответствии с подобранными методиками изучения, анализ и интерпретация результатов, планирование окончательного варианта формирующей программы сопровождения обучающихся на основании полученных результатов диагностического исследования;

– формирующий эксперимент – апробация программы организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения детей с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы;

– контрольный эксперимент – итоговая диагностика обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы. Интерпретация результатов через призму формирующего эксперимента, анализ эффективности проведенной работы на основании сравнительной характеристики результатов первичной и итоговой диагностики, путем описательной и математической статистики;

4) завершающий этап – анализ итогов работы, оформление текста выпускной квалификационной работы в соответствии с полученными результатами экспериментальной деятельности. Анализ и систематизация данных, формулировка выводов. Подтверждение или опровержение гипотезы, выдвинутой при написании исследовательской работы.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-

педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1 Понятие «инклюзивное образование» и основные подходы к его исследованию

Обратимся к понятию «инклюзивное образование».

Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого» [31, с.10]. Отделение раннего детства Совета по делам особенных детей определяет инклюзию как «...ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях» [31, с.10]. «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [51, с.23]. ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение» [51, с.23].

Таким образом, инклюзия – это процесс включения детей в процесс общего образования вне зависимости от их состояния здоровья, этнической, религиозной, половой принадлежности, социально-экономического статуса родителей, ранее достигнутых учебных результатов, уровня развития и других различий.

У инклюзии есть своя особая история развития. «Всемирная декларация об образовании для всех...» (Джомтьен, Таиланд) в 1990 году определила общее видение инклюзии [6]. Всемирная конференция по

образованию детей с особыми потребностями (Саламанка, Испания) в 1994 году определила, что «инклюзивное образование требует крупной реформы обычной школы» [8].

Всемирный форум по образованию в Дакаре в 2000 году указал на устранение проблемы исключения групп детей из образования и внутри образования [9]. В 2005 году во Всемирном докладе по мониторингу образования детей с ограниченными возможностями были определены основные акценты инклюзивного образования: индивидуальные особенности, контексты, ресурсы, преподавание и обучение, результаты [31, с.6].

В 2006 году Конвенция о правах инвалидов в статье 24 сформулировала требования к странам, входящим в ООН: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [10]. В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию, тем самым заявив всему миру о готовности исполнять данные требования.

Инклюзивное образование в отечественной педагогике рассматривается как процесс развития общего образования, который предполагает доступность образования для всех, приспособление к потребностям каждого ребёнка [40]. Основу его составляет идея об исключении любой дискриминации личности и равного отношения к каждому человеку.

Автором идеи инклюзивного обучения как педагогической системы, которая должна соединять общее и специальное образование, по праву считают Л.С. Выготского [36]. Его размышления о связи между индивидуальным развитием человека, его социальным окружением, социальной активностью способствовали созданию методологической

основы социально – образовательной интеграции детей, имеющими проблемы в развитии.

По мнению многих авторов, интеграция – это процесс развития, в результате которого достигается единство и целостность внутри системы, в которой отдельные специализированные элементы являются взаимозависимыми.

Проблемы взаимодействия общего и специального образования, осмысление сути инклюзивного (интегрированного) обучения на современном этапе развития общества в целом и системы образования в РФ, в частности, поднимаются И.М. Бгажноковой [14]. Академик Н.Н. Малофеев считает, что «... социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» [28, с.3].

Традиционно в специальной педагогике человек с ограниченными возможностями здоровья характеризуется как индивид, который имеет физические и (или) психические недостатки и требующий создания особых условий для получения образования. В инклюзивной среде моделируются условия, которые учитывают особые образовательные потребности людей с ограниченными возможностями здоровья.

Многие исследователи рассматривают инклюзивную образовательную модель не как статичное обучение детей, на которое сложно влияют какие-либо изменения, а как действие в динамике, которое направлено на постоянное изменение условий образовательного процесса, направленного на учёт индивидуальных возможностей каждого человека с ограниченными возможностями здоровья. Так, Д.В. Зайцев исследует проблемы совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих ограничений [34].

Особенно важные аспекты сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, рассматриваются в исследованиях М.М. Семаго [42].

Истинная инклюзия, по мнению авторов исследований, сближает, а не противопоставляет специальную и общую образовательные системы.

Обучение в общеобразовательной организации вместе со здоровыми детьми во всём мире считается наиболее оптимальной альтернативой образовательным организациям, реализующим коррекционные образовательные программы. Приоритетными в создании модели инклюзивного образования, по мнению И.Е. Авериной, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Т.П. Дмитриевой, М.Л. Семенович, являются следующие направления:

- все участники образовательного процесса должны принимать философию инклюзии;
- на каждом возрастном этапе приоритетными являются социальная адаптация ребёнка, развитие практических и коммуникативных компетенций;
- направленность на профилактику и преодоление искусственной изоляции семьи ребёнка с особыми образовательными потребностями [42].

К основным принципам инклюзии отечественные исследователи относят:

1. Поэтапность и эволюционность развития инклюзивной практики;
2. Изменения ценностных, содержательных и организационных компонентов включённого образования, их непрерывность носят системный характер.

Для более глубокого понимания инклюзии предлагаю рассмотреть её сущностные характеристики с различных позиций.

Философское осмысление основ инклюзии предлагает рассмотреть социальную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в человеческое сообщество с позиции структурирования философских взглядов на проблему с разных направлений.

В современном философском смысле интеграцию рассматривают как форму совместного бытия людей с ограниченными возможностями здоровья

и обычных людей, которая поддерживается обществом и его социальными институтами [49].

В современной теории экзистенциализма предлагается новый взгляд на нетипичного человека, его индивидуальную и социальную сущность, позиционирована идея экзистенции. Личность здесь выступает как уникальная, свободная, планирующая собственную жизнь, создающая себя «собственными руками», ответственная за свою деятельность по отношению к окружающему миру и к себе [34].

Педагогическая концепция феноменологического направления представлена в работах А.В. Суворова, О.И. Ферапонтовой и других авторов, которая выражается в самооценности ребёнка, осмысления его природы [33]. Экзистенциальный и феноменологический подходы стали основой философии гуманистической педагогики в контексте технологий инклюзивного образования.

Антропологический подход в философии инклюзии трактует о том, что человек с ограниченными возможностями здоровья, в большей степени, чем каждый здоровый человек, испытывает потребность в обучении, цель которого - индивидуальное саморазвитие личности [36]. Образование, при этом, зиждется на диалоге активного и постоянного взаимодействия человека с социокультурным окружением в течение всей жизни.

Проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования, а именно, нравственные позиции участников образовательного процесса, интерпретирует аксиологический подход. Ряд исследователей (Н.М. Назарова, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн и др.) считают, что оптимальная социализация включает познание человеком социального пространства, приобретение нравственных качеств, овладение умением межличностной коммуникации [42]. Ребёнок осваивает общественный опыт, получая от воспитательного микросоциума ценности, положительные моральные образцы и пропуская их через переживания, сознание, чувства. Сторонники данного подхода считают, что общество – это мир целостного

человека, поэтому важно уметь видеть то общее, что является характеристикой каждой индивидуальной личности.

При изучении особенностей инклюзии и способов её реализации в педагогической практике российские исследователи опираются на различные научно-теоретические положения. Вопросы социальной интеграции анализируются в работах С.М. Юсфина, В.В. Радаева, Е.Р. Ярской-Смирновой, Л.Г. Ионина, и других авторов [35].

Теория и практика интегрированного обучения в исследованиях Л.М. Кобриной, О. Разумовой базируются на идеях марксистской философии как основы советской психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), на положения, раскрывающие концепцию влияния социума на развитие личности [26,с.18].

Вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются в работах Б.В. Белявского, Л.М. Шипициной, А.Ю. Петрова, Е.Д. Худенко и других авторов [46, с.18].

Инклюзия - это полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни. Организация инклюзивного образования предполагает реальную адаптацию пространства школы к тому, чтобы удовлетворить потребности и нужды каждого ребёнка, уважать и ценить различия. Одновременно это значит, что инклюзия требует оказания ребёнку с различными возможностями поддержки на уроках и специальной помощи или организации обучения за пределами класса, при необходимости.

Инклюзия сразу рассматривает каждого ребёнка без исключения как часть школьной системы. То есть для детей с особыми образовательными потребностями отсутствует необходимость в специальной адаптации. Одна из целей инклюзивного образования состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие.

Особенности включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс исследуются достаточно подробно отечественными специалистами. Данная проблема нашла своё отражение в публикациях Е.А. Воронич, М.М. и Н.Я. Семаго, Л.Ю. Зеленковой, Н.Н. Малофеева, С.В. Алёхиной и других авторов [31,32,35,48,49]. Практически все признают обязательными элементами инклюзии:

- Включение всех детей с разными возможностями в такую организацию общего образования, которую они могли бы посещать, если бы у них не было отклонений;
- Отсутствие отбора детей, обучение в смешанных группах;
- Дети с особыми образовательными потребностями находятся в классах в соответствии со своим возрастом;
- Координация и взаимодействие ресурсов и методов обучения;
- Эффективный образовательный процесс является стилем работы школы, в приоритете децентрализованные модели обучения.

Чтобы добиться успеха, учителя должны быть высокомотивированными и квалифицированными специалистами. Данный акцент признаётся чрезвычайно важным практически всеми специалистами, так как высокая квалификация и мотивация учителей необходимы для реализации одной из основных целей инклюзии - осуществления эффективного обучения. В то же время повышение качества образования через развитие инновационной образовательной деятельности является основной целью в деятельности каждой школы и каждого учителя.

Инклюзия особенно успешна там, где каждый учитель понимает и демонстрирует эффективность практики обучения в условиях сотрудничества и командной работы.

Большая часть современных российских исследователей считают, что создание и осуществление эффективной школьной инклюзии невозможно без наличия следующих ресурсов:

- Логическое обоснование. Всё школьное сообщество рационально осмысливает инклюзию и те преимущества, которые от неё все в школе получают. Обсуждение этих вопросов является открытым и ясным.

- Сфера действия. Работа по вовлечению и включению начинается с одним-двумя учащимися, особенно внимательно отслеживается их успех и неуспех, постепенно количество вовлечённых детей возрастает.

- Скорость введения. Скорость реализации инклюзивной идеологии сильно различается в зависимости от школы. Необходимо постоянное сотрудничество и взаимодействие всех участников школьного сообщества и пристальное и регулярное отслеживание скорости изменений.

- Дополнительные ресурсы необходимы для создания так называемой «безбарьерной среды».

- Верность идее. Сотрудничество и активное взаимодействие лиц, вовлечённых в деятельность по организации школьной инклюзии, способствует укреплению постоянной приверженности этой идее всех членов школьного коллектива. Необходимым представляется наличие возможности проявления собственной инициативы.

- Родители. Родители в школе - соучастники и партнёры процессов инклюзии, школьное сообщество очень ценит их опыт и знания.

- Администрация. Руководители предпринимают меры по организации взаимодействия и сотрудничества всего школьного сообщества и каждого работника по продвижению инклюзивной идеологии, осуществляют координацию действий.

- Отношение к другим школьным инициативам. Инклюзия - одна из составных частей относительно других школьных инициатив, эти отношения предельно чётко обозначены.

Наиболее сложными для преодоления барьерами в отношении инклюзии представляются:

- Недостаток или отсутствие необходимой подготовки учителей;

- Ограниченные возможности разработать и внедрить соответствующий учебный план для детей с различными возможностями;
- Дефицит необходимых ресурсов;
- Консервативный способ организации деятельности школы и класса;
- Профессиональная подготовка педагогических кадров.

Представляется наиболее важной. Большое внимание при подготовке педагогов необходимо уделить формированию их отношения к детям, имеющим особые возможности.

Положительное восприятие таких детей является одним из основных элементов для успешного проведения инклюзивных программ.

- Дополнительное обучение учителей особенностям психологии детей с особыми образовательными потребностями, тому, как учить таких детей, ведёт к позитивным изменениям индивидуального отношения каждого учителя к этим детям, а в будущем и к улучшению общей атмосферы всей образовательной организации в отношении обучения детей с различными образовательными возможностями. Таким образом, школа становится ответственной за адаптацию к индивидуальным характеристикам ребёнка с особыми образовательными потребностями.

- Учебный план.

Учебный план для учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников в условиях обучения в инклюзивной среде находится в эпицентре изменений, необходимых для успешной реализации школьной инклюзии. Обучение учеников с особыми образовательными потребностями должно быть организовано в соответствии с индивидуальными особыми образовательными потребностями этих детей, и одновременно эти дети должны быть включены в общешкольный образовательный процесс.

Эффективность использования учебных программ, носящих индивидуальный характер, способствует тому, что ребёнок достигает

результатов при выполнении поставленных для него особых учебных целей. Скупулёзное и постоянное вычленение особых образовательных учебных целей через адаптацию и изменение обычного учебного плана, рассматривается многими специалистами как наиболее приемлемый способ обеспечения для особых детей необходимого образования в условиях инклюзивной среды. Вместо того, чтобы «исправлять» отсутствие знаний, навыков и т.д. у конкретного ребёнка, нужно стремиться к достижению таких изменений, чтобы образовательная среда школы стала более восприимчивой для принятия каждого ребёнка, с различными возможностями. Специалистами высказывается идея необходимости изменения учебного плана для того, чтобы придать ему большую гибкость и возможность отвечать потребностям разных детей. То есть каждый особый ребёнок должен обучаться в зависимости от его потребностей и нужд, и одновременно находиться на позициях инклюзии.

- Финансовые ресурсы.

Инклюзивные программы являются дорогостоящими. Финансовые ресурсы часто действительно нужны для того, чтобы способствовать улучшению включения детей с отклонениями в развитии в образовательный процесс, обеспечить этим детям в школе помощь и культивировать их успешность. Но в то же время необходимо учитывать, что дополнительное финансирование не является основным фактором в успехе осуществления инклюзии.

- Организационная структура.

Становясь инклюзивными, школы должны ответить на вопрос: какие формы организации образовательного процесса необходимо использовать, чтобы обучать детей с особыми образовательными потребностями наиболее эффективно?

Современные отечественные исследователи организации инклюзивного образования считают, что самым важным в инклюзии является то, что при успешной её организации выигрывают все:

- Дети с ограниченными возможностями здоровья показывают другой, более высокий уровень социальной коммуникации со своими обычными сверстниками в инклюзивной образовательной среде по сравнению с теми детьми, которые находятся в специальных образовательных организациях. Это особенно очевидно, если взрослые в школе намеренно и целенаправленно поддерживают социализацию.

- В инклюзивной среде изменяется положительно социальная компетенция и навыки общения детей с особыми образовательными потребностями.

- В инклюзивной среде дети с особыми образовательными потребностями имеют более насыщенные учебные программы. В результате улучшаются навыки и академические достижения таких детей.

- Социальное принятие особенных детей изменяется в сторону улучшения за счёт организации обучения в малых группах, характерного для инклюзивных классов. Дети не обращают внимания на особенности другого ребёнка, «переступая» за его черту инвалидности, участвуя в работе с ним над выполнением задания в малой группе. Со временем дети нормы начинают понимать, что у них с детьми с особенностями развития много общего.

- В инклюзивной среде взаимодействие между детьми с особенностями в развитии и обычными детьми становится более обычным делом.

- Становясь взрослыми, те дети, которые обучались в инклюзивном коллективе, больше свободного времени проводят в обществе людей, не имеющих инвалидности, по сравнению с выпускниками специальных школ.

Дети без особых образовательных потребностей получают также преимущества при инклюзивном образовании:

- Все дети, обучаясь в инклюзивной образовательной среде, получают преимущества за счёт улучшения качества обучения и использования разнообразных педагогических технологий.

- Обычные дети и одарённые ученики получают преимущества в условиях инклюзивного образования за счёт увеличения финансовых ресурсов.

- Обычные дети и одарённые ученики, вовлечённые в процесс обучения своих сверстников, получают преимущества в том, что повышается их самооценка и качество овладения академическими навыками. Более чётко у этих детей начинает проявляться «Я-концепция», социальные знания, собственные принципы, что находит своё отражение и в поведении. Практика показывает, что дети, которые вовлечены в процесс обучения особенных детей, показывают лучшее владение академическими навыками по сравнению с их сверстниками, не участвующими в таком тьюторстве.

- В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью.

Таким образом, исследуя подходы к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, практически все исследователи, несмотря на некоторые методологические различия в подходах к организации инклюзивного образования, сходятся в том, что инклюзивное образование предполагает обеспечение доступности качественного образования и совместное обучение для всех в результате создания образовательного пространства, которое соответствует различным потребностям всех детей. И, совершенно очевидно, что в центре инклюзивного образования находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности.

Необходимые ресурсы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс планируется учитывать и использовать при проектировании модели управления инклюзивным образованием с целью успешной организации инклюзии в сельской школе.

1.2 Особые образовательные потребности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Реализация концепции инклюзивного образования предполагает совместное обучение детей независимо от их индивидуально-личностных различий, но с учетом таковых, что требует изменений учебных программ, поиска новых технологий, организацию соответствующей подготовки педагогических работников. Недостаточное понимание значимости особых образовательных потребностей и лишь частичное удовлетворение требований в инклюзивных школах, ведет к неполному использованию актуальных и потенциальных возможностей, обучающихся с легкой умственной отсталостью и, соответственно – к снижению возможной эффективности психолого-педагогического сопровождения и обучения в целом.

Об инклюзивном подходе, предполагающем понимание различных образовательных потребностей детей и предоставлении услуг в соответствии с этими потребностями через полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании, отмечено в исследовании С.О. Брызгаловой и Г.Г. Зак [4, с. 17]. Изучение теоретико-методологической литературы показало, что формирование базовых умений и навыков в инклюзивной школе основано на подходе, центрированном на ребенке. Так, Г.Ф. Мухамадиярова и С.Г. Усманова отмечают, что самыми важными являются потребности и нужды каждого конкретного обучающегося, которые должны быть реализованы через включение всего педагогического коллектива в рациональное осмысление инклюзии и равное сотрудничество всех субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей (законных представителей, обучающихся) [22, с. 47].

В исследовании М.В. Платоновой и М.М. Прокопьевой отмечено, что развитие ребенка с нарушениями интеллекта без учета особых

образовательных потребностей протекает с большими отклонениями [28, с. 269]. Автор говорит о том, что происходит замедление темпа развития, медленнее формируются психические процессы, отмечается отсутствие активности во всей сфере жизнедеятельности, тогда как учет интеллектуальных нарушений и индивидуально-личностных особенностей обучающегося, дает возможность приобрести основные навыки и умения, сформировать утвержденное обществом социальное поведение.

Рассматривая исследования В.В. Коркунова, можно говорить о том, что дети с ОВЗ получают больше внешних стимулов к развитию при совместном обучении [4, с. 18]. Таким образом можно говорить о том, что для осуществления психолого-педагогического сопровождения данных групп, необходим учет особых образовательных потребностей, обучающихся с легкой умственной отсталостью. Остановимся на раскрытии данного термина.

Анализируя применение термина «особые образовательные потребности» было выявлено, что, несмотря на все более частое применение данной терминологии, содержание его не раскрывается и не осмысливается в достаточной мере. На основании исследования В.И. Лубовского, мы можем говорить о том, что ранее в педагогической практике имелось определение специальных образовательных потребностей, которые представляли собой «потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включая технические средства, особом содержании и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных и необходимых для успешного обучения» [19, с. 61].

Данное понимание потребностей отлично от классической трактовки с точки зрения психологии, в связи с этим автором было сконструировано определение особых образовательных потребностей, которое включило в себя не только возможности осуществления образования, но и внутренние побуждения к познавательной деятельности.

Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [19, с. 62]. Анализируя данное определение, можно говорить о том, что выше представленные компоненты включают в себя ряд значимых составляющих:

– когнитивная составляющая – владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, активный и пассивный словарь, накопленные знания и представления об окружающем мире и социальной действительности;

– энергетическая составляющая – умственная активность и работоспособность;

– эмоционально-волевая составляющая – направленность активности обучающегося, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

Рассматривая выше представленные закономерности, автор отмечает, что проявление каждой из них в сочетании с первичными и вторичными дефектами, приводит к возникновению ряда особых образовательных потребностей ребенка, которые способствуют уменьшению трудностей обучения и психолого-педагогического сопровождения. К таким потребностям В.И. Лубовским отнесены:

1) формирование познавательной мотивации и положительного отношения к учению;

2) замедленный темп преподнесения новой информации;

3) меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогических работников;

4) использование наиболее эффективных методов обучения (усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);

5) организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей;

6) максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;

7) контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала;

8) построение ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей обучающегося, что означает оптимальное материально-техническое оснащение рабочего места [19, с. 63].

Анализируя особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, В.Ю. Громова отмечает, что инклюзивное образование определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей через создание специальных образовательных условий. К таким потребностям, по мнению автора, можно отнести: максимально раннее начало обучения, изменение содержания образования, использование специальных методов, приемов и средств обучения, индивидуализация обучения, обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды, максимальное расширение образовательного пространства [38].

На основании вышеперечисленных образовательных потребностей можно говорить о том, что обучение должно начинаться сразу при выявлении отклонений в развитии обучающегося, в содержание образования должны включаться специальные разделы, а также должен быть осуществлен выход за пределы образовательного учреждения для расширения сферы жизненных компетенций средствами сотрудничества.

Примеряя данные особые образовательные потребности на обучающихся с умственной отсталостью, можно говорить о том, что необходимо применение особых методов и приемов коррекционно-педагогической помощи, наглядно действенный характер содержания

образования, упрощенные системы учебнопознавательных задач, обеспечение особой пространственно-временной организации образовательного процесса, преимущественное использование позитивных стимуляторов учебной деятельности, формирование потребности в познании окружающего мира и путей взаимодействия с ним. К особым образовательным потребностям стоит отнести введение учебных предметов, направленных на формирование представлений об социальных компонентах действительности и отработки средств коммуникации, социально-бытовых навыков, необходимость постоянной актуализации одобряемых обществом норм поведения.

Рассматривая нормативно-правовую базу можно говорить о том, что в Законе «Об образовании в Российской Федерации» определены условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [23, с. 107]. На основании ФГОС можно говорить о том, что дети с интеллектуальными нарушениями обучаются на основании адаптированных образовательных программ, предусматривающих комплексное сопровождение образовательного процесса на различных уровнях.

Остановимся на представлении удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Рассматривая данный документ, можно говорить о том, что к особым образовательным потребностям, характерным для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, относят:

- 1) выделение пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между этапами непрерывного образования;

- 2) введение учебных предметов, способствующих формированию представлений о природных и социальных компонентах окружающего мира;

- 3) овладение разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей средой;
- 4) возможность обучения по программам профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, служащих;
- 5) психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие обучающегося с педагогами и другими обучающимися;
- 6) психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и организации;
- 7) постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы организации [35, с. 9].

Резюмируя данный параграф, мы можем говорить о том, что одним из основных принципов инклюзивного образования является раннее вмешательство и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые учреждения различных ступеней непрерывного образования, так как это важно не только для самого обучающегося, но и для общества в целом, ведь раннее развитие, обучение, сохранение и укрепление здоровья, коррекция первичных и вторичных дефектов, социальная защищенность данной категории влияет на экономический рост и социальную политику государства.

Основываясь на результатах исследований представителей различных направлений научной мысли (С.О. Брызгалова, В.Ю. Громова, Г.Г. Зак, Г.Ф. Мухамадиярова, М.В. Платовнова, М.М. Прокопьева, В.И. Лубовской, С.Г. Усманова) было выявлено, что инклюзия, направленная на обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание условий для достижения равных успехов в образовании всем детям, независимо от индивидуальных особенностей, способствует исключению дискриминации, сегрегации и обеспечивает равное отношение ко всем субъектам образовательного процесса, но, одновременно с этим – создает

особые образовательные потребности для обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения.

Рассматривая определение особых образовательных потребностей было выявлено, что под данным термином понимают потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включающие в себя технические средства, особое содержание и методы обучения, а также медицинские, социальные и иные услуги, непосредственно связанные и необходимые для успешного обучения обучающихся, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания.

Изучение научно-методической литературы, нормативно-правовой базы системы образования было выявлено, что существуют несколько подходов к представлению особых образовательных потребностей обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), но большинство из них отмечают следующее: выделение пропедевтического периода, социализация обучающихся средствами введения определенных учебных предметов, формирование и развитие коммуникативных и социально-бытовых навыков, постепенное расширение образовательного пространства, непрерывная подготовка специалистов к инклюзии, определенное построение образовательного процесса (замедленный темп, маленький объем нового материала, использование эффективных форм и методов обучения, избегание утомляемости, контроль усвоения пройденного материала), соответствие материально-технического оборудования интеллектуальным нарушениям обучающихся, психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса.

1.3 Специфика психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования

Рост количества детей с пограничными и сочетанными нарушениями, стойкие трудности при освоении программы начального общего образования в связи с отсутствием организованной помощи и стихийной интеграции в среду нормально развивающих сверстников, обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, требует пристального внимания со стороны педагогов и психологов, с учетом проблем и потребностей каждого субъекта образовательного процесса в условиях инклюзивной школы.

На основании данного постулата актуализируется рассмотрение и представление психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости и представление специфики формирования данного сопровождения в условиях инклюзивной школы.

Рассматривая умственную отсталость, С.Я. Рубинштейн отмечает, что «умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного)» [29, с. 11]. В работе В.Г. Петровой, отмечающей разнообразие органических повреждений мозга детей, умственно отсталые дети подразделяются на «олигофренов» и «не олигофренов», что автор считает целесообразным, поскольку данное разделение определяет возможности их продвижения в развитии [27, с. 3]. Исследование Д.Б. Исаева основано на следующем определении умственной отсталости – «это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей» [10, с. 24].

Остановившись на раскрытии определения умственной отсталости, возьмем за основу терминологию, предложенную И.В. Макаровым. Так, автором в клинических рекомендациях и протоколах лечения умственная отсталость детей и подростков представляется как «группа различных наследственных, врожденных или рано приобретенных состояний общего психического недоразвития» [40].

В большинстве классификаций в качестве критерия для типологии умственной отсталости используется глубины интеллектуального дефекта. Медицинская классификация болезней десятого пересмотра (МКБ-10) выделяет умственную отсталость легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степени, а также «другую умственную отсталость» и «неуточненную умственную отсталость» [40].

Однако, в более актуальной и переработанной медицинской классификации болезней одиннадцатого пересмотра (МКБ-11), устаревший термин «умственная отсталость» заменен на «расстройство интеллектуального развития» (6A00. Disorders of intellectual development). Рассматривая классификацию последнего пересмотра, можно говорить о том, что «расстройство интеллектуального развития» представляет собой группу этиологических разнообразных состояний, характеризующиеся более низкими показателями интеллектуального функционирования и адаптивным поведением, которое на два и более стандартных отклонения ниже срединных показателей возрастной группы [43].

В качестве критериев диагностики, как отмечает К.О. Вирт, предлагается оценивать не только уровень умственных способностей, но и степень реабилитационного потенциала диагностируемого и, что немаловажно – рассматривать онтогенетический контекст психического расстройства [38].

В связи с тем, что в настоящий момент МКБ-11 является на вступившей в силу, представим клинические критерии умственной отсталости легкой степени (F70). В соответствии с теоретико-

методологической работой И.В. Маркова, мы можем говорить о том, что для легкой умственной отсталости характерна относительно хорошая механическая память, богатство словарной речи, неспособность к образованию абстрактных понятий.

Автором отмечается, что представители умственной отсталости легкой степени не проявляют самостоятельности и инициативность в работе (учебе), испытывают трудности перехода к мыслительным задачам, решение которых требует замены привычного способа деятельности новым. Рассматривая эмоционально-волевую сферу личности отмечается, что при легкой степени умственной отсталости она довольно разнообразна, однако – нестабильна и, соответственно, представители данной болезни вспыльчивы, импульсивны, склонны к подражательству [40].

Развитие умственно отсталого ребенка, как в физическом, так и в психологическом плане, отличается от развития нормальных детей с самого рождения, что отмечено в трудах Е.А. Стребелевой, А.А. Катаева [1, с. 8]. Однако, при всем спектре клинических критериев большинством автором отмечается, что при верном воспитании и обучении, осуществлении психолого-педагогического сопровождения и привитием социальных навыков, представители с легкой степенью умственной отсталости проявляют хорошую приспособленность к жизни и, в дальнейшем, могут жить самостоятельно.

Анализируя труды Л.С. Выготского можно говорить о том, что представитель отечественной психологии говорил о необходимости различия первичного и вторичного осложнения развития в связи с тем, что представители с умственной отсталостью «принципиально способны к культурному развитию, могут вырабатывать в себе высшие психические функции и фактически – часто становятся недоразвитыми и лишенными этих высших функций» [39]. С точки зрения концепции культурно-исторического развития, Л.С. Выготский подчеркивал важность детского коллектива в развитии высших психических функций, отводя центральный фактор –

сверстникам, тем самым обращая внимание на необходимость социальной адаптации и обучению выстраивания взаимодействий и взаимоотношений с социальной средой, окружающей ребенка с умственной отсталостью.

Изучение трудов Е.А. Стребелевой, представляющей раннюю диагностику умственной отсталости показало, что автор акцентирует внимание на том, что «чем раньше начнется целенаправленная педагогическая работа с ребенком, тем более полной может оказаться коррекция и компенсация дефекта, а в некоторых случаях вторичные дефекты могут быть даже предупреждены» [43].

Рассматривая исследования А.В. Саватеевой, Е.А. Тишиной и Л.Ф. Тихомировой можно говорить о том, что авторы отмечают, что «дети этих нозологических групп признаны обучаемыми», способны активно развиваться, овладевая навыками общения, самообслуживания, предметнопрактической деятельностью, социально-одобряемыми формами поведения, но лишь в условиях специального обучения и доступных пределах когнитивного развития [30, с. 123].

Схожее мнение выражено в статье В.П. Козыревой, О.С. Орловой и В.А. Голубева, в которой авторами делается акцент на том, что «реализация полноценного развития, образования и социальной адаптации ребенка с ОВЗ, становится в полной мере возможной лишь в той ситуации, когда обеспечены все необходимые условия» [13, с. 16].

Исследование Т.Ю. Четверниковой показывает целесообразность освоения нецензового уровня образования учащихся с умственной отсталостью в условиях адаптивной школы либо инклюзивной школы, при условиях ориентированных на удовлетворение их особых образовательных потребностей [37, с. 118]. Данный постулат прослеживается и в Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в котором регламентируется коррекция нарушений развития и социальная адаптация особых групп обучающихся [35, с. 3].

Резюмируя выше представленные данные, мы можем говорить о том, что актуальность психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, регламентировано нормативно-правовыми документами системы образования и клиническими критериями данного состояния недоразвития психики с выраженной недостаточностью интеллектуальных способностей.

Остановимся на рассмотрении специфики формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью представлены и описаны в работах И.Ю. Кулагиной, И.Ф. Марковской, В.Б. Никашиной и др. Комплексная диагностика психического развития ребенка для обеспечения психолого-педагогического сопровождения осуществляется на основании трудов Л.С. Выготского, Д.Н. Исаева, И.Ю. Левченко, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелевой и пр.

Изучение работы В.Н. Богдановой показало, что психолого-педагогическое сопровождение развития детей с особенностями развития понимается автором как система деятельности специалистов служб сопровождения: психологов, дефектологов, логопедов, воспитателей, педагогов, социальных педагогов, направленная на создание благоприятных психолого-педагогических условий для обучения и воспитания обучающегося, успешной адаптации и интеграции в общество [3, с. 12].

Изучение теоретико-методологической литературы показало, что содержание помощи детям с умственной отсталостью определяется такими задачами, как: поиск путей их возможной социализации через привитие социально-адекватных норм поведения, развитие навыков самообслуживания, приучение к элементарным формам труда, повышение уровня коммуникативных компетенций. Данные задачи невозможны без

соблюдения специфических условий, выявленных Е.В. Казанцевой, к которым отнесены:

1) индивидуализация процесса – программа психолого-педагогического сопровождения должна учитывать типологические особенности каждого ребенка;

2) комплексный подход к организации психолого-педагогического сопровождения при реализации которого необходимо взаимодействие педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, социальных педагогов и т.п.);

3) приоритетной задачей является социализация данной категории обучающихся, поиск путей их возможной интеграции в современное общество через формирование и развитие коммуникативных умений, формировании межличностных коммуникаций [11, с. 47].

О важности комплексного сопровождения детей, которое должно включать в себя ряд направлений психолого-педагогической деятельности, говорит О.И. Кузнецова и М.С. Староверова. Так, по мнению авторов, психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами различного спектра, должно включать в себя семейную психотерапию, поведенческую терапию с целью модификации поведения ребенка, развитие и коррекция сенсомоторного уровня и высших психических функций, а также – развитие коммуникативных навыков и формирование уверенности в себе [16, с. 37].

Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение на разных этапах образования было выявлено, что А.Ю. Коджаспиров к специфике психолого-педагогического сопровождения начальной школы относит такое содержание работ, как: определение готовности к обучению, содействие адаптации, формирование эмоционально-позитивного отношения к образовательному учреждению, развитие самостоятельности и самоорганизации, творческих способностей обучающихся младшего школьного возраста [12, с. 105]. На основании вышеизложенного мы можем

предположить, что специфика психолого-педагогического сопровождения обучающегося с легкой степенью умственной отсталости на начальной ступени образования, будет включать в себя следующие направления деятельности:

- диагностическое – исследование индивидуально-личностных качеств: адаптированность, эмоциональное состояние, интеллектуальная сфера, коммуникативные способности;

- развивающее – развивающие занятия, адаптационные занятия, коррекционные занятия;

- просветительское – тренинги и лекции для педагогических работников и родителей (законных представителей) обучающихся с легкой степенью умственной отсталости;

- консультационное – индивидуальные консультации субъектов образовательного процесса.

Анализируя этапы психолого-педагогического сопровождения с особыми образовательными потребностями, А.П. Овчарова, основываясь на изучении теоретико-методологической литературы, а также в соответствии с опытом практической деятельности, разработала пять основных этапов сопровождения в образовательной среде школьного учреждения. Проанализируем и представим каждый из них.

- 1) Подготовительный этап – обеспечение нормативно-правовых, экономических, материально-технических, научно-методических, социальнопсихологических и иных условий, необходимых для организации процесса психолого-педагогического сопровождения. На данном этапе происходит подбор диагностического инструментария, осуществляется выработка плана и срока проведения первичной диагностики, а также осуществляется знакомство родителей (законных представителей) с целями, задачами, содержанием и механизмами психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде.

2) Психолого-педагогическая диагностика – данный этап психолого-педагогического сопровождения включает в себя предварительную диагностику обучающихся, в том числе – с легкой степенью умственной отсталости, которая будет служить основой для педагогической диагностики. В ходе психологической диагностики выявляются особенности психического развития обучающегося, выявляются нарушения индивидуально-личностного развития, определяются ведущие нарушения и, напротив – сильные стороны развития ребенка с помощью применения таких методов, как: тестирование, беседа. В процессе педагогической диагностики происходит оценка уровня развития обучающегося, осуществляется определение особенностей развития по важнейшим линиям развития возрастного этапа, выявляются проявления нарушений на основе диагностических данных. Используемыми методами педагогической диагностики, по мнению автора, служат: анкетирование родителей (законных представителей), педагогическое наблюдение.

3) Аналитический этап – данный этап сопровождения включает в себя анализ полученной информации и дифференцирование выявленных проблем. На основе анализа происходит определение необходимого рода и вида психолого-педагогического сопровождения, составляется индивидуальное заключение и рекомендации для субъектов образовательного процесса.

4) Коррекционный этап – в ходе данного этапа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями, осуществляется коррекционная работа в соответствии с выявленными проблемами при использовании специальных методик, направленных на коррекцию и развитие выявленных недостатков индивидуально-личностного развития, обучающегося младшего школьного возраста.

5) Завершающий этап – на данном этапе, по мере необходимости осуществляется консультирование субъектов образовательного процесса (дети, родители, педагоги), проводится повторная диагностика.

Осмысливается приобретенный опыт практической деятельности и делаются выводы о психолого-педагогическом сопровождении на основе обобщения результатов и систематизации полученных данных, разрабатываются необходимые корректировки в план мероприятий, разрабатываются методические рекомендации для распространения опыта сопровождения обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости [25, с. 130].

Рассматривая данные этапы психолого-педагогического сопровождения, выделенные А. П. Овчаровой, можно говорить о том, что, не смотря на глубину и характер особенностей нарушений, переход к каждому этапу сопровождения и их последовательность является оптимальным вариантом достижения промежуточных результатов и цели психолого-педагогического сопровождения в целом.

Анализируя комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья на протяжении обучения в образовательной организации, О.В. Елецкая отмечает, что специфика формирования будет включать в себя:

- предусмотрение в штатном расписании образовательного учреждения специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;
- организация деятельности специалистов в форме консилиума для выявления, обследования детей, разработки адаптированной образовательной программы;
- организация в соответствии с разработанной программой процесса сопровождения детей [8, с. 445].

Особый акцент авторами делается на компетентность педагогических работников, уровень квалификации в области образования детей с особыми образовательными потребностями и непрерывное профессиональное развитие специалистов психолого-педагогического сопровождения. Анализируя создание специальных образовательных условий, О.В. Елецкой, М.В. Матвеевой и Е.А. Логиновой, представляется необходимость

комплексного взаимодействия не только специалистов, но и учреждений (образовательных, коррекционных, научных), обеспечивающих системное сопровождение обучающихся.

Резюмируя данный параграф можно говорить о том, что нами рассмотрены и проанализированы особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. В соответствии с задачами, выдвинутыми при написании исследовательской работы, представлены подходы к пониманию определения умственной отсталости.

Изучение терминологии с точки зрения медицины, психологии, специальной педагогики позволило говорить о том, что умственная отсталость представляет собой группу различных наследственных, врожденных или рано приобретенных состояний общего психического недоразвития, являющаяся болезнью по классификации «психические расстройства и расстройства поведения».

Несмотря на то, что безусловным моментом является различия физического и психического развития ребенка с интеллектуальными нарушениями и без них, – большинством авторов указано на возможность коррекции и компенсации дефекта, предупреждение вторичных дефектов данного заболевания при целенаправленной, комплексной психолого-педагогической деятельности.

Рассматривая специфику психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью выявлено, что данный вид сопровождения предстает системой деятельности специалистов служб сопровождения, направленной на создание благоприятных психолого-педагогических условий для обучения и воспитания обучающегося, успешной адаптации и интеграции в общество.

Психолого-педагогическое сопровождение основано на индивидуализации каждого обучающегося, комплексном подходе к решению сформированных целей и задач, приоритете социализации обучающихся с

умственной отсталостью и включает в себя диагностическую, консультационную, коррекционно-развивающую, просветительскую деятельность с субъектами образовательного процесса.

Процесс психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, включает в себя пять этапов: подготовительный, диагностический, аналитический, коррекционный, завершающий, реализуемых специалистами с высоким уровнем квалификации в области образования детей с особыми образовательными потребностями, повышением квалификации в области психолого-педагогического сопровождения и при взаимодействии учреждений, обеспечивающих системное сопровождение личности с интеллектуальными нарушениями на протяжении всех периодов онтогенеза.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Первая глава выпускной квалификационной работы посвящена теоретическому анализу проблемы организации инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной организации.

Анализ литературы показал, что инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Каждый человек выступает как единственная в своём роде, неповторимая и свободная личность, «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия к себе и к окружающему миру. Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом,

направлены на то, чтобы жизнь человека с ограниченными возможностями стала максимально самостоятельной, независимой, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию — равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Одна из основных целей инклюзии состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие. Изучив публикации, посвящённые особенностям включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс мы определили общие принципы организации инклюзивного образования. Обозначенные особенности, необходимые ресурсы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс планируется учитывать и использовать в управлении инклюзивным образованием в образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение неразрывно связано с условиями инклюзивной школы, в частности – при сопровождении обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. Рассматривая особенности данной группы обучающихся с интеллектуальными нарушениями было выявлено, что большинством авторов отмечается возможность коррекции и компенсации дефекта, предупреждение вторичных дефектов данного заболевания при целенаправленной, комплексной психолого-педагогической деятельности, включающей в себя пять основных этапов: подготовительный, диагностический, аналитический, коррекционный, завершающий, реализуемые специалистами с высоким уровнем квалификации в области образования детей с особыми образовательными потребностями, повышением квалификации в области психолого-педагогического сопровождения.

В работе раскрывается понятие «особые образовательные потребности обучающихся с легкой степенью умственной отсталости» в условиях инклюзивной школы в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Проанализировав термин потребности в специальных (индивидуальных) условиях обучения, рассмотрев нормативно-правовую базу образовательных стандартов для детей с ОВЗ было выявлено, что особые образовательные потребности психолого-педагогического сопровождения включают в себя технические средства, особое содержание и методы обучения, а также медицинские, социальные и иные услуги, непосредственно связанные и необходимые для успешного обучения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Основной упор психолого-педагогического сопровождения в рамках инклюзивной школы и на основании особых образовательных потребностей обучающихся с легкой умственной отсталостью, направлен на социализацию обучающихся, формирование и развитие коммуникативных и социально-бытовых навыков, постепенное расширение образовательного пространства, определенное построение процесса психолого-педагогического сопровождения (замедленный темп, маленький объем нового материала, использование эффективных форм и методов обучения, избегание утомляемости, контроль усвоения пройденного материала), соответствие материально-технического оборудования интеллектуальным нарушениям обучающихся.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1 Методы и организация исследования

Экспериментальное исследование психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы осуществлялось в 2021-2023 учебном году на базе КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района Управления образования акимата Костанайской области.

Изучение нормативно-правовой документации, локальных актов образовательного учреждения показало, что целью деятельности является формирование общей культуры личности обучающихся на основе государственных образовательных стандартов, развития интеллектуальных возможностей обучающихся, воспитание деловой, социально-адаптированной, творческой личности гражданина Р. Казахстан. Анализируя Устав можно говорить о том, что к основному виду деятельности относится предоставление общедоступного бесплатного начального общего, основного общего, среднего общего образования по основным общеобразовательным программам.

Исследование образовательной деятельности КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района Управления образования акимата Костанайской области показало, что для лиц с ограниченными возможностями здоровья учреждение организует обучение по адаптированной основной образовательной программе, а для инвалидов – в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Целью реализации адаптированной программы является обеспечение выполнения требований образовательных стандартов посредством создания

условий для максимального удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, обеспечивающих усвоение ими социального и культурного опыта. Обязательными условиями реализации программы являются психолого-педагогическое сопровождение обучающегося, согласованная работа учителя начальных классов с педагогами, реализующими программу коррекционной работы, содержание которой для каждого обучающегося определяется с учетом особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК, индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА).

Рассматривая принципы и подходы к формированию адаптивной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, можно говорить о том, что в основу разработки и реализации программы заложен дифференцированный и деятельностный подходы.

Изучение психолого-педагогической характеристики обучающихся образовательного учреждения показало, что адаптивная образовательная программа адресована обучающимся, у которых отмечаются трудности произвольной саморегуляции, проявляющейся в условиях деятельности и организованного поведения, признаки общей социально-эмоциональной незрелости. Кроме того, у данной категории обучающихся могут отмечаться признаки легкой органической недостаточности центральной нервной системы (ЦНС), выражающиеся в повышенной психической истощаемости с сопутствующим снижением умственной работоспособности и устойчивости к интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам. Помимо перечисленных характеристик, у обучающихся могут отмечаться типичные, в разной степени выраженные, дисфункции в сферах пространственных представлений, зрительно-моторной координации, фонетико-фонематического развития, нейродинамики.

На основании вышеизложенного, в соответствии с анализом локальных актов образовательного учреждения, мы можем говорить о том, что КГУ

«Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района является площадкой для инклюзивного образования, в том числе обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. В образовательном учреждении созданы психолого-педагогические условия инклюзивной школы, что соответствует гипотезе нашей работы:

- созданы и реализованы программы адаптации;
- созданы и реализованы системы профилактики, диагностики, консультирования, коррекционной работы, развивающей работы, просвещения;
- присутствуют информационные площадки для организации психолого-педагогического просвещения участников образовательных отношений (педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей)).

Экспериментальное исследование, направленное на изучение организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования, было подразделено на четыре основных этапа: подготовительный, организационно-методический, опытно-экспериментальный и завершающий. Представим каждый из этапов экспериментального исследования более подробно.

1) Подготовительный этап – знакомство с базой экспериментальной исследования, педагогическим составом и обучающимися с легкой степенью умственной отсталости. Анализ и изучение нормативно-правовых документов, локальных актов образовательного учреждения, изучение психолого-педагогического сопровождения реализации образовательной программы.

2) Организационно-методический этап – общее знакомство с выборкой обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, анализ их индивидуально-личностных особенностей в процессе наблюдения и изучения личных дел. Обоснование выбора методов психологической диагностики в

соответствии с целью и гипотезой исследовательской деятельности. Разработка и представление примерной программы формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы.

3) опытно-экспериментальный этап – проведение экспериментального исследования в соответствии с гипотезой выпускной квалификационной работы:

– констатирующий эксперимент – первичная диагностика обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в соответствии с подобранными методиками изучения, анализ и интерпретация результатов, планирование окончательного варианта формирующей программы сопровождения обучающихся на основании полученных результатов диагностического исследования;

– формирующий эксперимент – апробация программы организации инклюзивного обучения детей с легкой степенью умственной отсталости в общеобразовательной организации;

– контрольный эксперимент – итоговая диагностика обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы. Интерпретация результатов через призму формирующего эксперимента, анализ эффективности проведенной работы на основании сравнительной характеристики результатов первичной и итоговой диагностики, путем описательной и математической статистики;

4) завершающий этап – анализ итогов работы, оформление текста выпускной квалификационной работы в соответствии с полученными результатами экспериментальной деятельности. Анализ и систематизация данных, формулировка выводов. Подтверждение или опровержение гипотезы, выдвинутой при написании исследовательской работы.

В исследовании приняли участие 5 обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в возрастном диапазоне 7 - 8 лет.

На основании цели и задач исследовательской работы, выдвинутой гипотезы выпускной квалификационной работы, был подобран комплекс диагностических методик, направленный на изучение психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования через индивидуально-личностное развитие обучающихся. Представим подобранные методики и опишем каждую из них.

1.Графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова).

Данная диагностическая методика направлена на выявление состояния эмоциональной сферы ребенка младшего школьного возраста, исследование наличия агрессии, ее направленности и интенсивности.

Испытуемому предлагался лист бумаги формата А4 и инструкция: «На листе бумаги нарисуй кактус, такой, какой ты его себе представляешь!». По завершению рисунка была проведена беседа, способствующая применению уточняющих вопросов для интерпретации изображения.

Обработка результатов производилась в соответствии с разработанными критериями: пространственное положение, размер рисунка, характер линии, сила нажима на карандаш.

Интерпретация результатов производилась по предложенным авторам критериям и способствовала выявлению таких индивидуальноличностных особенностей, как агрессия, импульсивность, эгоцентризм, зависимость, демонстративность, скрытность, оптимизм, тревога, женственность, экстравертированность, интровертированность, стремление к домашней защите, стремление к одиночеству.

2.Методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина).

Диагностическая методика предназначена для изучения отношений к нравственным нормам детей младшего школьного возраста.

Ребенку предлагался стимульный материал, представляющий собой картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников и инструкция: «Разложи картинки так, чтобы с одной стороны

лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие. Раскладывай и объясняй, куда ты положишь каждую картинку и почему».

Обработка и интерпретация результатов осуществлялась по разработанному автором ключу, предполагающему выделение уровней эмоционального отношения к нравственным нормам общества: низкий, средний, высокий и очень высокий.

3.Методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман).

Целью данной диагностической методики является выявление сформированности коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника, выражение свои мысли и аргументированность своей позиции в общении.

В ходе индивидуальной беседы ребенку по очереди предлагались и зачитывались три задания, после чего задавались вопросы, позволяющие выявить: понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной, понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, учет разных мнений и умение обосновать собственное, учет разных потребностей и интересов.

Интерпретация результатов производилась в соответствии с выделенными автором уровнями коммуникативных умений: низкий, средний, высокий.

2.2 Результаты исследования организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования

В соответствии с целями и задачами исследовательской работы, выдвинутой гипотезой выпускной квалификационной работы нами была произведена первичная диагностика обучающихся с легкой степенью умственной отсталости на базе КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района Управления образования акимата Костанайской области в общем количестве 5 человек с помощью, подобранной батареей диагностических методик.

Для выявления состояния эмоциональной сферы ребенка младшего школьного возраста, исследование наличия агрессии, ее направленности и интенсивности, была применена графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова), результаты которой представлены в приложении к выпускной квалификационной работе.

Рассматривая рисунки детей, можно говорить о том, что большинство обучающихся с легкой степенью умственной отсталости представили крупный рисунок домашнего кактуса, расположенного в центре листа, что говорит об эгоцентризме и стремлении к домашней защите, чувстве семейной общности. Для большинства изображений характерен сильный нажим линий, присутствие штриховки и, одновременно с этим – использование ярких, контрастных цветов. Полученные данные были систематизированы, проанализированы и представлены в виде сводной таблицы распределения выборки обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по признакам состояния эмоциональной сферы.

Таблица 1 - Распределение выборки обучающихся по признакам состояния эмоциональной сферы на диагностическом этапе исследования

| № | Состояния эмоциональной сферы обучающихся с легкой степенью умственной отсталости | Признак выявлен | Признак отсутствует |
|----------|--|------------------------|----------------------------|
|----------|--|------------------------|----------------------------|

| | | | |
|----|-------------------------------------|-----|-----|
| 1 | Агрессия | 40% | 60% |
| 2 | Импульсивность | 60% | 40% |
| 3 | Эгоцентризм, стремление к лидерству | 60% | 40% |
| 4 | Зависимость, неуверенность | 60% | 40% |
| 5 | Демонстративность, открытость | 40% | 60% |
| 6 | Скрытность, осторожность | 60% | 40% |
| 7 | Оптимизм | 30% | 70% |
| 8 | Тревога | 60% | 40% |
| 9 | Женственность | 20% | 80% |
| 10 | Экстравертированность | 40% | 60% |
| 11 | Интровертированность | 60% | 40% |
| 12 | Стремление к домашней защите | 80% | 20% |
| 13 | Стремление к одиночеству | 20% | 80% |

Анализируя показатели таблицы 1, можно говорить о том, что у 40% выявлена агрессия, которая представлена наличием иголок – торчащие в разные стороны, близко расположенные друг к другу иглы, часто расположенные по всему кактусу. Агрессия, как состояние эмоциональной сферы не выявлена у 60% обучающихся с легкой степенью умственной отсталостью.

Рассматривая показатель импульсивности, характеризующийся отрывистыми линиями, сильным нажимом, мы можем говорить о том, что данное состояние эмоциональной сферы выявлено у 60% обучающихся с легкой степенью умственной отсталости и отсутствует у 40% младших школьников с интеллектуальным нарушением.

Эгоцентризм и стремление к лидерству выявлено у 60% обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости – представители с данным состоянием эмоциональной сферы изобразили крупный рисунок кактуса, занимающий практически полный формат А4, в центре листа. Стремление к лидерству отсутствует у 40% представителей выборки, которые изображали более мелкие и менее масштабные кактусы,

могли расположить их на границе листа. Изучение таблицы 1 говорит о том, что зависимость и неуверенность, характеризующаяся маленьким рисунком внизу листа – выявлена у 60% обучающихся с интеллектуальным нарушением, тогда как у 40% – данное состояние эмоциональной сферы выявлено не было.

Демонстративность и открытость, выявляющаяся благодаря наличию наличие выступающих отростков, необычность форм кактуса, представлена 40% обучающихся с легкой степенью умственной отсталостью и отсутствует у 60% представителей диагностируемой выборки обучающихся. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство младших школьников с умственной отсталостью изобразили одиночный кактус с цельным стволом.

Скрытность, осторожность, представленная расположением зигзагов по контуру или внутри кактуса, как состояние эмоциональной сферы личности обучающихся с легкой степенью умственной отсталости выявлено у 60% обследуемых и отсутствует у 40%.

Анализ рисунков детей показал, что оптимизм, использование ярких цветов, изображение «радостных» кактусов характерен лишь для 30% представителей с легкой степенью умственной отсталости, тогда как у 70% это эмоциональное состояние не выявлено – их рисунки не отличаются присутствием ярких цветов, преимущественно используются темные контрастные цвета: черный, темно-зеленый, изумрудный и т.п. Тревога, как отрицательно окрашенная эмоция, выражающая ощущение беспокойства, неопределенности, ожидание отрицательных событий, трудноопределимые предчувствиях и характеризующаяся использованием темных цветов, преобладанием внутренней штриховки, прерывистых линий в изображении кактуса – представлена и выявлена у 60% обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости и отсутствует у 40% диагностируемых.

Характеристики женственности – наличие украшения, цветов, мягких линий и форм изображения кактуса выявлено у 20% обучающихся с легкой

степенью умственной отсталости и полностью отсутствуют у 80% младших школьников с интеллектуальным нарушением. Следовательно, мы можем говорить о том, что для 20% обучающихся характерно совокупность эмоциональных состояний, таких как чувствительность, нежность, мягкость, сострадательность.

Экстравертированность (наличие других кактусов, цветов) выявлена у 40% обучающихся с легкой степенью умственной отсталости и отсутствует у 60%, которые были отнесены к показателям интровертированности (изображен только один кактус). На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что 40% диагностируемых с интеллектуальным нарушением характеризуются направленностью интересов и деятельности вовне, в социальное окружение, тогда как для большинства, 60% – характерна внутренняя направленность переживаний, склонность к погружению в мир собственных чувств и мыслей, малая зависимость содержания психики от контактов с социальным окружением, пассивность в общении.

Изучение результатов таблицы 1 показало, что для абсолютного большинства (80%) обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости характерно чувство семейной общности, стремление к домашней защите – на их рисунках присутствует цветочный горшок, изображен домашний кактус. Стремление к одиночеству, изображение дикорастущего или пустынного кактуса представлено 20% представителями выборки исследования. Таким образом мы можем говорить о том, что для большинства представителей младших школьников с интеллектуальным нарушением характерно стремление к эмоционально-теплым внутрисемейным отношениям, в которых выражена гиперопека, чрезмерная забота родителей (законных представителей).

Резюмируя данные, полученные с помощью графической методики «Кактус», мы можем говорить о том, что для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости характерны следующие проявления

состояния эмоциональной сферы – стремление к домашней защите (80%), импульсивность (60%), эгоцентризм (60%), скрытность (60%) и интровертированность (60%).

Переходя к анализу данных, полученных на диагностическом этапе при помощи методики «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина), нами был произведен анализ и синтез полученных результатов, представленных в приложении. Для выявления отношений к нравственным нормам, было произведено ранжирование выявленных показателей, в соответствии с низким, средним, высоким и очень высоким уровнями, составлена таблица 2.

Таблица 2 - Распределение выборки обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по уровням отношений к нравственным нормам на диагностическом этапе исследования

| Уровни отношений к нравственным нормам | Обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости (n=5) |
|---|--|
| Очень высокий | 0% |
| Высокий | 40% |
| Средний | 40% |
| Низкий | 20% |

Анализируя результаты в таблице 2, мы можем говорить о том, что распределение выборки обучающихся с легкой степенью умственной отсталости показало наличие высокого, среднего и низкого уровня отношения к нравственным нормам на диагностическом этапе исследовательской деятельности. Представим полученные данные в виде диаграммы и проинтерпретируем результаты.

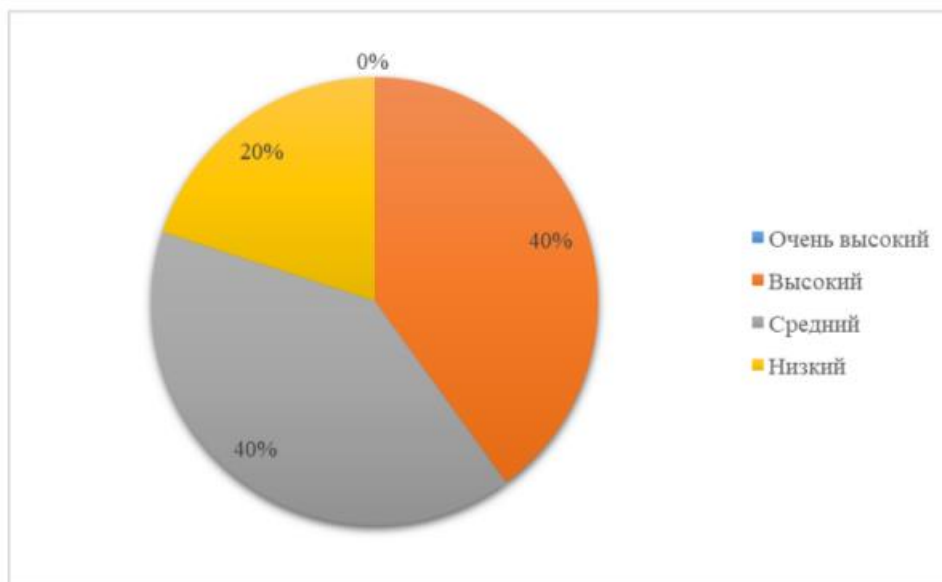


Рисунок 1 - Процентное соотношение отношений к нравственным нормам у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости

На основании рисунка 1, мы можем говорить о том, что высокий уровень отношений к нравственным нормам выявлен у 40% представителей выборки исследования. Это говорит о том, что данные обучающиеся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости правильно идентифицируют поступки на «плохие» и «хорошие», обосновывают свои действия при распределении предложенного стимульного материала, их эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо – данные представители сдержанны в выражении своих эмоций и чувств, речевая и интонационная выразительность практически не изменяется при классификации стимульного материала.

Средний уровень, характеризующийся правильным раскладыванием картинок, но трудностями в обосновании собственных действий, а также неадекватными эмоциональными реакциями – импульсивные реакции ребенка, неуместный смех, отсутствие эмоционального сопереживания, выявлен у 40% обучающихся.

В соответствии с данными, представленными на рисунке 1, мы можем говорить о том, что низкий уровень отношений к нравственным нормам на

диагностическом этапе исследования выявлен у 20% обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. Полученные данные свидетельствуют о том, что ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции данной группы обучающихся неадекватны просматриваемому стимульному материалу или отсутствуют.

Резюмируя выше представленные данные, мы можем говорить о том, что для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости характерен, преимущественно, средний и высокий уровень отношений к нравственным нормам к правилам общения, однако прослеживаются неадекватные эмоциональные реакции или полное отсутствие эмоциональных реагирований на сюжетные картинки с «плохими» и «хорошими» поступками. Как правило, обучающиеся недостаточно хорошо понимают различные нравственные ситуации, не умеют соотносить свое поведение в зависимости от них, что актуализирует включение в программу формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы блока, направленного на формирование и развитие эмоционально-нравственной сферы личности через знакомство с нравственными нормами, нравственными оценками, ценностными ориентациями общества и умением верно проявлять и транслировать эмоции и чувства.

Остановимся на представлении результатов, полученных в ходе диагностики обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по методике «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), целью которой является оценка коммуникативных умений и выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера). Полученные в ходе первичной диагностики данные были проанализированы,

систематизированы, представлены в приложении к выпускной квалификационной работе, а также в таблице 3.

Таблица 3 - Распределение выборки обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по уровням сформированности коммуникативных умений

| Уровни сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника | Обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости (n=5) |
|--|---|
| Высокий | 0% |
| Средний | 40% |
| Низкий | 60% |

В соответствии с данными, представленными в таблице 3, мы можем говорить о том, что на диагностическом этапе исследовательской деятельности выявлены следующие уровни коммуникативных умений, представленные сформированностью действий, направленных на учет позиции собеседника – средний и низкий. Высокий уровень коммуникативных умений у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости выявлен не был. Составим процентное распределение полученных данных в виде диаграммы, представленной на рисунке 2.

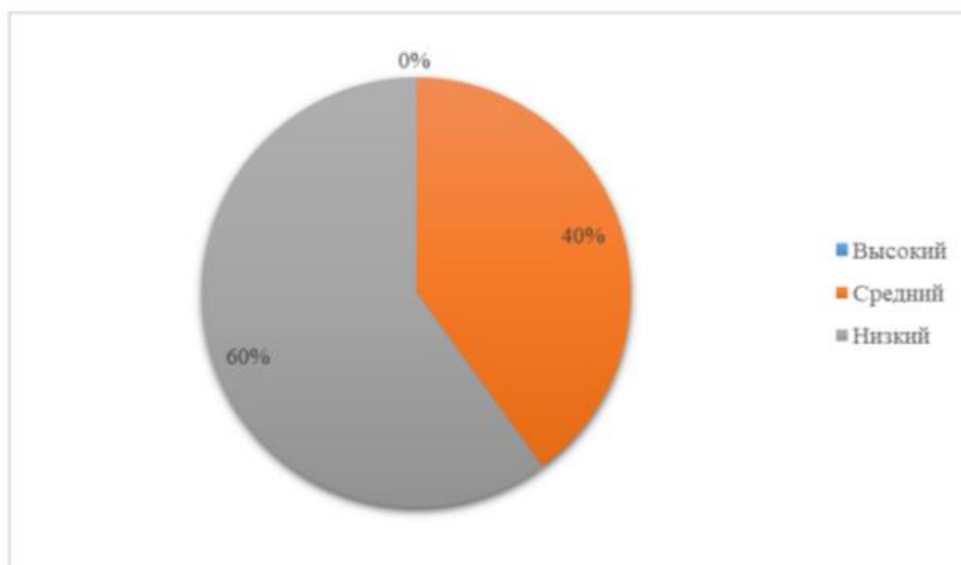


Рисунок 2 - Процентное соотношение коммуникативных умений у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости

На основании данных, представленных на рисунке 2, мы можем говорить о том, что низкий уровень коммуникативных умений выявлен у большинства диагностируемых обучающихся с легкой степенью умственной отсталости – 60%. Это говорит о том, что обучающийся не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же действия, исключает возможность разных точек зрения, что соответственно представителям с легкой степенью умственной отсталости, а также диагностическое обследование показало, что ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

Средний уровень коммуникативных умений и сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника, представлен 40% обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Полученные данные свидетельствуют о том, что в ходе диагностического обследования был получен частично правильный ответ – обучающийся понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы или затрудняется в формулировке обоснований.

В соответствии с данными, представленными на рисунке 2, мы можем констатировать факт отсутствия высокого уровня коммуникативных умений, заключающегося в демонстрации понимания относительности оценок и подходов к выбору, учете различий позиций персонажей и возможности высказать и обосновать свое мнение относительно учета позиции собеседника.

Резюмируя данные, полученные по диагностической методике «Кто прав?», мы можем говорить о том, что формирование и развитие коммуникативных умений, действий, направленных на учет позиции собеседника, является актуальной задачей психолого-педагогического

сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы.

Выявленные уровни подтверждают факт нарушения формирования умений использовать речь как средство общения обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Невозможность грамотно обосновать и сформулировать ответы на вопросы в заданной диагностической ситуации («Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал? Что бы ты ответил на месте? Как им лучше поступить?»), связано как с ограниченностью представлений об окружающем мире, социальных взаимоотношениях и низкой потребностью в речевом общении в силу феноменологических особенностей представителей с легкой степенью умственной отсталости, так и с замедленным и аномальным развитием речи.

Резюмируя данный параграф можно говорить о том, что нами было проведено первичное диагностическое исследование с помощью подобранных диагностических методик: графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова), методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина), методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман).

Анализ и интерпретация полученных данных позволили сделать вывод о том, что представители с легкой степенью умственной отсталости стремятся к домашней защите, импульсивны, эгоцентричны, скрытны и интровертированы. У них отсутствует четкое представление о нравственных нормах и нормах социального взаимодействия, недостаточно хорошо понимают различные нравственные ситуации, затруднено соотношение своего поведения в зависимости от «хороших» и «плохих» поступков.

Диагностическое исследование показало снижение критичности отношения к себе и окружающим – на основании данного постулата можно предположить, что в процессе взаимодействия, обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости, стараются подражать друг другу, вступают в привычные, шаблонные контакты, из чего можно сделать вывод о

социальной незрелости детей младшего школьного возраста с интеллектуальным нарушением, ограниченности их жизненного опыта, трудностях установления взаимоотношений с социальным окружением.

На основании вышеизложенных данных актуализируется проведение формирующего эксперимента и включение в образовательный процесс школы программы организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования.

2.3 Реализация программы организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения детей с легкой степенью умственной отсталости в общеобразовательной организации и ее результаты

На основании анализа теоретико-методологической литературы, полученных результатов диагностического исследования, а также в соответствии с гипотезой исследовательской работы, была разработана программа формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования, апробированная на базе КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района Управления образования акимата Костанайской области.

Программа направлена на развитие коммуникативных навыков у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. Программа является дополнением к основному образованию, занятия осуществляются во внеурочное время.

Актуальность программы обусловлена тем, что в современное общество активно внедряется инклюзивное образование, интегрирующее в образовательные учреждения детей с разными образовательными

потребностями. В том числе и обучающихся с умственной отсталостью. Ранее дети с интеллектуальными нарушениями обучались в коррекционных школах и навыки понимания и взаимопонимания осваивали в рамках курса «Альтернативная коммуникация».

На сегодняшний день функции дефектолога и специального психолога выполняют преподаватель и психолог в обычной школе. Данная программа составлена с учетом потребностей обучающегося с умственной отсталостью в легкой степени в освоении коммуникативных навыков, ориентации в социальных отношениях и развития саморегуляции и станет помощью в обучении и развитии детей с интеллектуальными нарушениями.

Цель программы: создание условий психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования для развития особых образовательных потребностей (коммуникативные умения, навыки социального взаимодействия).

Задачи:

- 1) развитие положительных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми для успешной социализации в обществе;
- 2) формирование коммуникативных навыков и адекватного поведения в социальной среде;
- 3) развитие способности к эмпатии по отношению к другим людям;
- 4) развитие умения задавать вопросы собеседнику и следить за темой разговора;
- 5) развитие умения четко излагать свои мысли;
- 6) формирование умение проявлять уважительное отношение к собеседнику, слушать его, учитывать его мнение;
- 7) развитие навыков общения в различных жизненных ситуациях;
- 8) развитие навыков саморегуляции и снятия психоэмоционального напряжения.

Срок реализации программы: программа рассчитана на 34 занятия. Продолжительность одного занятия 20-30 минут. Занятия проходят 1 раз в неделю в течение учебного года.

Типы занятий: групповое, парное, индивидуальное.

Методы, формы и приемы работы: обсуждение участниками способов их действий в практической и теоретической деятельности, с применением таких направлений психолого-педагогического сопровождения, как:

- сказкотерапия – метод психологической работы;
- мимические и пантомимические психогимнастические этюды – выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживанием телесного и психического реагирования;
- психогимнастические этюды и игры на выражение отдельных черт характера и эмоций – выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой (жадность, доброта, честность и т. п.), их моральная оценка;
- физкультминутка – снятие мышечного и эмоционального напряжения;
- самомассаж – снятие мышечного и эмоционального напряжения;
- релаксация – снятие эмоционального возбуждения;
- пособия, схемы, пиктограммы для зрительной и наглядной опоры при усвоении теоретических знаний.

Методологическую основу программы составили теоретические труды и практические разработки А.П. Овчаровой, А.В. Маллера, Н.Л. Кряжевой, М.И. Буяновой, Т.Д. Зинкевич-Евстегнеевой.

Принципы и психологические механизмы реализации программы:

- 1) принцип единства и коррекции диагностики: игры и упражнения позволяют корректировать и одновременно диагностировать поведенческую область у детей с интеллектуальными нарушениями;

2) принцип системности коррекционных и профилактических задач: занятия формирующие социально – адекватное поведение также могут предупредить отклонения в поведении и повлиять на развитие личности;

3) принцип учета эмоциональных сложностей материала: занятия проводятся в игровой форме, что способствует развитию положительных эмоции обучающихся;

4) принцип программного обучения: примеры социальноодобряемого общения получаемые учениками на коррекционных занятиях могут использоваться в других жизненных ситуациях, что приведет к формированию у них данных умений и навыков;

5) принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Ожидаемые результаты: благоприятная интеграция обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости в инклюзивное образовательное учреждение за счет психолого-педагогического сопровождения и формирования и развития особых образовательных потребностей представителей с интеллектуальными нарушениями.

Формы подведения итогов реализации программы: оценка результатов освоения программы отражается в результатах сравнительной диагностики на диагностическом и контрольном этапах исследовательской деятельности с помощью эмпирических методик:

- графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова),
- методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина),
- методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман).

Перейдем к представлению календарно-тематического планирования программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной.

Календарно-тематическое планирование программы представлено в таблице 4.

Таблица 4 - Календарно-тематическое планирование программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости

| № | Тема | Цель занятия | Кол-во часов |
|----------|------------------------|--|--------------|
| Раздел 1 | | | |
| 1. | Вводное занятие | Создание доверительных отношений в группе участников | 1 |
| 2-3. | Тренируем эмоции | Умение различать эмоциональные состояния окружающих | 2 |
| 4-5. | Общение | Развитие положительных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми | 2 |
| 6. | Обретаем друзей | Формирование умения эффективного повседневного общения, доброжелательного отношения к другим | 1 |
| 7-8. | Вопросы | Умение задавать вопросы и отвечать на них | 2 |
| 9-10. | Говори понятно | Обучение умения четко формулировать свои мысли | 2 |
| 11. | Умею слушать | Обучение умения слушать собеседника | 1 |
| Раздел 2 | | | |
| 12-13. | Отказ | Умение сказать «нет» | 2 |
| 14-15. | Помощь | Умение попросить помощи у взрослого | 2 |
| 16. | Разговор по телефону | Обучение навыкам общения по телефону | 1 |
| 17. | Вызов экстренных служб | Обучение вызова экстренных служб | 1 |
| 18-19. | В транспорте | Обучение навыкам общения по телефону | 2 |
| 20. | В театре | Формирование навыков поведения в общественном транспорте | 1 |
| 21. | В кинотеатре | Формирование навыков поведения в театре | 1 |
| 22. | В музее | Формирование навыков поведения в кинотеатре | 1 |
| 23. | В магазине | Формирование навыков поведения в магазине | 1 |
| 24-25. | Конфликт | Способы разрешения конфликта | 2 |
| 26. | Проступок и прощение | Развитие умения ребенка прощать и просить прощения | 1 |
| Раздел 3 | | | |
| 27-28. | Стрессовая ситуация | Обучение способам саморегуляции и снятия психоэмоционального напряжения | 2 |
| 29-30. | Самоконтроль | Формирование навыков контроля | 2 |

| | | | |
|-----|------------------------|---|---|
| | | своего эмоционального состояния | |
| 31. | Агрессия | Формирование способности осознавать свою агрессию, безопасные способы ее разрядки, ослабление негативных эмоций | 1 |
| 32. | Моя ценность | Развитие позитивной «Я» концепции | 1 |
| 33. | Мое место в коллективе | Понимание своего места в коллективе. Формирование положительной самооценки | 1 |
| 34. | Мои возможности | Побуждение к саморазвитию | 1 |

На основании вышеизложенного мы можем говорить о том, что в рамках эмпирического исследования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, ними была разработана и программа, включающая в себя 34 занятия, разделенные на три основных раздела: развитие базовых коммуникативных навыков, развитие способности ориентироваться в социальных отношениях и развитие саморегуляции и саморазвития.

Первый раздел формирующей программы включил в себя 11 занятия и был направлен на развитие умений различать эмоциональное состояние окружающих, слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, четко формулировать свои мысли через знакомство с эмоционально-волевой сферой личности, проработку коммуникативных умений и доброжелательных отношений с социальным окружением.

Второй раздел программы был разработан для обучения навыкам поведения в общественных местах, пользования телефоном, вызова экстренных служб, выхода из конфликтных ситуаций и включил в себя 15 занятий в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью легкой степени. Третий раздел программы включил в себя 8 занятий и был направлен на формирование навыков контроля своего эмоционального состояния, обучение способам саморегуляции и снятия психоэмоционального напряжения, побуждение к саморазвитию.

По результатам реализации программы формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, была проведена контрольная диагностическая процедура обучающихся с легкой степенью умственной отсталости на базе КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района Управления образования акимата Костанайской области для выявления влияния программы на состояния эмоциональной сферы, изучение отношений к нравственным нормам и на изучение коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника, выражение свои мысли и аргументированность своей позиции в общении.

Полученные на контрольном этапе исследовательской деятельности данные были проанализированы, систематизированы и представлены в приложении к выпускной квалификационной работе. Остановимся на представлении и интерпретации контрольных результатов графической методики «Кактус» (М.А. Панфилова).

Анализ рисунков в целом говорит о том, что для большинства обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы характерно изображение крупного, расположенного по центру листа одиночного домашнего кактуса, раскрашенного в яркие, радужные цвета. Данные были систематизированы, проанализированы и представлены в виде распределения выборки по признакам состояния эмоциональной сферы, представленной в таблице 5.

Таблица 5 - Распределение выборки обучающихся по признакам состояния эмоциональной сферы на контрольном этапе исследования

| № | Состояния эмоциональной сферы обучающихся с легкой степенью умственной отсталости | Признак выявлен | Признак отсутствует |
|---|---|-----------------|---------------------|
| 1 | Агрессия | 30% | 70% |
| 2 | Импульсивность | 55% | 45% |
| 3 | Эгоцентризм, стремление к лидерству | 55% | 55% |
| 4 | Зависимость, неуверенность | 50% | 50% |

| | | | |
|----|-------------------------------|-----|-----|
| 5 | Демонстративность, открытость | 60% | 40% |
| 6 | Скрытность, осторожность | 50% | 50% |
| 7 | Оптимизм | 60% | 40% |
| 8 | Тревога | 30% | 70% |
| 9 | Женственность | 40% | 60% |
| 10 | Экстравертированность | 50% | 50% |
| 11 | Интровертированность | 50% | 50% |
| 12 | Стремление к домашней защите | 60% | 40% |
| 13 | Стремление к одиночеству | 10% | 90% |

Рассматривая данные, представленные в таблице 5, мы можем говорить о том, что агрессия, как целенаправленное деструктивное поведение, которое определяется наличием иголок и выраженности их в большем количестве, выявлена у (30%) по завершению реализации программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Такое состояние эмоциональной сферы как импульсивность, проявляющаяся в склонности принимать решения, не продумав о последствиях была выявлена у (55%) на контрольном этапе исследования. Рисунки детей на заданную тему были осуществлены без сильного нажима, мягкими и тонкими целенаправленными линиями.

В соответствии с данными, представленными в таблице мы видим, что эгоцентризм и стремление к лидерству стало характерно для 55% испытуемых – их рисунок кактуса крупный, расположен центрально и занимает большую площадь поверхности предложенного листа формата А4. Также, мы можем говорить о том, что показатели зависимости, которая диагностируется маленьким рисунком внизу листа стандартного формата – равны (50%).

Демонстративность, наличие на рисунке выступающих отростков, необычность форм, выявлена у 60% представителей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Данный показатель

свидетельствует о том, что большинство обучающихся стали стремиться быть «на виду», в центре внимания социального окружения. У 40% показатели демонстративности и открытости не выявлены.

В соответствии таблицей 5, мы можем говорить о том, что скрытность и осторожность выявлена у 40% и не выявлена у 60% представителей с интеллектуальным нарушением. Таким образом мы можем говорить о том, что большинство рисунков не содержат в себе расположенные по контуру или внутри кактуса зигзаги, что свидетельствует о честности, открытости обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Оптимизм, использование ярких цветов, изображение «радостных» кактусов – характерно для 60% представителей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. По завершению реализации формирующей программы, обучающиеся стали смотреть на жизнь с позитивной точки зрения, беседа показала наличие уверенности в лучшем будущем.

Следовательно, антоним данного понятия – «тревожность», заключающаяся в использовании темных цветов, преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии, была выявлена на (20%) по завершению реализации формирующей программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы.

Показатели женственности, характеризующиеся наличием украшений, цветов, мягких линий, форм, выявлены у 40% представителей с интеллектуальной недостаточностью и не выявлен у 60% младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

На основании сформированной таблицы можно говорить о том, что экстравертированность и наличие других кактусов, цветов – выявлены на (50%) по завершению реализации формирующего эксперимента. В соответствии с полученными данными можно сделать вывод о том, что интровертированность – внутренняя направленность переживаний,

склонностью к погружению в мир собственных чувств и мыслей, выявлена у 50% диагностируемых с легкой степенью умственной отсталости.

Рассматривая такое состояние эмоциональной сферы как стремление к домашней защите, можно говорить о том, что данный критерий выявлен у 60% обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, таким образом – стремление к одиночеству выявлено у (10%) по завершению реализации формирующей программы.

Резюмируя данное исследование можно говорить о том, что ведущими состояниями эмоциональной сферы обучающихся с легкой степенью умственной отсталости на контрольном этапе исследовательской деятельности стал: эгоцентризм (55%), оптимизм (60%), интровертированность (50%), стремление к домашней защите (60%) и демонстративность (60%).

На основании цели и задач исследовательской деятельности, в соответствии с формирующей программой психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, была проведена контрольная диагностика представителей исследовательской выборки с помощью методики «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина). На основании цели и задач исследовательской деятельности, в соответствии с формирующей программой психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, была проведена контрольная диагностика представителей исследовательской выборки с помощью методики «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина).

Полученные в ходе исследования данные были проанализированы, систематизированы и представлены в виде сводной таблицы распределения выборки – таблицы 6.

Таблица 6 - Распределение выборки обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по уровням отношений к нравственным нормам на контрольном этапе исследования

| Уровни отношений к нравственным нормам | Обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости (n=5) |
|--|---|
| Очень высокий | 0% |
| Высокий | 80% |
| Средний | 20% |
| Низкий | 0% |

Рассматривая выше представленную таблицу можно говорить о том, что по завершению реализации формирующего эксперимента, ведущими уровнями отношений к нравственным нормам стал высокий и средний уровни. Представим полученные данные в виде диаграммы (рисунок 3) и проинтерпретируем результаты.

Анализируя рисунок 3, мы можем говорить о том, что низкий уровень отношений к нравственным нормам, когда ребенок неправильно раскладывает стимульный материал, его эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют – отсутствует (0%) по завершению реализации формирующей программы.

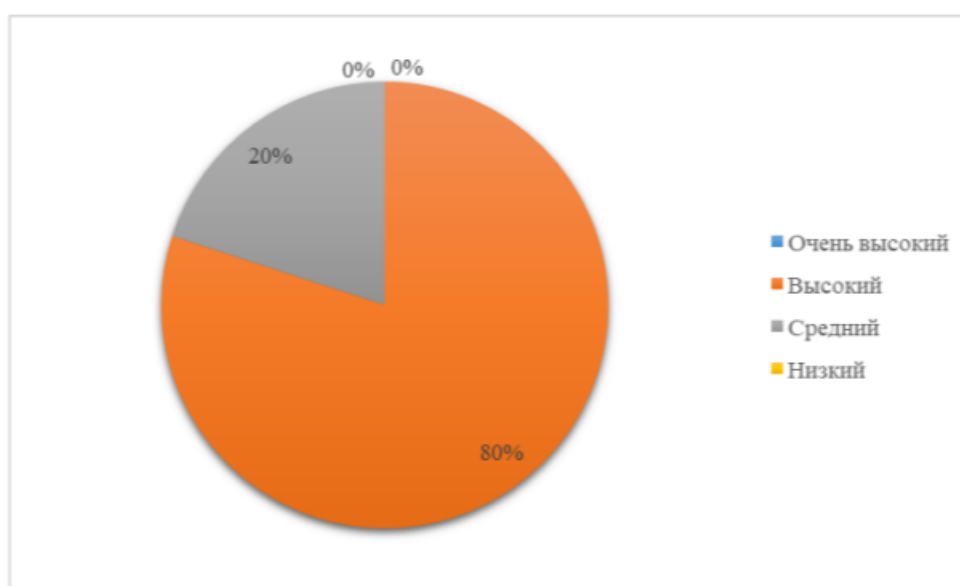


Рисунок 3 - Процентное соотношение отношений к нравственным нормам у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости

Средний уровень отношений к нравственным нормам, правильное раскладывание сюжетных картинок, но возникающие затруднения в обосновании своих действий, порой неадекватные эмоциональные реакции, –

присущ 20% диагностируемых обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Для большинства обучающихся с интеллектуальными нарушениями (80 %), по завершению реализации программы организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, стал характерен высокий уровень отношений к нравственным нормам – дети правильно раскладывали предложены стимульный картинки, обосновывали свои действия согласно заданной ситуации, а их эмоциональные реакции были адекватны, но слабо выражены.

Очень высокий уровень, на котором ребенок обосновывает свой выбор, называет моральную норму, имеет адекватные, яркие эмоциональные реакции, проявляющиеся в мимике, активной жестикуляции – не выявлен (0%) у детей младшего школьного возраста по завершению реализации формирующего эксперимента.

Резюмируя исследование отношений к нравственным нормам у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, мы можем говорить о том, что для группы младших школьников по завершению реализации формирующей программы в большей степени стал характерен высокий уровень, что свидетельствует о формировании нравственных ценностей и норм социального окружения, что благоприятно влияет на становление особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Остановимся на представлении результатов, полученных в ходе диагностики коммуникативных умений по методике «Кто прав?» (Г.А. Цукерман). Полученные в ходе первичной диагностики данные были проанализированы, систематизированы, представлены в приложении к выпускной квалификационной работе, а также в таблице 7.

Таблица 7 - Распределение выборки обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по уровням сформированности коммуникативных умений

| Уровни сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника | Обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости (n=5) |
|--|---|
| Высокий | 20% |
| Средний | 80% |
| Низкий | 0% |

Рассматривая сформированную таблицу 7 распределения выборки обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по уровням сформированности коммуникативных умений, мы можем говорить о том, что контрольный этап показал наличие высокого и среднего уровней сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера). Представим процентное соотношение данных коммуникативных умений в виде круговой диаграммы (рисунок 4).

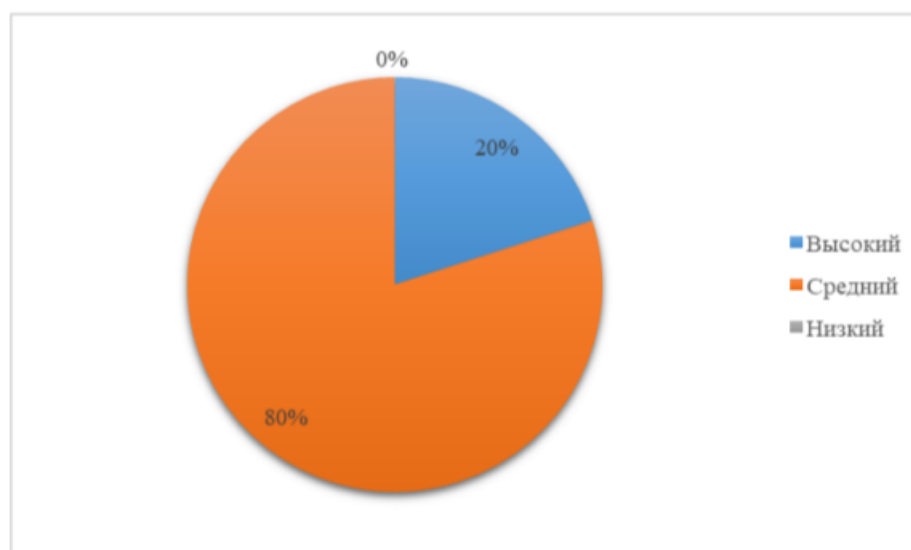


Рисунок 4 - Процентное соотношение коммуникативных умений у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости

На основании сформированного рисунка 4, мы можем говорить о том, что низкий уровень коммуникативных умений выявлен не был (0%), что благоприятно влияет на гипотезу исследовательской работы.

Средний уровень коммуникативных умений и частично верный ответ на предложенные ситуации (ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы) – характерен для большинства, 80% обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В соответствии с рисунком 4, мы можем говорить о том, что для 20% обучающихся с легкой степенью умственной отсталости стал характерен высокий уровень коммуникативных действий. Данные представители выборки обучающихся демонстрировали понимание относительности оценок и подходов к выбору во всех трех предложенных ситуациях, учитывали различия позиций персонажей и могли высказать и обосновать свое мнение («Саша напугался», «Володя любит сказки», «Каждая девочка любит свое», «Маленькие дети любят самокаты, лото – для взрослых» и т.п.).

Таким образом мы можем говорить о том, что для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по завершению реализации формирующей программы стал преимущественно характерен средний уровень коммуникативных умений – они понимают возможности различных позиций и точек зрения, ориентируются на позиции других людей, осознают возможности разных оснований для оценки одного и того же действий, но не всегда могут четко и внятно обосновать собственное действие, не умеют представить умозаключение.

Для подтверждения гипотезы исследовательской деятельности, заключающейся в предположении, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, возможно, повысить за счет участия таких детей в специально разработанной программе формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, представим математико-статистическую обработку данных особых образовательных потребностей (эмоциональные проявления, отношение к нравственным

нормам, коммуникативные умения), выполненную в STATISTICA 12 с применением статистического метода для зависимых выборок – t-критерий Стьюдента при $p < 0,05$. нормам, коммуникативные умения), выполненную в STATISTICA 12 с применением статистического метода для зависимых выборок – t-критерий Стьюдента при $p < 0,05$.

Показатели изменений, исследуемых нам особых образовательных потребностей, внимание которым осуществляется в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, были оформлены в таблицу 8, где курсивом обозначался достоверный и значимый сдвиг показателей при $p < 0,05$. Показатели изменений, исследуемых нам особых образовательных потребностей, внимание которым осуществляется в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, были оформлены в таблицу 8, где курсивом обозначался достоверный и значимый сдвиг показателей при $p < 0,05$.

Таблица 8 - Показатели изменений особых образовательных потребностей обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (t-критерий Стьюдента)

| Показатели* | диагностический этап | | контрольный этап | | t |
|-------------------------------------|----------------------|------------------------|------------------|------------------------|--------------|
| | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | |
| Агрессия | 0,40 | 0,54 | 0,00 | 0,00 | 1,63 |
| Импульсивность | 0,60 | 0,54 | 0,00 | 0,00 | 2,44 |
| Эгоцентризм, стремление к лидерству | 0,60 | 0,54 | 1,00 | 0,00 | -1,63 |
| Зависимость, неуверенность | 0,40 | 0,54 | 0,00 | 0,00 | 1,63 |
| Демонстративность, открытость | 0,20 | 0,44 | 0,60 | 0,54 | -1,63 |
| Скрытность, осторожность | 0,60 | 0,54 | 0,20 | 0,44 | 1,00 |
| Оптимизм | <i>0,20</i> | <i>0,44</i> | <i>1,00</i> | <i>0,00</i> | <i>-4,00</i> |
| Тревога | 0,60 | 0,54 | 0,00 | 0,00 | 2,44 |
| Женственность | 0,20 | 0,44 | 0,40 | 0,54 | -1,00 |
| Экстравертированность | 0,40 | 0,54 | 0,00 | 0,00 | 1,63 |
| Интровертированность | 0,60 | 0,54 | 1,00 | 0,00 | -1,63 |
| Стремление к домашней защите | 0,80 | 0,44 | 1,00 | 0,00 | -1,00 |
| Стремление к одиночеству | 0,20 | 0,44 | 0,00 | 0,00 | 1,00 |
| Отношение к нравственным нормам | 1,20 | 0,83 | 1,80 | 0,44 | -2,44 |
| Коммуникативные умения | <i>1,40</i> | <i>0,54</i> | <i>2,20</i> | <i>0,44</i> | <i>-4,00</i> |

* курсивом выделены достоверны сдвиги показателей при $p < 0,05$

Изучение состояния эмоциональной сферы обучающихся с легкой степенью умственной отсталости говорит о том, что выявлено значимое различие по показателям оптимизма. Это свидетельствует о том, что по завершению реализации формирующей программы, обучающиеся с умственной отсталостью легкой степени, стали воспринимать мир и социальную среду преимущественно в положительном ключе. По таким показателям личностных эмоциональных состояний как агрессия, импульсивность, эгоцентризм, зависимость, демонстративность, скрытность, тревога, женственность, экстравертированность, интровертированность, стремление к домашней защите и стремление к одиночеству – значимых различий выявлено не было.

Рассматривая таблицу 8, мы можем говорить о том, что достоверных различий в показателях отношений к нравственным нормам выявлено не было – мы видим рост среднего значения, что свидетельствует о повышении

уровня эмоционального отношения к нравственным нормам через предъявляемые сюжетные картинки, однако данный рост незначителен для представления значимого различия на диагностическом и контрольном этапах исследовательской деятельности.

В соответствии с данными, представленными в таблице, мы можем говорить о выявлении достоверных различий в коммуникативных умениях. Увеличение среднего значения данного показателя свидетельствует о том, что разработанная программа формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы предстает разрешением проблемы социальнопсихологической адаптации данной категории обучающихся и интеграции их в социум.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Во второй главе выпускной квалификационной работы нами произведено эмпирическое исследование психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

В соответствии с задачами, выдвинутыми при написании исследовательской работы, первый параграф данной главы был посвящен описанию методов и условий организации эмпирического исследования. Исследовательская деятельность осуществлялась в 2021-2023 учебном году на базе КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского района Управления образования акимата Костанайской области, реализуемой адаптированный вариант основной образовательной программы начального общего образования ОВЗ.

В эмпирическом исследовании приняло участие пять обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в возрастном диапазоне 7-8 лет.

Изучение психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, было подразделено на четыре основных этапа: подготовительный, организационно-методический, опытно-экспериментальный и завершающий. Для изучения психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы через индивидуально-личностное развитие, особые образовательные потребности данной группы интеллектуальных нарушений, были применены следующие диагностические методики: графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова), методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина), методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман).

Констатирующий эксперимент показал, что представители с легкой степенью умственной отсталости стремятся к домашней защите, импульсивны, эгоцентричны, скрытны и интровертированы. У них отсутствует четкое представление о нравственных нормах и нормах социального взаимодействия, они недостаточно хорошо понимают различные нравственные ситуации.

Первичное диагностическое исследование показало снижение критичности отношения к себе и окружающим, социальную незрелость детей младшего школьного возраста с интеллектуальным нарушением, ограниченность жизненного опыта, трудности установления взаимоотношений с социальным окружением.

В соответствии с полученными данными актуализировать разработку программы формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы.

Цель программы создание условий психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы для развития особых образовательных

потребностей (коммуникативные умения, навыки социального взаимодействия).

Программа рассчитана на 34 занятия, разделенные на три основных раздела: развитие базовых коммуникативных навыков, развитие способности ориентироваться в социальных отношениях и развитие саморегуляции и саморазвития.

При реализации программы использованы такие методы и приемы как сказкотерапия, мимические и пантомимические психогимнастические этюды, психогимнастические этюды и игры на выражение отдельных черт характера и эмоций, физкультминутка, самомассаж, релаксация.

По результатам реализации программы формирования психологопедагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, была проведена контрольная диагностическая процедура. Контрольная диагностика показала такие эмоциональные проявления, как: эгоцентризм, оптимизм, интровертированность, стремление к домашней защите и демонстративность.

По завершению реализации программы стал характерен высокий уровень отношений к нравственным нормам, преимущественно средний уровень коммуникативных умений. Статистическая проверка достоверности сдвига выявляла достоверные различия в показателях коммуникативной сферы и оптимизма, как эмоциональной сферы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с легкой степенью умственной отсталости является одним из главных условий организации инклюзивного образования в связи с тем, что данная комплексная технология психолого-педагогической поддержки и помощи субъектам образовательного процесса выступает в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации представителей с интеллектуальными нарушениями.

Обосновав актуальность изучения данной темы, представив проблематику исследования, нами была сформулирована цель исследовательской работы, заключающаяся в теоретическом обосновании, разработке и апробации программы формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Произведя теоретический анализ проблемы организации инклюзивного обучения в общеобразовательной школе было выявлено, что сопровождение является основной профессиональной деятельностью педагогов и психологов, ориентированной на создание условий (педагогических, психологических, социальных) для успешного обучения и развития в рамках воспитательно-образовательного процесса.

Анализ литературы показал, что инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексное психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса, которое интегрирует в себе диагностическую, консультативную,

просветительскую, развивающую, коррекционную работу в частности, в рамках инклюзивной школы.

Изучая особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями было выявлено, что умственная отсталость легкой степени – это группа различных наследственных, врожденных или рано приобретенных состояний общего психического недоразвития с возможностью коррекции и компенсации дефекта, предупреждение вторичных дефектов данного заболевания при целенаправленном, комплексном психолого-педагогическом сопровождении, включающем в себя пять основных этапов: подготовительный, диагностический, аналитический, коррекционный, завершающий.

Рассматривая особые образовательные потребности обучающихся с легкой умственной отсталостью выявлено, что специальные (индивидуальные) условия регламентированы образовательными стандартами для детей с ОВЗ и включают в себя технические средства, особое содержание и методы обучения, а также медицинские, социальные и иные услуги, необходимые для успешного обучения представителей с легкой степенью умственной отсталости.

В рамках психолого-педагогического сопровождения особыми образовательными потребностями выступают: социализация обучающихся, формирование и развитие коммуникативных и социально-бытовых навыков, постепенное расширение образовательного пространства, определенное построение процесса психолого-педагогического сопровождения, соответствие материально-технического оборудования интеллектуальным нарушениям.

Вторая глава выпускной квалификационной работы была посвящена эмпирическому исследованию психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. Исследовательская деятельность осуществлялась в 2021-2023 учебном году на базе КГУ «Станционная общеобразовательная школа» отдела образования Карасуского

района Управления образования акимата Костанайской области, обучение в котором организовано по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Изучение психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, было подразделено на четыре этапа: подготовительный, организационно-методический, опытно-экспериментальный (констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент) и завершающий.

В эмпирическом исследовании приняло участие пять обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в возрастном диапазоне 7-8 лет. Для изучения психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы через индивидуально-личностное развитие, особые образовательные потребности данной группы интеллектуальных нарушений, были применены следующие диагностические методики: графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова), методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина), методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман).

Констатирующий эксперимент показал, что представители с легкой степенью умственной отсталости стремятся к домашней защите (80%), импульсивны (60%), эгоцентричны (60%), скрытны (60%) и интровертированы (60%). У них отсутствует четкое представление о нравственных нормах и нормах социального взаимодействия (40%), они недостаточно хорошо понимают различные нравственные ситуации.

Первичное диагностическое исследование показало низкие коммуникативные умения (60%), социальную незрелость, ограниченность жизненного опыта, трудности установления взаимоотношений с социальным окружением. В соответствии с полученными данными актуализировать разработку программы формирования психолого-педагогического

сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы.

Цель программы создание условий психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы для развития особых образовательных потребностей (коммуникативные умения, навыки социального взаимодействия).

Программа рассчитана на 34 занятия, разделенные на три основных раздела: развитие базовых коммуникативных навыков, развитие способности ориентироваться в социальных отношениях и развитие саморегуляции и саморазвития.

При реализации программы использованы такие методы и приемы как сказкотерапия, мимические и пантомимические психогимнастические этюды, психогимнастические этюды и игры на выражение отдельных черт характера и эмоций, физкультминутка, самомассаж, релаксация.

По результатам реализации программы формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы, была проведена контрольная диагностическая процедура.

Контрольная диагностика показала такие эмоциональные проявления, как: эгоцентризм (100%), оптимизм (100%), интровертированность (100%), стремление к домашней защите (100%) и демонстративность (60%). По завершению реализации программы стал характерен высокий уровень отношений к нравственным нормам (80%), преимущественно средний уровень коммуникативных умений (80%).

Для подтверждения гипотезы исследовательской деятельности, была проведена математико-статистическая обработка данных показателей особых образовательных потребностей (эмоциональные проявления, отношение к нравственным нормам, коммуникативные умения), выполненная в

STATISTICA 12 с применением статистического метода для зависимых выборок – t-критерий Стьюдента при $p < 0,05$.

Результаты проверки достоверности сдвига выявляли достоверные различия в показателях коммуникативной сферы и оптимизма обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Таким образом, был сделан вывод о том, что программа организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивной школы влияет на коммуникативные умения и нормализует эмоциональную сферу личности, что благоприятно сказывается на психолого-педагогическом сопровождении особых образовательных потребностей обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

На основании выше представленных данных мы можем говорить о том, что гипотеза выпускной квалификационной работы, заключающаяся в предположении, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, будет эффективно за счет участия таких детей в специально разработанной программе формирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости – подтверждена частично, так как подтвержден рост показателей коммуникативных умений, благоприятное состояние эмоциональной сферы, но достоверное влияние на отношение к нравственным нормам выявлено не было.

Таким образом, выдвинутая нами в начале исследования, гипотеза подтвердилась. Задачи исследования решены. Цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтынбаев, Б.Т. Особенности моторной сферы у детей с умственной отсталостью [Текст] / Б.Т. Алтынбаев // Colloquium-journa. – №2-3 (26). – 2019. – С. 7-9.
2. Алябьева, Е.А. Психогимнастика в начальной школе: методические материалы в помощь психологам и педагогам [Текст] / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2005. – 88 с.
3. Богданова, В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медикосоциального сопровождения [Текст] / В.Н. Богданова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №91. – 2018. – С. 10-13.
4. Брызгалова, С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – №3. –2017. – С. 14-20.
5. Герасименко, Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей со сложной структурой дефекта [Текст] / Ю.А. Герасименко // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов кафедры психологии образования Института психологии. – Екатеринбург, 2019. – Вып. 11. – С. 50-53.
6. Гончарова, В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования [Текст] / В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригорова, С.И. Гончарова. – Красноярск. – СФУ, 2020. – 248 с.
7. Долгова, В.И. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности [Текст] / В.И. Долгова, Н.В, Крыжановская, Н.А. Непомнящая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 44. – 2018. – С. 1–8.

8. Елецкая, О.В. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов [Текст] / отв. ред. О.В. Елецкая. – М.: Владос, 2019. – 478 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2018. – 320 с.
10. Исаев, Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов [Текст] / отв. ред. М.О. Вайполина. – СПб.: Каро, 2012. – 176 с.
11. Казанцева, Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида [Текст] / Е.В. Казанцева // Специальное образование. - №1. – 2010. – С. 46-56.
12. Коджаспиров, А.Ю. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений: курс лекций [Текст] / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М.: Проспект, 2017. – 461 с.
13. Козырева, В.П. Психологопедагогическое сопровождение детей с ранним детским аутизмом в условиях летнего инклюзивного лагеря [Текст] / В.П. Козырева, О.С. Орлова, В.А. Голубева // Специальное образование. – №2. – 2014. – С. 14-20.
14. Королева, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение профориентационной работы со школьниками [Текст] / И.А. Королева, А.Б. Кулакова // Проблемы развития территории. – №3 (65). – 2013. – С. 83-92.
15. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н.Л. Кряжева. – М.: У-Фактория, 2004. – 192 с.
16. Кузнецова, О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы [Текст] / О.И. Кузнецова, М.С. Староверова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 180 с.
17. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: практический опыт работы [Текст] / А.Б. Кулакова // Социальное пространство. – №5(12). – 2017. – С. 1-8.

18. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в системе дополнительного образования [Текст] / А.Б. Кулакова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – №2. – 2017. – С. 150-156.
19. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности [Текст] / В.И. Лубковский // Психолого-педагогические исследования. – №5. – 2013. – С. 61-66.
20. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие [Текст] / А.Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2000 — 124 с.
21. Мандель, Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе [Текст] / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 276 с.
22. Мухамадиярова, Г.Ф. Инклюзивное образование: содержание и практика / Г.Ф. Мухамидиярова // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (50). – 2015. – С. 45-47.
23. Наумов, А.А. Сравнительный анализ и современные тенденции развития образования детей с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом [Текст] / А.А. Наумов, О.Р. Ворошина // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (50). – 2015. – С. 103-107.
24. Овчарова, А.П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория [Текст] / А.П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – № 3 (4). – 2012. – С. 70-78.
25. Овчарова, А.П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии / А.П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №82-2. – 2008. – С. 128-131.
26. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцов. – М.: Мир и образование, 2019. – 1376 с.

27. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие [Текст] / В.Г. Петрова, отв. ред. И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

28. Платонова, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с умственной отсталостью [Текст] / С.В. Платонова, М.М. Прокопьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 6. – 2017. – С. 269–273.

29. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.

30. Саватеева, А.Л. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальном образовательном учреждении [Текст] / А.Л. Саватеева, Е.А. Тишинова, Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – № 4. – 2017. – С. 122-125.

31. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков; отв. ред. О.А. Щеглова. – М.: Славянский Дом Книги, 2017. – 960 с.

32. Четверикова, Т.Ю. Практика инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью [Текст] / Т.Ю. Четверникова // Международный научно-исследовательский журнал. – №4 (46). – 2016. – С. 116-118. 33. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС / отв. ред. А.А. Казакова. – М.: Просвещение, 2019. – 53 с.

34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. - ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 390 с.

34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.

36. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.

37. Чернова, М.А. Психологическое сопровождение развития ребенка на этапе раннего детства [Текст] / М.А. Чернова // Вестник Университета. – №12. – 2014. – С. 318-320.

38. Вирт, К.О. Психические расстройства детского возраста в МКБ-11 [Электронный источник] / К.О. Вирт // PsyAndNeuro, 2018. – URL: <http://psyandneuro.ru/novosti/neurodevelopmental-disorders/> (дата обращения: 17.10.2019).

39. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayaaparka.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).

40. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб-метод. пособие [Электронный источник] / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml (дата обращения: 19.10.2019).

41. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) [Текст] / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=КР_УО..pdf (дата обращения: 17.10.2019).. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.

36. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.

37. Чернова, М.А. Психологическое сопровождение развития ребенка на этапе раннего детства [Текст] / М.А. Чернова // Вестник Университета. – №12. – 2014. – С. 318-320.

38. Вирт, К.О. Психические расстройства детского возраста в МКБ-11 [Текст] / К.О. Вирт // PsyAndNeuro, 2018. – URL: <http://psyandneuro.ru/novosti/neurodevelopmental-disorders/> (дата обращения: 17.10.2019).

39. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayapararka.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).

40. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб.-метод. пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml (дата обращения: 19.10.2019).

41. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=КР_УО..pdf (дата обращения: 17.10.2019).

42. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». – URL: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2016/02/2.-Standartpedagoga-psihologa.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

43. Стребелева, Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости / Е.А. Стребелева // Альманах Института коррекционной педагогики. – №2. – 2000. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/rannjaja-diagnostikaumstvennoj-otstalosti> (дата обращения: 18.10.2019). 44. ICD-11 for Mortality and Morbidity

Statistics. Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders. – URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (date of the application: 17.10.2019).

44. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 1.

45. Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. V. 30.

46. Kaneshiro, Neil K. (April 21, 2015), "Intellectual disability", MedlinePlus, U.S. National Library of Medicine, archived from the original on October 28, 2016, retrieved October 27, 2016.

47. Liping Ma, *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States* (Studies in Mathematical Thinking and Learning.), Lawrence Erlbaum, 1999.

48. William L. Schaaf (1941) *A Bibliography of Mathematical Education*, Forest Hills, N.Y. : Stevinus Press, link from HathiTrust

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результаты первичной диагностики по графической методике «Кактус»

| № | Исследуемые параметры эмоциональной сферы ребенка | Испытуемый 1 | Испытуемый 2 | Испытуемый 3 | Испытуемый 4 | Испытуемый 5 |
|-----|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1. | Агрессия | | | + | | + |
| 2. | Импульсивность | + | + | | + | |
| 3. | Эгоцентризм, стремление к лидерству | | | + | + | + |
| 4. | Зависимость, неуверенность | + | + | | | |
| 5. | Демонстративность, открытость | | | | | + |
| 6. | Скрытность, осторожность | + | + | | + | |
| 7. | Оптимизм | | | | + | |
| 8. | Тревога | + | | + | | + |
| 9. | Женственность | | + | | | |
| 10. | Экстравертированность | + | | | + | |
| 11. | Интровертированность | | + | + | | + |
| 12. | Стремление к домашней защите | + | + | + | + | |
| 13. | Стремление к одиночеству | | | | | + |

Результаты первичной диагностики по методике «Сюжетные картинки»

| № | ФИО | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Очень высокий уровень |
|----|--------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| 1. | Испытуемый 1 | | | 2 балла | |
| 2. | Испытуемый 2 | | 1 балл | | |
| 3. | Испытуемый 3 | 0 баллов | | | |
| 4. | Испытуемый 4 | | 1 балл | | |
| 5. | Испытуемый 5 | | | 2 балла | |

Результаты первичной диагностики по методике «Кто прав?»

| № | ФИО | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----|--------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 1. | Испытуемый 1 | 1 балл | | |
| 2. | Испытуемый 2 | | 2 балла | |
| 3. | Испытуемый 3 | 1 балл | | |
| 4. | Испытуемый 4 | 1 балл | | |
| 5. | Испытуемый 5 | | 2 балла | |

Результаты контрольной диагностики по графической методике «Кактус»

| № | Исследуемые параметры эмоциональной сферы ребенка | Испытуемый 1 | Испытуемый 2 | Испытуемый 3 | Испытуемый 4 | Испытуемый 5 |
|-----|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1. | Агрессия | | | | | |
| 2. | Импульсивность | | | | | |
| 3. | Эгоцентризм, стремление к лидерству | + | + | + | + | + |
| 4. | Зависимость, неуверенность | | | | | |
| 5. | Демонстративность, открытость | + | + | | | + |
| 6. | Скрытность, осторожность | | | | | + |
| 7. | Оптимизм | + | + | + | + | + |
| 8. | Тревога | | | | | |
| 9. | Женственность | | + | | + | |
| 10. | Экстравертированность | | | | | |
| 11. | Интровертированность | + | + | + | + | + |
| 12. | Стремление к домашней защите | + | + | + | + | + |
| 13. | Стремление к одиночеству | | | | | |

Результаты контрольной диагностики по методике «Сюжетные картинки»

| № | ФИО | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Очень высокий уровень |
|----|--------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| 1. | Испытуемый 1 | | | 2 балла | |
| 2. | Испытуемый 2 | | | 2 балла | |
| 3. | Испытуемый 3 | | 1 балл | | |
| 4. | Испытуемый 4 | | | 2 балла | |
| 5. | Испытуемый 5 | | | 2 балла | |

Результаты контрольной диагностики по методике «Кто прав?»

| № | ФИО | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----|--------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 1. | Испытуемый 1 | | 2 балла | |
| 2. | Испытуемый 2 | | | 3 балла |
| 3. | Испытуемый 3 | | 2 балла | |
| 4. | Испытуемый 4 | | 2 балла | |
| 5. | Испытуемый 5 | | 2 балла | |

Результаты контрольной диагностики по графической методике «Кактус»

| № | Исследуемые параметры эмоциональной сферы ребенка | Испытуемый 1 | Испытуемый 2 | Испытуемый 3 | Испытуемый 4 | Испытуемый 5 |
|-----|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 14. | Агрессия | | | | | |
| 15. | Импульсивность | | | | | |
| 16. | Эгоцентризм, стремление к лидерству | + | + | + | + | + |
| 17. | Зависимость, неуверенность | | | | | |
| 18. | Демонстративность, открытость | + | + | | | + |
| 19. | Скрытность, осторожность | | | | | + |
| 20. | Оптимизм | + | + | + | + | + |
| 21. | Тревога | | | | | |
| 22. | Женственность | | + | | + | |
| 23. | Экстравертированность | | | | | |
| 24. | Интровертированность | + | + | + | + | + |
| 25. | Стремление к домашней защите | + | + | + | + | + |
| 26. | Стремление к одиночеству | | | | | |

Результаты контрольной диагностики по методике «Сюжетные картинки»

| № | ФИО | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Очень высокий уровень |
|-----|--------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| 6. | Испытуемый 1 | | | 2 балла | |
| 7. | Испытуемый 2 | | | 2 балла | |
| 8. | Испытуемый 3 | | 1 балл | | |
| 9. | Испытуемый 4 | | | 2 балла | |
| 10. | Испытуемый 5 | | | 2 балла | |

Результаты контрольной диагностики по методике «Кто прав?»

| № | ФИО | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|-----|--------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 6. | Испытуемый 1 | | 2 балла | |
| 7. | Испытуемый 2 | | | 3 балла |
| 8. | Испытуемый 3 | | 2 балла | |
| 9. | Испытуемый 4 | | 2 балла | |
| 10. | Испытуемый 5 | | 2 балла | |

Примеры занятий программы организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости

Структура занятий включает:

1. Ритуал начала занятия;
2. Основная часть;

Состоит из игр и упражнений направленных на развитие базовых коммуникативных навыков, развитие способности ориентироваться в социальных отношениях и развитие саморегуляции и саморазвития.

3. Ритуал завершения занятия.

Ритуал начала занятий включает специфическое (оригинальное) групповое приветствие, групповую разминку, определенные упражнения на концентрацию внимания или релаксацию и т.д. Как для индивидуальных, так и для групповых занятий важна начальная фаза - знакомство, так как здесь создаются условия для доверительных отношений в дальнейшем.

Ритуал окончания занятия содержит групповое обсуждение занятия и тактичная оценка психологом успехов каждого ученика.

Основная часть.

Занятие «Вводное»

Упражнение «Давайте познакомимся!».

Цель: познакомиться и вовлечь в общение стеснительных детей.

Дети становятся в круг, психолог держит мяч, затем называет свое имя и имя того, кому бросает мяч. Названному ребенку необходимо поймать мяч и обратиться к кому он собирается кидать мяч.

Игра «Ау!»

Цель: преодолеть барьер в общении, побороть тревогу при знакомстве.

Один ребенок стоит спиной ко всем остальным, он потерялся в лесу. Кто – то из учеников кричит ему: «Ау!» - и «потерявшемуся» необходимо угадать, кто его звал.

Упражнение «Создание коллективного рисунка»

Цель: создание доверительных отношений в группе.

Оснащение: Ватман, фломастеры.

Психолог вместе с детьми рассуждает какой рисунок они хотели бы нарисовать. Выбирается общая тема. Затем психолог предлагает детям подойти к доске, на которой

прикреплен ватман и фломастерами нарисовать, что желает каждый, но сделать это так, чтобы получился общий рисунок. После выполнения задания рисунок коллективно просматривается и обсуждается.

Занятие «Умение различать эмоциональное состояние окружающих»

Упражнение 1. «Зеркало»

Цель: игра, направленная на развитие умения различать эмоциональное состояние окружающих. Содержание: Детям предлагается приставить, что они пришли в магазин зеркал. Одна половина группы «зеркала», другая разные «зверюшки». «Зверюшки», ходят мимо «зеркал», прыгают, строят рожицы, а «зеркала» должны точно отражать движения и эмоциональное состояние «зверюшек».

После игры взрослый обсуждает с детьми, какое настроение приходилось отображать зеркалу чаще, в каких случаях было легче или труднее копировать образец.

Упражнение 2. «Что случилось?»

Цель: учить определять эмоциональное состояние и отражать его с помощью речи.

Оснащение: магнитная доска, магниты, Картинки с изображением грустного, веселого, сердитого и т.п животного.

Ход игры: один из детей – водящий, остальные – «наблюдатели – советчики».

Психолог предлагает водящему выбрать любую картинку, прикрепить ее к магнитной доске и ответить на вопросы:

- Кто это?
- Какое у него настроение?
- Какие чувства (эмоции) он испытывает?
- Что с ним случилось?
- что ты ему посоветуешь?

«Наблюдатели – советчики» слушают ответы на вопросы и высказывают свое мнение.

Затем водящий меняется, упражнение возобновляется.

Упражнение 3. «Сеньор мажор и синьор минор»

Цель: тренировка узнаваний эмоций, развитие способности к взаимодействию.

Для игры используют наборы карточек, дети рассматривают пиктограммы, называют настроение, которое они символизируют. Затем все карточки разрезаются по линии, делящей лицо на верхнюю и нижнюю части и смешиваются. Играющие получают задание вновь собрать их. Восстановив карточки, учащиеся соединяют верхние и нижние части с помощью скотча.

Психолог рассказывает, что однажды после игры «Два сеньора» один мальчик придумал такую историю: «Сеньор Минор и сеньор Мажор сфотографировались. Пришел злока, разрезал фотографии и убежал. Что делать? Надо собрать и склеить фотографии до прихода сеньоров». Когда шаблоны восстановлены, дети получают карандаши, фломастеры и краски. Они дополняют лицо на карточке недостающие детали и делают фон.