

Научная статья

УДК 376.112.4:371.13/.14

DOI: 10.17853/2686-8970-2025-1-84-102

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Диана Валерьевна Куваева

*начальник Центра психолого-педагогического сопровождения
и профориентации обучающихся*

*Дворец молодежи,
Екатеринбург, Россия*

*kuvaeva@irc66.ru,
<https://orcid.org/0009-0003-8412-2063>*

Дина Евгеньевна Щипанова

кандидат психологических наук, доцент

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*dina_evg@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2823-3765>*

Екатерина Ивановна Куваева

менеджер MBA-центра бизнес-школы

*Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия*

*katena.kuvaeva@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7586-9649>*

Аннотация. Рассмотрены важные аспекты психологической и практической подготовки педагогов дополнительного образования к инклюзивному взаимодействию, осуществляемой в рамках интегративных форм реализации мероприятий проекта «Школа юных мастеров инклюзии». Инклюзивное взаимодействие рассмотрено как фактор личностного и профессионального развития педагогов. Дана краткая характеристика этапов проекта, проанализированы принципы взаимодействия педагогов с обучающимися с особенностями развития в инклюзивных командах. Представ-

лены результаты анализа эффективности программы обучения педагогов по развитию компетенций инклюзивного взаимодействия: способность понимать и управлять эмоциями, коммуникативные компетенции, компетенции командной работы и рефлексии.

Ключевые слова: инклюзивное взаимодействие, компетенции инклюзивного взаимодействия, интегративные формы развития компетенций, инклюзивная команда, дополнительное образование

Для цитирования: Куваева Д. В., Щипанова Д. Е., Куваева Е. И. Интегративные формы развития компетенций инклюзивного взаимодействия педагогов дополнительного образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2025. № 1 (21). С. 84–102. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2025-1-84-102>.

Original article

INTEGRATIVE FORMS OF COMPETENCE DEVELOPMENT FOR INCLUSIVE INTERACTION OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS

Diana V. Kuvaeva

*Head of the Center for Psychological
and Pedagogical support and career guidance for students*

*Youth Palace,
Ekaterinburg, Russia*

*kuvaeva@irc66.ru,
<https://orcid.org/0009-0003-8412-2063>*

Dina E. Shchipanova

*Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor
Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*dina_evg@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2823-3765>*

Ekaterina I. Kuvaeva

*Manager of the MBA Center of the Business School
Ural Federal University
named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia*

*katena.kuvaeva@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7586-9649>*

Abstract. The article discusses important aspects of the psychological and practical preparation of additional education teachers for inclusive interaction, carried out within the integrative framework of the activities of the “School of Young Masters of Inclusion” project. Inclusive interaction is considered as a factor of the teacher’s personal and professional development. A brief description of the project stages is given, and the principles of interaction between teachers and students with special needs in inclusive teams are analyzed. The results of analysis of the teacher training program to develop inclusive interaction competencies effectiveness are presented: the ability to understand and manage emotions, communication competencies, teamwork and reflection competencies.

Keywords: inclusive interaction, inclusive interaction competencies, integrative forms of competence development, inclusive team, additional education

For citation: Kuvaeva D. V., Shchipanova D. E., Kuvaeva E. I. Integrative forms of Competence development for inclusive interaction of additional education teachers // INSIGHT. 2025. № 1 (21). P. 84–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2025-1-84-102>.

Введение и постановка проблемы. Одной из приоритетных задач государственной политики является обеспечение высокого уровня доступности общего, дополнительного и профессионального образования для людей различных социальных групп. Интеграция в образовательный процесс их представителей, в том числе детей с особенностями развития, возможна только с учетом принципов инклюзивности. Идеология инклюзивности предполагает отказ от любой дискриминации и полноценное включение детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общественную жизнь и, в частности, в образовательный процесс вместе с другими обучающимися, а не изолированно от них. В этом случае инклюзивность следует понимать широко, включая не только детей с особенностями развития, но и детей из других изолированных социальных групп [1]. Это позволяет говорить об актуальности и значимости *проблемы нашего исследования* – разработке и внедрении эффективных форм развития компетенций инклюзивного взаимодействия педагогов.

Целью нашего исследования явился анализ эффективности внедрения интегративных форм развития компетенций инклюзивного взаимодействия педагогов дополнительного образования в рамках проекта «Школа юных мастеров инклюзии».

Обзор литературы. И. Ф. Касацкая с соавторами приводят следующее определение инклюзивного взаимодействия: инклюзивное взаимодействие представляет собой взаимодействие людей с инвалидностью с представителями других социальных групп в целях создания общего

продукта, который имеет ценность для наиболее широкого спектра социальных групп, это предполагает включение всех скрытых и явных способностей человека с инвалидностью в процесс создания продукта [2].

Развитие системы инклюзивного образования – один из актуальных вопросов государственной политики. Решения возникают точечно, при этом со стороны всех участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей) отмечается недостаточный уровень готовности к взаимодействию с людьми с ОВЗ и инвалидностью. Серьезным ограничивающим фактором становится несформированность компетенций для такого взаимодействия. Обучающиеся, которые не владеют компетенциями инклюзивного взаимодействия, склонны негативно воспринимать ситуацию инклюзии, что может снижать эффективность обучения [3]. Зачастую педагоги испытывают трудности в организации коммуникации в инклюзивной команде. Поэтому ситуации взаимодействия с людьми с инвалидностью и ОВЗ нередко являются стресс-факторами для всех участников образовательных отношений.

Эффективность включения людей с ОВЗ и инвалидностью в общественную жизнь можно повысить с помощью формирования компетенций инклюзивного взаимодействия в условиях образовательной организации, т. е. при получении специальных знаний и умений в процессе целенаправленно организованного обучения. В первую очередь, такие знания и умения должны приобрести педагоги, в чью компетенцию входит организация непосредственного инклюзивного взаимодействия обучающихся [4]. Следует учитывать и тот фактор, что внедрение инклюзивного подхода формальными и декларативными методами нередко может приводить к обратным результатам с негативными последствиями [5].

При организации инклюзивного взаимодействия в рамках образовательного процесса педагогу необходимо придерживаться определенных принципов [6, 7]:

- все участники взаимодействия ценны в равной степени, их ценность не зависит от способностей и прежних достижений;
- все участники взаимодействия нуждаются в общении и поддержке;
- взаимодействие должно приносить пользу всем участникам, а не отдельной группе;

- преодоление барьеров инклюзивного взаимодействия необходимо всеми участниками;
- различия между участниками рассматриваются не как препятствия для командной работы, а как ценные ресурсы развития;
- достижение прогресса во взаимодействии основано на использовании возможностей и сильных сторон всех участников взаимодействия.

Инклюзивное взаимодействие оказывает влияние не только на обучающихся с особыми образовательными потребностями, но и на педагогов [7]. В обычной образовательной практике педагог как организатор формирует среду и управляет процессом. В случае включения во взаимодействие человека с инвалидностью и ОВЗ, который обладает уникальным набором потребностей и способностей, его правила жизни неизбежно меняют изначальную систему командной работы. В процессе грамотно организованного инклюзивного взаимодействия происходит выход всех участников из зоны комфорта в целях осознания дефицитов собственных знаний и компетенций. Например, при создании условий для трансформации устоявшихся наборов ценностей участников используется метод управления конфликтами [7]. В современных условиях педагогу важно уметь эффективно управлять процессом, чтобы негативный опыт инклюзивного взаимодействия не привел к распаду группы.

Для повышения вовлеченности обучающихся в инклюзивное взаимодействие педагогу необходимо уметь управлять следующими составляющими [7]:

- 1) контекстом, в котором встречаются представители различных социальных групп, каждый с индивидуальным опытом, возможностями и потребностями;
- 2) временем, учитывая однократные или частые, повторяющиеся контакты сторон взаимодействия;
- 3) потребностью во взаимодействии, заинтересованностью всех участников во взаимодействии;
- 4) равноценностью вклада всех сторон во взаимодействие;
- 5) обменом обратной связью между всеми участниками в процессе взаимодействия.

Современное общее образование реализуется преимущественно с использованием консервативной модели, согласно которой мотивация ученика строится на основе оценивания в соответствии со стандартизованными нормативами. При этом инклюзивность в образовании чаще воспринимается как создание специальных условий для обучения детей с особенностями развития, нередко это понимается как обучение в коррекционных классах или специализированных учреждениях, отдельно от нормотипичных обучающихся, что исключает полноценное инклюзивное взаимодействие между ними и педагогами. Наиболее гибким и удобным для внедрения инноваций в данной области является дополнительное образование, включающее множество различных направлений [2]. Еще одним преимуществом дополнительного образования является его нацеленность на удовлетворение потребностей человека в совершенствовании в различных направлениях, т. е. реализации через создание ситуаций успеха. Такой подход позволяет более эффективно организовать инклюзивное взаимодействие и повысить самооценку детей с особенностями развития [8, 9].

В основу разработки эффективных форм развития компетенций педагогов и обучающихся нами положен интегративный подход. Роль интегративного подхода в формировании компетенций представлена в работах О. Б. Акимовой и Н. К. Чапаева, рассматривавших его технологическую и содержательную стороны [10]. Л. А. Гончарова и М. П. Домарацкая указывают на важную роль интегративного подхода в формировании жестких и гибких навыков обучающихся [11]. Блоки компонентного состава интегративного подхода определены в работах отечественных исследователей, которые выделяют методический, организационно-деятельностный и содержательный блоки [12]. Интегративные формы развития компетенций, такие как инклюзивные игры, инклюзивный хакатон, дни инклюзии и программа повышения квалификации для педагогов разработаны и внедрены нами в рамках проекта на основе данного подхода, что позволило сочетать теоретические знания и практическое их применение при работе в инклюзивной команде в процессе создания социального и технологического продукта.

На базе учреждения дополнительного образования ГАНОУ СО «Дворец молодежи» в 2022–2023 гг. был реализован проект «Школа

юных мастеров инклюзии» (ШЮМИ), целью которого являлось формирование компетенций инклюзивного взаимодействия у педагогов и обучающихся в системе дополнительного образования Свердловской области посредством практико-ориентированного обучения. Разработчиками проекта выступили АНО «Белая трость», Центр психолого-педагогического сопровождения и профориентации обучающихся ГАНОУ СО «Дворец молодежи», Лаборатория исследовательских компетенций Российского государственного профессионально-педагогического университета (далее – РГППУ), Институт дизайна управления и конкурентных стратегий, ГАУ ДПО СО «Региональный кадровый центр государственного муниципального управления», АНО БЦДСТ «Развитие».

В ходе проекта педагоги и обучающиеся стали участниками таких социокультурных мероприятий:

- 1) обучение по программе «Формирование коммуникативной компетентности для взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья»;
- 2) молодежные инклюзивные игры;
- 3) дни инклюзии;
- 4) инклюзивный хакатон.

Одной из первых задач, поставленных во время реализации проекта, стала подготовка педагогов ГАНОУ СО «Дворец молодежи» различных направленностей, Верхнепышминской школы-интерната им. С. А. Мартиросяна и АНО БЦДСТ «Развитие» к управлению процессом разработки проектов инклюзивными командами.

Подготовка заключается не только в получении специальных знаний о правилах взаимодействия с людьми с ОВЗ разных нозологий, но также и в изменении психологических и ценностных установок педагогов. С. В. Алехина с соавторами отмечают, что наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов значительно снижает эффективность инклюзивного образования [5]. Основным психологическим блоком авторы считают страх перед неизвестным, неуверенность в собственных профессиональных навыках и нежелание меняться.

В процессе инклюзивного взаимодействия педагог должен быть готов к преодолению барьеров разного рода. А. Б. Афонин и соавторы [13] разделили их на 2 группы:

1) барьеры, обусловленные несовершенством внешней среды (дискомфортные условия передачи и восприятия информации; например, для слабослышащего ребенка групповая работа в шумном помещении становится сильным стрессом, так как он не может полноценно получать информацию от остальных членов команды и педагога);

2) барьеры, возникающие на уровне межличностного общения (негативные стереотипы по отношению к людям с инвалидностью и ОВЗ; например, негативное и снисходительное отношение к человеку с инвалидностью, заниженные ожидания по отношению к нему, а также внутренние барьеры самих людей с ОВЗ и инвалидностью: заниженная самооценка, страхи, пассивность, отсутствие мотивации).

Преодоление данных барьеров позволяет педагогу справиться со сложностями организации инклюзивного взаимодействия. По мнению С. В. Алехиной, структура психологической готовности педагогов к работе с инклюзивными командами состоит из следующих элементов [5]:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в проектную деятельность (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

И. В. Возняк выделяет 4 основных функции подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей [14]:

1) образовательная: педагог овладевает основами специальной психологии, у него развиваются аналитические, проективные и коммуникативные навыки;

2) воспитательная: происходит дальнейшее формирование профессионально значимых качеств личности педагога, возрастает мотивация и потребность к самосовершенствованию в условиях инклюзивного взаимодействия;

3) развивающая: в процессе подготовки у педагога продолжают совершенствоваться педагогические способности и профессиональное мышление, применяемые в процессе инклюзивного взаимодействия;

4) интегрирующая: при организации инклюзивного взаимодействия педагогу необходимо придерживаться междисциплинарного под-

хода, применяя знания из специальной и психолого-педагогической сфер деятельности.

Исследуя вопрос о роли педагога в инклюзивном образовании, Д. З. Ахметова отметила особую важность его фасилитаторских качеств и навыков [15]. Это согласуется с главной задачей педагога-наставника, которую он осуществлял в рамках проекта ШЮМИ, – организацией групповой работы инклюзивной команды. Своевременное выявление затруднений в деятельности, оказание помощи каждому члену команды, вовлечение всех участников в рабочий процесс помогают успешнее раскрыть возможности как обучающихся, так и педагога, и, следовательно, повысить эффективность групповой работы в целом. Педагог в роли фасилитатора не осуществляет роль исполнителя задач в работе над проектом, а структурирует командную деятельность, стимулирует и поощряет саморазвитие участников команды.

Особенно важно обеспечить, чтобы задачи обучающегося с инвалидностью и ОВЗ выполнялись им самостоятельно, а не передавались другим участникам или самому педагогу, это нарушает равноценность вклада в инклюзивное взаимодействие, снижает требования к обучающемуся с ОВЗ по сравнению с остальными участниками взаимодействия. Подобное отношение является проявлением жалости, а не полноценной инклюзии [5].

Необходимо учитывать и то, что в командной работе педагог является руководителем, наставником инклюзивной команды, что предполагает анализ профиля компетенций педагога-наставника [16].

Материалы и методы. Анализ исследований позволил нам выделить следующие наиболее значимые блоки компетенций педагога в сфере инклюзивного взаимодействия и инклюзивной командной работы в образовании:

- коммуникативные компетенции, включающие в себя способность понимать эмоции и управлять эмоциями;
- компетенции командной работы и рефлексии.

Для развития данных компетенций педагога, ранее не имевшие опыта взаимодействия с людьми с инвалидностью и ОВЗ, прошли в рамках проекта обучение по программе повышения квалификации «Формирование коммуникативной компетентности для взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья» (16 ч). Программа раз-

работана и реализована специалистами ГАУ ДПО СО «Региональный кадровый центр государственного и муниципального управления».

Цель программы – развитие компетенций педагога в области инклюзивной коммуникации, а также умений применять компетенции в профессиональной деятельности с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе обучения педагоги ознакомились с основными характеристиками людей с самыми распространенными нозологиями и с правилами взаимодействия с ними. Ключевой особенностью программы стало то, что обучение внутри каждого модуля проводилось инклюзивной парой тренеров: человеком с инвалидностью и человеком без особенностей здоровья. Таким образом, принципы инклюзивного взаимодействия демонстрировались педагогам наглядно.

С целью анализа эффективности обучения в формировании компетенций инклюзивного взаимодействия было проведено исследование с участием педагогов. Выборку педагогов составили 52 человека – педагоги ГАНОУ СО «Дворец молодежи» (кванториумы и IT-кубы), Фонда «Золотое сечение», преподаватели РГППУ. 57 % выборки составили молодые педагоги со стажем до 5 лет. Средний возраст педагогов – 32,4 года, половина – молодые педагоги в возрасте до 30 лет. Мужчины составили 11,5 % выборки, женщины – 88,5 %.

Методы исследования: анкетирование (анкета, составленная Д. Е. Щипановой, оценивающая компетенции педагога в инклюзивном взаимодействии: способность понимать и управлять эмоциями, коммуникативные компетенции, компетенции командной работы и рефлексии).

Исследование проводилось в два этапа: констатирующий этап (компетенции педагогов исследовались до участия в мероприятиях проекта и обучения по программе) и контрольный этап (развитие компетенций педагогов исследовалось после участия их в мероприятиях проекта и обучения по программе).

Обсуждение и результаты исследования. Результаты исследования показали следующие изменения в уровне развития компетенций инклюзивного взаимодействия. Динамика компетенций оценивалась посредством анализа частоты проявления уровней их выраженности.

Практически в два раза возросла способность педагога дать знать собеседнику с ОВЗ о своей готовности или неготовности его воспринимать. С 36,7 до 63,7 % увеличилась частота проявления компетенций на уровнях выше среднего и высокий. Это говорит о росте понимания педа-

гогов, что необходимо взаимодействовать с человеком с ОВЗ на равных, выстраивать диалог, стремиться к взаимопониманию (рис. 1).

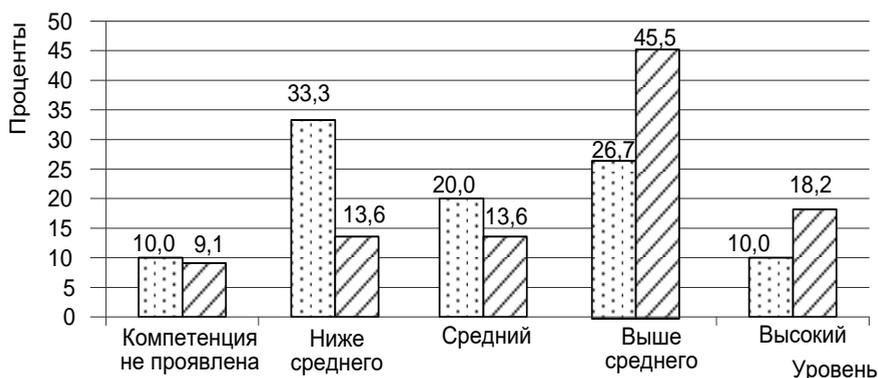


Рис. 1. Распределение педагогов по показателю способности дать знать собеседнику с ОВЗ о своей готовности или неготовности его воспринимать:

▨ – до обучения; ▨ – после обучения

Отмечаем качественный рост показателя готовности педагога отвечать собеседнику с ОВЗ только после того, как удостовериться в том, что понял собеседника с ОВЗ правильно. Утвердительный ответ в этом суждении стали демонстрировать более 50 % педагогов (рис. 2).

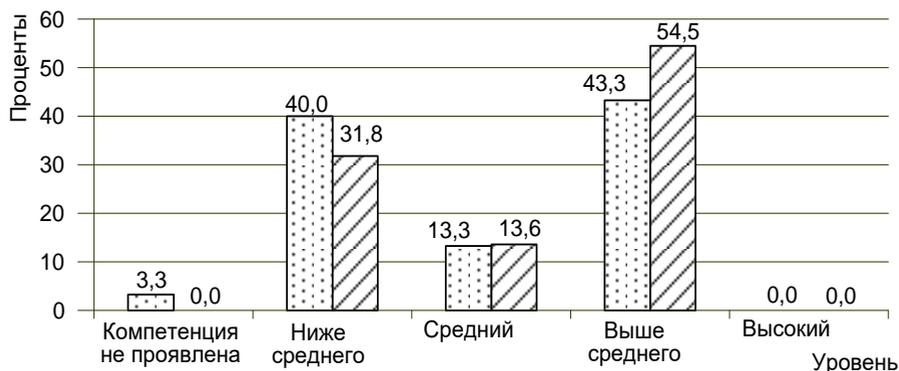


Рис. 2. Распределение педагогов по показателю готовности отвечать собеседнику с ОВЗ только после того, как удостоверятся в том, что поняли собеседника с ОВЗ правильно:

▨ – до обучения; ▨ – после обучения

Значимые отличия наблюдаются в показателе отслеживания педагогами своих реакций при общении с людьми с ОВЗ. Он снизился практически на 30,0 %, это может свидетельствовать о том, что общение с людьми с ОВЗ

педагогами стало восприниматься как более непосредственное и естественное, не требующее повышенного внимания к собственным реакциям (рис. 3).

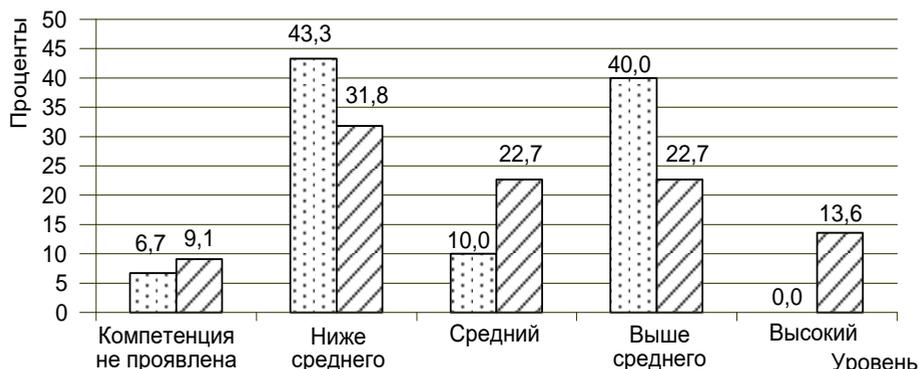


Рис. 3. Распределение педагогов по показателю готовности отслеживать свои реакции при общении с людьми с ОВЗ:

▨ – до обучения; ▨ – после обучения

Резко снизилась (с 26,6 до 9,0 %) потребность педагогов в процессе общения сообщать об имеющихся различиях между ним и человеком с ОВЗ, что может говорить о большей направленности на поиск общего с человеком с ОВЗ и снижении акцента на различиях в процессе общения (рис. 4).

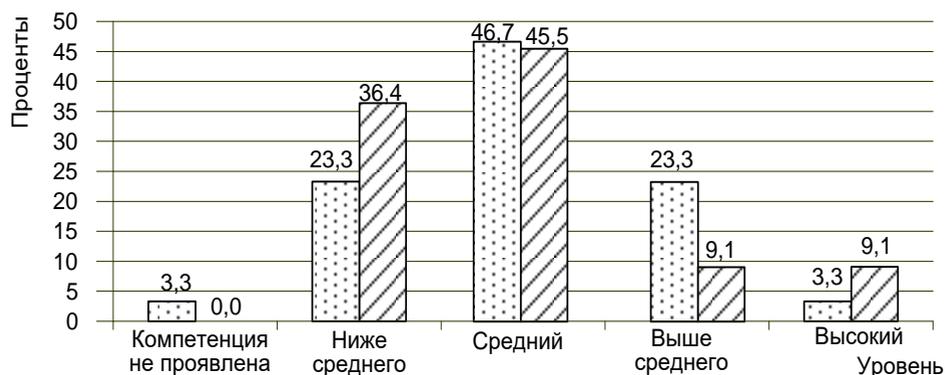


Рис. 4. Распределение педагогов по показателю потребности в процессе общения сообщать об имеющихся различиях между ними и человеком с ОВЗ:

▨ – до обучения; ▨ – после обучения

Наблюдается рост на 21,9 % (с 60,0 до 81,9 %) показателя способности педагогов в процессе общения с человеком с ОВЗ остановить общение, когда педагог что-то не понимает и сообщить об имеющемся непо-

нимании человеку с ОВЗ. Это может говорить о повышении важности обратной связи и значимости взаимопонимания в процессе общения (рис. 5).

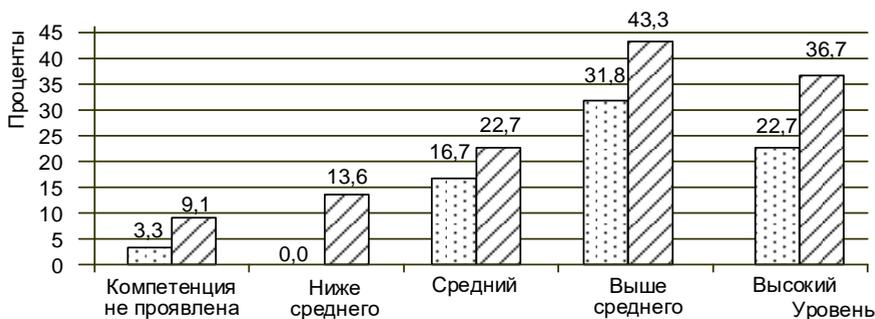


Рис. 5. Распределение педагогов по показателю способности в процессе общения с человеком с ОВЗ остановить общение в случае непонимания:
 □ – до обучения; ▨ – после обучения

Оценка динамики компетенций в сфере работы педагога с инклюзивной командой определялась на основе частоты проявления высокого уровня выраженности компетенций (8, 9, 10-й баллы на рис. 6–12). Ответы педагогов на утверждение «Я могу успешно работать с самыми разными людьми, в том числе с людьми с ОВЗ или инвалидностью» распределились следующим образом (рис. 6). Высокие баллы (8, 9, 10) до обучения отметили лишь 30 % педагогов, тогда как после обучения – 56 %, таким образом, больше половины педагогов отметили, что могут успешно работать в инклюзивной команде.

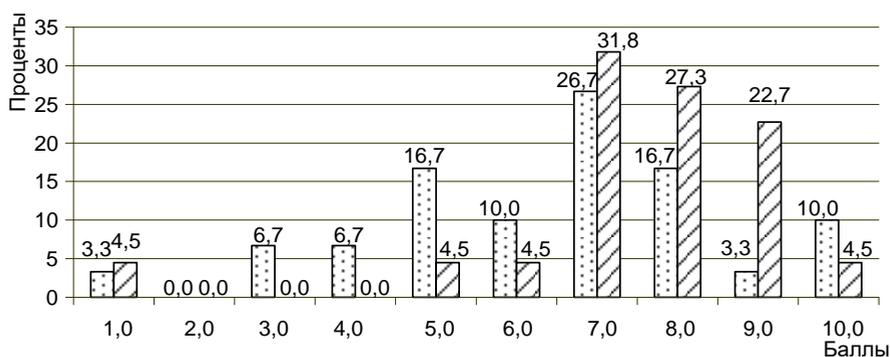


Рис. 6. Распределение педагогов по наличию умения успешно работать в инклюзивной команде:
 утверждение – «Я могу успешно работать с самыми разными людьми, в том числе с людьми с ОВЗ или инвалидностью»;
 □ – до обучения; ▨ – после обучения

Практически на 10,0 % (с 66,7 до 77,3 %) выросло число педагогов, которые работу в инклюзивной команде воспринимают как возможность встретиться с людьми, в том числе и людьми с ОВЗ, способными предложить для них что-то новое (рис. 7).

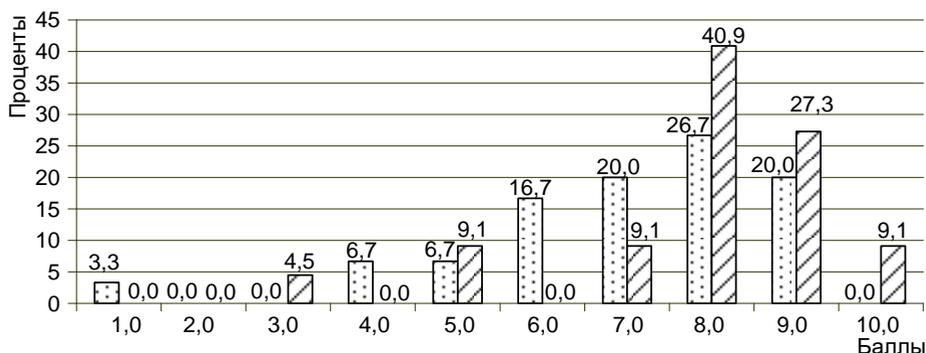


Рис. 7. Распределение педагогов по наличию стремления понять членов инклюзивной команды:

утверждение – «Я получаю возможность встретиться с людьми, способными предложить что-то новое для меня»;
 □ – до обучения; ▨ – после обучения

На 16,0 % (с 56,7 до 72,8 %) выросло количество педагогов, которые готовы при работе в команде принять подход, предложенный людьми с ОВЗ, несмотря на возможные трудности в его реализации (рис. 8).

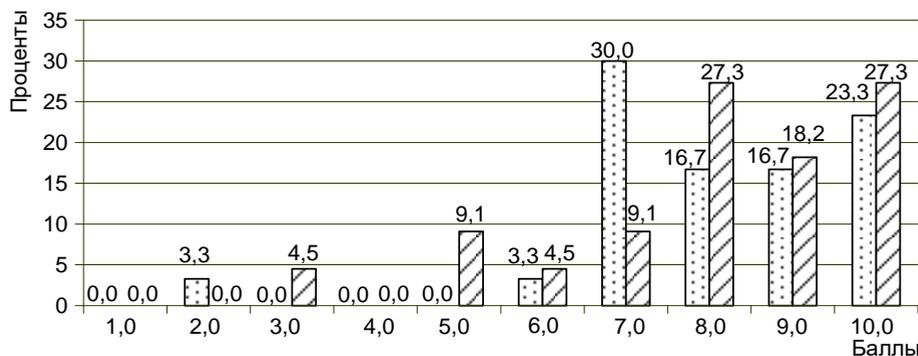


Рис. 8. Распределение педагогов по показателю готовности принять подход, предложенный человеком с ОВЗ:

утверждение – «Я был бы готов работать с человеком с ОВЗ, указавшим наиболее позитивный подход, каковы бы ни были связанные с этим трудности»;
 □ – до обучения; ▨ – после обучения

Наблюдается рост практически на 20,0 % (с 66,7 до 86,4 %) умения педагогов в процессе общения с человеком с ОВЗ соотносить свои чувства с тем, что их вызывает, что показывает рост эмоциональной рефлексии (рис. 9).

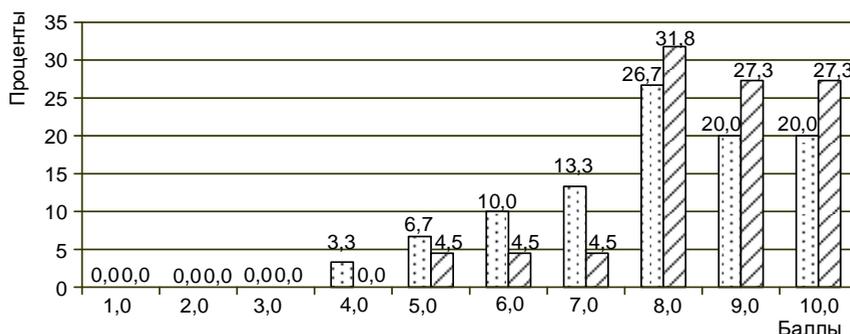


Рис. 9. Распределение педагогов по показателю способности в процессе общения с человеком с ОВЗ соотносить свои чувства с тем, что их вызывает:

утверждение – «Чтобы понять ситуацию, нужно уметь соотносить свои чувства с тем, что их вызывает»;

▨ – до обучения; ▩ – после обучения

Педагоги отметили, что познание себя и рефлексия также помогают лучше понять и других людей, в том числе людей с ОВЗ. Показатель увеличился на 16,4 % (с 70,0 до 86,4 %) (рис. 10).

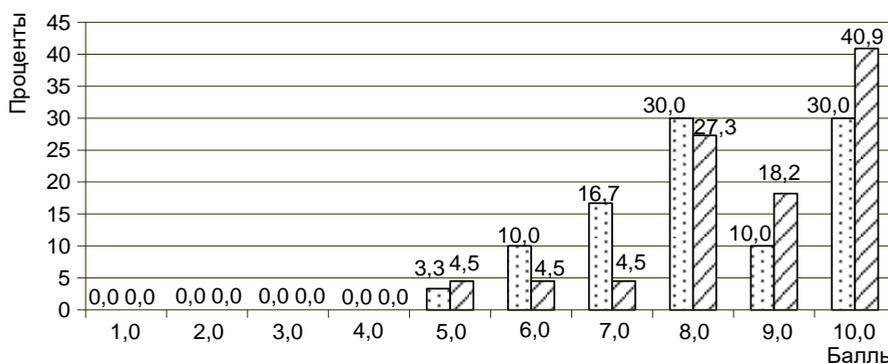


Рис. 10. Распределение педагогов по показателю способности к самопознанию:

утверждение – «Самопознание помогает понимать других людей»;

▨ – до обучения; ▩ – после обучения

Повысился уровень понимания педагогами того, что расхождение взглядов – это источник ценной информации, педагоги до обуче-

ния выбирали высокие баллы по этому показателю в 70,0 % случаев, после обучения – в 77,0 %, что показывает значимую роль рефлексии в общении с людьми с ОВЗ (рис. 11).

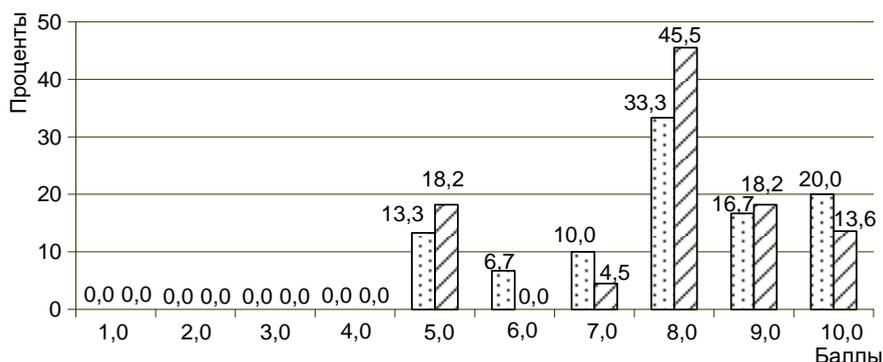


Рис. 11. Распределение педагогов по показателю способности оценить расхождение взглядов как источник информации:
 утверждение – «Расхождение взглядов других людей с моими служит для меня источником ценной информации»;
 ■ – до обучения; ▨ – после обучения

Педагоги в большей степени стали видеть новые и незнакомые ситуации, в том числе ситуации взаимодействия с человеком с ОВЗ, как стимул для собственного развития. Педагоги до обучения выбирали высокие баллы по этому показателю в 63,3 % случаев, после обучения – в 77,0 %, что показывает значимую роль рефлексии в саморазвитии (рис. 12).

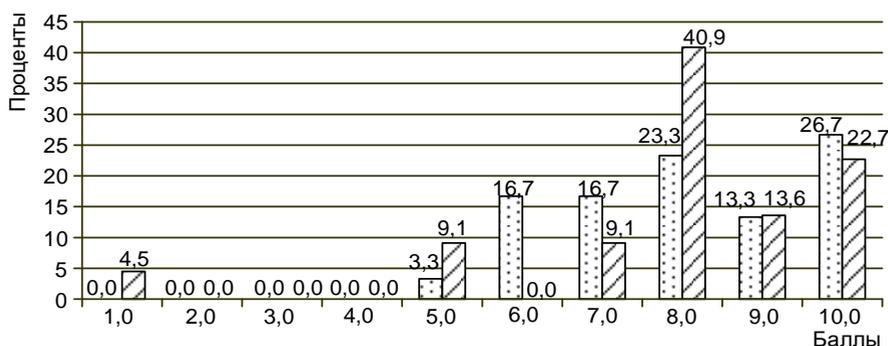


Рис. 12. Распределение педагогов по показателю способности видеть в новых ситуациях стимул своего развития:
 утверждение – «Когда я сталкиваюсь с новыми и незнакомыми ситуациями, я вижу в этом стимул для своего развития»;
 ■ – до обучения; ▨ – после обучения

В целом по результатам анкетирования педагогов можно сделать следующие выводы:

- в коммуникативной сфере наблюдается рост стремления педагогов к обратной связи в общении, к сообщению о своем непонимании, меньшему контролированию своих реакций в общении с людьми с ОВЗ;
- командная работа и роли педагогов в условиях инклюзивной команды показали тенденции к росту готовности работать в команде с людьми с ОВЗ, лучше их узнавать и принимать предложенный ими подход;
- отмечен рост рефлексивных способностей: эмоциональной рефлексии, способности воспринимать педагогами новое и отличное от своего как источник развития, а не как источник конфликтов.

Заключение. Мероприятия проекта, разработанные на основе интегративного подхода – инклюзивные игры, дни инклюзии, инклюзивный хакатон и программа обучения – показали свою эффективность в формировании у педагогов дополнительного образования компетенций инклюзивного взаимодействия.

В рамках проекта педагоги получили возможность применить полученные в процессе обучения знания и умения непосредственного инклюзивного взаимодействия с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в рамках мероприятий и тренингов: молодежных инклюзивных игр, дней инклюзии и инклюзивного хакатона. В задачи подобных тренингов входит осознание педагогами философии инклюзии и совершенствование навыков наблюдения и анализа поведения ребенка [8]. Последнее особенно важно, так как в процессе работы инклюзивной команды педагогу необходимо контролировать и корректировать эмоциональное состояние участников, разрешать внутригрупповые конфликты. Взаимодействие участников в рамках молодежных инклюзивных игр заключалось в совместном решении задач разной сложности инклюзивными командами педагогов и обучающихся. Дни инклюзии проводились в благотворительном детском творческом центре «Развитие», который отличается тем, что занятия проводятся в инклюзивных группах. Как и в инклюзивных играх, участники посетили несколько мастер-классов, взаимодействуя при этом с обучающимися центра, имеющими особенности развития. Заключительным мероприятием «Школы юных мастеров инклюзии», где педагоги в наибольшей степени

смогли проявить компетенции инклюзивного взаимодействия и организации работы инклюзивной команды, был трехдневный инклюзивный хакатон. В процессе соревнования 12 инклюзивных команд разработали инклюзивные игры и мероприятия. Каждое мероприятие проекта обязательно завершалось рефлексией не только участников, но и организаторов, в том числе чтобы отслеживать, на каком этапе включения в инклюзивное взаимодействие они находятся. Обеспечение равных возможностей в соответствии с имеющимися способностями всех участников взаимодействия составляет основу главного принципа инклюзивности.

Таким образом, непосредственное инклюзивное взаимодействие является значимым фактором личностного и профессионального развития педагога. Однако достичь позитивного результата возможно только при условии грамотной подготовки и организации процесса взаимодействия, а также при условии развития компетенций инклюзивного взаимодействия всех участников в процессе непосредственного инклюзивного взаимодействия.

Список источников

1. Инклюзивные социокультурные мероприятия в дополнительном образовании: методическое пособие / О. Б. Колпашиков [и др.]. Екатеринбург: ГАНОУ СО «Дворец молодежи», 2023. 102 с.

2. Касацкая И. Ф., Колпашиков О. Б., Баранников К. В. Теория и практика экстрабилити в изменении концепции подхода «не мы инвалиду, а инвалид – обществу и государству» // Инклюзия в образовании. 2020. Т. 5, № 1 (17). С. 40–59.

3. Swati M., Malik N. Pedagogical strategies for Inclusive Education in 2022 // Inclusive Education for sustainable development: from idea to action. Greater Noida: Army institute of education, 2022. P. 183–193.

4. Kivirand T., Leijen A., Lepp L. Enhancing Schools' Development Activities on Inclusive Education Through In-service Training Course for School Teams: A Case Study // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. P. 1–16. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.824620.

5. Алехина С. В., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

6. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. 33 с.

7. Экстрабилити: методика инклюзивного взаимодействия незрячих людей: монография / К. В. Баранников [и др.]; Забайкал. гос. ун-т. Чита: Изд-во Забайкал. гос. ун-та, 2020. 313 с.

8. Инклюзивные социокультурные проекты в дополнительном образовании: методическое пособие / О. Б. Колпащиков [и др.]. Екатеринбург: ГАНУ СО «Дворец молодежи», 2023. 74 с.

9. Candeias A. Inclusive Education: A Casebook for Good Practices. Evora: University of Evora, 2023. 120 p.

10. Акимова О. Б., Чапаев Н. К. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Философия образования. Образовательная политика. 2012. № 10. С. 8–16.

11. Гончарова Л. А., Домарацкая М. П. Основные характеристики интегративного подхода в обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 121–128. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-121-128>.

12. Интегративный подход в учебном процессе вуза / Г. Я. Гревцева [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 262.

13. Организация инклюзивной среды в учреждениях культуры: научно-практическое пособие для сотрудников учреждений культуры / А. Б. Афонин [и др.]. Екатеринбург: [Б. и.]; Берлин: [Б. и.], 2019. 172 с.

14. Возняк И. В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15, № 1. С. 37–41.

15. Технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Д. З. Ахметова [и др.]. Казань: Познание, 2016. 204 с.

16. Щипанова Д. Е., Шевченко В. Я., Самсонова О. Н. Разработка компетентностной модели наставника в контексте активизации профессионального самоопределения обучающихся системы дополнительного образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 56–72. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-56-72>.

Статья поступила в редакцию 03.02.2025; одобрена после рецензирования 07.02.2025; принята к публикации 14.02.2025.

The article was submitted 03.02.2025; approved after reviewing 07.02.2025; accepted for publication 14.02.2025.