



Москва
2023

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ



Москва
2023

**ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ:
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ**

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»



ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

Монография

2-е издание, дополненное

Под общей редакцией А. А. Алмазовой, Е. И. Адамян

МПГУ
Москва • 2023

Рецензенты:

Е. В. Кулакова, кандидат педагогических наук, доцент, декан дефектологического факультета, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики Института детства Московского педагогического государственного университета

И. Ю. Шустова, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личности в системе образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

Авторский коллектив:

А. А. Алмазова, д-р пед. наук, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии, МПГУ

Е. И. Адамян, канд. филол. наук, доцент кафедры психологической антропологии, МПГУ

Л. И. Адамян, канд. психол. наук, заведующий кафедрой психологической антропологии, МПГУ

Е. В. Алехина, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики, ВГПУ

И. А. Гусев, заместитель руководителя Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»

И. Д. Демакова, д-р пед. наук, профессор кафедры психологической антропологии, МПГУ

Е. С. Зорина, канд. психол. наук, руководитель научно-исследовательских программ службы психолого-педагогического сопровождения Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»

Е. Б. Колосова, старший преподаватель кафедры психологической антропологии, МПГУ

В. П. Мерзлякова, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии, МПГУ

Т. Е. Поветкина, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики, ВГПУ

В. В. Качева, д-р психол. наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии, МПГУ

С. В. Шариков, PhD, профессор, руководитель Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»

Ответственные редакторы:

А. А. Алмазова, доктор педагогических наук, директор Института детства МПГУ

Е. И. Адамян, кандидат филологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ

Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: научно-методические основы и эффективные практики : монография / под общ. ред. А. А. Алмазовой, Е. И. Адамян. – 2-е изд., доп. – Москва : МПГУ, 2023. – 228 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1208-1

Монография является результатом проекта «Научно-методические основы системы воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью», реализованного в 2021–2022 гг. в Институте детства Московского педагогического государственного университета.

В издании раскрываются проблемы современной теории и методологии воспитания, анализируется специфика воспитательной системы инклюзивной образовательной среды, предлагаются подходы к вовлечению родителей школьников с ОВЗ и инвалидностью в совместную воспитательную деятельность, представлен опыт интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом», а также проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»; изложены особенности интеграции общего и дополнительного образования, использования читательских практик в контексте воспитания детей с ОВЗ, рассматривается содержание подготовки к воспитательной работе студентов дефектологического факультета (на примере Института детства МПГУ).

Монография адресована научным работникам в области общей и специальной педагогики, представителям администрации и педагогическим работникам общеобразовательных организаций. Материалы исследования актуальны для преподавателей педагогических вузов и колледжей, осуществляющих подготовку всех уровней по направлениям, входящим в УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, для разработчиков и слушателей программ дополнительного профессионального образования, а также для всех интересующихся современными исследованиями в области воспитания особых категорий школьников.

УДК 376
ББК 74.500

ISBN 978-5-4263-1208-1
DOI: 10.31862/9785426312081

© МПГУ, 2023
© Коллектив авторов, текст, 2023

ВВЕДЕНИЕ 4

ГЛАВА 1
Современная теория воспитания
в поисках новых путей гуманизации пространства детства 6

ГЛАВА 2
Особенности воспитательной системы
инклюзивной школы 29

ГЛАВА 3
Интеграция общего и дополнительного образования
в инклюзивной воспитательной среде 56

ГЛАВА 4
Взаимодействие с семьей обучающегося с ОВЗ
в системе воспитательной работы школы 78

ГЛАВА 5
Опыт гуманизации пространства детства:
культурные практики международного интеграционного
корчаковского лагеря «Наш Дом» 115

ГЛАВА 6
Воспитание детей, находящихся на длительном лечении:
опыт проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» 137

ГЛАВА 7
Психологические аспекты воспитательной работы с детьми,
имеющими онкогематологический диагноз 156

ГЛАВА 8
Воспитательная работа во внеурочной деятельности:
читательские практики для детей на длительном лечении
и обучающихся на дому 174

ГЛАВА 9
Подготовка к воспитательной работе
студентов дефектологического факультета
(опыт Института детства МПГУ) 193

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 221

БИБЛИОГРАФИЯ 223

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 226

ВВЕДЕНИЕ

В 2021–2022 гг. коллективом Института детства Московского педагогического государственного университета был реализован ряд значимых проектов, инициированных Министерством просвещения Российской Федерации. Среди них – проект «Научно-методические основы системы воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью»¹.

Результатом научных исследований, как относящихся к реализации данного проекта, так и посвященных широкому кругу вопросов, которые связаны с подготовкой педагогических и дефектологических кадров, стала концепция воспитания школьников с ОВЗ и создания воспитательной среды вуза как условия подготовки будущих дефектологов к профессиональной деятельности.

Актуальность разработки концепции воспитания школьников с ОВЗ и инвалидностью обусловлена введением 1.09.2016 г. федеральных образовательных стандартов, определяющих для школ России необходимость создавать инклюзивную среду и адекватные условия обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью. В 2020 г. в федеральное законодательство в сфере образования включена обязательность нормы разработки и реализации в каждой школе рабочей программы воспитания. Недостаточность научных исследований в области создания системы воспитания, обеспечивающей включение всех детей в образовательный процесс и реализацию запросов государства, профессиональной и родительской общественности на новые формы воспитательных практик, позволила определить перспективные направления развития теории воспитания, анализа и интерпретации существующего опыта воспитательной деятельности, создания методических материалов на основе разработанной концепции. Параллельно с этим выявлена необходимость целенаправленной организации социально-воспитательной дея-

¹ НИОКТР «Научно-методические основы системы воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью» (рег. № 222022200274-3, 121070800203-0).

тельности в вузе в процессе подготовки учителей-дефектологов, а также педагогов общего образования, готовящихся к работе в условиях инклюзии.

В основу предложенной концепции воспитания легли идеи научной школы академика РАО Л.И. Новиковой. В данной школе воспитание рассматривается как целенаправленное управление процессом развития личности ребенка через создание для этого благоприятных условий, как работа педагога со смыслами, ценностями, отношениями ребенка. Учет особых образовательных потребностей в части воспитания обеспечивается через аксиологический, системно-деятельностный и событийно-средовой подходы. Эта концепция встраивается и в образовательные программы подготовки дефектологических кадров и реализуется через формирование у студентов гуманистической профессиональной и личностной позиции, включение их в процесс реализации инклюзивных и дифференцированных практик воспитания детей.

На основе проведенного исследования (опрос, анкетирование, мониторинг существующей системы воспитания в школах, диссертационное исследование, анализ существующих подходов к проведению воспитательной работы со студентами), в которое были включены 71 регион РФ, 283 образовательные организации различных уровней, были разработаны методологические основания концепции воспитания обучающихся с ОВЗ, научно-методические и программные материалы, раскрывающие систему подготовки студентов-дефектологов к воспитательной деятельности, предложены и описаны новые формы воспитательных практик, адресованных школьникам с ОВЗ и инвалидностью.

В настоящей монографии изложены ключевые теоретические положения, ставшие основой для разработки концепции воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, представлены примеры эффективных практик, реализуемых в русле данной концепции, а также показаны возможности интеграции воспитательных ресурсов, адресованных школе, в систему подготовки будущих дефектологов.

ГЛАВА 1

СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ В ПОИСКАХ НОВЫХ ПУТЕЙ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА

Реформировать мир – это значит реформировать воспитание.
Януш Корчак

В переходные эпохи, когда осознается необходимость культурного обновления и выработки нового мировоззрения, на первый план выдвигаются вопросы воспитания подрастающего поколения. Изменения современной социокультурной ситуации в России способствуют тому, что в отечественной педагогике продолжает утверждаться гуманистический идеал воспитания и образования. Воспитание вновь провозглашено важнейшей составляющей общественного развития современной России. Внимание государства к проблемам воспитания подтверждается внесением изменений в Закон об образовании. Новые формулировки статей 71 и 108 определили особую роль воспитания в системе современного образования. Анализируя эти перемены, специалисты в сфере воспитания связывают их, прежде всего, с политикой: «Мы достигли опасной черты, когда отсутствие должного внимания к воспитанию современных детей, подростков и молодежи чревато серьезными последствиями для безопасности страны» (Н.Л. Селиванова).

Для педагогического сообщества безопасность страны – это прежде всего безопасность пространства детства, которое в современной науке трактуется как место, где каждый человек может быть полностью независимым в самовыражении, не чувствовать по отношению к себе атмосферы дискомфорта, нежелательности себя по причине пола, расы, этнической принадлежности, культурного происхождения, физических или умственных способностей, состояния здоровья. Это место, где правила охраняют чувство собственного достоинства каждого человека, где все уважают других. Создание такого пространства – важнейшая задача педагога-воспитателя. Очевидно, что решение задачи такого класса – сложная проблема в силу особенностей жизни детского населения в России.

Одной из особенностей современного воспитания является необходимость учета в воспитательной деятельности педагога неоднородности состава детей. Мы имеем в виду разрыв в финансовом благополучии (дети из бедных и богатых семей), в социальном положении (полные и неполные семьи, дети-сироты, дети из приемных семей, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), дети, для которых Россия – родина, и дети из семей мигрантов, не знающие русского языка; дети с разным состоянием здоровья (дети здоровые, с ОВЗ, инвалидностью, дети, находящиеся на длительном лечении в медицинских стационарах)) и т.д.

Проблемы безопасности касаются всех российских детей, но особенно тех, кого называют «детьми уязвимой категории». К этой категории относятся прежде всего дети с ОВЗ. Е.А. Ямбург пишет в одной из своих статей о том, что в России сегодня только 12% практически здоровых детей. По данным Минздрава, шесть миллионов российских детей от 0 до 18 лет ежегодно по разным основаниям находятся на стационарном лечении в детских больницах, из них 250 тысяч – на длительном (свыше 21 дня). Именно неоднородность детского сообщества и сложность жизни детей во многом определяют сегодня направления изменений в теории и практике воспитания.

Теория воспитания: прорывы, достижения, проблемы

Интерес государства к проблемам воспитания в значительной степени детерминирован достижениями ученых. Широко известны научные школы, которые в течение долгих лет ведут исследования в области теории воспитания. Они работают в Москве, Санкт-Петербурге, Ростове-на-Дону, Казани, Перми, Ульяновске, Саратове, Волгограде, Новосибирске и т.д. На наш взгляд, самой авторитетной научной школой, результаты деятельности которой известны во всем мире, является научная школа, основанная академиком АПН СССР, доктором педагогических наук Людмилой Ивановной Новиковой (Невидимый колледж Новиковой). Сегодня эту школу возглавляет член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Наталья Леонидовна Селиванова.

В рамках этой научной школы воспитание рассматривается как целенаправленное управление процессом развития личности ребенка через создание для этого благоприятных условий. В публикациях последнего десятилетия представители этой научной школы (Н.Л. Селиванова, Т.А. Ромм, М.В. Шакурова, П.В. Степанов, Е.В. Киселева, И.Ю. Шустова и др.) подчеркивают, что воспитание в деятельности педагога не есть приложение к преподаванию своего предмета – это его сложнейшая работа со смыслами, ценностями и отношениями ребенка. Такая деятельность требует от педагога не только приобретения знаний и технологий, но «выращивания» личностно-профессиональной позиции, формирования отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, носителю знания в профессиональной сфере.

Изучение публикаций, отражающих поиски ученых научной школы Л.И. Новиковой – Н.Л. Селивановой в течение последнего десятилетия, позволяют сделать вывод о повышении их интенсивности и результативности. В настоящее время продолжается исследование феноменов «детство», «ребенок в пространстве детства», «воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства». Достижения общей педагогики эффективно используются в исследованиях в сфере дополнительного образования, в системе инклюзивного образования, а также в госпитальной педагогике.

В течение последних трех лет (2019–2022 гг.) подведены итоги многолетних уникальных исследований, результаты которых нашли отражение в материалах крупных научных конференций. Мы имеем в виду Международную научно-практическую конференцию «Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов» (Новосибирск, 9–10.12.2020 г.); Всероссийскую научно-практическую конференцию «От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания» (Москва – Ульяновск, апрель 2021 г.); Международные форумы «Новые модели педагогического образования» (Казань, 2019–2022 гг.) и др.

Анализ материалов научных конференций позволяет сделать вывод, что в центре внимания современной теории воспитания

находятся сегодня такие фундаментальные исследовательские проблемы, как обоснования теоретико-методологических парадигм воспитания в условиях современных социальных процессов; развитие научных концепций воспитания, становления и развития научных школ исследователей воспитания; проблемы теории и практики воспитания в эпоху сетевизации, цифровизации и виртуализации образования, внедрения дистантных форм обучения школьников; научная экспертиза процессов воспитания, обоснование критериев и показателей эффективности воспитательной деятельности в образовательных организациях.

В центре внимания исследователей воспитания находятся, несомненно, теоретико-методологические парадигмы исследования воспитания в условиях современных социальных процессов. При этом в качестве основных подходов рассматриваются системный, междисциплинарный и личностно ориентированный подходы.

Системный подход в воспитании

В публикациях последнего времени (2020–2022 гг.) системный подход представлен с опорой на труды научной школы академика Л.И. Новиковой. Среди прочего обозначается важность исследования «мягкого» системного подхода в исследованиях в области теории воспитания, который ориентирован на изучение, в первую очередь, живых социальных систем, многосторонний анализ возникших проблем, точную их проработку и идентификацию. Подчеркивается, что системообразующим фактором современных социально-педагогических систем выступают люди, детско-взрослая общность как субъект воспитания.

Интерес к системному подходу понятен: в настоящее время педагогическая наука ориентирована на процесс постижения фундаментальных общих взаимосвязей, взаимообусловленности процессов и явлений в теории и практике образования. Системный подход в теории воспитания выступает в качестве методологического принципа, и роль его в сфере научного знания неуклонно возрастает. Данный подход понимается как путь мысли

исследователя, позволяющий найти в изучаемом предмете систему, анализировать и исследовать его как систему, фиксировать знания, которые помогают эффективнее управлять им как системой, естественным образом включенной в окружающую среду. Для теории воспитания имеет принципиальное значение следующее:

- системный подход, обоснованный философами и учеными естественных наук (И.В. Блаубергом, В.Н. Садовским, Э.Г. Юдиным, В.А. Лекторским, А.А. Богдановым, Л. фон Берг-таланфом), постепенно заслужил статус общенаучного и стал активно использоваться в педагогике, позволяя относиться к изучаемым явлениям как взаимосвязанным между собой компонентам, имеющим единую цель;
- системный подход нашел широкое применение в гуманитарных науках: в психологии – для анализа социальных и психологических явлений, процесса развития и формирования личности (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Ананьев, Л.И. Божович, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.), в педагогике – для целостного изучения педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.), в теории воспитания – в раскрытии процесса воспитания, ориентированного на социум (Л.А. Лиферов, А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская, В.Г. Бочарова и др.);
- отдельные аспекты системного подхода, раскрывающие процессы организации и самоорганизации воспитательных систем (А.М. Сидоркин, Н.М. Таланчук, М.Ю. Устюжанина и др.).

Системный подход, теория воспитательных систем активно разрабатывались и разрабатываются учеными научной школы академика Л.И. Новиковой (М.В. Воропаевым, В.А. Караковским, А.Т. Куракиным, С.Д. Поляковым, Н.Л. Селивановой, Ю.С. Мануйловым и др.). От познания отдельных предметов, процессов системный подход приводит к познанию систем, где отдельные объекты анализируются в качестве структурных или функциональных частей интегрального целого. Системное исследование предполагает, помимо знания о входящих в объект компонентах, понимание механизмов их интеграции в целое, закономерностей функцио-

нирования и развития системы как комплекса интегрированных компонентов и ее взаимодействия со средой.

Теория воспитательных систем разрабатывалась как универсальная педагогическая теория, «заполняющая» все поле педагогики. Существенными научными результатами работы научной школы Л.И. Новиковой, раскрывающими системный подход в теории воспитания (с 70-х гг. прошлого века и до настоящего времени), на наш взгляд, является следующее:

- разработка и конкретизация базовых научных междисциплинарных подходов к исследованиям в теории воспитания;
- многоаспектное развитие теории воспитательных систем, воспитательной системы школы, системы воспитательной работы, описание типов воспитательных систем;
- конкретизация условий и способов моделирования воспитательной системы, критериев ее эффективности;
- описание структуры воспитательной деятельности педагога, характеристика основных ее компонентов, связей и отношений между ними [3; 10].

Большое внимание уделяется в современных исследованиях проблеме поиска методов изучения воспитательных систем. Как отмечает в своем докладе Н.Л. Селиванова, «в современных философских исследованиях констатируется, что научные методы, успешно применяемые для исследования жестких систем, не всегда приемлемы для изучения мягких, то есть таких систем, которые могут адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности, свою внутреннюю сущность, способность к развитию. Такими системами, например, являются воспитательные системы» [9]. Необходимо искать и применять методы исследования воспитательной системы как мягкой системы, что чрезвычайно значимо для современной теории воспитания.

Воспитательные системы всегда открытые, они зависят от окружающей среды, множества внешних факторов, влияющих на ее становление и развитие (информационных, социальных, культурных, природных, этнических и пр.). Главный системообразующий компонент мягких воспитательных систем (как целостного социального организма) – это люди, субъекты воспитательного

процесса. Существенен комплекс проблем, связанный с субъектом воспитания, его структурой и функцией в воспитательном процессе. Воспитательный процесс – это всегда межсубъектное взаимодействие. Педагог теряет единоличное «право собственности» на процесс воспитания, оно разделено между ним и воспитанниками. Воспитание удерживается не на «полюсе» взрослого (педагога-воспитателя), но «между» взрослым и ребенком, эта сфера возникает в том случае, если и взрослый, и ребенок заинтересованы во взаимодействии. Подобное понимание воспитания приводит к признанию субъектности воспитанника в процессе воспитания. Л.И. Новикова отмечала, что идеи системного подхода в теории и практике воспитания основаны на теории коллективного воспитания, когда в качестве системообразующего элемента рассматривается воспитательный коллектив. В этом случае воспитательная система школы должна пониматься как объединенное единство разных коллективов [6].

Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства

Размышляя о новых путях развития теории воспитания, мы пришли к выводу, что одной из наиболее актуальных проблем современной теории и практики воспитания является разработка концепции воспитательной деятельности современного педагога как фактора гуманизации пространства детства.

Исследования показывают, что решение этой проблемы затруднено доминированием в современном российском образовании традиционных представлений о ценностях и целях воспитательной деятельности, сложностями освоения учительством идеологии и методов гуманистической педагогики. Подчеркнем, что изменение парадигмы воспитания – сложный процесс, который идет на фоне обновления всей системы отечественного образования, сопровождающегося кризисными явлениями, критикой ее современного состояния, реформациями в педагогической науке и практике, интенсивным поиском новых идеалов и целей воспитания, путей и средств их воплощения в жизнь. Внедрению

новых подходов к воспитательной деятельности педагога мешают как объективные (реалии жизни современного российского общества), так и субъективные причины (трудности ломки стереотипов в сознании и практической деятельности).

Актуальность названной проблемы детерминирована обострением в теории и практике воспитания противоречий между декларируемой необходимостью гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной системой воспитания, в которой ребенок по преимуществу все еще рассматривается как объект педагогического воздействия. Кроме того, противоречие наблюдается между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности, и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные ценности и цели воспитания. В то же время можно говорить о несовпадении между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию этих идей в массовой педагогической практике.

Научное обоснование процесса разрешения названных противоречий составило смысл ряда исследований, проведенных в течение последних 30 лет в рамках научной школы Л.И. Новиковой. В исследованиях ученых этой научной школы анализируется содержание воспитательной деятельности педагога в условиях утверждения гуманистической парадигмы.

Общую методологию этих исследований составляет аксиологический подход, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Как уже отмечалось, важную роль продолжают играть системный и междисциплинарный подходы к исследованию педагогических феноменов; личностный и деятельностный – к организации воспитательной деятельности.

Когда исследователи переходят к практической реализации задачи гуманизации жизни детей, они встречаются с еще одним рядом противоречий. Мы имеем в виду противоречия:

- между целенаправленным характером воспитательной деятельности педагога (прогнозированием, проектированием, моделированием, планированием, организацией воспитательного процесса) и спонтанностью процесса гуманизации пространства детства с его случайностями, неопределенностями, переменчивостью;
- между неоднозначным пониманием содержания гуманизации пространства детства педагогами и детьми: если для педагога смысл гуманизации – создание благоприятных условий для развития ребенка, что означает, в частности, «проведение» его через определенные трудности, сложности, испытания, обеспечивающие процесс его взросления, когда ребенок учится быть сильным, стойким, приобретает опыт преодоления трудностей, развивает силу воли и т.д., то для ребенка «гуманизация» есть большая степень свободы от педагогов и других взрослых, конкретное и сиюминутное «улучшение» (облегчение) своей жизни. Если же взрослые мешают ему реализовать эти желания, ребенок нередко переводит их в разряд «врагов»;
- между субъект-объектными отношениями в системе «педагог – воспитанник», которые возникают в процессе гуманизации пространства детства (речь идет о ситуациях «культурного воздействия», которое не есть «культурное насилие» (П. Фрейд), а, скорее, сродни культурному влиянию педагога на ребенка), и субъект-субъектными отношениями в системе «педагог – воспитанник», предполагающими полное равенство и партнерство;
- между рациональными (построением логических каркасов, понятий, умозаключений) и иррациональными (вчувствованием, импровизацией) компонентами воспитательной деятельности;
- между построением жизнедеятельности детей одновременно как организационной структуры, живущей по одним законам, и общности, живущей по другим законам;
- между ребенком и коллективом внутри детских сообществ.

Анализ исследований в сфере гуманной педагогики позволяет утверждать, что разрешение этих противоречий возможно

при условии, если педагог в своей воспитательной деятельности руководствуется четко отобранными императивами. Речь идет о принципах признания самоценности детства, прав ребенка и свободы ребенка в воспитательном пространстве.

Признание самоценности детства предполагает отказ от противопоставления жизни взрослых и детей, при котором взрослая жизнь представляется более значимой, достойной большего внимания и уважения. Примером признания самоценности детства (ключевой идеи воспитательных концепций гуманистической направленности) стали детские дома Я. Корчака, «Саммерхилл» А. Нейлла, новая французская школа С. Френе, свободная школьная община в Виккерсдорфе Г. Винекена и т.д. По мнению выдающихся педагогов-гуманистов, именно признание самоценности детства приводит к мысли о ценности сегодняшнего дня ребенка. Они утверждали, что в основе воспитательной деятельности педагога должна лежать идея абсолютной ценности детства, а в основе взаимоотношений педагога и ребенка как полноправного субъекта этих отношений – интересы и потребности ребенка. Таким образом, основополагающим принципом воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства является принцип уважения личности ребенка и его прав. Именно такой подход делает педагогическую деятельность важным средством воспитания человечности, доброты, душевной чуткости детей.

Принципиальное значение для реализации задач гуманизации пространства детства имеет признание воспитывающими взрослыми прав детей, ибо уважительное отношение педагога к ребенку является положительной основой развития его личности. Исследования показывают, что права ребенка в России, как, впрочем, и в других странах, соблюдаются далеко не всегда. До сих пор педагоги плохо знают Конвенцию ООН о правах ребенка и другие правовые документы.

Исследователи подчеркивают, что гуманизация пространства детства вовсе не означает отказа от педагогического процесса как такового или замену его добрыми, а то и панибратскими отношениями между педагогами и детьми, анархию

и бесконфликтность воспитательного процесса. Напротив, она предполагает еще большую упорядоченность детской жизни, интенсивную и насыщенную каждодневную жизнь ребенка (интеллектуальную, трудовую и т.д.).

Пространство детства мы понимаем, таким образом, как территорию, на которой протекает процесс развития личности ребенка. Главные характеристики этого пространства, привлекательные для детей, состоят в том, что они чувствуют себя здесь свободно и достаточно автономно. В психологических исследованиях «секретного» мира детей подчеркивается, что, хотя этот мир сосуществует с миром взрослых в том же физическом пространстве, взрослые «удивительно слепы по отношению к жизни и культуре “племени детей”» (М.В. Осорина). С раннего детства ребенок проходит сложный путь освоения жизненного пространства: собственного дома, двора, улицы, транспорта, ландшафта. Существует множество неразгаданных взрослыми тайн детского бытия: взрослые не знают ответа на вопросы, почему ребенка привлекают «страшные места», свалки; почему они любят «сокровищницы», «секреты», «тайники», зачем строят «штабы» и т.д.

Говоря о воспитательной деятельности как факторе гуманизации пространства детства, мы имеем в виду, что она осуществляется в целенаправленно создаваемом педагогами воспитательном пространстве. Это понятие введено в научную терминологию разработчиками теории воспитательных систем (Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Караковским и др.) сравнительно недавно. Ученые подчеркивают, что, хотя воспитательное пространство реально существует, оно все еще не введено в категориальный аппарат педагогики. Воспитательное пространство понимается учеными как специально организованная педагогами совместно с детьми «среда в среде» (Л.И. Новикова). Эта среда создает не только дополнительные, но и принципиально новые возможности развития личности школьника (по отношению к уже имеющимся). Воспитательное пространство рассматривается как временное сочетание источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями.

Анализ научных публикаций о воспитательном пространстве позволяет выделить ряд «опорных» представлений о нем:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;
- понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;
- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;
- воспитательное пространство становится фактором гуманизации детской жизни при условии, если является пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые им необходимо найти ответы, если дети воспринимают его как собственную территорию, за которую они несут ответственность, по-хозяйски готовы оберегать от разрушений;
- создание воспитательного пространства включает процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, а также процессы освоения сообществом детей и взрослых окружающей среды. Известно, что среда рассматривается исследователями как один из важнейших компонентов воспитательной системы, с ее освоением связываются процессы формирования у детей ценностного отношения к миру и культуре, осознания себя в этом мире, развития своего «Я», нахождения своего места среди других людей.

Воспитательное пространство создается там, где дети живут вместе, речь идет о воспитательном пространстве школы, микрорайона, округа, региона, города, области и т.д. Важная характеристика воспитательного пространства – его единство, целостность. Говорить, что единое воспитательное пространство создано, можно в том случае, когда педагогическому сообществу удалось преодолеть его мозаичность.

Весьма важно рассмотрение воспитательного пространства как среды, окружающей отдельного ребенка (пространство личности). Не менее интересна мысль о том, что в рамках крупных объединений существуют пространства малочисленных сообществ. Важная задача – активизация воспитательного пространства. Имеется в виду способность педагогов поддерживать на этой «территории» некоторый достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать вопросительное отношение ребенка к миру и творческий поиск ответов на вопросы, возникающие у него в процессе жизнедеятельности. Исследователи отмечают, что перед всеми участниками воспитательного процесса постоянно возникает проблема оценивания уровня собственной компетентности, когда ребенок, встречаясь с новой ситуацией: деятельностью, взаимодействием, общением – задается вопросом, насколько он готов к этому общению или взаимодействию. Если на этот вопрос ребенок отвечает положительно, это свидетельствует, что воспитательное пространство является стабилизирующим фактором его развития.

Немаловажное значение в процессе развития личности ребенка имеет фактор выбора. Мы полагаем, что количество выборов связано со степенью открытости воспитательного пространства. Открытость обеспечивается особым психологическим климатом, атмосферой доверия, принятием каждого члена сообщества таким, какой он есть. В этих условиях преодолеваются напряженность, страх детей, их неуверенность в себе, дети снимают защиты, становятся готовыми как к влиянию на себя других людей, так и к обогащению собой пространства взаимодействия (Э.Н. Гусинский).

Создание воспитательного пространства является, таким образом, важной задачей деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства. Эта деятельность строится на определенных философских и психологических основаниях.

В решении этих задач педагогике «помогают» экзистенциальная философия, психология, синергетика, акмеология, семиотика, герменевтика. Герменевтический подход в данном перечне занимает особое место.

В современной науке этот подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М. Бахтин) и обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С. Лихачев).

Пилотные исследования в области педагогической герменевтики свидетельствуют, что ее идеи обогащают представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, способствуют дифференциации восприятия детей, помогают преодолеть ситуации непонимания.

Вышесказанное означает, что в процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание – это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту, а потом следует рефлексия как движение в смыслах.

Знакомство с герменевтикой помогает педагогу осознать, что одной из важных задач воспитательной деятельности является создание благоприятной среды для творческого развития, процветания детей, приобщение к творчеству тех, кто до этого не имел склонностей и потребностей творить.

Содержание воспитательной деятельности педагога в немалой степени зависит от того, какую трактовку понятия «личность» он принимает. Проблема гуманизации пространства детства ставит задачи анализа и педагогической интерпретации ведущих психологических теорий и концепций личности. Мы опирались

на исследования в области гуманистической психологии. Общим положением, объединяющим различные направления этой школы (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт и др.), является тенденция к целостному, системному рассмотрению сложной многоуровневой структуры личности, определение личности как целостной развивающейся системы, которая ищет свое место в мире, реализуя потенции, заложенные в ней от рождения, которая способна противостоять внешним воздействиям, функциональной заданности.

Содержание воспитательной деятельности в значительной степени определяется также тем, какую трактовку воспитания принимает педагог.

В педагогических исследованиях последних лет можно различить понимание воспитания в широком социокультурном и конкретном, практико-ориентированном смысле. Из трех трактовок воспитания, которые дает современная педагогика (воспитание как социокультурное явление, как педагогический процесс и как профессиональная деятельность), большое практическое значение имеет исследование воспитательной деятельности, направленное на гуманизацию пространства детства. Мы рассматриваем ее как профессиональную педагогическую деятельность.

Традиционно считается, что эта деятельность осуществляется в учебно-воспитательном учреждении. Принципиальным отличием нашего подхода является то, что воспитательная деятельность педагога осуществляется в пространстве детства, и ее целью является гуманизация этого пространства. Мы рассматриваем эту деятельность как новую педагогическую идеологию, главными ценностями которой являются личность ребенка и процесс его развития, а «антропологическими константами» – признание самоценности детства, прав ребенка и его свободы в воспитательном процессе. Смыслом воспитательной деятельности педагога является гуманизация пространства детства. Очевидно, что эта деятельность значительно отличается от традиционных представлений о деятельности педагога-воспитателя, организуемой в свободное от уроков время, для того чтобы занять детей, включить их в какую-либо деятельность и развить те или иные способности.

Воспитательная деятельность в нашем понимании – это целенаправленная профессиональная деятельность, смыслом которой является создание условий для развития личности ребенка и мягкое недирективное управление этим процессом.

Понятие «воспитательная деятельность» мы рассматриваем как педагогическую категорию. В исследованиях В.И. Сагатовского и И.А. Колесниковой подчеркивается, что педагогическое понятие может «претендовать на звание категории» при условии, если оно обладает такими характеристиками, как универсальность, то есть возможность соотнесения с разными смысловыми контекстами; мировоззренческая значимость; способность выполнять методологическую функцию по отношению к данной области знания.

Нами рассмотрены основные характеристики воспитательной деятельности педагога в современных условиях. Общеизвестно, что воспитательная деятельность педагога строится с учетом процессов, протекающих в социуме, и в первую очередь с учетом положения в обществе детей. Одной из наиболее характерных особенностей сегодняшнего положения российских детей является то, что их жизнь протекает в условиях жесткой социальной дифференциации, дегуманизирующей пространство их детства. Мы предположили, что фактором изменения этой ситуации может стать воспитательная деятельность педагога, направленная на интеграцию разных социальных групп детей в единое сообщество.

Дифференциация является одной из существенных характеристик современной системы образования и воспитания.

Однако наряду с имеющимся положительным опытом различных спецшкол, дефектологических спецшкол разного профиля в современной педагогической практике наблюдаются и жесткие формы дифференциации – селекция детей по уровню успеваемости и характеру поведения.

Не призывая разрушать практику использования дифференцированного подхода в тех случаях, когда он дает позитивные результаты, выскажем мнение, что опыт проживания в интеграционном пространстве полезен всем детям, ибо это проживание помогает

каждому ребенку получать новые знания о себе как человеке, способном жить в разнообразном сообществе, помогать и принимать помощь других людей, совместно с другими заниматься творчеством и т.д.

В центре нашего исследования – опыт интеграции детей разных социальных групп в единое сообщество. В связи с этим важной задачей было теоретическое обоснование концепции воспитательной деятельности педагога в этих условиях. Нам удалось выявить и описать такие инвариантные характеристики этой деятельности, как ценности, цели, функции, приоритеты, содержание, критерии эффективности, показатели успешности. В качестве ценностей рассмотрены ребенок (его личность и индивидуальность); процесс развития его личности; детство как жизнь ребенка, а не как подготовка к ней. В качестве основных функций рассмотрены помощь ребенку и его поддержка в процессе развития; защита интересов ребенка (педагог как адвокат в пространстве детства); мягкое недирективное управление процессом развития личности ребенка, культурное влияние; фасилитация как облегчение процесса личностного роста, организация разнообразной деятельности детей.

В качестве основных психологических характеристик воспитательной деятельности как фактора гуманизации пространства детства рассмотрены эмпатия, принятие, конгруэнтность, креативность, суггестивность и способность к рефлексии. Не менее важна система оценивания эффективности воспитательных усилий педагога, критерием которой стала оценка детьми своей жизни в воспитательном пространстве, своих отношений с педагогами и товарищами. В основу этой системы была положена оригинальная теория психологического времени личности, разработанная Е.И. Головахой и А.А. Кроником. Единицей измерения авторы считают оценку человеком времени как «события» и «несобытия». Это, на наш взгляд, означает, что критерием эффективности воспитательных усилий педагога становится оценка детьми, было ли то, что инициировал педагог, событием в их жизни. Главным показателем эффективности воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства

детства мы рассматривали положительную самооценку ребенка, так как именно она лежит в основе позитивной системы его отношений к миру: людям, труду, коллективу и т.д.

Весьма актуальным кажется нам в современных условиях выявление специфических характеристик воспитательной деятельности педагога в условиях интеграции в единое сообщество детей разных социальных групп. Специфичным для воспитательной деятельности в условиях интеграции является ее адаптивный характер.

Адаптивной называют воспитательную деятельность, обеспечивающую детям, в силу тех или иных причин, как правило, от них не зависящих, «выпавших» из жизни, возвращение в достойную, радостную жизнь. Сказанное определяет включение в воспитательную деятельность педагога, с какой бы группой детей он ни работал, задач адаптации, компенсации и реабилитации.

Адаптация как метод включения детей с физическими и психическими отклонениями в нормальный жизненный процесс совместно со здоровыми детьми еще мало распространена в воспитательной практике и, соответственно, недостаточно изучена педагогической наукой. Результаты имеющихся исследований названной проблемы свидетельствуют о том, что:

- воспитательная деятельность педагога, осуществляемая в коллективе, в котором есть здоровые дети и дети «с проблемами», должна ориентироваться на общие для тех и других цели как в учебно-воспитательных ситуациях, так и в приобретении жизненного опыта. При этом очень важно, чтобы педагог дал почувствовать детям, что ждет от каждого из них значимого вклада в успех общего дела с учетом их способностей. В соответствии с этим план воспитательной работы должен быть составлен таким образом, чтобы абсолютно все дети могли участвовать в его выполнении;
- благодаря открытости и ясности организационных и педагогических принципов, адаптационные методы оказываются весьма полезными при работе с дифференцированными группами детей, и особенно при объединении их в единые детские сообщества;

- в сравнении с изолированным уходом, принятым до сих пор в работе с больными детьми, адаптация предоставляет более широкие возможности для индивидуального развития ребенка;
- адаптация позволяет преодолеть социальную изоляцию детей – сирот и инвалидов, так как представляет собой непрерывный процесс, который осуществляется в едином воспитательном пространстве;
- в условиях адаптации воспитательная деятельность педагога, с одной стороны, приобретает черты социальной работы, а с другой – имеет терапевтический оттенок;
- самой сложной проблемой адаптации является формирование в обществе положительного отношения к «проблемным» детям, которое должно войти в культуру и передаваться от поколения к поколению;
- «адаптационная педагогика» сориентирована на гуманную и демократическую систему воспитания, она противостоит разрушению социального единства и культуры. Адаптация в современных условиях – это культурная необходимость и этическая обязанность.

Принцип адаптации воспитательной деятельности может быть реализован наиболее полно в условиях интеграции в единое общество детей разных возрастов и различных социальных групп и детей с отклонениями, в частности детей-инвалидов.

Исследования, проведенные в течение последних 30 лет, показывают, что дети разного возраста, социальных групп, рас, национальностей, стран, культур, разного состояния здоровья и уровня благополучия ждут от педагога-воспитателя одного и того же: искренности, открытости, готовности к диалогу, принятия, уважения, помощи и понимания.

Результаты исследований новых путей гуманизации пространства детства направлены могут быть сведены к следующему:

1. В педагогике пространство детства понимается как социокультурный феномен, оказывающий воздействие на процесс развития личности ребенка. Отличительные особенности пространства детства заключаются в том, что ребенок находится в нем не как в «нейтральном вместилище»,

а как в деятельностном поле, которое органично связано с пространством взрослого мира и в то же время имеет определенную автономию.

2. Обновленное содержание воспитательной деятельности педагога, смыслом которой является гуманизация пространства детства, базируется на осознании результатов воздействия на ребенка социальной среды, блокировании и компенсации ее негативных влияний путем создания воспитательного пространства как пространства взаимодействия, диалога педагогов и детей, построенного на безусловном педагогическом принятии детей.
3. Принципы гуманизации пространства детства: признание самоценности детства, прав ребенка (в том числе прав на более высокий социальный статус, на комфортные условия жизни, на уважение личности (Р. Валеева)) и его свободы в воспитательном процессе, – принципы, которые предполагают признание ребенка не только как существа природного (биологического), социального (культурного), но и экзистенциального – свободного (О. Газман).
4. Цель воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства – обеспечение условий успешного развития личности ребенка, что предполагает принципиальный отказ от авторитарной парадигмы и доминанту субъект-субъектных отношений в системе «педагог – ребенок».
5. Условия эффективной воспитательной деятельности: признание педагога в сложности и противоречия процесса развития ребенка, осознание факторов, способствующих развитию (эмоциональная стабильность жизни ребенка, вариативность воспитательной среды, гарантирующая возможность выборов, педагогическое обеспечение успешности любой формы деятельности детей, позитивная оценка ребенка в общественном мнении, гарантия безопасности ребенка в воспитательном процессе), и факторов, тормозящих этот процесс (чувство страха, несправедливо пережитые чувства вины и стыда, отчужденность ребенка

от ровесников и взрослых, одиночество, ощущение тотальной неуспешности).

6. Интеграция в единое сообщество детей разных социальных групп является средством гуманизации пространства детства при условии организации педагогом их совместной жизни и творческой деятельности, привлекательной для всех детей.
7. Мы предположили, что междисциплинарный подход к феномену «воспитательная деятельность» обогатит педагогическую науку принципиально новыми данными о человеческой личности и процессе ее развития, о психологических особенностях этого процесса, о диалоге как основном принципе взаимодействия в системе «педагог – ребенок». Представление о воспитательной деятельности педагога как факторе гуманизации пространства детства на основе междисциплинарного подхода к исследованию этого феномена позволяет осмыслить его как педагогическую категорию.

Воспитательная деятельность как фактор гуманизации пространства детства предполагает:

- осознание педагогом специфики положения ребенка в этом пространстве и характера «средовых» влияний на него;
- создание условий для использования позитивных характеристик этих влияний, блокирования и компенсации негативных в специально созданном *воспитательном пространстве*, обеспечивающем субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка;
- осмысление значимости гуманизации пространства детства как приоритетной задачи педагога, решение которой позволяет ему осознать феномен «детство», выстроить свою деятельность с учетом этого знания, быть понятным и принятым детьми;
- отказ в воспитании от жесткой социальной дифференциации детей, ведущей к дегуманизации их жизни.

Одним из перспективных направлений развития феномена «воспитательная деятельность» является исследование процесса

интеграции детей разных социальных групп в единое сообщество, что возможно при условии, если воспитательная деятельность педагога строится на принципах признания самоценности детства, прав ребенка и его свободы в воспитательном процессе.

Успешность воспитательной деятельности педагога детерминирована наличием у него таких профессиональных качеств, как способность понимать детей, умение пользоваться особыми способами «расшифровки» знаков детства, поступков детей и их поведения, умение стимулировать стремления каждого ребенка к самосовершенствованию и одновременно педагогически обеспечивать условия личностного роста детей, оказывать им помощь в самопринятии, принятии других людей, принятии их детским сообществом, способность создать у ребенка ощущение защищенности, помочь в формировании чувства собственного достоинства и самоуважения.

Установлено, что воспитательная деятельность педагога, направленная на гуманизацию пространства детства, реализуется при условии, если она становится доминантой в системе его профессиональной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Демакова И.Д. От системного подхода в воспитании к системному взгляду на этот феномен (из опыта повышения квалификации педагогов-воспитателей) // Вопросы воспитания. 2014. № 4 (21). С. 31–35.
2. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Мягкий системный подход исследований в области теории воспитания // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов» (8–10 декабря 2020 г., Новосибирск). Новосибирск, 2020. С. 6–16.
3. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Пед. о-во России, 2000. 279 с.
4. Куракин А.Т., Новикова Л.И. О системном подходе к исследованию проблем воспитания // Советская педагогика. 1970. № 10. С. 96–106.

5. Мудрик А.В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. № 47. С. 109–116.
6. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избр. пед. тр. / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. М.: ПЕР СЭ, 2010. 349 с.
7. От Советской школы к Российской школе XXI века: вопросы воспитания: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., 8–9 апреля 2021 г. М.: Педагогический поиск, 2021. 301 с.
8. Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов // VI Виртуальный международный форум по педагогическому образованию: сб. науч. тр. Ч. 1. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2020. 346 с.
9. Селиванова Н.Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски // Доклад для обсуждения на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. 22.09.2020. URL: <https://www.instrao.ru/index.php/novosti-podrazdeleniya/item/3601-shkolnoe-vozpitanie-novyevozmozhnosti-i-potencialnye-riski> (дата обращения: 04.12.2022).
10. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova's research school: main ideas and prospects for develop // Russian Education and Society. 2016. Т. 58. № 1. Р. 1–11.

ГЛАВА 2

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Инклюзивное образование позволяет решать задачи своевременного включения детей с особенностями развития в образовательное пространство и создания благоприятных условий для академического и социального развития каждого ребенка.

Говоря об инклюзивной школе, необходимо охарактеризовать ряд ее принципиальных моментов.

Инклюзивная школа является составляющей системы образования, основанной на принципе гуманизма. Поэтому система образования должна соответствовать индивидуальным потребностям личности. То есть удовлетворять:

- потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии, основанные на индивидуальных склонностях, интересах, мотивах и способностях, создающих личностную успешность;
- потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества, создающие социальную успешность;
- потребности в развитии у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии, удовлетворяющие профессиональную успешность.

Условия для реализации этих потребностей должны быть предоставлены всем обучающимся вне зависимости от особенностей развития, поведения, состояния. Но обучающиеся с ОВЗ имеют особые образовательные потребности, обусловленные тем, что в процессе их обучения возникают несоответствие их возможностей общепринятым социальным ожиданиям, нормативам образовательной успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения.

Создание условий для реализации потребностей всех обучающихся будет успешным и эффективным при систематизации образовательной деятельности школы, то есть создании воспитательной системы.

В воспитательную систему включаются такие понятия, как среда, пространство, общность, деятельность, время и т.п.

Инклюзивная школа – сложная в социальном плане конструкция. Опыт использования системного подхода в организации жизнедеятельности аналогичных по сложности образовательных конструкций в истории развития отечественной педагогики широко известен. Это школы С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Брюховецкого, В.Н. Сороки-Росинского. Наибольший вклад в изучение и распространение опыта организации воспитательных систем внесла научная школа Л.И. Новиковой.

Воспитательная система инклюзивной школы основывается на совокупности разнообразных научных подходов. Для инклюзивного воспитания значимыми выступают аксиологический, системный, средовой, личностно ориентированный, полифункциональный, кондуктивный подходы. Комплексность данных подходов позволяет создать инклюзивное образовательное пространство, включающее в себя совокупность педагогических условий для максимального принятия всех детей с особыми образовательными потребностями.

Аксиологический подход в инклюзивном воспитании состоит в понимании ценностных основ как основного условия для продуктивной и слаженной работы и принятия каждого ребенка в инклюзивную воспитательную среду. Аксиологический подход актуализирует ценностное отношение к самому феномену инклюзивного образования и воспитания, где ребенок с ограниченными возможностями здоровья – это активный субъект инклюзивного воспитания, деятельный и саморазвивающийся.

Системный подход в инклюзивном воспитании утверждает, что задача социализации, интеграции в общество и развития детей с особыми образовательными потребностями может быть решена в условиях воспитательной системы инклюзивной школы. Данный подход осуществляет более тесную взаимосвязь в структуре «инклюзивная школа – профессиональное образование – инклюзивная жизнь».

Средовой подход актуализирует влияние среды на развитие ребенка с особыми образовательными потребностями в инклю-

зивной школе. Необходимо видение комплексного воздействия ближайшей и отдаленной социальной среды, макро- и микроуровня средового влияния, а также воздействие среды на различные компоненты учебно-воспитательной деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями.

Личностно ориентированный подход в воспитательной системе инклюзивной школы декларирует последовательное отношение к ребенку с особыми образовательными потребностями как к личности, как к самостоятельному субъекту собственного развития.

Полифункциональный подход в инклюзивном воспитании позволяет системно и с разных методологических позиций осмыслить специфику инклюзивного обучения и воспитания.

Кондуктивный подход рассматривает влияние семьи ребенка с особыми образовательными потребностями на его развитие и включенность в воспитательную среду, сущность семейных интеракций с выделением положительных и отрицательных сторон.

В воспитательной системе инклюзивной школы также реализуются теория личности, теория деятельности, теория развития, теория развивающего и воспитывающего обучения, теория поэтапного формирования умственных действий и др.

Наиболее рациональной для реализации инклюзивного воспитания представляется воспитательная система общинного вида [6]. Данная воспитательная система в первую очередь отражает гуманистическое содержание инклюзивного воспитания:

- все субъекты воспитания – педагоги, родители, дети – взаимосвязаны в совместной коллективно-творческой и результативной деятельности, образуя общину (коллектив, товарищество, содружество);
- отношения в коллективе представлены в субъект-субъектном формате, где и взрослые, и дети идентифицируют себя с общиной, реализуют себя в полезной для общины деятельности, а община ориентируется на отечественные и общечеловеческие ценности для осуществления воспитательной деятельности;

- община ориентирована на личностную модель взаимодействия субъектов воспитания;
- для реализации и корректировки субъект-субъектных отношений используются воспитывающие ситуации;
- в воспитательной системе применимы теории систем, личности, деятельности, развития;
- община реализует принципы диверсификации, вариативности, дифференциации и индивидуализации в организации и совершенствовании воспитательного процесса.

Такая система инклюзивного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья является духовной и нравственной преемницей возрождающейся национально-культурной и национально-педагогической традиции России: милосердия, терпимости, доброты, сочувствия, сострадания.

Традиционно в воспитательной системе выделяются следующие компоненты:

- ценностно-ориентационный;
- индивидуально-групповой;
- функционально-деятельностный;
- пространственно-временной;
- диагностико-результативный [1].

Компоненты воспитательной системы инклюзивной школы имеют свою специфику, обусловленную нахождением в ней учащегося с ОВЗ и его семьи.

Первый компонент – **ценностно-ориентационный**. В него входят следующие элементы:

- 1) ценности субъектов воспитательной системы;
- 2) цели воспитания;
- 3) перспективы жизнедеятельности субъектов воспитательной системы;
- 4) принципы построения воспитательной системы и жизнедеятельности инклюзивной школы.

В пространстве воспитательной системы существует широкий спектр индивидуальных и групповых ценностей. Вычленение из них ценностей, актуальных для всех субъектов воспитательной системы, является залогом ее успешного развития и функциони-

рования. Речь идет об иерархии ценностей, оказывающей решающее влияние на выбор целевых ориентиров, установление норм поведения и общения, определение оценочных критериев в жизнедеятельности инклюзивной школы, формирование индивидуальных ценностных ориентаций участников воспитательного процесса.

В отличие от воспитательных систем обычных школ, в воспитательной системе инклюзивной школы приоритет отдается гуманистическим ценностям. Вся инклюзивная воспитательная система строится на следующих принципах:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- образование осуществляется только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни.

Базисные ценности инклюзии детерминируют ее цели. Комплекс этих целей охватывает три блока: идеальную, результатную и процессуальную цели.

Идеальная цель – это общественно значимый идеал. Идеальной целью воспитательной системы инклюзивной школы является формирование гуманного, толерантного общества. Это соответствует образовательным запросам государства и общества.

Результатная цель – это прогнозируемый результат, выраженный в наборе желаемых качеств, которые должны быть присущи выпускнику. Она состоит из нравственного, социального и физического блоков.

Нравственный блок включает в себя цель – формирование нравственной, этичной, гуманистически направленной личности.

Социальный блок состоит из целей воспитания общественной направленности, формирования творческой индивидуальности и коммуникативной компетентности.

Более конкретизированная цель выглядит следующим образом: создание условий для развития социально-адаптивной, конкурентоспособной личности, способной на сознательный выбор жизненной позиции, на самостоятельную выработку идей, умеющей ориентироваться в современных социокультурных условиях.

Под воспитанием общественной направленности понимается формирование активной гражданской позиции у ребенка. Формирование творческой индивидуальности подразумевает раскрытие и развитие творческих способностей ребенка. Коммуникативная компетентность заключается в способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с разными людьми.

Физический блок составляют цели физического оздоровления и укрепления здоровья: формирование у учащихся культуры сохранения и совершенствования собственного здоровья.

Таким образом, к желаемым качествам учащегося инклюзивной школы можно отнести: активность, адекватное восприятие социальной действительности, толерантность, направленность на общественно полезное дело, культуру поведения и потребления, ответственность перед другими, адаптивность к физической и социальной среде, способность к творческой самореализации.

Процессуальная цель – это проектируемое состояние воспитательного процесса, наиболее оптимальное для формирования желаемых качеств учащегося. Процессуальные цели неразрывно связаны с результатной целью. Они предусматривают изменения в воспитательном процессе, обеспечивающие достижение ребенком определенного образа учащегося. К процессуальным целям относятся цели максимального использования воспитательных возможностей взаимодействия в процессе различных видов деятельности детей с ОВЗ и детей без ОВЗ, воспитательных возможностей различных общественно значимых дат (например, День распространения информации о людях с синдромом Дауна, День инвалида, День добра, Всемирный день аутизма и т.п.), участие в социальном проектировании и т.д.

Принципы построения воспитательной системы инклюзивной школы составляют один из элементов ценностно-ориентационного компонента. Они складываются из норм и правил, отражающих ценностные ориентиры субъектов воспитательной системы и влияют на выбор способов и приемов осуществления педагогического процесса. К главным принципам воспитательной системы инклюзивной школы можно отнести: принцип целесообразности, принцип добровольности и принцип активного участия.

Применительно к ребенку (учащемуся) с ОВЗ данный компонент раскрывается через определяющую роль в выборе норм и ценностей инклюзии.

Само присутствие в школе учащегося с ОВЗ создает необходимость переориентации обычной воспитательной системы в сторону инклюзии, а также необходимость выбора соответствующих норм и ценностей и проектирования новых личностных качеств всех обучающихся.

Второй компонент – **индивидуально-групповой**. Он представляет собой сообщество (общность) детей и взрослых, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы инклюзивной школы, и состоит из нескольких элементов:

- администрация, родители, педагоги;
- дети в возрасте от 6,5 до 18 лет.

Особенностью воспитательной системы инклюзивной школы является специфика индивидуально-группового компонента. Помимо традиционных элементов, таких как педагоги, учащиеся, родители, администрация, вспомогательный персонал, добавляются такие элементы, как учащиеся с ОВЗ, их родители и педагоги, сопровождающие этих учащихся. Но обе эти составляющие индивидуально-группового компонента имеют неоднородность по принципу непосредственности или опосредованности взаимодействия с ребенком с ОВЗ.

Категория «родители» делится на родителей детей с ОВЗ и родителей детей без ОВЗ. Последние, в свою очередь, подразделяются на тех, кто разделяет ценности инклюзии, тех, кто их не разделяет, и тех, кто равнодушен. В целом отношение *родителей детей без ОВЗ* к возможности инклюзивного образования (к совместному

обучению с их ребенком детей с ОВЗ) можно охарактеризовать как положительное.

А нежелание иметь рядом в одном классе, школе ребенка с ОВЗ зачастую коренится именно в незнании их особенностей, отсутствии информации и личного опыта контакта с такими детьми.

Страх перед совместным обучением с умственно отсталыми детьми и детьми с нарушением поведения у родителей обычных детей значительно сильнее, чем в отношении других категорий детей.

В большинстве случаев родители здоровых детей боятся, что пострадает качество обучения, процесс усвоения новых знаний. По результатам исследования мнения родителей, «дети с ограниченными возможностями здоровья требуют больше внимания, учитель будет слишком много заниматься их проблемами, что приведет к снижению успеваемости в классе» [4, с. 28].

Большинство опрошенных родителей считают положительными социализирующие аспекты инклюзивного образования. Тяжесть нарушений здоровья у ребенка уменьшает для его родителей значимость чисто обучающего компонента образования и, наоборот, увеличивает его роль в социализации ребенка, овладении какими-либо социально-бытовыми навыками.

Все родительское сообщество в целом единодушно в вопросе пользы совместного обучения для детей с ОВЗ и для нормально развивающихся сверстников.

Готовность социума к реальному взаимодействию с детьми с ОВЗ невелика. Несмотря на то, что считается социальной нормой высказывать весьма толерантные суждения о таких детях, в сущности, люди о них мало знают. Скорее это пока еще только рассуждения о том, как нужно в нормальном, даже идеальном обществе относиться к «особым» людям, в том числе и детям с ОВЗ. Однако реальные отношения далеко не всегда соответствуют декларациям.

Родители детей с ОВЗ представляют из себя специфическую категорию. Несмотря на то, что многие родители детей с ОВЗ признают важность для их ребенка инклюзивного образования и контакта с обычными, здоровыми сверстниками, они зачастую боятся

проблем, связанных с переходом в общеобразовательную школу. К тому же данная категория родителей испытывает постоянный стресс в связи со своей непростой жизненной ситуацией воспитания ребенка с нарушениями развития, могут возникать некоторые девиации родительства, что, несомненно, негативно влияет на воспитательный процесс в инклюзивной школе. С другой стороны, родители детей с ОВЗ могут стать особенно активными партнерами и помощниками педагогов, образовывать некоммерческие организации, осуществлять социальные проекты, являющиеся ценным ресурсом для воспитательной системы инклюзивной школы.

Педагоги инклюзивной школы должны быть едины в своем отношении к инклюзии. Именно единство педагогического коллектива в разделении ценностей инклюзии позволяет достичь сформированности инклюзивной воспитательной системы.

В 2021 г. на базе Воронежского государственного педагогического университета проводилось исследование готовности педагогов к инклюзивному образованию в Воронежской области. По результатам исследования, основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов работы с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство опрошенных знакомы с основами коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках учебного плана педагогических вузов, что составляет от 18 до 36 часов на весь курс обучения. Кроме этого, нет практической подготовки к работе с детьми с ОВЗ, что создает острый дефицит в знаниях и практических навыках в области коррекционной педагогики.

В большей степени педагоги готовы работать с детьми с двигательными нарушениями. В меньшей степени респонденты готовы работать со слабослышащими или глухими детьми, а также с детьми с нарушением поведения.

Педагоги инклюзивной школы в большей степени по сравнению со своими коллегами из массовых школ участвуют в экспериментальной работе, методически сопровождают обучение

по индивидуальной образовательной программе и индивидуальному учебному плану. Учителя, работающие в инклюзивном классе, чаще повышают свою квалификацию на семинарах, курсах, методических объединениях и применяют полученные знания в работе. В школах разработаны программы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и программы формирования культуры инклюзии в школьном сообществе. В инклюзивных классах значительно расширилась воспитательная и внеклассная работа.

Отдельной категорией педагогических работников инклюзивной школы являются тьюторы и педагоги, специально работающие с детьми с ОВЗ. Эта категория создает базовую часть педагогического коллектива, непосредственно работающего с детьми с ОВЗ. В силу своих должностных обязанностей тьютор является связующим звеном между всеми остальными участниками образовательных отношений и ребенком с ОВЗ. Он как бы представитель, а иногда и транслятор интересов своего подопечного.

Администрация инклюзивной школы характеризуется безусловным принятием ценностей инклюзии, деятельной готовностью развивать инклюзивную практику в данной школе. Понимание ответственности администрации перед вышестоящими инстанциями, общественный контроль за реализацией инклюзии и социальная активность родителей детей с ОВЗ делает администрацию инклюзивной школы сторонником идей инклюзии.

Сообщество обучающихся можно представить в виде двух групп: дети с ОВЗ и дети без ОВЗ.

Дети с ОВЗ. Ограниченные возможности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ связаны прежде всего не с первичным «биологическим неблагополучием», а с его «социальным вывихом» [3]. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из образовательного и социального пространства. Грубо нарушается связь ребенка с социумом и культурой как источником развития человека. Каждый нормально развивающийся ребенок приобретает социальный опыт, воспринимает ценности, культуру без специально организованных условий в среде сверстников, в социуме, в мире культуры. Ребенку с ограниченными воз-

можностями здоровья в большинстве случаев это недоступно. Для функционирования и взаимодействия в социальном и образовательном (в том числе воспитательном) пространстве такому ребенку требуется специальное сопровождение, специальные условия и методы восприятия социального опыта. Дети с ОВЗ наряду с характерными для их сверстников познавательными интересами и образовательными потребностями имеют специфические потребности обучения и воспитания.

В основе характеристики этих потребностей лежит нозологический признак, то есть сущность физиологических, психологических и психических особенностей конкретного ребенка. Исходя из особенностей нозологической группы, к которой принадлежит ребенок, взаимодействие с другими участниками образовательного процесса будет иметь определенные особенности.

Дети без ОВЗ. Это неоднородная, прежде всего, по возрастному составу категория. Учитывая то, что большинство школ, работающих на принципах инклюзии, не имеет длительного опыта инклюзивности, данная категория может различаться степенью включенности в инклюзивный процесс. То есть дети более младшего возраста непосредственно взаимодействуют с детьми с ОВЗ, а более старшего возраста – опосредованно.

В инклюзивных школах, в которых инклюзия имеет многолетнее продолжение, в которых имеются уже выпускники с ОВЗ, данная категория более однородна, не требует специальной работы по принятию ценностей инклюзии.

Индивидуально-групповой компонент исключительно важен. Важность заключается в том, что элементы этого компонента являются субъектами воспитательной системы, исходя из их ценностей и представлений, моделируется воспитательная система, и, в конечном итоге, целесообразность всей деятельности по моделированию воспитательной системы инклюзивной школы зависит от потребности в изменениях индивидуальных и групповых характеристик этого компонента и составляющих его элементов. Потребность эта исходит из осознания противоречий между педагогическими возможностями инклюзивной школы и общественным заказом в лице родителей детей с ОВЗ и государства; между

традиционным видением системы взаимоотношений в школе и инклюзивным подходом; между формой и содержанием воспитательной деятельности в школе.

Разнородность социального и возрастного состава субъектов воспитательной системы, особенности его по социальной активности позволяют выделить группы, непосредственно и опосредованно реализующие инклюзию:

- инициативная группа, которая является генератором идей и организатором деятельности;
- сторонники инициаторов;
- сочувствующие инициаторам;
- равнодушные;
- субъекты, отрицательно относящиеся к целям воспитательной системы, препятствующие ее построению.

Последняя категория в истинно инклюзивной школе существовать не должна, так как само ее присутствие может деструктивно сказаться на инклюзии в школе. Родители детей без ОВЗ должны быть информированы о наличии инклюзии заранее. Им должны быть разъяснены основные положения инклюзии, ценности и особенности взаимодействия субъектов отношений.

Процесс формирования инициативной группы может проходить в двух направлениях: сверху, когда группу формирует под своим руководством администрация; снизу, когда инициатива исходит от низовых исполнителей, а администрация подключается на более поздних этапах. Специфической особенностью инклюзивной школы является обязательное участие администрации. Более того, непременным условием успешного формирования инициативной группы, а также успешной дальнейшей деятельности реализации воспитательной системы является поддержка вышестоящего руководства, общественных организаций и объединений родительской общественности.

Все остальные группы входят в зону управляемой активности, направленной на реализацию целей и задач системы. Но существует «зона неупорядоченности» (термин А.М. Сидоркина), состоящая из отдельных индивидов, которые по той или иной причине не могут вписаться в инклюзивную воспи-

тательную систему [7]. Наличие в воспитательной системе инклюзивной школы данной зоны подтверждает ее гуманистический характер.

Индивидуально-групповой компонент воспитательной системы инклюзивной школы должен в итоге образовать «школу-общину». Идея общинности школьного сообщества перекликается с основными принципами образовательной инклюзии. Среди основных принципов образовательной инклюзии называется «признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов; повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни; различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать; признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства; улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов» [2]. Основной акцент делается на создании сообщества внутри школы с включением в него всех обучающихся.

Третий компонент – **функционально-деятельностный**. Он складывается из следующих элементов:

- системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения;
- основные функции школы;
- управление и самоуправление инклюзивной школой.

Этот компонент выполняет роль системообразующего фактора, обеспечивающего упорядоченность и целостность инклюзивной воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей.

В основу компонента обычно бывает положен один вид деятельности, который, являясь доминирующим, формирует неповторимую деятельность воспитательной системы.

Для воспитательной системы инклюзивной школы выбор одного вида деятельности неприемлем, вследствие этого одним из видов системообразующей деятельности является учебная деятельность. Исходя из ценностно-ориентационного компонента,

другими системообразующими видами деятельности являются коммуникативная и досуговая.

Учебная деятельность является определяющей на основании нормативно-правового закрепления.

Досуговая деятельность традиционна для образовательных организаций, естественна для всех субъектов воспитательной системы, легко сочетается с любыми видами деятельности, достаточно хорошо обеспечена.

Основными видами деятельности детей с ОВЗ являются:

- учебная деятельность (в границах разных образовательных дисциплин);
- коммуникативная (общение);
- игровая (преимущественно для младших школьников);
- учебно-трудовая;
- художественная;
- спортивная;
- досуговая.

К сожалению, из учебно-трудовой деятельности (уборка территории, ремонтные работы и т.п.) дети с ОВЗ зачастую бывают исключены.

В рамках учебной деятельности ребенок с ОВЗ вступает во взаимодействие с учителем, тьютором, одноклассниками, в том числе в рамках воспитательного значения урока. Применение микрогрупповых, парных форм учебной деятельности, наставничества со стороны учащихся без ОВЗ формирует коммуникативные компетенции учащегося с ОВЗ. Выступление с докладами, результатами проектной деятельности позволяет почувствовать себя значимым, интересным для сверстников.

Коммуникативная деятельность имеет продолжение в общении во внеурочной ситуации. На перемене, в столовой и в других местах ребенок с ОВЗ имеет возможность отвечать на вызовы микросоциума. В рамках воспитательного пространства инклюзивной школы эти вызовы должны носить доброжелательный характер. Это возможно достичь только в ситуации принятия ценностей инклюзии всеми субъектами взаимодействия: начиная с директора школы и заканчивая охранником и уборщицей,

начиная с учащихся 1–11 классов и заканчивая их ближайшими родственниками.

Относительно ребенка с ОВЗ его деятельностное участие определяется его нозологическими особенностями и возможно в следующих формах деятельности.

Участие в общешкольных и внутриклассных коллективно-творческих делах. Участие в них может быть на этапах планирования, подготовки, проведения и анализа дела, основанного на методике коллективной творческой деятельности (КТД), при условии сохранности интеллекта ребенка с ОВЗ и отсутствии серьезных проблем с поведением. При особенностях интеллекта и нарушениях поведения ребенок с ОВЗ может участвовать в КТД на этапах подготовки отдельных частей и проведении. Такая форма деятельности имеет общественную значимость и эмоциональную насыщенность, которые значительно превышает подобные параметры обычного мероприятия.

Ребенок с ОВЗ может участвовать в кружковой деятельности. Кружок – межвозрастное объединение субъектов воспитательной деятельности, которое возникает на основе какого-то общего интереса, но проводит разноплановую деятельность не только внутри своего объединения, но и с другими членами коллектива. Ребенок с ОВЗ может заниматься различными видами художественной, спортивной, научно-творческой деятельности.

Возможные варианты кружков в инклюзивной школе.

Творческие:

- моделирование из различных материалов;
- флористика;
- художественная мастерская;
- моделирование из бумаги;
- лепка;
- кукольный театр;
- театр;
- бисероплетение;
- макраме;
- танцевальный;
- вокальный.

Спортивные:

- футбол;
- голбол;
- шахматы;
- бочче;
- волейбол сидя.

Социально-педагогическое проектирование – совокупность совместных дел педагогов, детей и родителей, направленных на реализацию какого-то социально значимого проекта. Ребенок с ОВЗ при помощи родителей и тьютора может участвовать без ограничения в большинстве социальных проектов (изготовление товаров на благотворительную продажу, сбор необходимо для отдельных социальных категорий, охрана животных, распространение информации и т.п.).

Чтобы осуществляемая деятельность и ее влияние на развитие личности носили более целенаправленный и системный характер, применяется разработка тематических программ. К ним можно отнести «Неделю добра», «Спортивный марафон» и т.п.

Выбор содержания и способов организации деятельности и общения находится в тесной взаимосвязи с воспитательной функцией инклюзивной школы.

Воспитательная функция школы направлена на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде. В инклюзивной школе акцент делается на принятии ценностей инклюзии, уважении личности и особенностей людей с инвалидностью, особенностями развития.

Успешность реализации различных видов деятельности во многом зависит от управления и самоуправления процессами функционирования и развития инклюзивной школы.

Главной целью управления является оптимизация функционирования и развития инклюзивной школы как воспитательной системы. Управление воспитательной системой осуществляется на трех уровнях (предложено Л.И. Новиковой):

- социально-педагогический – уровень создания условий для реализации функций воспитательной системы;
- организационно-педагогический – уровень организации жизнедеятельности воспитательной системы;
- психолого-педагогический – уровень формирования отношений внутри воспитательной системы, включающий их изучение, целенаправленное формирование и корректировку стихийно складывающихся отношений.

Управление воспитательной системой инклюзивной школы носит государственно-общественный характер.

При становлении воспитательной системы инклюзивной школы целесообразно управляющим структурам проявлять интерес к опыту становления других инклюзивных школ, изучать его и оказывать помощь при систематизации педагогического опыта, морально поощрять и материально вознаграждать за успешные и эффективные результаты деятельности.

Государственное управление осуществляется изнутри и носит непосредственный характер, то есть осуществляется ими самими, а именно директором школы, его заместителями.

Наряду с управлением изнутри существует еще и самоуправление, играющее важнейшую роль в обеспечении жизнедеятельности воспитательной системы.

Ведущим органом самоуправления становится Совет школы, в который входят выборные представители от всех субъектов образовательных отношений: учителей, родителей, старшеклассников и администрации. Полномочия данного органа определяются соответствующим локальным законодательным актом. Ребенок с ОВЗ при наличии сохранного интеллекта и отсутствии поведенческих особенностей может и должен участвовать в данном Совете.

Существуют также другие различные коллегиальные органы, осуществляющие свою деятельность в соответствии с различными направлениями: социокультурное (Совет дела), административное (Старостат) направления и др.

Четвертый компонент – **пространственно-временной**. В него входят такие элементы, как:

- предметно-материальное пространство;
- эмоционально-психологическое пространство;
- этапы развития и существования воспитательной системы.

Каждая воспитательная система имеет свое жизненное пространство, в котором осуществляются совместная деятельность и общение, развиваются межличностные отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации.

Воспитательное пространство инклюзивной школы – явление в педагогической действительности новое, не изученное полностью. Определяющим субъектом воспитательного пространства инклюзивной школы является ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Именно его присутствие формирует из обычного воспитательного пространства школы инклюзивное.

Предметно-материальным выражением пространства инклюзивной школы является здание школы с прилегающей территорией, характеризующейся абсолютной доступностью.

Эмоционально-психологическое пространство инклюзивной школы создается через формирование эмоционально комфортных отношений между субъектами образовательных отношений.

Кроме этого, инклюзивное образовательное пространство школы имеет две составные части: учебное пространство и воспитательное пространство.

В учебном пространстве ребенок с ОВЗ выступает как субъект учебной деятельности, имеющий специально для него организованные условия в виде адаптированной образовательной программы, соответствующей ФГОС, доступной среды школы и т.п.

Воспитательное пространство инклюзивной школы имеет свои особенности, обусловленные включением ребенка с ОВЗ в деятельные отношения со всеми элементами воспитательной систе-

мы школы. Опираясь на исследования теории воспитательных систем, управление воспитательной системой инклюзивной школы связано с созданием средовых зон, внутри которых поведение ребенка с ОВЗ обуславливается их спецификой.

Это зоны повышенного внимания (начальные, выпускные классы, переход в среднее звено); особой ответственности (дети, требующие социальной, педагогической и психологической помощи и коррекции); упорядоченного поведения (в соответствии с правами и обязанностями учащихся); свободной деятельности и нерегламентированного поведения (в соответствии с собственными устремлениями). По своей сути это модели наиболее распространенных социальных ситуаций. Создание их важно для формирования у детей субъектной позиции, ценностных ориентаций и готовности действовать в соответствии с ними.

Система отношений в инклюзивной школе специфична. Это выражается, во-первых, в уровнях взаимоотношений, которые существуют в школе:

- педагог – ученик с ОВЗ;
- педагог – ученик без ОВЗ;
- педагог – родитель ученика с ОВЗ;
- педагог – родители учеников без ОВЗ.

На уровне «педагог – ученик с ОВЗ» перед учителем стоят следующие воспитательные задачи:

- обеспечивать условия для преодоления недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ, а также для коррекции, сохранения и укрепления их здоровья;
- формировать эстетическую культуру личности, содействовать развитию элементарных творческих и доступных детям с ОВЗ художественных навыков;
- формировать у учащихся систему духовно-нравственных ценностей, готовность к самостоятельному нравственному выбору;
- воспитывать желание трудиться, быть полезным обществу;
- готовить детей с ограниченными возможностями здоровья к умению жить и работать в коллективе, участию

в производительном труде, их социальной адаптации в условиях современного общества;

- поддерживать сотрудничество с учреждениями здравоохранения, дополнительного образования, правовыми органами и органами социальной защиты по работе с детьми с ОВЗ.

Наличие у ребенка особых образовательных потребностей обуславливает еще ряд особенностей воспитательной работы:

- информативность при проведении воспитательных дел, что подразумевает под собой более тщательную подготовку при отборе информации, как со стороны педагога, так и со стороны детей;
- адаптация потока информации (наличие дополнительных иллюстраций в упрощенной форме, аудио- или сурдосопровождение);
- преобладающее использование наглядных и практических методов, наблюдений, бесед, экскурсий, создание проблемных ситуаций, внедрение метода проектов, творческих методов, использование возможностей современных информационных технологий;
- реализация гуманистических идей в воспитательной работе лиц с ментальными особенностями протекает в достаточно сложных условиях, связанных с замедленным темпом процесса восприятия и переработки информации, менее разнообразным опытом, с ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта, с трудностями общения с окружающими людьми;
- формирование адекватных способов взаимодействия с воспитательным пространством, обеспечение высокого уровня речевого развития, чувства защищенности, атмосферы психологического комфорта, оптимистического настроения и уверенности в своих силах (дополнительные возможности представляет наличие многонационального состава);
- к числу важнейших условий реализации возможностей развивающейся личности и ее успешной социальной адаптации (при невозможности полной образовательной инклюзии)

относится частичная образовательная или, как минимум, социальная инклюзия.

Воспитание происходит в процессе взаимодействия на уровне «педагог – ребенок с ОВЗ», основанного на внимании, заботе, понимании, поддержке, совете, принятии, сопереживании, инициативе.

Ребенок с ОВЗ должен ощущать заинтересованность в себе, чувствовать надежность и постоянство со стороны педагога. Особенно это актуально при наличии у ребенка поведенческих нарушений и расстройства аутистического спектра (РАС).

Уровень «педагог – ученик без ОВЗ». На этом уровне основной акцент делается на формировании толерантного, эмпатического отношения к людям с особенностями развития.

Толерантность – реализуемая готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения.

«Эмпатия – постижение эмоционального состояния другого человека сопереживанием» [5].

Основой толерантности является признание права на отличие. Оно проявляется в принятии другого человека таким, каков он есть, уважении другой точки зрения, сдержанности к тому, что не разделяешь. Противоположным эффектом формирования толерантности может стать противопоставление по типу «мы и они».

Эмпатия – временное сознательное отождествление с объектом для лучшего его понимания. Противоположным эффектом формирования эмпатии может стать жалость к субъекту с особенностями.

Поэтому целесообразно проводить воспитательную работу по одновременному формированию и того и другого.

Особую роль в воспитательной работе играет формирование навыков по этикету взаимоотношений с людьми с инвалидностью, понимание проблем инвалидов, принятие их как равноправных членов общества.

Отношения на уровне «педагог – ученик без ОВЗ» по всем параметрам не должны отличаться от отношений предыдущего уровня. Именно этим и определяется гуманистичность воспитательной системы инклюзивной школы. Именно это заложено в ценностях инклюзии – все равны, все одинаково ценны.

Отношения уровней «педагог – родитель ученика с ОВЗ» и «педагог – родители учеников без ОВЗ» различаются, как правило, деятельным участием в делах школы. Родители детей с ОВЗ более активны. Если они выбрали форму совместного обучения для своего ребенка, то они в большинстве случаев готовы сопровождать образовательный процесс ребенка. Родители детей без ОВЗ более инертны и в меньшей степени проявляют заинтересованность в воспитательном процессе.

На этом уровне в отношениях должно доминировать взаимное доверие. В основе его – признание родителем педагогического мастерства педагога и педагогом права на совет со стороны родителя. Особенно это касается родителей детей с ОВЗ.

Школа имеет все возможности для проведения специализированной работы с данной категорией родителей, которая должна строиться на следующих принципах:

- отказе от критики участников процесса обучения;
- обеспечении свободы мнений;
- уважении плюрализма жизненных позиций;
- удовлетворении познавательного интереса.

Родитель, отдавая ребенка в инклюзивную школу, ожидает, что его ребенку создадут благоприятную образовательную среду. Он должен быть уверен, что его ребенка в школе примут. И оправдывая это ожидание, школа приобретает в лице родителя ребенка с ОВЗ активного участника жизни школы.

Большинство родителей детей с ОВЗ действительно социально активны. Эту социальную активность они готовы направлять на благо образовательной организации. Активность родителей школа может перенаправлять с учебной деятельности во внеучебную. Это целесообразно делать в ситуации, когда активность родителя создает проблемы во взаимодействии ребенка и тьютора, когда нет прямой необходимости во вмешательстве родителя в процесс обучения ребенка на уроке.

Социальный педагог и психолог школы – это два специалиста, принимающие непосредственное участие в психолого-педагогическом сопровождении обучения ребенка с ОВЗ. Поэтому психолог, имея специальные знания и умения, может, при желании родителя, оказывать ему помощь в конфликтной ситуации, используя техники преодоления гнева, рационализации и т.п.

Социальный педагог, защищая не только интересы ребенка в образовательной организации, но и права и законные интересы вне школы, способен повлиять на родителя-экстремиста путем правового просвещения, возможностью нейтрализовать конфликт через разъяснение правовых последствий и возможностей привлечения для решения проблемы специалистов других организаций.

Школа должна стремиться построить партнерские отношения с родителями ребенка с ОВЗ. Такие отношения соответствуют интересам всех субъектов образовательных отношений. Грамотно построенная работа с родителями ребенка с ОВЗ позволяет достичь следующего:

- дает возможность направлять силы, время и желание родителя участвовать в образовательном процессе своего ребенка в приемлемое и полезное для школы русло;
- позволяет уточнять и лучше контролировать уровень развития ребенка и его особенности, формирующие его особые образовательные потребности;
- повышает вероятность совпадения ожиданий школы и семьи, предупреждая конфликты на этом поприще;
- позволяет родителям лучше понять цели и задачи школы, особенности ее среды;
- демонстрирует родителям заинтересованность, ответственность учителей и школы в обучении их особенного ребенка.

Воспитательная система инклюзивной школы, как любая социальная система, имеет свои рамки существования.

В общем виде этапы существования воспитательной системы могут быть следующими:

- зарождение идеи и становление системы;
- отработка основной идеи и видов деятельности;

- отлаженное функционирование системы;
- внесение изменений, новых смыслов, новых идей.

Четких временных рамок прохождения этапов развития воспитательной системы инклюзивной школы не существует. Но темпы развития системы образования и социального прогресса обязывают воспитательную систему развиваться достаточно интенсивно. Каждый новый обучающийся с ОВЗ своим приходом в школу обязывает воспитательную систему реагировать изменением. Таким образом, интенсивность развития воспитательной системы инклюзивной школы будет выше, чем в других образовательных организациях.

Пятый компонент – **диагностико-результативный**. Он складывается из следующих элементов:

- критерии эффективности воспитательной системы;
- методы и приемы изучения результативности воспитательной системы.

Школа, принявшая инклюзивную стратегию, проходит два основных этапа – этап подготовки к инклюзивной стратегии развития и этап реализации изменений в управлении, культуре и практике образовательного процесса. Каждая из таких школ должна иметь программу оценки своих изменений и участвовать в системных мониторингах по отслеживанию изменений.

Мониторинг эффективности воспитательной системы должен быть направлен, прежде всего, на изучение личности ребенка и создаваемые в образовательном учреждении условия ее развития.

Можно выделить основные направления мониторинга.

1. Исследование **личности самого воспитанника**: успешность социализации, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ, восприятие ценностных ориентаций. Все позитивные изменения, происходящие в личности воспитанника, можно охарактеризовать интегральным понятием «личностный рост». Личностный рост определяется развитием гуманистических ценностных отношений ребенка к миру, людям и самому себе.
2. Исследование **детского коллектива, его влияния на ребенка**. Важно определить, за счет каких своих свойств кол-

лектив может порождать процессы нивелировки личности, ее усреднения и за счет каких – способствует развитию индивидуальности ребенка, раскрывает его творческий потенциал.

3. Изучение **профессиональной позиции педагога**. Важно выяснить, какие профессиональные ценности сформированы у педагогов, является ли воспитание сознательно выбранной деятельностью для них, насколько восприняты идеи инклюзии, сформировано ли ценностное отношение педагога к ребенку с ОВЗ, сформирована ли у педагога гуманистическая педагогическая позиция. Гуманистическое воспитание – это, с одной стороны, ориентация ребенка на гуманистические ценности, а с другой – восприятие ребенка как базовой для воспитателя ценности. Именно данной ценностью определяется иерархия профессиональных ценностей педагога-воспитателя, влияющая на выбор средств и методов воспитания. Таким образом, вся воспитательная система должна быть пронизана ценностным отношением педагога к ребенку, в том числе к ребенку с ОВЗ.
4. Гуманистическая позиция педагога «не позволяет процессу воспитания как со-бытия взрослого и ребенка трансформироваться в воспитание как “инженерию человеческих душ”, где активностью субъекта обладает только педагог, а ребенок выступает лишь в качестве потенциалов, возможности, реализация которой полностью зависит от внешнего влияния» [8, с. 4].
5. **Организационные условия воспитательной системы**: материально-техническое оснащение, необходимое для организации процесса воспитания, укомплектованность школы квалифицированными специалистами в области воспитания и инклюзивного образования, предметно-эстетическая среда, в которой организуется процесс воспитания, деятельность детских объединений и органов ученического самоуправления и на сколько возможно включение в них детей с ограниченными возможностями здоровья; программное обеспечение процесса воспитания.

Результатом воспитания является сама личность воспитанника. Недопустимо определение стандарта воспитанности, которому должен соответствовать ребенок. Некоторые дети не могут достичь этого стандарта – и не по своей вине, а, к примеру, в силу сложных семейных обстоятельств, в силу специфики внутренних факторов развития ребенка, особенностей нарушения развития. Недопустимо сравнение воспитанников друг с другом – «один лучше, другой хуже» (такое сравнение, кстати, как раз и предполагается введением стандарта воспитанности). Сравнить ребенка, тем более с ограниченными возможностями здоровья, можно не с другим ребенком, а только с самим собой, подчеркивая тем самым позитивные или негативные изменения, произошедшие в нем за тот или иной промежуток времени. Недопустимо и вынесение прямой оценки личности ребенка – «ты плохой» или «ты хороший». Оценивать можно поступки, взгляды, но не самих детей.

Мониторингу принадлежит ключевая роль в процессе развития воспитательной системы инклюзивной школы и оценке ее эффективности. Сам процесс мониторинга может способствовать развитию инклюзивных подходов в воспитании. Мониторинг может выступить методом, при помощи которого школы могут идентифицировать и преодолевать барьеры на пути социального взаимодействия всех участников воспитательной системы и полноценного участия каждого ученика или взрослого в школьной жизни.

Наличие в инклюзивной школе воспитательной системы позволяет повысить управляемость воспитательных воздействий, оптимизировать воспитательную деятельность и включить в нее всех субъектов образовательных отношений.

Список литературы

1. *Алехина Е.В.* Проектирование и реализация воспитательной системы детского оздоровительного лагеря: дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2004. 140 с.
2. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: практ. пособие / под ред. Марка Вогана; пер. Игорь Аникеев. 2-е изд. М.: Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. 123 с.

3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Исследование готовности образовательного пространства Воронежской области к инклюзивному образованию / Т.Е. Поветкина и др. Воронеж, 2013. 116 с.
5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; науч.-ред. совет.: В.С. Степин и др. М.: Мысль, 2000–2001. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01a2df72bf712cfac7be65a2> (дата обращения: 18.12.2022).
6. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: избр. пед. тр. / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. М.: ПЕР СЭ, 2010. 349 с.
7. *Сидоркин А.М.* Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 17 с.
8. *Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В.* Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. М.: Академия: АПК и ПРО, 2003. 82 с.

ГЛАВА 3

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

При проектировании программы воспитания, включающей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, образовательным организациям, реализующим адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования (АООП НОО), целесообразно предусмотреть разработку модуля воспитания, построенного на интеграции общего и дополнительного образования. Под интеграцией (от лат. *integrum* – целое; лат. *integratio* – восстановление, восполнение) мы понимаем процесс взаимопроникновения, взаимодополнения, объединения ресурсов двух образовательных систем на основании общих целей при сохранении уникальности каждой из них. В данном контексте общей целью является формирование воспитательных результатов, достижений детей с ОВЗ и инвалидностью, соотнесенные с их личностными образовательными результатами и сферой жизненной компетенции.

В этой связи сначала рассмотрим специфику дополнительного образования как отдельной структуры, способствующей поддержке и развитию познавательных интересов, творческих способностей обучающихся, затем опишем варианты и механизмы интеграции адаптированных дополнительных общеразвивающих программ в инклюзивной образовательной среде как ресурс воспитания обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Дополнительное образование – мобильная развивающаяся сфера, которая подразделяется на дополнительное образование взрослых, дополнительное образование детей и дополнительное профессиональное образование (курсы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки). В настоящее время дополнительное образование трактуется в Федеральном законе № 273-ФЗ как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [8]. Кроме того, согласно части 1 ст. 75 273-ФЗ, дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие

их творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей призвано обеспечивать их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку обучающихся, проявивших выдающиеся способности [5]. Также дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.

Таким образом, в современной ситуации деятельность объединений, реализующих дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, регламентируется следующими нормативными новеллами: Федеральным законом № 273 «Об образовании в Российской Федерации», «Приказом Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (далее – Приказ № 196) [7]; утвержденной «Концепцией развития дополнительного образования до 2030» [4]. Следует подчеркнуть, что во всех перечисленных выше документах последовательно проводится требование к созданию специальных условий для детей разных нозологических групп. Так, например, в пункте 19 «Приказа № 196» зафиксировано, что «для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов организации, осуществляющие образовательную деятельность, организуют образовательный процесс по дополнительным общеобразовательным программам с учетом особенностей психофизического развития указанных категорий обучающихся». Речь идет о создании адаптированных дополнительных общеразвивающих программ (далее – АДОП) по каждой из направлений дополнительного образования. Механизмы реализации специальных условий включают в себя три компонента АДОП: ее содержание, способы организации образовательного процесса и условия, связанные с персонализированным запросом конкретного обучающегося, обусловленные его особыми образовательными потребностями, выявленными в процессе взаимодействия педагога дополнительного образования с ребенком с ОВЗ и его семьей.

Под направленностью (профилем) в современном законодательстве понимается «ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы» [8, ст. 2, п. 25]. В настоящее время определены шесть направленностей дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ: техническая, естественно-научная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-гуманитарная. В таблице 3.1 рассмотрена специфика видов образовательной деятельности по каждой из направленностей.

Традиционно отечественная сфера дополнительного образования, которая в ряде научных работ и в зарубежных источниках определяется как *неформальное образование* [1], представляет собой широкие возможности для включения обучающихся с разными образовательными потребностями, с разным статусом психического здоровья.

Этому способствуют следующие особенности дополнительного образования детей как отдельной системы: принципиальная открытость, доступность, отсутствие конкурсного отбора при зачислении обучающихся на дополнительные общеразвивающие программы. *Такой отбор и состоятельность по объективным причинам присутствуют в случае реализации предпрофессиональных дополнительных программ, например, в детско-юношеских спортивных центрах по подготовке олимпийского резерва, музыкальных, художественных, балетных школах, школах искусств.* В то же время необходимо подчеркнуть, что ценна и значима не сама по себе формальная возможность для обучающегося с ОВЗ посещать тот или иной кружок, студию или секцию, а реальное освоение программы, участие ребенка в творческих событиях, ключевых мероприятиях объединения дополнительного образования. Таким образом, программа должна быть адаптированной, и в объединении дополнительного образования должны быть созданы необходимые предметно-пространственные, коммуникативные и социальные условия. Педагог дополнительного образования должен иметь соответствующие компетенции.

Таблица 3.1

**Виды образовательной деятельности детей
в рамках дополнительных общеразвивающих программ**

Наименование направленности дополнительного образования	Специфика целей и задач	Виды образовательной деятельности детей
Техническая	Развитие и поддержка детского технического творчества, интереса детей к инженерно-техническим технологиям, конструкторской и научно-исследовательской деятельности	Введение в проблематику начального технического моделирования, знакомство детей с радиотехникой и электронной, с робототехникой; освоение детьми технических видов спорта, судомоделирования и автотомоделирования; введение в проблематику изобретательства и рационализаторства, изучение программирования и компьютерной техники; освоение основ применения электронных средств в медиатворчестве
Естественно-научная	Развитие исследовательской активности детей, удовлетворение познавательных интересов в области естественных наук	Три базовых тематических блока: эколого-биологический; физико-географический; физико-химический. Курсы по исследовательской деятельности, освоение разных типов эксперимента и его анализа, а также занятия по приобретению школьниками практических умений и навыков в области сохранения природных ресурсов и бережного отношения к окружающей среде
Физкультурно-спортивная	Приобщение детей к здоровому образу жизни, воспитание спортивного резерва, физическое совершенствование обучающихся	Секции спортивной подготовки: гимнастика, плавание, легкая атлетика, бадминтон, гандбол, спортивная акробатика, футбол, хоккей, шахматы, шашки, фехтование, различные виды борьбы и др. Секции по общей физической подготовке и адаптивной физической культуре (ритмическая гимнастика, лечебная физкультура и др.)

Наименование направленности дополнительного образования	Специфика целей и задач	Виды образовательной деятельности детей
Художественная	Способствует развитию эстетической культуры, самореализации школьников в творчестве, развитие культуры зрителя и слушателя, дает опыт коммуникации в детско-взрослых сообществах (творческих коллективах, объединениях), развивает коммуникативную культуру, создает условия для проявления художественных способностей детей в разных видах искусства средствами воплощения художественных образов	Изобразительное искусство и декоративно-прикладное творчество: программы направлены на освоение детьми содержания курсов истории искусств и теоретических понятий, а также овладение прикладными умениями и практическими навыками в части художественной деятельности. Виды искусства и декоративно прикладного творчества, которые используются в АДОП: живопись, лепка, керамика, шитье, народные ремесла, традиционные народные росписи, вязание, вышивка, бумагопластика: оригами, аппликация; батики, бисероплетение, витражное дело, вышивание, создание декоративных композиций из природных материалов и фитодизайн, флористика, икебана; изготовление кукол и костюмов для кукол, театральные куклы, ковровое ткачество – кружевоплетение (фриволите), резьба по дереву и выжигание, художественная обработка древесины, столярное дело, моделирование и портновское искусство, изготовление мягких игрушек, парикмахерское искусство, история костюма, а также стилистика и основы грима, изготовление картин и сувениров из кожи, работа с архитектурой, гравюра, граффити, лоскутная техника, макраме, работа с металлом, чеканка, театральные дизайны, моделирование макетов и создание театральных декораций, бутафории и реkvизита, а также компьютерная графика и дизайн. Эстрадное и цирковое искусство: исполнение эстрадной музыки и пение, демонстрация фокусов и освоение искусства иллюзионистов, пробы в конкурсе, подготовка и исполнение скетчей и пародий. Музыкальное творчество: развитие музыкальной и исполнительской культуры обучающихся, участие детей в вокальных, хоровых коллективах, инструментальных ансамблях, духовых оркестрах, оркестрах народных инструментов, а также в фольклорных хорах и ансамблях, опыт сольного народного пения. Хореография: учебно-развивающая, постановочная, репетиционная, концертная деятельность студий балета, классической и современной хореографии, народного танца.

Наименование направленности дополнительного образования	Специфика целей и задач	Виды образовательной деятельности детей
Туристско-краеведческая	Приобщение детей к истории родного края, развитие интереса к семейным родословным, исследование биографии знаменитых соотечественников, выдающихся деятелей в науке, спорте, искусстве, технике, а также общественных и культурных сферах	Театральное искусство и театрализованная деятельность: знакомство детей с устройством драматического и музыкального, кукольного, исторического театра, театра теней, театрализация в рамках литературного творчества и художественного слова, актерского мастерства, освоение детьми основ риторики, культура речи; практики сценической речи и сценического движения; формирование культуры зрителя, опыт грамотной эстетической оценки спектаклей Секции пешего, горного и водного туризма, в том числе с использованием велосипедов, занятия альпинизмом, студии краеведения и музейного краеведения
Социально-гуманитарная	Развитие социальной компетенции детей, а также их познавательных интересов в области гуманитарных наук	Курсы по социокультурному профилю (знакомство с миром современных профессий, основы волонтерской деятельности, социальное проектирование и др.); гражданско-правовому (освоение правил дорожного движения, безопасного поведения в разных жизненных обстоятельствах, игровое моделирование при решении правовых задач); экономическому (деловые игры по основам финансовой грамотности, решение экономических задач); управленческому (детское самоуправление, основы руководства командной работой и др.)

Из приведенной нами выше таблицы 3.1 можно сделать вывод о том, насколько вариативно и тематически насыщено содержание дополнительных общеразвивающих программ. Практический каждый школьник может выбрать курс, студию, секцию или кружок, отвечающий его познавательным интересам, желаниям и возможностям здоровья. Кроме того, дополнительные общеразвивающие программы бывают модульные и уровневые. Это позволяет ребенку осуществить образовательную пробу в рамках модуля (например, модульный курс по бумагопластике; по работе детской медиастудии на театральном фестивале; модуль по подготовке к образовательному путешествию и др.), изучить ту или иную область дополнительного образования и перейти к другой.

Уровневость программ дополнительного образования предполагает, что обучающийся может приступить к занятиям, не имея минимальной подготовки (вводный или предварительный уровень), может иметь выраженные способности и интерес, но не иметь опыта в данном виде творческой, спортивной или исследовательской деятельности (стартовый или начальный), успешно осваивать программу (основной), выполнять задания повышенной сложности, участвовать в конкурсах, фестивалях, выставках и т.п. (продвинутой). Такая дифференциация помогает не только подобрать курс в рамках интереса ребенка с ОВЗ, но и учесть его актуальные возможности.

Поскольку сфера дополнительного образования не подчиняется требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, а следовательно, не подразделяется на образовательные уровни, в каждой из программ указан рекомендуемый возраст обучающихся. Возрастные границы, как правило, гибкие, и во многих программах дополнительного образования предусматривается возможность создания разновозрастного детского коллектива (например, театральная и хоровая студии, кружки технического творчества, модульные программы по туризму и краеведению). По нашему мнению, это обстоятельство создает потенциальную среду, способствующую решению воспитательных задач, связанных с развитием коммуникативной культуры ребенка с ОВЗ, обеспечивает получение опыта взаимодействия с детьми

разных возрастов. Значимо, что это взаимодействие основывается на включении каждого члена детского коллектива, осваивающего дополнительную общеразвивающую программу, в выполнение общего коллективно распределенного дела. Так появляются естественным образом обусловленные причины для взаимодействия, коммуникации, помощи детей с разным статусом здоровья друг другу.

Отсутствие образовательных уровней также предопределяет и специфику оценивания образовательных результатов обучающихся. Так как завершение обучения по программе дополнительного образования не предполагает внешнего государственного контроля (единого государственного экзамена и т.п.), то система оценивания разрабатывается в объединениях дополнительного образования относительно каждой программы. Оценивается в первую очередь образовательная динамика ребенка, его продвижение по освоению содержания программы. Такое оценивание носит характер критериального и дает возможность качественного индивидуализированного оценивания образовательных достижений ребенка. Примером педагогического инструмента оценивания в условиях воспитательного модуля интеграции общего и дополнительного образования может служить создание портфолио школьника.

Как мы указывали в ранее опубликованной статье [3], обобщающей опыт регионов Российской Федерации, интеграция дополнительного образования в воспитательную среду, которую создает школа для ребенка с ОВЗ, может осуществляться следующими способами:

1. Психолого-педагогический консилиум образовательной организации использует возможность включения отдельных курсов и программ дополнительного образования в качестве внеурочной деятельности для обучающихся с ОВЗ. Как отмечает Л.Н. Буйлова, «внеурочная деятельность – обязательная составная часть основной образовательной программы школы, является специально организованной образовательной деятельностью обучающихся в формах, отличных от классно-урочной

системы обучения» [2, с. 31]. В рамках каждой из адаптированных основных образовательных программ в ходе внеурочной деятельности реализуются коррекционные и коррекционно-развивающие курсы, отвечающие особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, в то же время половина учебного времени, выделенная на внеурочную работу, должна быть посвящена участию ребенка в общеразвивающих курсах и мероприятиях. Таким образом, использование ресурса дополнительного образования при проведении общеразвивающих курсов внеурочной деятельности позволяет школе оптимизировать учебную нагрузку обучающегося.

2. Курсы дополнительного образования разрабатываются и реализуются педагогами-дефектологами на территории коррекционно-развивающих центров. В этом случае интегрируется область специальной психолого-педагогической помощи обучающемуся.
3. Классный руководитель или координатор инклюзии привлекает к участию родителей школьника с ОВЗ, оказывает консультационную помощь в выборе АДОП через навигаторы дополнительного образования. И впоследствии на классных мероприятиях обращается к достижениям ребенка в ходе освоения АДОП, использует его образовательный опыт.
4. Школа использует ресурс межведомственного взаимодействия, например, со Спортивной Федерацией. Организуется вариативная насыщенная разными образовательными предложениями среда, в которой ребенок с помощью педагогов может выбрать конкретную секцию. Тогда курсами адаптивной физической культурой охвачены все обучающиеся, а часть из них, проявляющая высокий уровень мотивации и достаточный уровень способностей, последовательно участвует в соревнованиях регионального и федерального уровней. Здесь речь идет уже о возможностях целенаправленной подготовки к будущей трудовой деятельности обучающихся с ОВЗ.

5. Дополнительное образование привлекается в каникулярный период как среда развивающего отдыха и оздоровления, например выездного лагеря разной продолжительности или городского (школьного) лагеря дневного пребывания, в том числе с привлечением родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. В таком случае в период пребывания в таком лагере ребенок опирается на подготовку к самостоятельной деятельности, которая была реализована всем ходом воспитательной работы школы.

При любом из перечисленных вариантов интеграции дополнительного и общего образования существуют внутренние механизмы выявления результативности воспитательной работы, достигаемой в ходе взаимодействия двух систем. Одним из таких механизмов является портфолио школьника.

Портфолио обучающегося с ОВЗ в условиях интеграционного модуля воспитательной работы

Под «ученическим портфолио» в современной педагогической практике понимается специальным образом структурированное собрание материалов, которые демонстрируют успехи и достижения ребенка в той или иной области: образовательной, творческой или спортивной. Известно, что в культуре появления портфолио связывают с профессией архитекторов в Западной Европе XV–XVI вв., которые должны были продемонстрировать потенциальным заказчикам их услуг уровень мастерства, при этом, в отличие от портных, художников и кулинаров, возможность напрямую показать результаты работы была далеко не всегда, так как здания могли находиться достаточно далеко от проживания заказчика и друг от друга. Зодчие находят выход в том, чтобы показывать и комментировать чертежи, схемы, рисунки, доказывающие достоинства и преимущества лучших из созданных им архитектурных сооружений. Таким образом, идея демонстрации результатов через «продукты» творческой деятельности имеет исторические корни и практическое обоснование [6].

При грамотно построенной педагогической работе портфолио может использоваться как инструмент презентации и разноуровневой экспертной оценки личностных достижений обучающегося, его индивидуальной динамики, позволяет спланировать следующий шаг в развитии, осознанно выбрать направление образовательных, творческих или спортивных проб. А значит, при необходимости, обосновать привлечение дополнительных ресурсов, сетевого и межведомственного взаимодействия в ходе реализации программы воспитания, ориентированной на обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Особая ценность портфолио в том, что к его содержанию на разных этапах использования могут обращаться не только педагоги общего и дополнительного образования, но и родители, а также администрация образовательной организации, участвующая в разработке и реализации программы воспитания, другие ученики: как автор, «владелец» портфолио, так и другие участники студии, кружка, секции или всего объединения дополнительного образования.

Наиболее частотные ошибки при проектировании работы с портфолио:

1. Сведение «Портфолио ребенка» к формальному заполнению папки, в которой хранятся грамоты, дипломы, сертификаты и иные документы, свидетельствующие о победах, призовых местах, участии в тех или иных мероприятиях, что, однако, не дает представления о целях ребенка, о значимости для него выбранной деятельности, о динамике достижений, не позволяет проследить внутреннюю логику образовательных проб.
2. Внесение в «Портфолио» сведений о здоровье ребенка, его диагнозах, особых образовательных потребностях и требующихся специальных условиях. В таких случаях происходит некорректное смешение внутреннего, закрытого документа, «педагогического досье», предназначенного исключительно для профессионального использования, и гуманитарной технологии – педагогического инструмента, ориентированного (на определенной стадии) на внешнюю,

социальную, презентацию достижений ребенка, демонстрацию его образовательных и творческих «продуктов», предполагающую открытую обратную связь и оценивание.

3. Излишний формализм, шаблонность, механистическое складирование материалов в «банк достижений» без понимания педагогических целей использования этого инструмента, без привлечения обучающегося, его семьи, то есть при отсутствии построенной системной работы. Необходимо учитывать, что одна из существенных характеристик портфолио – это возможность рефлексии и самооценки его автора, то есть ребенка. Перспектива визуализировать собственное движение в дополнительном образовании, создание «культурных следов» – все это позволяет и педагогам, и администрации, и родителям увидеть реальную динамику, спланировать дальнейшее движение. Очевидно, что достичь этого, не вовлекая обучающегося в регулярную систематическую работу, невозможно.

Педагогические принципы работы с портфолио (рис. 3.1):

1. **Целенаправленность:** совместное определение целей и задач ведения портфолио объединением дополнительного образования и школой. Администрации образовательной организации рекомендуется сформулировать и утвердить «*Положение о портфолио достижений ребенка*» или иной локальный документ, в котором будут прописаны цели и задачи этой работы для организации, педагогов, родителей; внутренние требования, а также, что немаловажно, перспективы для ребенка (например, участие в олимпиадах разного уровня и направленности; возможно, получение именных стипендий или грантов и др.) и поощрения для педагогов, грамотно и профессионально реализующих данное направление.

2. **Вариативность:** понятная для педагога и детей легальная возможность замены видов материалов, которые вносятся в портфолио (например, вместо грамоты и диплома – «зрительский отклик» в рамках эстетического направления, «благодарность» и т.д.); свобода и творчество при планировании педагогического замысла, способов заполнения портфолио, допустимость

авторских подходов к презентации индивидуальных достижений ребенка.

3. **Открытость:** принципиальная возможность на любом этапе внести корректировку в структуру портфолио, «дорастить» какой-либо блок.



Рис. 3.1. Педагогические принципы работы с портфолио

Например, ребенок занимается в музыкальной студии, при этом его педагог дополнительного образования, организующий работу с портфолио, узнает, что работы обучающегося по лепке демонстрировались на школьной выставке, а учитель математики похвалил ребенка за участие в школьной олимпиаде. Поскольку эти события являются значимыми для ребенка, но не имеют прямого отношения к его занятиям музыкой, логика работы с портфолио позволяет создать еще один раздел: «Моя школьная жизнь» и т.п. Размещая новые документы, необходимо обосновать их место и роль (в данном случае – грамоты за творческий вклад в школьную выставку и сертификат участника математической олимпиады). Однако ни в коем случае портфолио не должно становиться бессистемным сбором и хранилищем документов, имеющим цель – похвалить ребенка.

Принцип открытости предполагает также с разрешения ребенка (и его родителей/законных представителей) педагогу дополнительного образования демонстрировать те материалы, которые автором портфолио признаются его достижениями, экспертному сообществу, на выставках, фестивалях и т.п.

4. **Сотрудничество:** обоснованное вовлечение всех участников образовательных отношений в работу с портфолио. Готовность при необходимости привлечь социальных партнеров в рамках сетевого и межведомственного взаимодействия.

5. **Процессиальность:** планирование запуска портфолио, этапов работы, понимание, что «собрание материалов» – это лишь внешнее вещественное выражение внутренних процессов, «культурные следы» продвижения ребенка в пространстве дополнительного образования.

Структура портфолио, его разделы (рис. 3.2)

Целесообразно, если объединение дополнительного образования совместно со школой разработает собственный рубрикат и представление о наполнении тематических блоков детского портфолио. Приведенные ниже названия и комментарии носят рекомендательный характер, требуют конкретизации и доработки в зависимости от условий и доступных ресурсов организаций, стиля работы педагогов, образовательного запроса семьи и ребенка.

1. **Портрет** автора портфолио (или «Визитная карточка», «Резюме» (Curriculum vitae (лат.) – «жизнеописание») и т.п.). В этом разделе содержится яркая авторская самопрезентация. Ее цель – дать возможность ребенку представить себя, свои интересы, предпочтения.

Если по объективным причинам, связанным с трудностями, обусловленными ограничениями здоровья, ребенок не может самостоятельно заполнить этот раздел, привлекаются родители, другие участники студии или кружка, педагоги. Здесь могут содержаться записанные ответы ребенка и его родителей, друзей, педагогов на вопросы анкеты, фотография/портрет ребенка, рисунок его семьи или друзей, любимого занятия.



Рис. 3.2. Структура и разделы портфолио

2. Текущие дела и проекты.

Здесь содержится информация об актуальном этапе реализации программы воспитания школе. В зависимости от ее специфики здесь могут быть фотографии творческих работ ребенка, его участия в парной или групповой работе, состязании, игре или тренировке; указание роли и задания при подготовке к тому или иному мероприятию. Фиксация первичных результатов на старте освоения программы с указанием даты и по возможности кратким комментарием педагога, с указанием того, какие умения продемонстрировал ребенок, на что можно опереться в дальнейшей работе. Какие ожидания у педагога, ребенка, родителей существуют по этому поводу? В чем они видят перспективы освоения ребенком программы дополнительного образования? (Методика и режим входного, промежуточного и итогового контроля продумывается педагогом в процессе разработки совместного модуля, здесь речь идет об индивидуальном комментарии.)

Необходимо отметить, что использование портфолио как инструмента фиксации и оценки индивидуальных достижений не предполагает неоправданного дублирования информации из других,

уже используемых в организации инструментов, таких как расписание, журнал учета посещаемости, и, как следствие, дополнительной нагрузки для педагога. Речь идет о внутренней логике описываемого педагогического инструмента, о понимании того, что может понадобиться при анализе динамики достижений.

3. Планы, замыслы и образовательные пробы.

В этом блоке накапливается информация, связанная с планированием и реализацией «проб»: образовательных, творческих, социальных. Это может быть участие ребенка в том или ином мероприятии, фестивале, конкурсе, конференции, как в рамках конкретной организации дополнительного образования, так и за ее пределами: на уровне района, округа, муниципалитета, субъекта Российской Федерации, межрегиональном уровне. В зависимости от профиля программы это могут материалы, свидетельствующие о подготовке к выставке или соревнованиям, образовательному квесту, походу, спектаклю, творческому фестивалю. Информация о самих мероприятиях, требованиях к участникам и результатам.

Результаты «образовательной пробы» фиксируются в этом же разделе. Важно, что портфолио как педагогический инструмент, который рекомендуется использовать для фиксации индивидуальных достижений ребенка, предполагает применение разных способов оценивания, например:

- сочетание отметки в баллах с развернутым комментарием;
- карта образовательных результатов ребенка;
- защита творческих работ, их презентация;
- прикладные олимпиады;
- организация «открытого» экзамена с использованием справочной литературы и дополнительных источников;
- творческая конференция;
- стендовые сообщения в рамках выставки прикладных работ.

Принципиально, что материалы, размещаемые в данном разделе, не должны сводиться к «граммам» и дипломам. Задача педагога – организовать оценивание с разных позиций и точек зрения, в которые входили бы как экспертные заключения, так и отзывы зрителей, слушателей, участников состязаний, конференций, их родителей и педагогов. Эти отзывы и отклики необходимо

оформить письменно, поставить дату и подпись (у автора отзыва). Потенциально следующий шаг в работе с портфолио – передача обучающемуся такой культуры: умения получить обратную связь разного уровня (жюри, экспертов, зрителей, таких же участников) и способности услышать и понять содержание откликов и отзывов для собственного творческого роста и совершенствования.

4. Мои достижения («Доска почета»).

В заключительном разделе размещаются формальные показатели результативности: грамоты, дипломы, сертификаты, благодарственные письма. В рамках педагогических ценностей и смыслов технологии портфолио эти документы не являются свидетельствами успеха сами по себе – значим путь, который проделал ребенок для достижения представленных результатов, приобретенные умения, опыт. Особенно ценно, если в процессе работы над портфолио удалось понять и запланировать следующий шаг – определить желаемое для ребенка и адекватное его актуальным возможностям направление работы (например, подготовка к конференции более высокого уровня или выступление на творческом фестивале с оцениванием жюри и др.), понимание, какие знания, умения необходимо для этого приобрести, какие ресурсы привлечь.

Этапы работы над портфолио

1. Предварительный, или вводный.

Педагог дополнительного образования совместно с администрацией образовательной организации проводит методическую встречу, обсуждает педагогический замысел, цели и задачи ведения портфолио, корректирует при необходимости соответствующую документацию, составляет список ресурсов, продумывает перспективы привлечения социальных партнеров в рамках сетевого и межведомственного взаимодействия. Возможно, на уровне региона разработаны методические рекомендации по ведению портфолио в условиях интеграции общего и дополнительного образования, следовательно, необходимо с ними познакомиться и при необходимости учесть. В итоге педагоги составляют план формирования портфолио с указанием ориентировочных сроков каждого этапа, необходимого оборудова-

ования, желательного привлечения родителей или педагогов. Этот план соотносится с АДОП, уже разработанной и утвержденной, календарным планом программы воспитания, графиком мероприятий образовательной организации и всех доступных образовательных, творческих, спортивных событий, которые, по мнению педагога, потенциально могут быть полезны для участия обучающегося.

2. Стартовый.

Запуск работы над портфолио должен происходить при непосредственном участии ребенка. Предварительно рекомендуется ввести в курс родителей, объяснить цели использования этой технологии, предполагаемый результат, желательный уровень их вовлечения (в рамках данной работы мы отдельно не оговариваем необходимость получить письменное согласие родителей/законных представителей на фото- и видеосъемку занятий, творческих и образовательных «продуктов», так как предполагается, что эта работа уже проведена во время заключения договора между родителями и организацией, реализующей АДОП, и права и обязанности сторон разъяснены. Педагог действует в контексте достигнутых договоренностей). Итогом стартового уровня должен стать заполненный раздел «Портрет автора», возможно, знакомство ребенка с рубрикаторм, его оформление или привлечение к выполнению этой задачи других участников образовательных отношений (родителей, более взрослых и умелых обучающихся, других педагогов объединения дополнительного образования). Значимое требование: портфолио должно восприниматься ребенком как то, что имеет к нему прямое отношение, как то, что происходит *исключительно при его активном участии*, что имеет понятную ребенку логику. Ребенок может выбрать свой портрет из подготовленных родителями вариантов, ответить на вопросы анкеты, придумать свой девиз, «миссию», может быть, вымышленные или реально существующие геральдические знаки. Составить коллаж или в любой доступной и предпочитаемой технике обозначить желаемый ребенку на понятном для него уровне результат освоения программы (например, «Хочу научиться танцевать и выступить на концерте»).

3. Реализационный.

Самый продолжительный этап, длится столько, на сколько рассчитан календарный план программы дополнительного образования. На протяжении всего этапа педагог фиксирует рабочие материалы, промежуточные результаты в виде «образовательных», творческих или иных «продуктов». Важно, что, прежде чем поместить тот или иной «продукт» в соответствующий раздел портфолио, педагог советуется с ребенком и просит аргументировать. Если выбранный ребенком «продукт» не является лучшим его достижением, с точки зрения педагога, то в портфолио размещаются оба варианта. Указывается дата, тема, сжатый комментарий, обосновывающий причину размещения данного материала в портфолио, указываются достоинства работы с точки зрения педагога, возможно, автора портфолио, а также, если была сделана внешняя экспертиза или получен «зрительский отклик», то прикладывается их письменные формулировки.

4. Итоговый.

Освоение программы дополнительного образования или ее части, раздела, если программа модульная, предполагающая несколько лет обучения, завершается презентацией портфолио. Речь идет о том, что педагог помогает ребенку выбрать материалы, которые планируется продемонстрировать, экспертные подтверждения их ценности, и выстроить логику презентации, составить текст комментариев, которые могут быть как от автора портфолио, так и от педагога и родителей. Выставляется не все портфолио, а осознанно выбранные материалы, имеющие смысл для ребенка и педагога, свидетельствующие о проделанной работе.

В зависимости от обстоятельств и степени готовности ребенка, процедура презентации портфолио организуется по-разному. Это может быть ряд внутренних локальных мероприятий, как на уровне самого кружка или секции, при котором рассматривается одно портфолио, так и внешнее публичное, с приглашением социальных партнеров, которые потенциально могут принять участие в разработке и реализации АДОП, поддержке инициатив обучающихся. Соответственно, во втором случае презентовать портфолио будут несколько детей.

На любом уровне желательно пригласить родителей, представителей администрации организации дополнительного образования, других педагогов. Завершение этапа – создание некоторого «отчета» о состоявшейся презентации портфолио, размещение его на сайте образовательной организации, на внутренних стендах.

Цель этого этапа – подведение итогов освоения АДОП, индивидуальных «приращений». Ребенок и родители должны получить обратную связь, увидеть перспективы роста, обоснованные направления следующего шага.

Какие возможности открывает ведение портфолио для всех участников, реализующих интегративный модуль программы воспитания?

Для ребенка:

- увидеть результаты собственного труда, вложения сил;
- получить обратную связь и поддержку.

Кроме того, если ребенок на итоговом этапе присутствует при презентации других детей, то он тоже включается в обсуждение, получает дополнительный социальный опыт, сообщество единомышленников.

Для родителей: получить подтверждение важности и ценности занятий ребенка дополнительным образованием, увидеть его рост и продвижение. В то же время присутствие родителей ребенка с ОВЗ и инвалидностью на процедуре презентации портфолио вместе с экспертами, другими родителями, участие в обсуждении презентаций портфолио не только своего ребенка, но и других детей, в том числе проявивших выдающиеся способности в творчестве, в науке и в спорте, позволяет минимизировать риски завышенных ожиданий, иллюзорных представлений о будущем ребенка, связанном с профессиональными занятиями той или иной деятельностью.

Для педагогов общего и дополнительного образования:

- получить свидетельство профессиональной компетентности, получить обратную связь от экспертов на уровне педагогической супервизии;
- составить индивидуальный план профессионального развития на основании полученной обратной связи;
- продемонстрировать публично результаты своей работы.

Накопленный и проанализированный материал позволяет педагогу обратиться к администрации образовательной организации и продемонстрировать конкретные результаты ребенка в динамике, обосновать необходимость поддержки обучающегося и создания стратегии его образовательной или творческой «пробы» на более высоком уровне (подготовка к олимпиаде, соревнованиям, выставке, фестивалю, детской конференции). В то же время профессиональное ведение портфолио позволяет выявлять обучающихся не только уже проявивших, но и потенциально обладающих выдающимися способностями в творчестве, в науке и в спорте, и вовремя оказывать им индивидуальную педагогическую поддержку, ставить в известность администрацию о выявленном «резерве» и необходимости адресного сопровождения.

Для администрации организации, реализующей программу воспитания как часть АООП:

- возможность коммуникации с родителями обучающихся с ОВЗ и инвалидностью как субъектами социального запроса и образовательного заказа;
- публичное подтверждение профессиональной компетентности педагогических кадров;
- возможность составить актуальный план повышения квалификации для педагогов в рамках поддержки детской активности и инициативности.

Увидеть подтвержденное обоснование результатов освоения АДОП как части модуля программы воспитания, что позволит оказывать более адресную поддержку и сопровождение детей с ОВЗ, привлекать ресурсы сетевого и межведомственного взаимодействия в рамках совместной реализации воспитательной работы.

Список литературы

1. Бирюкова И.К. Неформальное образование: понятие и сущность // Известия ВГПУ. 2012. № 10. С. 18–20.
2. Буйлова Л.Н. Технология разработки и экспертизы дополнительных общеобразовательных программ и рабочих программ курсов внеурочной деятельности: метод. пособие. М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 155 с.

3. Колосова Е.Б., Адамян Е.И., Адамян Л.И. Воспитательная деятельность в пространстве инклюзивного дополнительного образования: анализ региональных практик // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 302–317.
4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г. (утв. распоряжением Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р).
5. Критериальный подход к выявлению и поддержке одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью в условиях дополнительного образования / Е.В. Трифонова и др. // Проблемы современного образования. 2020. № 6. С. 71–87.
6. Папка личных достижений школьника – «Портфолио»: теория вопроса и практика реализации / Т.Г. Новикова и др.; под ред. Т.Г. Новиковой. М.: АПК и ПРО, 2004. 112 с.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 09.11.2018 г. № 196 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022). Ст. 2, ч. 14. Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-2/ (дата обращения: 18.12.2022).

ГЛАВА 4

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОВЗ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Исторические предпосылки и теоретико-методологические основы организации взаимодействия с семьями обучающихся с ОВЗ

Традиции использования влияния семьи для разрешения лечебных и воспитательных проблем ребенка с особенностями развития были заложены еще в XIX в. лучшими представителями отечественной медицинской, психологической и педагогической науки. Первый отечественный опыт положительного влияния семьи на состояние душевнобольного человека возник в России в конце 30-х гг. XIX в., когда по инициативе лейб-медика, инспектора медицинской части Учреждений императрицы Марии, доктора медицины и хирургии Ивана Федоровича Рюля было составлено в 1839 г. «Краткое наставление» для родителей и близких душевнобольных лиц. В «Наставлении» определялись меры, которые должны были осуществлять члены семьи во взаимодействии с душевнобольным лицом.

Большой вклад в понимание необходимости организации такого вида помощи внес Григорий Яковлевич Трошин. Разрабатывая антрополого-гуманистическую концепцию, он одним из первых сформулировал положение об ориентации в детской медико-педагогической практике не на дефект, а на незатронутые болезнью потенциальные возможности, которые, развиваясь, окажут влияние на личность в целом. Особую роль в процессе воспитания аномального ребенка Г.Я. Трошин придавал социальной среде и педагогическому воздействию семьи. Свои идеи о понимании сущности развития аномального ребенка и условий, его обеспечивающих, он изложил в известном труде «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей».

Развитие этих традиций нашло свое продолжение в России и в советскую эпоху в работах ведущих отечественных психологов, педагогов, психиатров: Н.Л. Белопольской, Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, С.Д. Забрамной, М.В. Ипполитовой, Б.Д. Корсунской, Э.И. Леонгарда, А.Р. Маллера, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер, Н.А. Рау, Ф.А. Рау, Л.И. Солнцевой, Е.А. Стребелевой, Г.В. Цикото и др. [5, 8]. Однако содержание работы с родителями еще долгое время сохраняло *рекомендательный характер* вплоть до 90-х гг. XX в.

Конец XX и начало XXI столетия были ознаменованы поиском новых эффективных путей социальной адаптации детей с ОВЗ, осознанием передовой российской педагогической общественностью потребности в использовании ресурса семьи с целью расширения возможностей обеспечения адекватных условий развития, социализации и воспитания ребенка с ОВЗ не только в образовательном учреждении, но и в семье (И.С. Багдасарьян, 2000; Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, 1997; Н.П. Болотова, 2011, О.В. Булатова, 2007; О.В. Залеская, 2009; В.З. Денискина, 2004; М.Н. Елиашвили, 2012; О.Г. Калина, 2007; Н.В. Мазурова, 2014, Д.Ю. Мостовой, 2005; Е.В. Устинова, 2006; А.Ю. Хохлова, 2007; Т.И. Целевич, 2008 и др.). Этот период связан с возникновением нового направления в отечественной дефектологической науке – *психологической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии* [10, 12, 13, 14].

Концептуальные основы психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как направления в специальной психологии строятся на известных положениях отечественной и зарубежной науки: культурно-исторической теории Л.С. Выготского; теории деятельности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; теории отношений Б.Г. Ананьева, М.М. Кабанова, В.Н. Мясищева; теории личности и концепции неврозов В.Н. Мясищева; учении об акцентуациях характера К. Леонгарда и А.Е. Личко.

Социальные условия играют определяющую роль в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Социальная среда (в данном случае внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие,

а как источник развития ребенка с ОВЗ. В процессе взаимодействия ребенка с взрослыми (родителями, лицами их замещающими) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности (А.Н. Леонтьев), в том числе и личностные качества. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка.

В концепции психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, учитываются базовые положения ряда теорий и исследований:

- психолого-педагогические закономерности развития ребенка с психофизическими нарушениями есть результат сложного процесса его социализации (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин);
- развитие в условиях дизонтогенеза требует создания специальной коррекционно-развивающей среды (В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, У.В. Ульяновская);
- психическая травмированность родителей, возникшая вследствие рождения в семье ребенка с ОВЗ, может негативно влиять на его развитие (В.А. Вишневецкий, И.Ю. Левченко, Р.Ф. Майрамян, Н.В. Мазурова, Е.М. Мастюкова, В.В. Ткачева).

Семья ребенка с ОВЗ – целостный, социальный организм, развивающийся по единым с другими семьями законам. В настоящее время *семья ребенка с ОВЗ рассматривается как реабилитационная структура, обеспечивающая, в соответствии с рекомендациями специалистов, условия его оптимального развития* (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицына и др.). Такое понимание роли семьи в развитии и воспитании ребенка с ОВЗ является основным критерием в организации работы с родителями детей с ОВЗ [3, 10, 11]. Важнейшим условием развития личности ребенка является его «включенность» в человеческие отношения и человеческое общение, которое обеспечивается в семье.

С развитием интеграционных процессов в современной отечественной системе специального образования в качестве одной из важнейших выступает проблема социальной адаптации детей с ОВЗ и включение их в систему социальных отношений. Главными ориентирами педагогического и воспитательного воздействия становятся не нарушение, а личность ребенка, актуализация ее потенциала в процессе социализации.

**Государственная политика
в области образования
лиц с ограниченными возможностями здоровья
и взаимодействия с их семьями
в условиях воспитательной работы школы**

Семья всегда была в центре внимания государственной политики и отечественной педагогической мысли [1, 8]. В течение многих столетий воспитательный потенциал семьи подпитывался и поддерживался традициями русской культуры и усилиями выдающихся отечественных педагогов (Ш.А. Амонашвили, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, С.И. Гессена, Н.А. Добролюбова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, М.В. Ломоносова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и многих других). И в новый исторический период Российское государство придает колоссальное значение роли семьи в воспитании подрастающего поколения.

Отечественная нормативно-правовая база в области образования лиц с ОВЗ опирается на международные правоустанавливающие документы и акты (Всеобщая декларация прав человека, 1948 г.; Декларация о правах умственно отсталых лиц, 1971 г.; Декларация о правах инвалидов, 1975 г.; Всемирная программа действий в отношении инвалидов, 1982 г.; Конвенция ООН о правах ребенка, 1989 г.; Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, 1993 г.; Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, 1994 г.; Конвенция о правах инвалидов, 2006 г. и др.).

Приоритетные направления государственной политики в области развития образования обучающихся с ОВЗ определяются положениями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации», Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Указа Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Национальной доктрины образования Российской Федерации до 2025 г. (постановление от 4 октября 2000 г. № 751), Концепции модернизации российского образования; Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р).

Социализация ребенка с проблемами в развитии не может быть достигнута без приобщения к этому процессу его родителей. Семья как социальный институт призвана социализировать ребенка в процессе воспитания. Именно в семье у ребенка складываются первые представления о человеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества.

Российское законодательство закрепляет за родителями ответственность за воспитание своих детей (Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации», Семейный кодекс РФ, 2016). В соответствии со статьей 2 Федерального закона №273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации», в качестве участников образовательных отношений определены следующие субъекты: «...обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность...». В связи с этим возрастает и роль семьи в воспитании и социализации ребенка с ОВЗ, что, в свою очередь, объясняет потребность родителей в различных образовательно-просветительских мероприятиях, направленных им в помощь для реализации этой задачи.

Разработанные на основе Федерального закона от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации», Федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1598 от 19 декабря 2014 г. и Федерального государственного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) № 1599 от 19 декабря 2014 г. соответствующие им Адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) *содержат* кроме собственно программ, ориентированных на достижение обучающимися личностных и предметных результатов, *условия*, обеспечивающие возможность участия родителей (законных представителей) в разработке АООП, проектировании и развитии социальной среды организации, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, поддержку родителей (законных представителей) в воспитании обучающихся, охране и укреплении их здоровья, вовлечении семей непосредственно в образовательную деятельность. Примерная Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) включает также и *программу сотрудничества с семьей обучающегося*.

Основные понятия, цели, задачи и принципы взаимодействия с семьями обучающихся с ОВЗ

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – «лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [15, ст. 2, ч. 16].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или некоторых разделов основной образовательной программы вне специальных условий воспитания и обучения. Категория

детей с ограниченными возможностями здоровья не однородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития, выраженность которых может быть различна.

Особые образовательные потребности – это потребности в специальном содержании и организации образовательного процесса, позволяющего получать соответствующий возможностям лиц с ОВЗ и инвалидностью уровень образования и преодолеть, предупредить или скорректировать имеющиеся ограничения возможностей здоровья и жизнедеятельности.

Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья – это «условия обучения, воспитания и развития..., включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения, ...предоставление услуг ассистента (помощника), ...проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия...» [15, ст. 79, ч. 3].

Семья ребенка с ОВЗ – системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка с ОВЗ, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. Семья является первой школой общения, в которой с ранних лет ребенок с ОВЗ усваивает целостную систему нравственных ценностей и идеалов, культурные традиции данного общества и специфической социальной среды [10, 12, 13, 14].

Воспитание ребенка с ОВЗ – сложный социально-исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества в соответствии с его культурными традициями. Это процесс целенаправленного и систематического формирования личности в соответствии с действующими в обществе нормами поведения. Он имеет преобразовательную направленность и всегда реализуется в ходе взаимодействия между взрослым и ребенком. В процессе воспитания происходит освоение ребенком социокультурного опыта предшествующих поколений, формирование нравственных качеств.

Именно в семье создаются условия, которые в значительной степени детерминируют дальнейший путь развития ребенка с ОВЗ, его интеллектуальные возможности и личностные характеристики. Следует помнить положение Л.С. Выготского о том, что *социальную ситуацию развития ребенка определяют и организуют взрослые*. Важнейшими детерминантами этого процесса являются, с одной стороны, *педагоги*, а с другой – *родители*.

Нравственное воспитание ребенка с ОВЗ – особая форма многогранного развития человека с ОВЗ, сознательное и систематическое культивирование в нем общечеловеческих нравственных качеств, организуемое, направляемое поэтапное освоение моральных ценностей и этических знаний, формирование способности жить согласно нормам и принципам морали.

Специальная коррекционно-развивающая среда в семье ребенка с ОВЗ – это внутрисемейные условия, которые создаются родителями в соответствии с рекомендациями специалистов с целью максимальной реализации потенциала ребенка с ОВЗ и обеспечения его оптимального развития не только в образовательном учреждении, но и дома. Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, воспитывает в нем положительные качества, доброе отношение к миру людей.

Специальная коррекционно-развивающая среда – социальные условия, в которых ребенок растет – выступает в качестве источника развития. По мере перехода ребенка с одного возрастного этапа к другому среда меняется, безусловно оказывая влияние на его развитие. Л.С. Выготский отмечал, что *психическое развитие ребенка осуществляется в процессе его социализации*. Семья в этом контексте выступает как один из мощнейших социальных институтов, обеспечивающих данный процесс, который сопровождает ребенка с ОВЗ с рождения, участвует в его развитии и социализации в течение всей его жизни и жизни родителей. В связи с чем семья ребенка с ОВЗ оказывается неотъемлемой частью процесса его социализации и взросления. В этой связи взаимодействие с семьей ребенка с ОВЗ с целью активизации

воспитательной роли родителей в процессе социализации и интеграции детей с ОВЗ сначала в семье, образовательном учреждении, а затем и в большом социуме имеет огромное и неоспоримое значение [10, 12, 13, 14].

Цель организации взаимодействия педагогического коллектива образовательного учреждения с семьями школьников заключается в расширении «поля» коррекционного воздействия на всех членов семьи ребенка с ОВЗ, обучении родителей (лиц их замещающих) созданию специальных условий, жизненно необходимых для развития ребенка с ОВЗ, оказании помощи не только ему, но и всей его семье, активизации ее воспитательного и реабилитационного потенциала, собственных ресурсов всех членов семьи, которые направляются на развитие и максимально возможное преодоление выявленных у ребенка нарушений [10, 12, 13, 14].

Задачи включают:

- *социально-психолого-педагогическое просвещение родителей* (лиц их замещающих), других членов семей (бабушек, дедушек, сиблингов), формирование психолого-педагогической компетентности близких ребенку с ОВЗ лиц, непосредственно участвующих в его воспитании, социальной адаптации и коррекции нарушений;
- *определение актуальных проблем каждой семьи* обучающегося с ОВЗ, поиск путей их разрешения, мотивирование родителей (лиц их замещающих), а также и других членов семьи на совместную работу;
- *обучение родителей, других членов семьи педагогическим приемам создания в семье реабилитационных условий*, обеспечивающих оптимальное развитие ребенка с ОВЗ конкретной нозологии;
- *коррекция воспитательских позиций родителей и помощь в выборе адекватных педагогических технологий и мер воздействия*, формирование навыков и умений конструктивного взаимодействия в системе родитель – ребенок с ОВЗ посредством проведения психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

Работа с семьями обучающихся с ОВЗ строится на следующих основополагающих **принципах** (Л.С. Выготский, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, В.В. Ткачева).

Принцип семейно-центрированного подхода – один из наиболее важных принципов взаимодействия образовательного учреждения с семьями обучающихся с ОВЗ, смысл которого заключается в расширении «поля» коррекционного воздействия специалистов в целом на семью ребенка с ОВЗ, использовании ее потенциала на развитие и максимально возможное преодоление выявленных у ребенка нарушений. Семья воспринимается как единый, целостный организм, испытывающий проблемы психолого-педагогического характера, в связи с чем помощь оказывается всей семье (родителям, другим членам семьи), а не только ребенку с нарушениями развития.

Принцип комплексного психолого-медико-социально-психологического сопровождения детей с ОВЗ и их семей в образовательной организации. В любой образовательной организации должно осуществляться психолого-медико-социально-психологическое сопровождение детей с ОВЗ и их семей в соответствии с их запросами и потребностями, особенностями психофизического и возрастного развития детей с ОВЗ.

Принцип обязательного включения родителей в коррекционно-воспитательный процесс ребенка с ОВЗ. Родители должны стать активными помощниками педагогов образовательной организации и использовать максимально семейный потенциал для реализации целей развития ребенка с ОВЗ. Этот принцип не только позволяет оптимизировать детско-родительские и родительско-детские отношения и повысить педагогическую компетентность родителей, но и дает возможность осуществлять коррекцию самосознания самих родителей, снижать проявления психоэмоционального стресса у родителей ребенка с ОВЗ.

Принцип формирования положительного отношения к ребенку с нарушениями в развитии. Этот принцип направлен на формирование позитивных ценностных ориентаций и установок у родителей ребенка с ОВЗ (лиц их замещающих, других близких лиц) на принятие его особенностей (дефекта) членами семьи и значимыми лицами социального окружения.

Принцип оптимизации воспитательных приемов, используемых родителями во взаимоотношениях с ребенком с ОВЗ. С помощью этого принципа повышается педагогическая грамотность и формируются воспитательские и психологические компетентности родителей. Повышение культурного уровня родителей, педагогических знаний – фактор, обеспечивающий укрепление адаптационных механизмов семьи. Родителям рекомендуется использовать в процессе воспитания модель «сотрудничество».

Принцип единства коррекционно-воспитательного воздействия семьи, образовательных учреждений и специалистов социальных и психолого-педагогических служб. Успех коррекционной работы возможен только при условии тесного взаимодействия между семьей, специальной коррекционной образовательной организацией и специалистами службы социальной и психологической помощи семье ребенка с ОВЗ.

Причины проблем, возникающих у родителей детей с ОВЗ в процессе воспитания

Среди причин, возникающих у родителей проблем в воспитании своего ребенка с ОВЗ, чаще всего встречаются следующие.

Первая причина: ребенок с ОВЗ – это особый ребенок, он должен находиться в специальных условиях не только в образовательном учреждении, но и в семье, то есть дома. Специальные условия – это условия, которые обеспечивают поступательное развитие всех психических процессов и личности ребенка, способствуют их формированию, оказывают развивающее воздействие.

К сожалению, относясь с огромным уважением к родителям детей с ОВЗ, специалисты часто констатируют, что *многие семьи имеют низкий уровень реабилитационных возможностей для оказания помощи ребенку с ОВЗ; родители демонстрируют психолого-педагогическую и воспитательскую некомпетентность в вопросах развития и воспитания ребенка с ОВЗ*, а в каких-то случаях подход, который используют родители, оказывается

полностью неверным. Поэтому необходимо восполнение этих знаний в рамках образовательно-просветительской работы, которую обязано проводить образовательное учреждение с семьями обучающихся [10].

Вторая причина: высокий уровень психической травмированности самих родителей детей с ОВЗ и членов семей в связи с наличием у ребенка нарушений в развитии. Ребенок с особенностями в развитии является причиной особых переживаний для его родителей. Самосознание родителей могут терзать чувства ущербности, вины, переживания, связанные с развитием ребенка с ОВЗ, обучением, планированием его будущего, мысли об этом могут постоянно преследовать родителей и близких в течение всей жизни. Такие семьи, несмотря на свои скрытые реабилитационные возможности, не способны их проявить без адресной поддержки специалистов. Позитивные реабилитационные возможности семьи как социального института, обеспечивающие условия развития и гармоничного взаимодействия между всеми ее членами, в таком случае не реализуются.

Практика показывает, что *de facto* во многих случаях семейная ситуация без соответствующей психолого-педагогической поддержки трансформируется в деструктивную, травмирующую личности ее членов. Родители ребенка воспринимают свою жизненную ситуацию как безвыходную и погружаются в «психологический» и «социальный» тупик.

Третья причина: дисгармоничный характер личностного развития детей с ОВЗ и деструктивность детско-родительских и родительско-детских взаимоотношений, включающих иждивенческую позицию в отношении воспитания и подсознательное неприятие особенностей ребенка с ОВЗ родителями, что может быть обусловлено как их личностными преморбидными характеристиками, так и культурно-ценностными ориентациями в отношении такого ребенка.

Оценивая личностные и межличностные особенности детей, следует отметить, что формирование характерологических черт личности обусловлено двумя факторами:

- *конституциональными особенностями*, то есть чертами, унаследованными от родителей на генетическом уровне, например: *повышенная импульсивность, как у папы, или тревожность и плаксивость, как у мамы;*
- *воздействием значимого социального окружения*, то есть созданием (или отсутствием) условий адекватных психофизическим и возрастным возможностям и потребностям развития ребенка с ОВЗ как в образовательном учреждении, так и дома.

В случае детей с ОВЗ формирование характеристик биологической составляющей (конституциональные черты) огрубляется под влиянием первично нарушенных психических функций ребенка. Базовая составляющая структуры личности (конституциональные особенности) преломляется через первичный дефект. Так, у слепых детей в результате воздействия первичного дефекта в личностных контактах доминирует *неуверенность, робость, тревога*. Следствием сенсорного нарушения в личностной сфере глухих детей является *импульсивность, истеричность, агрессия*, в связи с имеющимися трудностями в получении и передаче желаемой информации собеседнику.

С другой стороны, социальная ситуация, в которую оказывается включен ребенок и в которой осуществляется его коррекционно-воспитательный процесс, может не соответствовать цели воспитания гармоничной личности ребенка. Это происходит в силу того, что родители, как правило, не имеют достаточных знаний об особенностях воспитания ребенка с ОВЗ конкретной нозологии и не стремятся их обрести. Более того, во многих случаях родители не демонстрируют достаточную готовность к принятию психологической помощи от специалистов (такая помощь часто игнорируется родителями). К сожалению, многие из родителей ориентируются в этом вопросе на традиции семьи, рода и исключают возможность получения педагогических знаний от специалистов.

Одновременно у самих родителей, осуществляющих взаимодействие с ребенком, в сложившихся обстоятельствах под влиянием пролонгированной психотравмирующей ситуации обостряют-

ся личностные черты, и с учетом преморбидных личностных черт развиваются акцентуации характера.

Перечисленные причины, несомненно, негативно влияют на ребенка ОВЗ и искажают его личностное развитие.

Итак, два фактора, определяющие личностное развитие ребенка с ОВЗ, оказываются неоптимальными:

- **биологическая** составляющая (конституциональные особенности ребенка, преломляющиеся через его дефект);
- **социальная** составляющая (воспитание детей осуществляется травмированными родителями, имеющими низкий уровень психолого-педагогических знаний).

Все это в совокупности обуславливает стойкую предрасположенность к нарушению личностного развития детей и, в связи с этим, острую необходимость в организации адресного взаимодействия с семьей обучающегося с ОВЗ в условиях воспитательной работы школы. Родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами в развитии, недостаточность в эмоционально теплых отношениях провоцируют развитие у детей дисгармоничных форм взаимодействия с социальным миром и формируют дезадаптивные характерологические черты личности (агрессивность, тревожность, отгороженность). Вместо смягчения проблем, имеющихся у ребенка, путем формирования гармоничных личностных черт в результате родительской любви и созданных адекватных условий воспитания и развития ребенка с ОВЗ в семье, взрослые отягчают путь вхождения ребенка с ОВЗ в мир сложных социальных отношений [9, 13].

Организационная структура взаимодействия с семьей обучающегося с ОВЗ в условиях воспитательной работы школы

Взаимодействие с семьями обучающихся с ОВЗ в условиях воспитательной работы образовательного учреждения осуществляется в рамках одного из направлений разработанной В.В. Ткачевой технологии психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, а именно *образовательно-просветительской работы с родителями*.

Образовательно-просветительская работа с родителями детей с ОВЗ

Образовательно-просветительское направление – это первая исторически сложившаяся в мировой практике форма работы специалистов (врачей, педагогов и психологов) с родителями детей с нарушениями в развитии. В научно-методическом наследии В.Н. Бехтерева, А.Н. Грабарова, Е.К. Грачевой, В.П. Кашенко, П.Ф. Лесгафта, супругов И.В. и Е.Х. Маляревых представлены различные формы просветительской работы врачей и педагогов с родителями своих подопечных.

Современный отечественный опыт работы в образовательно-просветительском направлении включает деятельность специалистов различных профилей. В зависимости от специфики осуществляемой помощи В.В. Ткачева выделяет следующие функциональные блоки: **административно-информационный, медицинский, педагогический, блок социально-правовой поддержки, психологический** [10].

Следует отметить, что основной формой организации работы с родителями в этом направлении является **групповая**: проведение семинаров, консультаций, лекций, собраний, круглых столов по тематике, обеспечивающей формирование у родителей детей с ОВЗ соответствующих психолого-педагогических компетенций. Одновременно, в зависимости от потребностей, взаимодействие может организовываться и в **индивидуальной форме** (индивидуальные беседы «специалист – родитель»), а также в виде **специальных коррекционных занятий «специалист – ребенок – родитель»**.

Работа в **педагогическом блоке** осуществляется наиболее опытными педагогами, воспитателями и логопедом учреждения с целью ознакомления и обучения родителей отдельным методическим приемам развития познавательной деятельности (формированию навыков чтения, письма, математики, развитию связной устной и письменной речи детей), а также приемам нравственного воспитания личности ребенка с ОВЗ.

Педагог, осуществляя взаимодействие с семьей ребенка с ОВЗ по вопросам воспитания, в первую очередь демонстриру-

ет родителям его достижения и возможности. *В процессе взаимодействия с родителями педагог апеллирует к системе ценностей родителей, утверждает, что ребенок для них – безусловная ценность, и у них есть возможность проявлять свои родительские чувства, заботиться о нем и любить его.* Для этого родителей привлекают к взаимодействию с ребенком, на практике показывают, как осуществлять с ним общение. Важно научить родителей понимать потребности ребенка и создавать дома условия для развития его познавательной и личностной сферы. Помощь родителей ребенку должна быть разумной и иметь коррекционную направленность.

Родителям необходимо показать приемы, как шаг за шагом развивать у ребенка с ОВЗ нарушенные психические процессы и жизненно важные социальные навыки:

- **как** учить понимать обращенную речь на простых инструкциях (возьми, принеси, положи, дай);
- **как** учить использованию предметов по их функциональному назначению (ложкой кушают, а из кубиков строят дом);
- **как** развивать потребность к исполнению правил и норм общественного бытия;
- **как**, проявляя любовь к ребенку, формировать у него обратное чувство любви и благодарности к родителям, другим близким людям, любви к человеку, природе и т.д.;
- **как** развивать стойкий интерес и мотивацию к работе, различным видам деятельности (предметную, игровую, а затем и учебную);
- **как** формировать представления об окружающем мире, развивать сенсорные функции и формировать сенсорные эталоны (цвет, форма, величина, пространственные и временные представления), а затем и расширять запас знаний;
- **как** развивать собственную речь ребенка, расширять пассивный и активный словарь, включая и формирование связной речи, диалогической и монологической речи;
- **как** развивать двигательную активность ребенка, крупную моторику (ходьба, подъем, спуск по лестнице), моторную умелость и мелкую моторику рук;

- **как** учить выделять главные, существенные признаки в предметах и явлениях окружающего мира, дифференцировать то, что отличает их друг от друга;
- **как** развивать память (учить запоминать расположение игрушек на столе, в комнате, запоминать стихи), внимание (уметь концентрировать внимание на задании), мышление (сравнивать предметы, их характеристики, явления окружающего мира между собой; находить сходство и различия, делать выводы), формировать счетные операции и математические представления и многое другое.

Воспитатель, взаимодействуя с родителями, должен сообщить им приемы обучения ребенка *самообслуживанию и навыкам сангигиены* (насколько позволяют имеющиеся у ребенка нарушения). Немаловажную роль играет *нравственное воспитание личности* таких детей и формирование у них навыков социального поведения и социального взаимодействия, уважения к старшим. Одним из важнейших умений, расширяющих возможности социальной интеграции лиц ОВЗ, является *формирование навыков самостоятельности, умение делать покупки в магазине и пользоваться общественным транспортом*.

Учитель-логопед сообщает родителям общие *правила организации речевого режима* в домашней обстановке (медленный темп речи, внятность, грамотность, доступность излагаемого сообщения, необходимая громкость для слабослышащих и др.). Он также раскрывает особенности установления контакта с заикающимся ребенком, особенности отношения к нему окружающих, принципы осуществления режима молчания, специальных приемов коррекции (вокалотерапия) и др. Родители и другие близкие лица ни словом, ни действием не должны фрустрировать личность ребенка.

Инструктор ЛФК – специалист, целенаправленно развивающий физическую активность ребенка. Он раскрывает родителям основные правила организации лечебного режима (особенно это важно для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата), сообщает примерный перечень гимнастических упражнений, которые можно и нужно выпол-

нять в домашних условиях, а также напоминает о противопоказаниях (детям с НОДА противопоказаны висы на шведской стенке). С другой стороны, инструктор ЛФК должен предостеречь родителей от тех нагрузок и упражнений, которые могут вызвать нежелательные последствия в развитии двигательной сферы ребенка.

Мастер трудового обучения в работу с семьями включает обязательное посвящение родителей в аспекты подготовки детей с ОВЗ к труду. Подготовка к труду детей с ОВЗ – основа жизнедеятельности, источник саморазвития личности, реализации заложенных возможностей. Формирование у ребенка мотивации к осуществлению трудовой деятельности и обретению профессии – перманентный процесс, которым должен управлять педагог и в котором должны участвовать родители.

Специальные коррекционные занятия «специалист – ребенок с ОВЗ – родитель»

В коррекционных занятиях данного типа чаще участвуют матери с детьми, на которых они обучаются определенному набору специальных методических приемов, используемых в практике специальной педагогики и необходимых для организации педагогического процесса дома при выполнении домашних заданий. Обучение матери взаимодействию с ребенком проводится под руководством специалиста (педагогов различного профиля, воспитателя, психолога и др.) с помощью психолого-педагогических приемов и средств. Одновременно *педагогический процесс, реализуемый по отношению к ребенку как образовательный, в отношении его матери трансформируется в психокоррекционный*. Широко используются следующие **приемы и методы работы**:

- демонстрация матери конкретных методических приемов работы в процессе выполнения ребенком с ОВЗ специальных заданий, направленных на коррекцию нарушений его развития, формирование навыков адекватного поведения и гармоничной личности;

- конспектирование матерью занятий, проводимых специалистом, комментарий специалиста по поводу использования тех или иных коррекционных и воспитательных приемов;
- самостоятельное проведение отдельных занятий или части занятия в присутствии и под контролем специалиста;
- выполнение домашних заданий со своим ребенком и отчет об их результативности на следующей очной встрече со специалистом;
- изготовление матерью наглядных пособий, необходимых для проведения занятий с ребенком и способствующих усвоению изучаемого материала;
- чтение матерью специальной литературы, рекомендованной специалистом, конспектирование отдельных материалов.

Не менее важна и психологическая составляющая этого процесса.

В рамках воспитательного процесса, формирования адекватных способов взаимодействия матерей с детьми, психолог осуществляет:

- коррекцию неконструктивных форм взаимодействия матери с ребенком (агрессия, физическое наказание, необъективная оценка поведения ребенка и др.);
- формирование продуктивных форм контакта с ребенком в социуме;
- обучение умению проявлять любовь к ребенку, умению сдерживать гнев, раздражение, возникающее в ответ на неумелость или недостаточность ребенка;
- коррекцию понимания матерью проблем ее ребенка: постепенную нейтрализацию отрицания наличия проблем или постепенное исключение гиперболизации проблем ребенка, бесперспективности развития ребенка;
- коррекцию типов воспитания ребенка;
- расширение сферы творческого взаимодействия с ребенком.

В процессе коррекционных занятий психолог формирует у матери **установку на ценность существования ребенка**, независимо от его психофизических недостатков, и ценность духовного общения с ним [16].

Методы семейного воспитания

Дисгармоничные модели воспитания в семьях детей с ОВЗ

Семейное воспитание – это система взаимоотношений родителей с детьми. Ведущая роль в этой системе принадлежит родителям. Воспитание ребенка с ОВЗ требует от родителей особых усилий, терпения и любви. Не все родители, к глубочайшему сожалению, обладают этими удивительными свойствами. Родители детей с ОВЗ в силу описанных выше причин чаще используют дисгармоничные типы воспитания.

Анализ родительско-детских взаимоотношений, согласно нашему опыту, показывает, что в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, чаще доминируют две модели воспитания: *модель «сотрудничество»* и *модель «отказ от взаимодействия»* [10, 11, 14].

Модель «отказ от взаимодействия». Такой тип отношений свидетельствует об искажении воспитательской позиции родителей и, как правило, приводит к скрытому или откровенному отвержению ребенка самыми близкими людьми. Модель «отказ от взаимодействия» может быть представлена дисгармоничными типами воспитания: *гипоопекой, гипопротекцией, эмоциональным отвержением, воспитанием по типу повышенной моральной ответственности или «маленький неудачник».* Родители детей с ОВЗ в силу описанных выше причин чаще используют дисгармоничные модели воспитания. Ниже приводятся их характеристики.

Гипоопека. Эта модель воспитания чаще встречается в семьях с низким социальным статусом (семьях наркоманов, алкоголиков) или в семьях, где ребенок с нарушениями в развитии не имеет ценности для близких в силу особенностей его развития. Родители практически не осуществляют за ним уход, ребенок может быть плохо или неопрятно одет, плохо накормлен, несмотря на материальные возможности семьи. Может встречаться также и щадящая форма гипоопеки – *гипопротекция.* Воспитательское отношение родителей при этой форме характеризуется тем, что ребенок накормлен, обут и одет, но его воспитанием, им самим, его личной жизнью никто из близких не интересуется.

Воспитание по типу повышенной моральной ответственности ведет к постоянному перенапряжению у ребенка. Родители

постоянно возлагают на ребенка такие обязанности и такую ответственность, с которой ребенку с ОВЗ, в силу имеющихся нарушений, трудно справиться. У ребенка возникает повышенная утомляемость, отсутствует адекватная оценка своих возможностей, снижается интерес к выполнению задач, которые ставят перед ним родители.

Модель «маленький неудачник». Эти родители приписывают своему ребенку социальную несостоятельность и уверены в том, что он никогда не добьется успеха в жизни. Родители демонстрируют чувство досады и испытывают стыд из-за того, что дети проявляют неуспешность и неумелость.

Отвержение ребенка. Отсутствие любви к ребенку может быть в семьях не только с низким, но и с высоким социальным статусом. Отвержение ребенка может быть сопряжено в сознании родителей с идентификацией себя с дефектом ребенка. Отвержение ребенка родителем наносит непоправимый ущерб развитию личности ребенка, искажая ее.

Жестокое отношение. Жестокое обращение с детьми чаще встречается в социально неблагополучных семьях, где насилие по отношению к детям является нормой. Ребенок может ежедневно наказываться физически, подвергаться избиениям, насмешкам и надругательствам. Есть примеры, хотя и единичные, когда ребенок может быть помещен в собачью будку, закован в цепи или привязан к столбу.

В свою очередь мы выделяем и переходные варианты воспитательских типов. К **переходным вариантам**, с тенденцией к оказанию помощи ребенку, но при выборе неадекватного способа взаимодействия, могут быть отнесены следующие типы воспитания: гиперопека, противоречивое воспитание, авторитарная гиперсоциализация, воспитание в «культе» болезни, модель «симбиоз» и др. Однако следует учесть, что родителям ребенка с ОВЗ, как правило, трудно определить, что может сделать сам ребенок, а в чем ему необходимо помочь, то есть без специальных знаний родители не могут определить степень оказания ребенку помощи и ее характер.

Гиперопека возникает при завышенном уровне заботы родителей о ребенке. Родители стремятся сделать за ребенка все, даже

то, что он может сам. Они окружают повышенным вниманием, постоянно в любых условиях защищают, охраняют от предполагаемых опасностей. Тяжелый дефект (при детском церебральном параличе, умственной отсталости, раннем детском аутизме) провоцирует родителей на использование подобного неадекватного воспитательного подхода.

Противоречивое воспитание. Ребенок с нарушениями в развитии может вызывать у членов семьи разногласия в использовании воспитательных приемов и средств. Так, например, родители, несмотря на то, что любят ребенка, могут быть сторонниками строгого стиля воспитания и поэтому предъявляют к нему завышенные требования. Одновременно, бабушка и дедушка, живущие в семье, могут занимать более «мягкую» позицию и поэтому разрешают ребенку делать все, что ему захочется.

Авторитарная гиперсоциализация. К этой модели чаще тяготеют родители, которые сами имеют высокие амбиции и высокий социальный статус. Такие родители все время завышают возможности ребенка, стремясь с помощью собственных авторитарных усилий развить у него социальные навыки. Родители, использующие такую модель, как правило, навязывают ребенку свои желания и цели, не учитывая его собственные потребности и возможности.

Воспитание в «культе» болезни. При таком методе воспитания у детей формируется мнительность, страх перед любым недугом, например простудой. Ребенок относится к себе как к «больному», в связи с чем у него формируется представление о себе как о слабом, неспособном к большим достижениям человеке. Его внутренняя позиция всегда ближе к отказу от решения проблемы, чем к ее преодолению.

Модель «симбиоз» развивает у родителей полное «растворение» в проблемах ребенка. Чаще эта модель встречается у матерей детей с ОВЗ, воспитывающих их в неполных семьях. Такие матери создают для своих детей внутри семьи особую атмосферу абсолютного поклонения ребенку. Они практически полностью забывают о собственных проблемах, профессиональной карьере и личностном росте. Такая материнская любовь искажает возможности

личностного развития ребенка. В результате такого воспитания у ребенка формируется эгоистическая личность, не способная к проявлению любви к близким людям.

Следует отметить, что отношения, которые устанавливает родитель с проблемным ребенком, осуществляются чаще всего в виде воспитательного процесса. Поэтому выбор родителем форм контакта с ребенком и определяет модель его воспитания. В том случае, *если родители принимают ребенка, его дефект заставляет их как приспособляться к особенностям ребенка, так и адаптировать его к окружающей жизни и к своим требованиям.*

Модель «сотрудничество» как оптимальная форма воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Модель «сотрудничество» означает контакт и помощь родителя ребенку в преодолении имеющихся проблем и, конечно же, контроль. В случае родителей ребенка с ОВЗ подобная модель формируется в результате психокоррекционной воспитательной работы, которую проводят специалисты [10]. Осуществляя воспитательный процесс на основе модели «сотрудничество», родители руководствуются следующими принципами.

Принцип безоценочного принятия ребенка. Родители любят ребенка независимо от его внешнего вида, интеллектуальных способностей и поведенческих манер. Отношения родителей с ребенком строятся на уважении его личности, удовлетворении потребностей с учетом его психофизических и возрастных возможностей и потребностей. Воспитывая ребенка таким образом, родители дарят ребенку тепло, внимание и любовь.

Принцип проявления безусловной любви к ребенку. Потребность в любви – главная потребность ребенка в отношениях с родителями. *Любовь родителей к ребенку безусловна. Любовь к ребенку обеспечивает ему родительскую защиту. Родительская любовь позволяет ребенку чувствовать себя в безопасности, а это, в свою очередь, дает возможность ребенку чувствовать себя успешным и счастливым и наполняет его уверенностью в том, что у него все получится.* Родителям важно, что **ребенок есть** и что **он их ребенок**. Родите-

ли любят ребенка, каким бы он ни был и, что самое сложное, любят его независимо от того, что он умеет делать.

Принцип принятия индивидуальности ребенка. Родители принимают индивидуальность ребенка такой, какая она есть. Они одобряют проявление его самостоятельности, радуются его успехам. Родители ищут и находят у ребенка те задатки и способности, которыми его наградила природа, несмотря на нарушения в развитии. Уверенность в этом позволяет родителям найти таланты у ребенка.

Принцип формирования гармоничной личности ребенка. Воспитательный процесс, осуществляемый родителями, направляется на формирование у ребенка с ОВЗ адекватной самооценки, товарищеских отношений со сверстниками, чувства привязанности к близким и уважения к старшим.

Принцип активного участия родителей в процессе развития ребенка, коррекции его нарушений и социальной адаптации. Родители создают в семье атмосферу творческого поиска и реализации возможностей ребенка. Они постепенно формируют у ребенка те или иные навыки, дозируют свою помощь, позволяя ребенку проявить самостоятельность. В том случае если ребенок не может выполнить поручение самостоятельно, ему оказывается помощь. Если же он может справиться с заданием сам, то контролируется и оценивается результат.

Принцип адекватной оценки возможностей ребенка. Ошибки, сделанные ребенком, оцениваются объективно, но при этом подчеркивается, что у ребенка есть потенциал к исправлению. У него формируется объективное представление о своих возможностях, перспективах в жизни, положительная самооценка. Между ребенком и родителями устанавливаются подлинно товарищеские отношения привязанности и поддержки. *Такая модель взаимоотношений формирует творческое сотрудничество между родителями (другими близкими) и ребенком.* Это позволяет оптимизировать социальную детерминанту развития ребенка и его интеграцию в социум.

Принимая ребенка и устанавливая с ним сотрудничество, семья начинает выполнять *специфические функции*, отличные от функций семей, в которых растут здоровые дети.

Функция эмоционального принятия. Какие бы нарушения ни присутствовали бы в развитии ребенка, он принимается близкими. Ребенок полностью включается в жизнь семьи, в которой внутри-семейная атмосфера наполнена любовью и уважением к каждому члену семьи, где каждый представляет ценность для других.

Абилитационно-восстановительная функция является одной из основных специфических функций семьи ребенка с ОВЗ. Родители активно участвуют в процессе абилитации своего ребенка, используя помощь и руководствуясь рекомендациями специалистов с целью оптимизации физического и психического состояния ребенка.

Коррекционно-образовательная функция. Родители организуют для ребенка дома специальные условия, следуя рекомендациям специалистов. В семье создается коррекционно-образовательная среда, способствующая развитию у ребенка интереса к окружающему миру и его познанию, раскрывающая его способности и возможности, оптимизирующая личностное развитие ребенка.

Приспособительно-адаптирующая функция. Родители участвуют в процессе адаптации ребенка к жизни в социуме. Одновременно они приспособливают и окружающую среду, включая и приспособление социума к возможностям ребенка, демонстрируя на собственном примере пути и возможности взаимодействия с таким ребенком. С этой целью они используют уже имеющиеся или создают самостоятельно новые приспособительные устройства.

Социализирующая функция. Известно, что процесс психологического взросления ребенка с ОВЗ протекает с большими трудностями, в замедленном темпе, поэтапно. *Первой ступенью вхождения ребенка с ОВЗ в социальную среду является его адаптация в семье.* Успешность этого процесса во многом зависит от того, насколько адекватно реагируют на проблемы ребенка и как помогают их преодолеть его близкие родственники. *Роль родителей в этом процессе является первостепенной.* Как показывает практика, *степень социализации ребенка зависит не только от его психофизических возможностей, но и от выбора родителями адекватной модели его воспитания.*

Профессионально-трудовая функция. Родители ребенка участвуют в формировании у него трудовых навыков. Все начинается с элементарных требований, предъявляемых к ребенку в раннем детстве: формирования санитарно-гигиенических навыков, уборки игрушек, учебных принадлежностей, своих вещей, уборки в квартире и т.д. Именно такое приучение ребенка к труду формирует у него мотивацию к труду, потребность в участии в общественно полезной деятельности.

Функция личностно ориентированного подхода. Воспитывая ребенка, родители видят в нем то, что отличает его от других детей: индивидуальность, способности, потребности. Дети с ОВЗ не лишены дара таланта. Об этом свидетельствуют многочисленные конкурсы, которые проводятся в системе образования. Дети с ОВЗ наравне с другими детьми поют, танцуют, рисуют, лепят, читают собственные стихи. Помощь взрослого заключается в определении, развитии и поддержке способностей ребенка с ОВЗ. Это, в свою очередь, позволяет обрести еще один путь, обеспечивающий непосредственное вхождение ребенка в «культурную среду» (Л.С. Выготский).

Рекреационная функция. Совместный отдых всей семьей, проведение досуга вместе с друзьями ребенка, в театре, на выставке или в кино на виду у всех – это форма достижения полной свободы от предубеждений в отношении возможностей, которые еще бытуют в сознании нашего обывателя, детей с ОВЗ, инвалидов.

Компетенции, которыми должны обладать родители детей с ОВЗ

Психолого-педагогическая компетентность – готовность и выполнение педагогических и психологических функций в соответствии с принятыми стандартами и требованиями обучения, развития и воспитания ребенка с ОВЗ в соответствии с его психофизическими и возрастными особенностями и потребностями; полная информированность, знание в достаточных объемах теории и владение технологиями и навыками психолого-педагогического сопровождения своего ребенка с ОВЗ.

Эмоционально-ценностно-смысловая компетентность:

- *эмоциональный компонент* – принятие когнитивных и личностных особенностей ребенка с ОВЗ;
- *ценностный компонент* – принятие и следование традиционным культурным ценностям;
- *смысловой компонент* – достижение в качестве смыслового жизненного ориентира в собственной жизни реализации потенциала в развитии ребенка в полном объеме, направленность на положительную динамику развития, преодоление внутренних и внешних препятствий.

Мотивационная компетентность:

- *готовность к созданию специальной коррекционно-развивающей среды* в условиях семейного воспитания ребенка с ОВЗ;
- *потребность к взаимодействию со специалистами различного профиля* (врачами, педагогами и психологами, социальными работниками, оказывающими помощь ребенку с ОВЗ и его семье).

Воспитательская компетентность:

- *владение теоретическими знаниями и практическими навыками в области воспитания и социализации* своего ребенка с ОВЗ;
- осознание приоритетов в собственном родительском опыте воспитательных задач и проблем в процессе семейного воспитания; осознание родителем себя в качестве субъекта творческой воспитательной деятельности.

Рассмотрим специфику взаимодействия с родителями в ходе воспитательной работы на примере обучающихся с нарушениями речи.

Включение родителей обучающихся с ОВЗ**в воспитательную работу школы****(на примере дошкольников и младших школьников с нарушениями речи)**

Вопрос о включении семьи в процесс воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи является одним из самых актуальных в современном образова-

нии. Главной целью воспитания ребенка является формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Особое значение придается формированию коммуникативной культуры ребенка, развитию коммуникативных компетенций, без которых жизнь человека в современном обществе будет затруднена.

У детей с нарушениями речи отмечаются коммуникативные трудности разной степени выраженности, речевой опыт таких детей ограничен, языковые средства, которыми они пользуются, являются несовершенными. В связи с этим необходимо проводить коррекционно-развивающую работу, направленную на преодоление речевого нарушения, и, как следствие, учить детей использовать речь в соответствии с определенной коммуникативной задачей в разных условиях общения для реализации полноценных социальных связей с окружающими людьми (начать и поддержать разговор, получить информацию, задать вопрос, отстоять свою позицию и т.д.). Большое значение в плане преодоления речевых нарушений придается ответственному отношению родителей к этой работе, что заключается в дисциплинированном выполнении домашних заданий и рекомендаций учителя-логопеда и дефектолога.

Ни для кого не секрет, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста контроль за собственной речью развит недостаточно. Р.Е. Левина писала о взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития: чем глубже речевое недоразвитие у ребенка, тем в большей степени это отражается на его психическом развитии в целом [4, с. 48]. Некоторые дети не всегда осознают наличие у них речевого нарушения и не понимают, зачем им нужно заниматься. Именно поэтому с целью достижения максимально возможных результатов в устранении речевой патологии необходимо добиться понимания родителями специфики нарушения у их ребенка, возможных последствий при отсутствии адекватной помощи, а также целей и задач используемых педагогом методов и приемов коррекционной работы.

Семьи, воспитывающие детей с нарушениями речи, сталкиваются с различными проблемами – отсутствием определенных знаний об онтогенетических закономерностях речевого развития,

о речевых нарушениях и причинах их возникновения, возможных приемах развития речи. В связи с этим мы часто наблюдаем позднее обращение родителей к специалистам, так как зачастую они надеются на самостоятельное разрешение проблем. В некоторых семьях отсутствует мотивация к совместной деятельности с ребенком и помощи ему в преодолении нарушений. Иногда возникает непринятие ребенка и его проблем, родитель старается их просто не замечать. Случается и обратная ситуация, когда, чаще всего у мамы, формируются личностные переживания в связи с наличием у ребенка речевой патологии. При этом внутрисемейное неблагополучие отрицательно влияет на развитие личности ребенка [14], приводя к формированию так называемого замкнутого круга: наличие проблемы в развитии ребенка приводит к нарушению внутрисемейной атмосферы, что, в свою очередь, негативно влияет на дальнейшее развитие ребенка с особыми образовательными потребностями. В связи с этим работа с семьей, воспитывающей детей с проблемами в развитии, и включение ее в целенаправленный воспитательный процесс является чрезвычайно важной задачей, на что указывают современные научные исследования [3, 14].

Отмечается и недостаточное понимание родителями специфики коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи, необходимости систематических занятий и выполнения заданий. В настоящее время есть ряд специалистов, занимающихся с детьми с ОВЗ (логопеды, дефектологи, нейропсихологи и др.), в связи с чем родитель не всегда осознает разницу, в каком случае к какому специалисту нужно обращаться.

Педагоги, работающие с семьями, воспитывающими детей с нарушениями речи, часто отмечают неправильный стиль семейного воспитания. Сталкиваясь с определенными трудностями ребенка, родитель чрезмерно концентрируется на его проблемах, проявляя сверхзаботливое отношение, что выражается в гиперопеке и препятствует проявлению самостоятельности ребенка. Очень важно научиться взаимодействовать с детьми, учитывая их актуальные возможности, опираться на «зону ближайшего развития». В сотрудничестве со взрослым происходит переход из «зоны ближай-

шего развития» в «зону актуального развития», так как то, что ребенок мог выполнять ранее совместно со взрослым, он начинает делать самостоятельно. Причем важно обратить внимание на характер взаимодействия родителя с ребенком: то или иное задание необходимо выполнять не за ребенка, а вместе с ним. Только так можно добиться желаемого результата.

Плохо воздействует на формирование личности ребенка, в частности с нарушениями речи, предъявление к нему повышенных требований без учета реальных его возможностей, чрезмерный контроль и давление, отсутствие гибкости в воспитательной позиции. Это способствует формированию повышенной тревожности у ребенка, приводит к постоянному напряжению нервной системы, что, в свою очередь, является одной из предрасполагающих причин возникновения заикания у детей дошкольного возраста.

Важно отметить, что для полноценного развития речи ребенка необходимо, чтобы его нервная система созревала в благоприятных условиях, без чрезмерной на нее нагрузки. Поэтому необходимо соблюдать режим дня, способствовать удовлетворению потребности ребенка в двигательной активности, чередуя при этом подвижные игры со спокойными занятиями. Очень важно не перегружать ребенка яркими эмоциями и впечатлениями, ограничивать видеоигры и просмотр мультфильмов и телепередач (не более 10–15 минут в день). Книги, выбранные родителем для прочтения, должны быть доступны для понимания, соответствовать возрасту ребенка и его речевым возможностям. Не стоит гнаться за количеством прочитанных книг, лучше обратить внимание на незнакомые ребенку слова и выражения, не забывать объяснять смысл читаемого, обсуждать прочитанное, просить показать ту или иную картинку, ответить на вопрос. Особенно нравится детям инсценировка стихотворений или некоторых реплик персонажей. Это способствует стимуляции речевой активности ребенка. При чтении стихотворений можно в конце каждой строфы делать паузу, не договаривать ее до конца, тем самым побуждая ребенка к ее завершению. При этом очень важно не торопиться, читать четко и выразительно.

Правильно подобранная книга будет способствовать развитию словарного запаса ребенка, его грамматического строя речи. Так, в сказке В.Г. Сутеева «Это что за птица» дошкольник имеет возможность не только познакомиться с названиями птиц и их строением, но и обратить внимание на образование притяжательных прилагательных (журавлиные ноги, лебединая шея, петушиный гребень, пеликаний клюв, вороньи крылья). Это актуально для детей с нарушениями речи, у которых накопление словарного запаса и развитие навыков словообразования происходит очень медленно.

Очень важным в воспитании детей с речевой патологией является образец речи родителей. Дети копируют речь взрослых, ее темп, ритм, мелодику. Поэтому нужно демонстрировать детям правильную, четкую и внятную речь с необходимым паузированием и интонацией. При обращении к ребенку недопустимы быстрый темп речи без пауз, импульсивность, сбивчивость с элементами неплавности либо чрезмерное растягивание слов. Родителю стоит использовать короткие фразы, понятные малышу, избегать сложных и непонятных слов и выражений, использовать соответствующие возрасту ребенка грамматические конструкции.

Важной проблемой является и неумение родителей организовать речевую активность ребенка в семье в повседневной жизни. Нужно понимать, что каждый режимный момент должен сопровождаться речью взрослого, понятной и доступной для ребенка. Во время умывания, одевания, кормления, во время прогулки, игры, творческой деятельности необходимо озвучивать каждое действие, тем самым побуждая ребенка к речевому общению, стимулируя его речевую активность. Не стоит забывать о детских играх, стимулирующих речевое развитие ребенка и способствующих накоплению словаря (игра с мячом «Я знаю пять названий птиц (фруктов, овощей, ягод и т.д.)», игра «Угадай предмет по описанию» или «Что бывает круглым (красным, холодным и т.д.)»).

Особо следует выделить семьи, воспитывающие детей с заиканием. Важной проблемой является неумение родителей организовать охранительный режим в семье в случае возникновения речевых запинок у ребенка (ограничение речевого общения, уменьшение эмоциональной нагрузки, гармонизация внутрисе-

мейной атмосферы), а также нежелание активно включаться в коррекционную работу и перестраивать образ жизни (нормализация режима дня, соблюдение рекомендаций логопеда). Кроме того, для устранения заикания недостаточно обучить только ребенка правильной технике речи. Нужно включить семейное окружение ребенка в процесс коррекционной работы. В результате путем активного погружения в лого-психокоррекционную среду родители обучаются вместе с собственным ребенком правильной технике речи и даже сдают так называемый «речевой экзамен». Семья наряду с ребенком осваивает основные упражнения, направленные на развитие чувства ритма, совершенствование координации и ритмизации движений и речи, учится проводить релаксацию, сочинять медитативные сказки для снятия психоэмоционального напряжения у ребенка. В результате создается так называемая коррекционная семейная микросреда, предполагающая использование правильной техники речи всеми членами семьи, что способствует ее закреплению у ребенка.

Полезным является ежедневное ведение так называемого дневника, в котором родители рассказывают о достижениях и трудностях, с которыми они столкнулись в процессе коррекционной работы. В результате родители получают обратную связь от специалиста, работающего с ребенком, в виде совета или ответов на тревожащие вопросы.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что в Примерной рабочей программе воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья есть инвариантный, то есть *обязательный*, модуль «*Взаимодействие с родителями*», в рамках которого необходимо предусмотреть следующие направления работы в образовательной организации с семьями, воспитывающими детей с речевой патологией [2, 7]:

- 1) консультативная работа с семьей: объяснение причин возникновения речевой патологии у детей; разъяснение специфики коррекционной работы, цели и задач основных приемов логопедического воздействия;
- 2) стимулирование речевой активности ребенка в семье в повседневной жизни;

- 3) включение родителей в целенаправленный коррекционный процесс, обучение родителей доступным приемам коррекционной работы, направленность на закрепление результата, выполнение домашнего задания педагога.

Опишем некоторые формы взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с речевой патологией [4].

1. **Информационные стенды.** На данных стендах следует размещать информацию о причинах речевых нарушений, трудностях, с которыми сталкиваются дети в процессе школьного обучения, путях преодоления этих трудностей. Можно предложить следующую тематику информационных стендов: «Как научить ребенка пересказывать?»; «Как подготовить ребенка с нарушениями речи к школе»; «У ребенка появились запинки. Что делать родителям?»; «Как развивать словарный запас ребенка дома?» и др.
2. **Тематические родительские собрания** (семейный всеобуч) с привлечением специалистов дефектологического профиля (психологов, логопедов, дефектологов), направленные на раскрытие особенностей организации коррекционной помощи и причин трудностей ребенка. Обращается внимание на доступность выполнения тех или иных заданий дома родителями.
3. **Родительские дни** предоставляют родителям возможность присутствовать на занятиях коррекционного профиля с целью задать вопрос о ходе коррекционного процесса, а также понимания сути коррекционно-воспитательной работы в целом. Это необходимо для изменения позиции «стороннего наблюдателя» и активного включения родителей в коррекционный процесс. При этом важно, чтобы родители не просто смотрели, как специалист проводит занятие, но и обучались определенным приемам работы, что будет способствовать закреплению полученных ребенком умений и навыков дома.
4. **Просмотр специально подобранных мультфильмов и кинофильмов, организация обсуждения определенных литературных произведений.**

Произведения для прочтения и обсуждения могут носить воспитательный характер, побуждать к размышлению о нормах поведения, отношении к старшим, труду и т.п. Это рассказы М. Зощенко, В. Драгунского, А. Гайдара, Н. Носова и др.

5. **Дни здоровья:** проведение различных спортивных мероприятий с включением родителей. Такие мероприятия способствуют формированию положительного отношения к спорту, воспитывают силу воли, ответственность, командный дух, побуждают задумываться о сохранении и укреплении здоровья.
6. **Экскурсии, экспедиции, походы,** организуемые педагогами совместно с родителями детей с нарушениями речи. Такие мероприятия раскрывают творческий потенциал детей, позволяют каждому ребенку почувствовать себя значимым в коллективе сверстников, благотворно влияют на детско-родительские отношения. Дети учатся ответственности, взаимовыручке, набираются опыта у родителей (разводить костер, ставить палатки, ориентироваться на местности, убирать мусор и т.д.). В процессе такого рода мероприятий важно не забывать и про речевое развитие школьников, оречевлять свои действия, знакомить детей с новыми словами и понятиями, способствовать развитию коммуникативных возможностей школьников в целом.
7. **Профориентационные мероприятия:** знакомство детей с миром современных профессий путем включения семьи в эту работу, когда каждый родитель в доступной форме рассказывает о своей профессиональной деятельности. Целесообразно проводить такие мероприятия также в виде квеста и профориентационных игр. В ходе таких игр дети получают представления о многообразии мира профессий, достоинствах и, возможно, недостатках той или иной работы. Кроме того, происходит пополнение словарного запаса детей соответствующей терминологией. Очень важно создать условия для коммуникативного взаимодействия детей и родителей.

Представим основные направления воспитательной работы с семьей ребенка с нарушениями речи в виде таблицы (см. табл. 4.1).

Таблица 4.1

Направления воспитательной работы с семьей ребенка с нарушениями речи

Направления воспитательной работы	Целевой ориентир (ориентировочный результат воспитательной и коррекционно-развивающей работы)	Роль и задачи родителей	Роль и задачи педагога
Консультативная работа с семьей	объяснение причин возникновения речевой патологии у детей; разъяснение специфики коррекционной работы, цели и задач основных приемов логопедического воздействия	учитывать онтогенетические закономерности развития ребенка в процессе воспитания; выполнять рекомендации специалистов по вопросам воспитания ребенка с речевой патологией	проведение тематических родительских собраний; подготовка информационных стендов, буклетов по вопросам речевого развития детей
Стимулирование речевой активности ребенка в семье в повседневной жизни	развитие речевой активности ребенка в семье в разных видах деятельности (режимные моменты, детские игры, творческие занятия)	чтение литературных произведений, просмотр специально подобранных мультфильмов и кинофильмов с последующим обсуждением, побуждение ребенка к общению; совместные игры и занятия с ребенком, стимулирующие речевую активность	подбор художественных произведений (мультфильмов, кинофильмов) для прочтения/просмотра и обсуждения (с выраженной воспитательной позицией, демонстрирующих правила поведения в семье и обществе, отношение к старшим, труду, ответственности и т.п.); подбор речевых игр для совместных занятий родителей с ребенком

Окончание табл. 4.1

Направления воспитательной работы	Целевой ориентир (ориентировочный результат воспитательной и коррекционно-развивающей работы)	Роль и задачи родителей	Роль и задачи педагога
Включение родителей в целенаправленный коррекционный процесс	обучение родителей доступным приемам коррекционно-развивающей работы, направленность на закрепление результата, выполнение домашнего задания педагога	активное включение в коррекционно-развивающую работу с ребенком с речевыми нарушениями, усвоение доступных приемов работы с ребенком, нацеленность на сотрудничество с педагогом, ответственность и своевременность при выполнении заданий педагога	проведение «Родительских дней», открытых занятий и уроков, проведение мастер-классов для родителей, организация экскурсий, походов, совместных мероприятий для родителей и детей с речевыми нарушениями

Таким образом, включение семьи ребенка с речевыми нарушениями в решение воспитательных задач оказывает положительное влияние на результативность коррекции, способствует сокращению ее сроков, а также способствует гармонизации внутрисемейных отношений и личности ребенка в целом.

Список литературы

1. Джуринский А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов. М.: ВЛАДОС, 2000. 432 с.
2. Колосова Е.Б., Адамян Е.И., Адамян Л.И. Комплексная поддержка семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями: полидисциплинарный подход // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 3 (35). С. 46–58.
3. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
4. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.

5. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. Ч. 1. М.: Печатный двор, 1996. 182 с.
6. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.
7. *Мерзлякова В.П.* Организация воспитательной работы путем взаимодействия с семьями, имеющими детей с нарушениями речи // Наука и школа, 2022. № 2. С. 243–249.
8. *Назарова Н.М., Пенин Г.Н.* Специальная педагогика: в 3 т. М.: Академия, 2008.
9. Психология семьи и больной ребенок: учеб. пособие: хрестоматия / авт.-сост.: И.В. Добряков, О.В. Защирина. СПб.: Речь, 2007. 407 с.
10. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учеб. для студ. учреждений высш. образования / В.В. Ткачева и др.; под ред. В.В. Ткачевой. М.: Академия, 2014. 272 с.
11. *Стребелева Е.А., Мишина Г.А.* Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: учеб. пособие. М.: Парадигма, 2010. 72 с.: ил. (Специальная коррекционная педагогика).
12. *Ткачева В.В., Устинова Е.В., Болотова Н.П.* Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие / под ред. В.В. Ткачевой. М.: ИНФРА-М, 2017. 191 с., [12] с. цв. ил. (Практическая педагогика).
13. *Ткачева В.В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 152 с.
14. *Ткачева В.В.* Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2017. 281 с.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.11.2022).
16. *Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

ГЛАВА 5

ОПЫТ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА: КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ МЕЖДУНАРОДНОГО ИНТЕГРАЦИОННОГО КОРЧАКОВСКОГО ЛАГЕРЯ «НАШ ДОМ»

Исследование процесса гуманизации пространства детства (теоретическое и опытно-экспериментальное) проводилось в течение 30 лет (1993–2022) в корчаковском лагере «Наш Дом». Его целью была разработка концепции воспитательной деятельности педагогов и вожатых лагеря «Наш Дом», обеспечивающей радостную жизнь под одной крышей детей разных социальных групп, и ее апробация.

Лагерь «Наш Дом» – главный проект Корчаковского молодежного центра в Москве, действующего в рамках Российского общества Януша Корчака. С 1993 г. он проводится ежегодно. За прошедшие годы в нем провели каникулы около четырех тысяч детей (2600 летом и 1400 зимой), с которыми работали 350 «корчаковских» вожатых из девяти стран мира. Основной состав вожатых – это студенты педагогических и других университетов. Этот лагерь создавался объединенными усилиями корчаковских организаций России и Нидерландов. Активное участие в развитии лагеря приняли Украина и Германия. В лагере также работали вожатые из Швейцарии и США. На короткое время в лагерь приезжали работать вожатыми студенты из Италии, Испании, Бразилии, Эстонии.

Из истории лагеря «Наш Дом»

В государственных документах образовательной политики в сфере воспитания и социализации декларируется, что обеспечение комфортной и безопасной среды для жизни и развития каждого ребенка в нашей стране – одна из приоритетных задач. Особое внимание уделяется проблемам воспитания у детей и молодежи миролюбия, принятия, заботливого и ответственного

отношения к людям, живущим рядом. Опыт, накопленный корчаковским движением в России, подтверждает значимость использования практики Януша Корчака. В ней нашли воплощение все направления воспитания, о которых мы сейчас говорим как о первостепенных.

Летом 2022 г. Международный лагерь «Наш Дом» Российского общества Януша Корчака отметил свое тридцатилетие. За эти годы под изумрудным флагом четырехлистного клевера более четырех тысяч детей и трехсот пятидесяти вожатых, молодых людей, студентов и аспирантов из разных стран, постигали основы педагогики детства, жили по законам уважения прав и признания достоинств каждого человека, независимо от особенностей его развития и социализации.

С самого начала (с 1993 г.) уникальный проект «Детский интеграционный Корчаковский лагерь» организовывался для детей-инвалидов и здоровых детей из детских домов, многодетных, полных и неполных, благополучных и неблагополучных, малоимущих и состоятельных семей, детей с проблемами в обучении и общении, изгоев, не принятых школьными педагогами и прекрасно успевающих детей; представителей разных рас и более двадцати национальностей в возрасте от 6 до 17 лет. Каждый ребенок в лагере не абстрактная фигура, а конкретный человек со своей реальной жизнью.

Целью лагеря является развитие, социальная адаптация и интеграция детей с особенностями развития и социализации из городов России и других стран в процессе их совместной деятельности.

Интеграция детей разных социальных групп в единое сообщество: культурные практики

Одна из существенных характеристик лагеря – его интеграционный характер. Интеграция понимается как общая жизнь детей разных социальных групп, основанная на гуманистических идеях Януша Корчака о правах ребенка, о диалоге между взрослыми и детьми как доминанте взаимопонимания, о праве на прощение.

Чем наполняется каждый день ребенка в лагере? Это и разнообразная совместная деятельность, и физическая реабилитация детей путем вовлечения их в посильные спортивные мероприятия, и развитие правовой культуры, и построение в лагере отношений демократического общества, где дети и взрослые имеют равные права, и самоуправление, организованное по образцу корчаковских детских домов с детским парламентом, выпуском газеты, и многое другое.

В лагере действуют почтовые ящики, в которые дети могут анонимно опускать письма и записки, доска объявлений, проводятся плебисциты по поводу самых важных событий – все это обеспечивает вожатых «обратной связью», помогает оперативно принимать решения.

Одно из самых важных направлений работы с детьми – их интеллектуальное и творческое развитие. В лагере ежедневно работают кружки, мастерские. Дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, активно участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами.

По Корчаку, право на уважение – главное право ребенка. Оно является результатом убежденности педагога в том, что ребенок, как человек активный и самостоятельный, способен сам организовать свою жизнь. Идея самостоятельности – концептуальная идея Корчака, который был уверен, что только знания, добытые самостоятельно и пережитые ребенком, становятся средством его развития.

В концепции лагеря, в его Конституции и других документах нашли отражение сформулированные Корчаком права ребенка: право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня; право на уважение мистерию исправления, усилий и доверчивости, права на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность.

Большое внимание в лагере уделяется задаче формирования коллектива детей и взрослых, вдохновляемого идеями

организации радостной и творческой совместной жизни. Здесь нет в привычном понимании вожатых, воспитателей и отрядов. Вся жизнь устроена по образцу взаимодействия членов дружной семьи, где есть мама и папа (а не вожатый и воспитатель), есть дети и есть друзья семьи. Этот подход открывает новые перспективы и возможности.

Именно атмосфера дружной семьи (а не отряда), отношения, основанные на внимании и заботе о каждом ее члене, помогают достичь главного результата деятельности лагеря – воспитания у детей интереса к другим, приобретение опыта диалогического общения и взаимопомощи. Одновременно обеспечивается процесс самопознания детей, поиск каждым из них ответа на вопрос о том, кто он, какой он, каковы его нравственные ценности. В ответах на эти вопросы каждый ребенок ориентируется на ценности лагеря.

Для детей-инвалидов и сирот важно получение позитивного опыта совместной жизни со здоровыми сверстниками, проживания в «нормальной», неизолированной среде. Здоровые дети, имеющие родителей, имеют возможность приобрести опыт сопереживания, сочувствия и помощи товарищам.

Опыт Корчаковского лагеря «Наш Дом» – это актуальная и уникальная педагогическая практика, направленная на решение современных проблем социальной инклюзии как среды, обеспечивающей вовлечение детей с особыми потребностями в нормальный ритм общественной жизни. Для этого здесь создаются условия, учитывающие их индивидуальные особенности и возможности. При погружении в изучение педагогической практики Корчаковского лагеря становится понятно, что это особая подвижная в своем развитии среда, своеобразная педагогическая лаборатория профилактики социальной изоляции детей и подростков, осуществляющая реформаторскую деятельность в сфере позитивной социализации всех детей без исключения.

В целом на процесс личностного роста детей положительно влияет то, что жизнь в лагере способствует появлению у каждого из них чувства принадлежности к общности. Многим детям это компенсирует отсутствие настоящей семьи, обеспечивает эмо-

циональную стабильность, дает возможность пережить радостные минуты принятия их взрослыми и детьми – такими как есть, рождает чувство защищенности и психологического комфорта.

Проект осуществляется на системной основе, что позволяет большинству его участников приезжать в лагерь несколько раз. Многократность пребывания в лагере расширяет круг общения детей, укрепляет дружеские связи, способствует формированию успеха и его постоянному укреплению посредством развития способностей и талантов детей в том или ином виде деятельности.

Среди вожатых лагеря есть люди с ограниченными физическими возможностями (зрения, слуха, передвижения). Для слепых ребят чрезвычайно важно, что эти вожатые сумели реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, добились успеха в жизни и работе. Такие молодые люди становятся для детей примером для подражания. Лагерь помогает понять, что жизнь человека не должна ограничиваться стенами интерната, что для самореализации гораздо больше возможностей, чем кажется на первый взгляд. Параллельно идет и другой позитивный процесс: преодоление стереотипного представления об инвалидах как о несчастных, беспомощных и неинтересных людях.

В основе организации жизни лагеря – волонтерская деятельность молодых людей, опирающаяся на педагогические постулаты Януша Корчака.

Ожидаемые результаты проекта «Международный интеграционный Корчаковский лагерь “Наш Дом”»:

- подготовка команды вожатых, хорошо владеющих навыками работы с детьми разных социальных групп в условиях интеграционного лагеря;
- включение всех детей в жизнь лагеря, расширение их социальных контактов, создание такой атмосферы, в которой каждый сможет чувствовать себя защищенным и свободным в самореализации;
- создание условий для приобретения детьми положительного опыта общения со взрослыми, укрепления доверительного отношения ко взрослым. Многие вожатые, «мамы и папы», становятся значимыми взрослыми в дальнейшей судьбе детей;

- осознание ребенком себя личностью со своими правами и обязанностями, получение возможности для самовыражения, что стимулирует дальнейшее саморазвитие и рост, осознание детьми таких ценностей, как дом, семья, друг, ответственность.

Идеология воспитательной деятельности в лагере «Наш Дом»

Каждая лагерная смена начинается со знакомства детей, в первую очередь новичков, с рассказа о Януше Корчаке, чьи идеи вдохновили на создание и воплощение данного проекта. Такие рассказы включают краткие сведения о Януше Корчаке – писателе и докторе, педагоге и психологе, ангеле-хранителе Детства, как называют его во всем мире.

Подготовка такой беседы является обязанностью каждого вожакого лагеря «Наш Дом». Приведем в качестве примера один из таких рассказов.

Януша Корчака ставят в один ряд с Сократом и Швейцером. У детского врача Януша Корчака не было ни педагогического, ни психологического образования. Тем не менее он полностью выразил себя именно в общении с детьми, которое стало его истинным призванием. Интерес к ребенку возник у него очень рано. В дневнике он пишет, что уже в пять лет хотел помогать обездоленным детям, а в двадцать понял, что общение с детьми важно для него и еще по одной причине: «Когда жизнь в очередной раз показывает мне свой оскал, когда я глубоко ощущаю ее болезненные уколы, тогда я ищу детей. Дети притупляют страдания». Голоса детей звучат в его текстах, в которых нет места менторству и дидактичности.

В разных странах мира люди говорят о Корчаке одно и то же: «Это необыкновенный человек. Настоящий образец человеческого поведения. Побольше бы таких людей, и жизнь изменится к лучшему!» 5 августа 1942 г. Я. Корчак и 200 детей прошли по улицам Варшавы, как гласит легенда, под зеленым флагом с желтым клевером. Они шли на Умшлагплац, откуда поезда увозили людей на смерть.

У Корчака были варианты личного спасения, но он не рассматривал возможностей ухода от детей в страшные минуты их жизни.

А до войны в газетах о нем писали как о наивном мечтателе. Внешне в Корчаке не было ничего героического. Он был невысокого роста, задумчив и рассеян, носил очки, аккуратно одевался, в детском доме ходил в зеленом халате (больничная форма врача). Часто Корчака изображают со страдальческим выражением лица, но современники вспоминают, что лицо его было спокойным. Спокойной была и манера говорить: медленно, тихо, почти шепотом, привлекая таким образом внимание слушателя. Он очень внимательно всех выслушивал, а детей слушал, скорее, как врач, а не педагог. Практик и труженик, он жил в мире утопии, которую сам же создал. Но мечтатель оказался реалистом.

Доктор Корчак прошел сложный путь к работе с детьми: начал с репетиторства, затем на добровольных началах собирал детей вокруг себя и играл с ними, с 1904 по 1908 г. работал в детских колониях (лагерях), где «усвоил алфавит воспитательной практики». В 1907–1908 гг. опубликовал в прогрессивных журналах повесть-утопию «Школа жизни», в которой изобразил фантастическую картину школы будущего. Всё это были шаги Корчака к главному делу его жизни – организации Дома сирот, который начал работать 7 октября 1912 г. В нем было 85 детей. По мнению Корчака, они были «не очень предрасположены к воспитанию», поэтому он изучал потенциал каждого ребенка – возможности развития, которые таятся в нем в период взросления и созревания. В 1913 г. Корчак написал: «Я хочу, чтобы это был Детский дом и школа жизни». Сохранились отчеты Дома сирот, из которых мы узнаем, что Корчак очень серьезно готовил старших детей к взрослой жизни: «пристраивал» в хорошие семьи, учил жить самостоятельно в специально выделенной квартире. Дом сирот – это переход Корчака от утопических идей к практике.

Когда немецко-фашистские войска вторглись в Польшу, оккупировали Варшаву, Корчак остался со своими подопечными. Вот последние записи из «Дневника» (чудом спасенного его учениками), который он вел в гетто. «Последний год, последний месяц или час. Хотелось бы умирать, сохраняя присутствие духа

и в полном сознании. Не знаю, что бы я сказал детям на прощание. Хотелось бы только сказать: сами избирайте свой путь». «Дневник» – трагический и в то же время светлый и исполненный веры в людей документ эпохи.

На месте смерти Корчака в Треблинке стоит большой камень. На нем короткая надпись: «Януш Корчак и дети».

Кто в «Нашем Доме» живет? Портрет участников смены

Участники смены в лагере «Наш Дом» – это дети в возрасте от 6 до 17 лет, среди них:

- дети-инвалиды по зрению, в том числе рекомендуемые Центральным правлением всероссийского общества слепых;
- дети-инвалиды с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в том числе из многодетных семей;
- дети из детских домов и приемных семей, в том числе рекомендуемые общественными организациями-партнерами;
- дети-сироты;
- дети из социально неблагополучных семей;
- дети-иностранцы;
- дети из высокообеспеченных семей.

Условно мы разделили детей на семь групп: дети-инвалиды (в основном слепые и слабовидящие), дети-сироты, дети – «жертвы школы», дети из бедных семей, дети из состоятельных семей, дети-иностранцы, «трудные дети» – группа, в которую периодически входят (и выходят) дети из всех групп. Это деление носит условный характер: на практике все дети «перемешаны», они объединяются в «семьи», вместе занимаются в кружках, участвуют в праздниках и соревнованиях и т.д.

Педагогам лагеря и вожатым важно знать и понимать различия детей каждой группы и учитывать эти знания в организации жизни лагеря. У каждой группы детей существуют свои проблемы.

Дети-инвалиды испытывают очень серьезные затруднения, особенно на первых порах. Слепым детям в лагере приходится активно общаться со зрячими без опыта такого общения. Существует определенный барьер и у зрячих детей при первой встрече

с детьми-инвалидами. Опыт показывает, что с помощью педагогов дети преодолевают эти проблемы.

Ребята из детского дома счастливы жить вместе с «домашними» детьми, охотно общаются, очень активны, энергичны, многие талантливы. Однако здесь педагог встречается с проблемами, возникшими еще до прихода ребят в детский дом: слабое здоровье, нервная возбудимость, неумение управлять своими эмоциями. Эти дети часто непредсказуемы, много плачут и постоянно борются за внимание взрослых, среди них встречаются дети, замеченные в мелком воровстве. Понимание этих детей – сверхтрудная задача для педагогического коллектива. Работа с ними требует от вожатых много времени, сил, терпения и выдержки.

Особую группу составляют дети – «жертвы школы». Их характерные черты: неуверенность в себе и привычка обороняться от взрослых. Они привносят в лагерную жизнь агрессию (могут организовать драку или начать травлю одного из своих приятелей) или уныние и занудство: они ворчат, выражают недовольство, гордятся тем, что высказывают всем «правду в глаза» – так они берут реванш за школьные неудачи и унижения и привлекают к себе внимание старших. Опыт показывает, что эти дети легко и охотно расстаются со своими стереотипами поведения при первом же взаимодействии с понимающим, доверяющим и помогающим педагогом.

Это подмечают вожатые, которые пишут в письмах «О лагере после лагеря», например, так: «К нам попадают дети, которые в школах считаются “плохими”». Они вначале никак не могут понять, почему к ним относятся как ко всем остальным, и иногда ведут себя агрессивно, но потом они становятся одними из самых лучших, надежными, для них важно то, что они сами про себя понимают: они не такие плохие, и начинают верить в себя» (1999).

В группу, которую мы условно назвали «дети из бедных семей», входят дети родителей, не вписавшихся в новую жизнь, живущих на скромные бюджетные зарплаты или временно потерявшие работу. Это дети, которые привыкли к скромной,

небогатой жизни в семьях. Часть из них рада быть в лагере из-за возможности отдохнуть и прилично питаться, однако временами они испытывают неудобства рядом с детьми из состоятельных семей. Эти дети хорошо понимают благородные цели лагеря, интересуются корчаковской педагогикой, охотно и умело общаются со всеми группами детей, в том числе с иностранцами. Эти дети составляют в лагере большинство, они активно участвуют в жизни лагеря и в более старшем возрасте пополняют вожатскую команду.

Группа детей из высокообеспеченных семей немногочисленна. Это дети, которые могут не стесняться себя в средствах, они привозят в лагерь красивые дорогие вещи и крупные суммы денег. Их навещают родители, приезжающие на дорогих иномарках, эти дети побывали во многих странах мира. Однако атмосфера лагеря является для них ценной, и они отказываются от других предложений, чтобы приехать именно сюда. Они активно участвуют в делах, быстро включаются в суть проблем, готовы помочь: в их семьях живут до и после лагеря дети с Украины, из Голландии и Германии, они нередко проявляют инициативу в организации спонсорской помощи лагерю. Расставаясь с вожатыми и товарищами по лагерю, эти дети искренне огорчаются, нередко плачут: очевидно, что из-за чрезмерной загруженности родителей они испытывают дефицит внимания и тепла и очень ценят лагерь именно за доброе отношение к себе.

Дети-иностранцы – особая группа. Они, по большей части, из семей, связанных с корчаковским движением. Второй мотив приезда в лагерь – воспитанный в семье интерес к России, ее культуре, искусству, истории. Самая большая проблема для этой группы детей – языковой барьер. Не понимая языка, не всегда удовлетворяясь переводами (переводят в лагере вожатые и дети), они страдают, впадают в уныние, потому что чувствуют себя в стороне от главных событий жизни лагеря. Среди этих детей тоже есть инвалиды, сироты, дети с проблемами в школьной и домашней жизни. Гуманизация их жизни в лагере – серьезная проблема. Необходимо постоянно помнить, что эти дети выросли в другой культуре. Важно знать ее особенности и с помощью

диалога культур создавать условия для активной деятельности ребят в лагере.

Последняя выделенная нами группа – «трудные дети». В отличие от предыдущих, эта группа не имеет постоянного состава – в нее мы включаем детей, с которыми у педагогов возникают проблемы, конфликты. Это своего рода «временный коллектив». Опыт показывает, что почти каждый ребенок за прошедшие годы был членом этого «сообщества» и благополучно его покинул. Сегодня многие члены этой «группы» – лучшие вожатые лагеря. Главный способ преодоления конфликтных ситуаций – заключение договора о прекращении «войны» и «перемирия». Опыт показывает, что «перемирия» заключаются на короткое время, и педагог должен быть готов договариваться снова и снова, проявляя большое терпение и демонстрируя веру в возможность мирного урегулирования ситуации.

Наблюдение за детьми показало, что независимо от принадлежности к той или иной группе все они жаждут реализовать себя в лагере, социализироваться, войти в сообщество.

Культура «Нашего Дома»

Детский лагерь – это особый мир, уникальная среда, в которой каждый ребенок учится самостоятельности в окружении своих сверстников и новых для него взрослых людей. В каждом лагере формируются свои ценности, законы, нормы, традиции, символы. Какие же они в Корчаковском лагере «Наш Дом»?

Выдающийся польский исследователь А.Л. Левин писал о Корчаке, что он «поймал секрет детства». И, действительно, экскурс в историю позволил Корчаку сделать вывод о том, что существует не один мир людей, а два мира – мир взрослых и мир детей. В этом мире взрослым принадлежит вся власть, они и детей считают своею собственностью. Именно взрослые придумали миф о том, что детство – самая счастливая пора жизни. Дети же, по Корчаку, – это поработанный класс, малорослый, угнетаемый, неравноправный народ. Во все времена они страдающая сторона. Страдания неизмеримо возрастают в условиях войн

и катастроф. У детей трудная судьба, писал Корчак, даже если это дети из благополучных семей, потому что взрослые не понимают их и не умеют любить.

Корчак считал, что между детьми и взрослыми есть барьеры и стремился перешагнуть через них. Одним из таких барьеров он считал несовершенство мира и задавался вопросом: возможно ли счастье детей в таком мире? Другой барьер он видел в формализме функционирования детских учреждений, работающих без учета интересов ребенка. Еще одно препятствие Корчак видел в протекционизме взрослых. Он писал, что желание взрослых помочь ребенку, защитить его, все сделать за него не является проявлением уважения к нему. Взрослые, считал он, признавая права ребенка на образование и питание, путают права и обязанности, ибо накормить ребенка – это обязанность взрослых по отношению к детям.

По мнению Корчака, в официальных документах, фиксирующих права ребенка, отсутствует главное – право ребенка на уважение, которое, в сущности, есть его право быть самим собой. Он подчеркивал, что ребенку очень трудно быть самим собой, и видел смысл педагогической деятельности в том, чтобы помочь ему в этом.

По Корчаку, воспитание – это взаимодействие человека с человеком. И хотя жизненный опыт взрослого определяет его главенствующую позицию в процессе воспитания, свой опыт есть и у ребенка. Корчак повторял изречение древнего философа: «Я многому научился у моих учителей, еще больше – у моих товарищей, но больше всего – у своих учеников». Однако если ребенок и взрослый занимают в воспитательном процессе равные позиции, возникает вопрос: а чем же в этом случае будут заниматься педагоги? Важнейшей задачей педагога Корчак считал заключение «общественного договора» с детьми. Модель «договорных отношений» была реализована Корчаком в Доме сирот. Эта модель строилась на законах, единых для взрослых и детей – только в этом случае педагог мог сказать ребенку: «Ты обязан послушанием не мне, а закону, который мы вместе с тобой установили».

Ценности и законы жизни лагеря

Педагогические идеи Корчака играют мощную объединяющую роль в международном лагере «Наш Дом». Среди них – принцип уважения личности ребенка, выбор диалога в качестве приоритетного способа взаимодействия между взрослыми и детьми, принцип прощения, в котором находит отражение идея доверия ребенку, веры в его силы, оптимизм относительно его успехов в жизни лагеря и т.д. В лагере также широко используется опыт выдающегося педагога.

Януш Корчак считал, что основные ценности воспитательной системы – это:

- 1) здоровье ребенка;
- 2) культовое отношение к труду и к человеку, который трудится;
- 3) самоуправление (опыт организации самоуправления – самая востребованная часть корчаковского педагогического наследия).

Смыслом самоуправления было активное участие детей в решении основных проблем детского дома. Оно начиналось с введения конституции, которая устанавливала правила жизни, защищала права ребенка. С этого момента воспитатель оценивался уже не как «хороший» или «плохой», а по степени выполнения принятых всеми законов. Самоуправление осуществлялось в сфере организации всей жизни: в деятельности товарищеского суда, при проведении плебисцитов и организации дежурств, в широком использовании таких форм работы, как доска объявлений, почтовые ящики, «пари», «списки драк» и т.д. Все перечисленные формы работы с детьми были придуманы Корчаком и многократно им апробированы в его детском доме.

Конституция лагеря «Наш Дом»

Конституция лагеря «Наш Дом» – права и обязанности граждан – была разработана и принята на общем собрании лагеря летом 1994 г. Далее она многократно уточнялась, дополнялась. Вот ее текст:

1. Граждане «Нашего Дома» имеют право на Детство как замечательную пору в жизни человека, время, когда ребенок

верит, что взрослые помогут и защитят его. Дети могут реализовать свое право на Детство только в сообществе со взрослыми.

2. Гражданин «Нашего Дома» имеет право на уважение. Уважение – это понимание ребенка, признание в нем личности – активной и ответственной, признание его равноправия со взрослыми.
3. Гражданин «Нашего Дома» имеет право на помощь со стороны взрослого.

Взрослый должен учить ребенка выходить из сложных ситуаций, помогать ему. Помощь должна быть предложена тактично, принята добровольно – для этого между детьми и взрослыми необходимо установить отношения доверия.

4. Гражданин «Нашего Дома» имеет право на защиту от произвола и насилия.

Никто не имеет права вмешиваться в личную жизнь человека. Наказания (физические) недопустимы. Недопустимо также в случае плохого поведения переводить ребенка в другую семью или палату без обсуждения с ним. В конфликтных ситуациях ребенок может обратиться за помощью к взрослым или решать свои проблемы самостоятельно.

5. Гражданин «Нашего Дома» имеет право на равные стартовые возможности, независимо от состояния здоровья, особенностей умственного и физического развития, расы, национальности, социального статуса, возраста и т.д. Каждый ребенок имеет право на участие во всех делах Дома, на полноту информации о жизни Дома, планах; ребенок имеет право на индивидуальный подход, достойное место в коллективе, самостоятельность и взрослость.
6. Младшие дети – особая забота «Нашего Дома». Они имеют равные права со старшими детьми. В отношениях старших и младших детей недопустимы насилие, шантаж, угрозы. Младшие дети имеют право на сон днем (тихий час) и полноценный отдых ночью. Если старший ребенок бьет младшего, на него можно подать в суд.

7. Самые маленькие дети «Нашего Дома» находятся под защитой всех детей.

Обязанности граждан «Нашего Дома»:

1. Каждый взрослый обязан помнить, что он был когда-то ребенком: это поможет ему быть терпимым и снисходительным к детям.
2. Взрослые обязаны не баловать детей, не разрешать им делать все, что вздумается.
3. Взрослые обязаны выслушать ребенка перед принятием решения.
4. Взрослые должны организовать в Доме запас непортящихся продуктов для детей, которые не могут вытерпеть голода от завтрака до обеда и от обеда до ужина.
5. Каждый гражданин «Нашего Дома» обязан любить и беречь окружающую природу, хорошо себя вести в общественных местах и дома, выполнять рекомендации врачей, уважительно относиться к просьбам взрослых, не использовать нецензурную речь, не допускать хамства, грубости, беречь «Наш Дом».
6. В Доме нельзя входить в комнату соседей без стука, брать без разрешения чужие вещи и обижать маленьких.
7. Старшие дети, которым во время купания разрешается заплывать за буйки, не имеют права дразнить тех, кому это не разрешается взрослыми.
8. Каждый гражданин «Нашего Дома» обязан уважать законы коллектива, считаться с людьми, которые живут рядом с ним.
9. Взрослые обязаны обеспечить возможность каждому ребенку активно участвовать во всех делах Дома.
10. Самые маленькие граждане «Нашего Дома» обязаны слушаться старших, помогать друг другу, убирать свои комнаты, не драться, не обижать друг друга.

Документ был обсужден Парламентом 6 августа 1994 г. и принят единогласно (в подготовке документа приняли участие семьи Димы Прево, Димы Алексева, Димы Васильева, Игоря Рубашкина, Андрея Правдивого, Юрия Вутянова, Алексея Бакина, Бориса Айзенберга).

Традиции лагеря «Наш Дом»

Традиции – это элементы социального и культурного наследия, передающиеся из поколения в поколение и сохраняющиеся в течение достаточно долгого времени.

Традиции – это неотъемлемая часть жизни лагеря. В «Нашем Доме» они тоже есть. Их задача – способствовать интеграции в единое сообщество детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей; детей с проблемами в обучении и общении, детей-изгоев, не принятых школьными педагогами, и пре-красно успевающих детей; детей разных рас, национальностей, культур и религиозных конфессий.

Традиции в «Нашем Доме» можно сгруппировать по нескольким направлениям:

1. Физическая реабилитация детей с ограниченными возможностями путем вовлечения их в посильные спортивные мероприятия. Реабилитация детей не заменяет лечение, но продолжает и дополняет его. Она направлена на достижение максимально полной физической адаптации ребенка, повышение активности физиологических систем его организма, активизацию естественной системы адаптации, улучшение состояния центральной и вегетативной нервной системы, стимулирование психической активности. Физическая реабилитация представляет собой комплекс оздоровительных мероприятий, применяемых по четко организованной программе. Характерная черта физической реабилитации в лагере состоит в том, что она строится с учетом состояния здоровья каждого ребенка.
2. Развитие правовой культуры, построение в лагере отношений демократического общества, где дети и взрослые имеют равные права. В лагере педагоги уважают и учитывают мнение детей, уважают их привычки и привязанности, знают трудности, проблемы и стремятся помочь в их решении. Здесь открыто говорят об ошибках, о непонимании и конфликтных ситуациях. В концепции лагеря нашли отражение права ребенка, которые разработал Януш Корчак: право на ошибку, тайну, использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, движение, игру, собствен-

- ность, право на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня, мистерии исправления, усилий и доверчивости, незнания и труда познания.
3. Важнейшее направление жизни лагеря – организация самоуправления. Ежегодно проводится «День самоуправления», когда все вожатые передают свои полномочия старшим детям, которые берут на себя полную ответственность за весь день от подъема до отбоя. В лагере остается несколько вожатых, остальные в этот день отдыхают. Для старших детей это реальная возможность проявить себя, реализоваться в роли вожатого (мамы или папы), увидеть всю сложность организаторской деятельности. По образцу корчаковских детских домов в лагере работает детский парламент, выпускается газета, осуществляется уборка и дежурство. Быть дежурной семьей в лагере большой почет, ее члены будят лагерь, проводят зарядку, собирают ребят на мероприятия, дают смешные задания для прохода в столовую и т.д. Вечером на традиционном Сборе всех семей обсуждают прошедший день, поют песни. Когда приходит время говорить «спасибо», в первую очередь все благодарят дежурную семью. А она передает флаг другой семье, которая будет дежурить на следующий день.
 4. Интеллектуальное и творческое развитие детей. В лагере ежедневно работают кружки, мастерские, некоторые из них проводят сами дети. На занятиях изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, готовятся к участию в праздниках и конкурсах. Популярны также ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами.
 5. Интересное направление работы – знакомство с культурой и традициями других стран. Это расширяет кругозор, воспитывает терпимость к людям других рас, национальностей, религиозных конфессий. В лагере ежегодно проводятся фестивали культуры России, Украины, Голландии, Германии, карнавалы и другие массовые мероприятия. Интересно и красочно проходят дни Голландии, дни Татарстана.

Одна из самых любимых традиций – отмечать день рождения Януша Корчака – 22 июля. По традиции все встают очень рано, потом идут колонной встречать рассвет (обычно у моря, реки). На берегу садятся в круг, зажигают свечи, поют песни, вспоминают Януша Корчака, его трагическую судьбу, его подвиг, читают отрывки из поэмы «Кадиш» Александра Галича. В этот день проходят беседы о Корчаке, о правах детей, о границах дозволенного, проводятся игры по станциям, просматриваются фильмы, вечером проходит общелагерная корчаковская свечка – традиционная форма работы с детьми в лагере, целью которой является коллективное проведение вечернего времени. Создается атмосфера тепла и доверия: в большом зале (чаще всего это корчаковская комната, где висят фотографии Корчака и вожатых прошлых лет) горят свечи, из рук в руки передается гитара, звучат любимые песни, дети «перемешаны»: маленькие сидят рядом со старшими, а когда кто-то из малышей засыпает, его берут на руки и относят в комнату спать. Дети читают стихи – свои и чужие. На таких встречах никто не кричит, не повышает голоса. Это царство тишины, доброжелательности, теплоты.

6. В лагере проходят и другие традиционные мероприятия: День Любви, День Рождения «Нашего Дома», Презентация семей, концерт «Спасибо», когда дети благодарят «родителей», а «мамы» и «папы» – детей.

Культурные практики «Нашего Дома» – особая педагогическая находка. Их можно отнести к своеобразным традициям, направленным на освоение детьми и подростками социальных навыков выстраивания жизни в современном обществе. Это традиции повседневности, разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения, душевного самочувствия и складывающегося с первых дней жизни его уникального индивидуального жизненного опыта, апробация новых способов и форм деятельности и поведения в целях утверждения своих сил и удовлетворения разнообразных потребностей.

Взгляд на жизнь лагеря с позиции вожатой помог исследователю систематизировать культурные практики, тем самым помочь вожатым освоить сложный язык традиций повседневности.

Атмосфера «Нашего Дома»

Современная педагогическая наука доказала, что развитие и формирование ребенка как активного субъекта своей жизнедеятельности может происходить лишь в условиях, которые соответствуют самым высоким нравственным нормам человеческого общежития. Так, В.И. Слободчиков подчеркивает, что процесс организации и управления развитием и формированием ребенка со стороны взрослого может считаться только тогда профессионально и нравственно оправданным, когда он организован по способу «со-бытийности» и встречи поколений. Под со-бытийной общностью автор подразумевает создание такого типа отношений ребенка и взрослого, где они равны в праве иметь собственные интересы и потребности, размышлять и выстраивать образ собственного «Я» и образ собственной жизнедеятельности, осознают свою свободу и свою ответственность по отношению друг к другу.

Формирование такой общности в лагере – главная цель деятельности команды взрослых. Общность отличает особая атмосфера, которая имеет радостную яркую окраску, свой «температурный режим» – постоянную теплоту. В ней происходит мягкая смена напряжения и покоя, радости и грусти, шума и тишины, в ней есть редкие, но весьма значимые для всех минуты абсолютного единения, полного доверия, возникают положительные эмоции, глубокие чувства дружбы и любви.

Интеграция в единое сообщество здоровых детей и детей с ОВЗ – это задача формирования особой атмосферы, которая позволяет создать широкий спектр воспитательных ситуаций, включающих освоение детьми нового практического и эмоционального опыта. При этом необходимо обратить внимание на то, чтобы дети не были перегружены, а также избежать излишней опеки: дети должны в полной мере принимать участие во всех событиях группы, приобретать опыт как позитивных, так

и негативных переживаний, однако при этом они ни в коем случае не должны оставаться один на один со своей проблемой.

Методы педагогического наблюдения и диагностики в «Нашем Доме»

Педагогические идеи Януша Корчака помогли нам выбрать задачи изучения ребенка в качестве одного из ведущих условий организации жизни лагеря «Наш Дом». С помощью наблюдений и специально организованных исследований физического состояния и духовного развития детей можно определить рациональные пути организации воспитательного процесса.

Педагоги лагеря стремятся изучать ребенка в его внутренней целостности: исследуют возрастные особенности детей, знакомятся с каждым ребенком как представителем определенной социальной и культурной среды.

Образцом для них стала практика Януша Корчака, основанная на воспитательной диагностике, анализирующей такие состояния ребенка, как смех, слезы, румянец, зевота, крик, вздох, не менее важные, чем показатели температурных кривых для врачей.

Одним из результативных методов организации такой связи было анкетирование, которое предоставляло информацию о ценностях и интересах детей, их эмоциональном состоянии и настроении, об их отношении к происходящему в лагере. Отвечая на вопросы анкет, ребята осмысливали многие проблемы своего бытия. Анкетирование, таким образом, одновременно играло роль инструмента рефлексии. Силами вожатых и психологов-консультантов разрабатывались специальные анкеты «под идею лагеря» (об интеграции, о твоей семье и т.д.), также были анкеты, которые дети ежегодно заполняли «на входе» и «выходе» («парные» анкеты).

Были разработаны следующие параметры, по которым можно судить, удалось ли решить задачу гуманизации воспитательного пространства лагеря: характер отношений между участниками воспитательного процесса; уровень принятия каждого ребенка взрослым и детским сообществами; уровень активности каждого ребенка в творческой деятельности; позитивная самооценка каж-

дого ребенка; новое осознание себя, своих способностей, своего характера и т.д.

При анализе анкеты «на входе» нас интересовала градация детских ожиданий (для составления общей психологической характеристики детей) и статистика психологического состояния детей.

Анкета «на выходе» выявляла мотивацию детей (я хочу), мечты (я надеюсь), реальные отношения, которые удалось сформировать в лагере.

Главные результаты воспитательной работы в лагере

Анализ ответов детей на вопросы анкет позволяет сделать выводы о том, что в лагере дети приобретают опыт принятия себя другими, постижение себя и других, расширения представлений о мире и о себе в мире, развития креативности и терпимости, пробуждения интереса к педагогике и психологии. Восхищение детей вызывает дружба вожатской команды, гордость – близость к корчаковским делам, знакомство со знаменитыми «корчаковцами». Своего рода лакмусовой бумажкой является мнение о лагере слепых ребят: «Ждем поездки в лагерь каждый год, чтобы побыть в атмосфере любви. Даже наши хулиганы в лагере становятся ангелами. Здесь собираются особенные люди. Они создают особую атмосферу, которая меняет людей» (Света К.). «Лагерь мне очень нравится! Он для меня и разрядка, и зарядка, и творческий отдых. Я много думаю о себе в лагере и чувствую, что могу делать больше!» (Вероника З.). «В лагере я отдыхаю душой. Чувствую, что могу помочь другим. Получаю огромное удовольствие от участия в общей жизни» (Надя Ж.). «Атмосфера лагеря удивительна. Здесь мало запретов. Я могу подойти к любому человеку» (Таня Б.). «В лагерь я еду из дома с удовольствием, потому что здесь я себя чувствую личностью. Дома я маленький ребенок, здесь я – часть целого, частица общества, личность» (Света К.). Определяя одной фразой суть «Нашего Дома», дети писали: «Жизнь друг для друга; помощь; понимание; сострадание; счастье; хорошая школа педагогики, психологии и жизни; семья; радостный и добрый мир детства».

Список литературы

1. *Валева Р.А. Я. Корчак. «Как любить ребенка».* М.: Социальный проект, 2016. 160 с.
2. *Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира.* М.: ЦНПРО, 2013. 200 с.
3. *Киселев А.Ф., Лубков А.В. Человек в зеркале столетий. Поиски идеалов личности от Античности до наших дней.* М.: ВЕЧЕ, 2020. 320 с.
4. *Корчак Я. Как любить ребенка.* М.: Политиздат, 1990. 496 с.
5. *Международный интеграционный корчаковский лагерь «Наш Дом»: опыт гуманизации пространства детства.* М.: ВЛАДОС, 2020. 71 с.
6. *Шипова А.В. Культурные практики как средство социализации подростков в детском оздоровительном лагере: на примере корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом»: автореф. дис. ... канд. пед. наук.* Саратов, 2014. 24 с.

ГЛАВА 6

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ: ОПЫТ ПРОЕКТА ГОСПИТАЛЬНЫХ ШКОЛ «УЧИМЗНАЕМ»

С 2014 г. реализуется инновационный социально-образовательный проект «УчимЗнаем» (специализированное структурное подразделение ГБОУ Школа № 109 «Госпитальная школа “УчимЗнаем”»), в рамках которого в Москве была создана **модель госпитальной школы для детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях и на дому**. После этапа проектирования и внедрения в столице модель начала распространяться и развиваться в субъектах Российской Федерации. В настоящее время в рамках Проекта созданы и функционируют несколько десятков площадок – госпитальных школ в областных, краевых и республиканских детских больницах от Калининграда до Владивостока. Проектный офис Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» осуществляет работу по профессиональному развитию госпитальных педагогов региональных площадок, организует стажировочные сессии по обмену опытом и лучшими практиками обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях и на дому [2, 11].

Такое долговременное сетевое сотрудничество обеспечивается не только с организациями-партнерами, расположенными в Российской Федерации, но по поручению Департамента образования и науки города Москва, Министерства просвещения Российской Федерации и за рубежом. Передовой опыт города Москва и лучшие образовательные практики госпитальной педагогики тиражируются в государствах, с которыми Россия развивает сотрудничество в гуманитарной сфере (Школа Mehrli Maktab, город Ташкент, Республика Узбекистан и др.).

Проект способствует научно-методическому обеспечению и развитию такого направления, как «госпитальная педагогика». В 2022 г. создана Лаборатория междисциплинарных исследований

в области госпитальной педагогики (ФГБНУ Институт возрастной физиологии РАО), в состав которой вошли действующие практики, работающие с детьми, находящимися на длительном лечении, и осуществляющие исследовательскую деятельность в данной сфере. За годы функционирования проекта на стыке образования и здравоохранения успешно реализуются следующие задачи:

- разработка и апробация на флагманской площадке проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» в Москве, а также на региональных площадках проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» в субъектах Российской Федерации, в ассоциированных с Проектом госпитальных школ России «УчимЗнаем» образовательных организациях технологий обучения и воспитания, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения детей с учетом особенностей и специфики осуществления образовательной деятельности в условиях медицинских организаций и особых образовательных потребностей детей, находящихся на длительном лечении, а также членов их семей;
- формирование регламентов (стандартов) деятельности образовательных организаций, организующих обучение детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях и на дому, в рамках Проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» на основании научно обоснованных подходов по направлению «Госпитальная педагогика» и модели госпитальной школы «Заботливая школа», разработанной Проектным офисом «УчимЗнаем» [5];
- осуществление в соответствии с предоставленным Министерством просвещения Российской Федерации правом ГБОУ Школа № 109 на просветительскую деятельность по вопросам госпитальной педагогики и развитие условий, форм и методов обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях и на дому;
- совершенствование нормативно-правового, психолого-педагогического и научно-методического сопровождения системы обучения детей с особыми образовательными потребностями с учетом их специфических медицинских нужд;

- повышение уровня профессионального развития педагогических и иных кадров по направлению «Госпитальная педагогика» посредством реализации дополнительных профессиональных образовательных программ и программ дополнительного образования, проведения лекций, семинаров, вебинаров, научно-практических конференций, симпозиумов, форумов и профессиональных стажировочных сессий; создание условий для вовлечения педагогов госпитальных школ в научную и методическую деятельность по направлению «Госпитальная педагогика» [7];
- создание единого информационного пространства для участников Проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» и формирование экспертных сообществ с учетом специфики осуществления образовательной деятельности в условиях медицинских стационаров.

В настоящее время подразделения флагманской площадки проекта в Москве действуют в ФГБУ «НМИЦ ДГОИ имени Дмитрия Рогачева» Минздрава России, ЛРНЦ «Русское поле» НМИЦ ДГОИ имени Дмитрия Рогачева Минздрава России, РДКБ ФГАОВ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России, ГБУЗ «Морозовская ДГКБ ДЗМ», ФГБУ «НМИЦ онкологии им. Н.Н. Блохина» Минздрава России, ФГБУ «НМИЦ ТИО им. ак. В.И. Шумакова» Минздрава России, а также по специальному еженедельному расписанию специалисты школы работают в стационаре Благотворительного медицинского частного учреждения «Детский хоспис» («Дом с маяком»), социальной гостинице для онкобольных детей «Добрый дом».

Госпитальные школы в рамках Проекта **осуществляют деятельность по реализации образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и дополнительных общеобразовательных программ** в специальных школьных секторах, специальных учебных зонах в лечебных отделениях и непосредственно в медицинских палатах в детских больницах – медицинских стационарах второго и третьего уровня. Госпитальные педагоги работают на профессиональной основе и в соответствии с профессиональными

стандартами. Обучающиеся, находящиеся на длительном лечении (свыше 21 дня), пациенты детских больниц – это дети от дошкольного возраста до выпускных 11-х классов, жители самых разных регионов Российской Федерации [10]. Ученики госпитальных школ могут иметь статус ребенка с ОВЗ, в отдельных случаях – ребенка-инвалида. Для каждого обучающегося формируется индивидуальный учебный план с учетом особых образовательных потребностей ребенка. Образовательный и воспитательный процесс там, где это возможно, организуется в группах, в том числе в гибридном формате, с подключением ребенка из медицинской палаты в группу. Значительный объем работы осуществляется индивидуально, и здесь приобретает большое значение владение педагогом навыками индивидуализации и персонализации обучения.

В подразделениях школы Проекта в Москве обучаются в течение года несколько тысяч детей, проходящих длительное лечение, с учетом также краткосрочных периодов, являющихся частью общего длительного лечения (реабилитация, санаторно-курортное лечение). В работе с обучающимися, пациентами детских больниц, задействованы специалисты широкого профиля. Это прежде всего учителя-тьюторы, которые на базе основной квалификации реализуют образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и дополнительные общеобразовательные программы, а также педагоги-психологи, учителя-логопеды, тифло- и сурдопедагоги, социальные педагоги.

Базовым компонентом госпитальной школы в рамках Проекта является образовательная среда, созданная непосредственно в медицинском стационаре, отвечающая целям и задачам, принципам реализации проекта. Подходы к созданию такой образовательной среды в условиях медицинского стационара описаны действующими практиками – педагогами и руководителем школы. Большое внимание уделяется событийности, обеспечивается наличие широкого спектра мероприятий, способствующих вовлечению в активную познавательную деятельность каждого обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей.

С первых дней реализации Проекта было очевидно, что **тематика госпитальной педагогики имеет значительный потенциал к реализации целей и задач воспитания.** Образовательное пространство госпитальной школы, профессионально-личностные характеристики педагога, работающего с детьми в условиях медицинского стационара, сформировали особые условия мотивационно-ценностного развития не только обучающихся, но и всех субъектов взаимодействия в пространстве детской больницы [3, 8]. Ситуация, в которой ребенок оказывается на длительном и тяжелом лечении в стенах детской больницы вдали от родного дома, в изоляции от школы и сверстников, членов семьи, в корне меняет процесс освоения им социального опыта. Здесь авторами не рассматривается тот вариант, при котором в условиях отсутствия в медицинском стационаре полноценной образовательной среды госпитальной школы, при отсутствии педагогов, целенаправленный образовательный и воспитательный процесс для ребенка вообще прерывается на период лечения. Это могут быть месяцы и годы, и в рамках проектной модели, понимая ценность каждого дня жизни, мы создаем непосредственно там, где в силу жизненных обстоятельств находится ребенок, все условия для полноценного развития личности, приобретения позитивного опыта социальных отношений и т.д. Мы можем опираться в этой работе на положения научной школы «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи» (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова). Тезис Л.И. Новиковой «Если в первые годы жизни основным воспитателем ребенка является семья, то позже центр тяжести воспитания переносится в школу. При этом в наше время роль школы в целенаправленном воспитании особенно велика» [6, с. 16] подчеркивает, как важно не потерять самый главный ресурс – время детства. Мы находим основания для выстраивания базовых принципов своей деятельности и в трудах ведущих экспертов в области образовательной поддержки детей с заболеваниями, угрожающими жизни. Так, Э. Браун отмечает, что школьное образование для таких детей – это «проявление нормальной жизни в отличие от повседневной рутины, связанной с болезнью; это внушает оптимизм: где школа, там жизнь. Школа дает

надежду» [1, с. 35]. **В организации воспитательной деятельности в госпитальной школе мы всегда говорим о будущем и выстраиваем работу так, чтобы день за днем, пошагово ребенок осваивал все необходимые ему навыки для полноценной и благополучной жизни.**

Сегодня воспитание в госпитальной школе является объектом научных исследований. Что такое «воспитательная деятельность педагога госпитальной школы», как организована воспитательная деятельность в госпитальной школе, какими особыми компетенциями в сфере воспитания обладает госпитальный педагог? Эти и другие вопросы актуализируются в повестке деятельности Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, в который с 2020 г. входят специалисты проекта. В рамках деятельности Лаборатории междисциплинарных исследований в области госпитальной педагогики воспитательная деятельность также рассматривается как одна из ключевых исследовательских тематик. В разработке методологических оснований и концептуальных подходов к осмыслению содержания воспитательной деятельности педагога госпитальной школы мы получаем поддержку таких специалистов, как Н.Л. Селиванова, И.Д. Демакова, В.П. Голованов и др. [4].

В соответствии с положениями Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р) воспитание является стратегическим общенациональным приоритетом и понимается нами как одна из важнейших задач любой современной российской школы [9]. Как и любая общеобразовательная организация, **госпитальная школа нацелена на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе принятых в нашем обществе ценностей, норм и правил.** Системная работа по достижению поставленных целей и задач осуществляется на основе рабочей программы воспитания госпитальной школы, которая создана с учетом положений примерной программы воспитания и внедряется сегодня на флагманской площадке.

Большое внимание уделяется сегодня тому, что в организации воспитательной деятельности не применим формальный подход. В условиях госпитальной школы это имеет особое значение, поскольку **цели и задачи воспитательной деятельности реализуются не искусственно или обособленно**, а через систему мероприятий, изначально формирующуюся в рамках общих целей, задач, ценностей, принципов создания полноценной образовательной среды в медицинских стационарах, проходящей становление и развивающейся вместе с самой моделью «заботливой» госпитальной школы.

Базовыми принципами взаимодействия педагогических работников и обучающихся, их родителей (законных представителей) в процессе воспитания в госпитальной школе являются:

- соблюдение законности и прав обучающихся, находящихся на длительном лечении, членов их семей;
- соблюдение конфиденциальности информации об обучающемся – пациенте детской больницы – и его семье, приоритет безопасности жизни и здоровья обучающегося при получении образования в условиях медицинского стационара или на дому;
- безусловное уважение детей-пациентов и их семей, работников медицинских организаций, самоуважение и взаимоуважение педагогов, родителей, всех членов междисциплинарной команды;
- честное и понимающее отношение в процессе образовательной и воспитательной деятельности к ученикам и членам их семей, друг к другу;
- всестороннее понимание разнообразия убеждений, потребностей, ожиданий учеников и членов их семей, коллегиального сообщества – междисциплинарной команды;
- ориентир на создание психологически комфортной, доступной среды в условиях медицинского стационара для каждого обучающегося и взрослого, без которой невозможно конструктивное и эффективное взаимодействие обучающихся, их родителей и педагогических работников;

- использование здоровьесформирующих технологий в образовательном и воспитательном процессе при взаимодействии обучающихся, их родителей и педагогических работников;
- реализация процесса воспитания главным образом через создание в школе детско-взрослых общностей, поощрение партнерства между пациентом и его родителями (законными представителями), членами междисциплинарной команды, организация основных совместных дел обучающихся и педагогических работников как предмета совместной заботы и взрослых, и обучающихся;
- создание и развитие системы мероприятий, ключевых дел, которые объединяют обучающихся, их родителей и педагогических работников, всех членов междисциплинарной команды яркими и содержательными событиями, общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу, настраивают на выздоровление, помогают строить планы на будущее, ставить перед собой жизненные цели и двигаться к их достижению;
- системность, целесообразность и «нешаблонность» воспитания как условия его эффективности.

Непосредственное участие в реализации программы воспитания принимают учителя-тьюторы, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, педагоги дополнительного образования, руководители школы и Проекта, врачи, медицинские работники, благодаря которым дети справляются с тяжелым жизнеугрожающим заболеванием, а также другие специалисты междисциплинарной команды, взаимодействующие с длительно болеющим ребенком и его семьей: клинические психологи, медицинские реабилитологи, воспитатели. Важную роль играют волонтеры и благотворители, взаимодействие с фондами, общественными объединениями, мероприятия в рамках реализации рабочей программы воспитания способствуют развитию волонтерства и добровольчества, воспитанию социальной и гражданской ответственности. Именно совместные усилия всех членов междисциплинарной команды, сотрудничество и партнерские отношения являются важными факторами успеха в достижении поставленных целей.

В госпитальных школах Проекта не вводятся отдельно такие позиции, необходимые для реализации целей и задач программы воспитания, как «классный руководитель», «заместитель директора по воспитанию и социализации». Функционал распределен между специально подготовленными тьюторами – кураторами, заведующими учебной частью – координаторами подразделений в медицинских стационарах, педагогами-психологами. **Воспитательный потенциал реализуется в совместной деятельности педагогов с обучающимися, к участию в которой обязательно приглашаются родители (законные представители) детей, находящихся на длительном лечении, сиблинги (родные братья и сестры).** Важным аспектом является коммуникация с педагогами школы по месту жительства, своевременное, достоверное и полное доведение информации о результатах обучения и воспитания ребенка в госпитальной школе, бережное сопровождение при возвращении в образовательную среду «родного» класса.

Особенностью госпитальных школ Проекта является **взаимодействие детей разных возрастов**, в том числе и дошкольников, в рамках общих дел, **при условии обязательного наличия мероприятий, учитывающих особенности и потребности развития для каждого возрастного периода.**

Выше уже было отмечено, что в госпитальных школах Проекта «УчимЗнаем» учебная и воспитательная деятельность тесно связаны и являются составляющими единого процесса. Важно также то, что в госпитальной школе Проекта «УчимЗнаем» основное и дополнительное образование неразрывно связаны между собой и имеют значительный воспитательный потенциал.

Основные направления воспитания в госпитальной школе соответствуют положениям федеральных государственных образовательных стандартов, а рабочая программа отражает целевые ориентиры результатов воспитания для каждой возрастной группы.

Ниже приводятся примеры отдельных программ дополнительного образования, внеурочной деятельности, отдельных проектов, мероприятий, деятельность в рамках которых способствует достижению целевых ориентиров воспитания (см. табл. 6.1).

Отдельные программы, учебные проекты и мероприятия в программе воспитания госпитальной школы

№	Направление воспитания	Программы дополнительного образования, отдельные проекты и мероприятия
1	Гражданско-патриотическое	Образовательные онлайн-экскурсии с партнерами Проекта – Музеем Победы, Государственным историческим музеем, приуроченные к государственным праздникам (День Победы, День народного единства, День России, День Государственного флага и др.); совместный образовательный проект: мастер-классы от участников клуба «Эльбрус» – победителей конкурса «Лидеры России»; открытые уроки с лидерами профессий, руководителями органов управления образованием, здравоохранением; образовательный проект «Моя малая родина»; ежегодная акция в гибридном формате «Бессмертный полк»; ежегодная акция в гибридном формате Всероссийский этнографический диктант и др.
2	Духовно-нравственное	Совместные проекты с обучающимися московских школ («Сердечная vareжка», «Сказки добрых сердец» и др.); мероприятия, посвященные Дню матери в России, Международному дню грамотности, Дню защиты детей и другим значимым и памятным датам; мероприятия по формированию культуры самопроверки знаний, развитию самостоятельности и др.
3	Эстетическое	Программы дополнительного образования (арт-педагогика, проектные арт-мастерские); программы онлайн-экскурсий с Государственным историческим музеем, Государственным музеем изобразительных искусств имени А.С. Пушкина; совместный образовательный проект «Детское лебединое» с артистами Михайловского театра; образовательные проекты «Музыка на здоровье», «Сказки на здоровье» и др.

Окончание табл. 6.1

№	Направление воспитания	Программы дополнительного образования, отдельные проекты и мероприятия
4	Физическое	Программа «Доступный спорт в госпитальной школе»: шахматы, детский гольф по методике SNAQ, мотивационные встречи с известными спортсменами и др.; турниры в гибридном формате по указанным дисциплинам; участие в проведении практик студентов вузов, обучающихся по программам «адаптивная физическая культура»; тренинги и семинары специалистов службы психолого-педагогического сопровождения и др.
5	Трудовое	Программы проекта «Заботливая школа старшекласников», нацеленные на профессиональное самоопределение обучающихся; профессиональные пробы в рамках фестивалей профессионального самоопределения, организованных во взаимодействии с учреждениями среднего профессионального образования; программы дополнительного образования и внеурочной деятельности (керамика, программирование, моделирование и др.); практико-ориентированные семинары и мастер-классы с лидерами профессий и др.
6	Экологическое	Образовательные онлайн-экскурсии с Музеем Мирового океана; ежегодная акция в гибридном формате «Всероссийский экологический диктант»; проект «Моя малая родина»; курсы и занятия туристско-краеведческой направленности (основы картографии и ориентирование на местности, введение в альпинизм, морские узлы) и др.
7	Ценности научного познания	Цикл мероприятий с просветительским проектом «Физическая гостиница»; детские исследовательские проекты; мероприятия, посвященные Всемирному дню науки и другим памятным датам (игры, беседы, образовательные экскурсии) и др.

Рабочая программа воспитания госпитальной школы учитывает положения основополагающих документов ГБОУ Школа № 109, в том числе те задачи, которые ставятся перед реализацией рабочей программы воспитания основных подразделений ГБОУ Школа № 109:

- сохранение базовых принципов адаптивной школы, нашедших свое отражение в концепте развития школы, программе развития школы, образовательной программе школы;
- гармоничное сочетание дистанционного и традиционного обучения детей с применением средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- обеспечение информационной безопасности, выработка защитных механизмов от манипуляций сознанием обучающихся;
- формирование толерантности, способности к диалогу как важнейшего условия существования в открытом мире;
- выработка компетенций, позволяющих применить полученные теоретические знания на практике;
- развитие индивидуализации образования с использованием новых форм и методов обучения;
- формирование целостной научно обоснованной картины мира;
- трансляция нравственных ценностей в урочной и во внеурочной деятельности;
- использование деятельностного подхода в воспитании с использованием накопленного потенциала дополнительного образования;
- активизация волонтерской работы по взаимодействию учащихся основных подразделений школы с обучающимися госпитальных школ Проекта «УчимЗнаем», находящимися на длительном лечении.

В организации воспитательной деятельности мы опираемся на некоторые традиции:

- стержнем годового цикла воспитательной работы (согласно плану воспитательной деятельности госпитальной школы) являются основные школьные дела, основные образователь-

ные проекты и крупные значимые мероприятия совместной деятельности детей и взрослых, а также образовательные события, приуроченные к государственным и национальным праздникам Российской Федерации, памятным датам и событиям российской истории и культуры, через которые осуществляется интеграция воспитательных усилий педагогических работников;

- важной чертой каждого ключевого мероприятия и большинства используемых для воспитания других совместных мероприятий (дел) обучающихся, их родителей и педагогических работников является коллективная разработка, коллективное планирование, коллективное проведение и коллективный анализ их результатов;
- в госпитальной школе создаются такие условия, при которых обучающийся принимает участие в совместных делах не в качестве пассивного наблюдателя, а соорганизатора, при возрастании такой роли с учетом возраста обучающегося;
- в проведении общешкольных мероприятий (дел), реализации проектов отсутствует элемент соперничества между классами, обучающимися, поощряется конструктивное взаимодействие обучающихся разных классов и возрастов, а также их социальная активность;
- педагогические работники госпитальной школы, осуществляя индивидуализированный и персонализированный подход, ориентированы на создание условий социализации обучающихся – формирование коллективов в рамках школьных классов, кружков, студий и иных детских объединений, на установление в них доброжелательных и товарищеских взаимоотношений;
- ключевой фигурой воспитания в госпитальной школе является госпитальный педагог – значимый взрослый, реализующий по отношению к обучающимся защитную, лично-развивающую, организационную, посредническую (в разрешении конфликтов) функции.

В содержании каждого модуля программы мы делаем акцент на те характеристики, которые отражают особенности

реализации данной программы в условиях госпитальной школы. Рассмотрим более подробно несколько аспектов отдельных модулей, представленных в программе. Так, в модуле «**Основные школьные дела**», посвященном событиям, в которых принимает участие большая часть обучающихся, находящихся на длительном лечении, говорится о том, что все мероприятия обязательно планируются, готовятся, проводятся и анализируются совместно госпитальными педагогами, обучающимися и их родителями (законными представителями). Ключевые общешкольные дела – это комплекс коллективных творческих дел, интересных и значимых для обучающихся, находящихся на длительном лечении, объединяющих их вместе с госпитальными педагогами в единый коллектив. Ключевые дела в жизни госпитальной школы помогают поддерживать событийность, но при этом носят системный характер, а не рассматриваются как набор случайных и разовых мероприятий, организуемых педагогами для обучающихся. В плане воспитательной работы госпитальной школы к ключевым делам относятся и основные общешкольные мероприятия, в том числе приуроченные крупным праздникам и памятным датам, крупные образовательные и просветительские проекты.

В качестве примера можно привести День знаний 1 сентября, когда проводятся торжественные линейки, праздничные мероприятия «Первый звонок в госпитальной школе», первый урок у учащихся 1-х классов, находящихся на длительном лечении. Важно, что такие мероприятия, посвященные началу нового учебного года, проводятся и для дошкольников. В День учителя традиционным стало праздничное мероприятие – викторина в гибридном формате с участием команд обучающихся, педагогов и родителей. День первоклассника, День защитника Отечества, День космонавтики – эти и многие другие значимые даты объединяют учеников «Заботливой школы» в совместной деятельности. Отдельно можно рассмотреть пример подготовки и проведения общешкольного мероприятия Новый год. Ученица 10 класса, участвующая в программах школьного медицентра (актерское мастерство, сценическая речь), по ме-

дицинским показаниям не могла выходить из палаты, и ее совместная деятельность в группах с другими обучающимися была организована в опосредованном режиме с использованием специально подготовленного школой оборудования и применением дистанционных образовательных технологий. Когда происходило распределение ролей участников подготовки и проведения мероприятия, ученица в соответствии со сферой своих творческих интересов взяла на себя ответственность за создание сценария, что в итоге и было реализовано в полном объеме. По сценарию, который разрабатывался в несколько этапов при бережном сопровождении тьютора – педагога дополнительного образования, проходили праздничные мероприятия во всех школьных секторах и учебных зонах флагманской площадки Проекта в Москве. Содержание было продумано до деталей и включало в себя компоненты, подготовленные и родителями учеников-пациентов, и педагогами, и внешними участниками – партнерами проекта, в том числе учениками московских школ. Ученица принимала участие в проведении мероприятий в онлайн-формате и по итогам подготовила обратную связь с оценкой наиболее успешных решений в рамках состоявшихся событий, анализом тех моментов, которые, по ее мнению, требовали доработки, а также провела самоанализ по результатам проделанной работы. Данный «кейс» еще раз подчеркивает важную позицию педагога госпитальной школы – мы ищем пути и возможности включения ребенка в образовательный и воспитательный процесс, а не причины, по которым можно этого не делать.

Как и в общей практике, ключевые школьные дела организуются и вне образовательной организации. Модуль «**Внешкольные мероприятия**» обращает внимание на то, что в госпитальной школе обучаются не только дети, которые по медицинским показаниям из-за иммуносупрессии или по другим причинам в большинстве случаев не имеют возможности посещать школьные сектора, специальные учебные зоны в детских больницах, внешние организации, находятся в закрытых палатах и стерильных боксах. Есть обучающиеся, которые с учетом состояния

здоровья, эпидемиологической обстановки, при обязательном соблюдении рекомендаций врачей и при сопровождении взрослых имеют возможность присоединяться к мероприятиям вне стен детской больницы. Они становятся участниками:

- социальных проектов, акций;
- конкурсов, олимпиад;
- конференций, интервью, съемок документальных фильмов;
- фестивалей, выставок и др.

Такие мероприятия различной направленности (благотворительной, просветительской, патриотической, экологической, научной и иной) организуются совместно педагогами и обучающимися госпитальной школы при участии представителей других школ, в том числе «родных» школ – по месту жительства обучающихся, а также деятелей науки и культуры, спорта, представителей власти, общественности и касаются различных проблем самой школы, города Москва, других городов, страны.

Отсутствие возможности непосредственного посещения внешних организаций компенсируется, как видно из представленных выше материалов, участием в различных мероприятиях в гибридном формате с использованием дистанционных образовательных технологий. Учащиеся школы в удаленном режиме ежегодно участвуют в таких мероприятиях, как Международный рождественский турнир «Помним сердцем», Всероссийская акция «Минута чтения», приуроченная к Международному дню книгодарения и др.

Уже отмечалось, какое важное значение имеет воспитательный потенциал предметно-пространственной среды госпитальной школы. Архитектурно-пространственные, технико-технологические, дидактические, ценностно-смысловые решения создают особый «школьный климат», атмосферу, благоприятствующую обучению и социализации. Эти параметры отражены в модуле «**Организация предметно-пространственной среды**». Образовательная среда в медицинском стационаре является важнейшим фактором положительного, позитивного влияния на обучающихся. К таким факторам можно также отнести:

- **отношения с педагогами.** Учителя-тьюторы владеют навыками психолого-педагогического сопровождения ребенка, находящегося на длительном лечении, в процессе получения образования в медицинском стационаре и на дому, компетенциями, необходимыми для конструирования индивидуального образовательного маршрута каждого ученика с учетом его особенностей, потребностей, конкретных проблем, трудностей;
- **поддержку образовательных устремлений**, приоритет самостоятельности, выбора, в том числе самостоятельного выбора обучающимся компонентов индивидуального образовательного маршрута и возможность корректировки индивидуальной образовательной траектории;
- **доступность и достижимость поставленных целей.** Обучающимся доступен широкий спектр программ дополнительного образования, внеурочной деятельности, поощряется активное участие в жизни школы. Проводятся программные мероприятия, способствующие профессиональному самоопределению обучающихся, находящихся на длительном лечении. Осуществляется подготовка к ГИА и поступлению в учреждения среднего и высшего профессионального образования, организуется участие в олимпиадах и конкурсах;
- **родителей** (законных представителей) детей, находящихся на длительном лечении, **прошедших профессиональную подготовку с присвоением квалификации «тьютор».**

Опыт внедрения разработанной на флагманской площадке программы воспитания обсуждался в рамках Всероссийской конференции с международным участием «УчимЗнаем» – «Заботливая школа 2022», где был представлен отдельный доклад по данной тематике. Отдельно стоит отметить, что именно тематике воспитания посвящены многие выпускные квалификационные работы обучающихся по магистерской программе «Госпитальная педагогика» (МПГУ). Вопросы воспитательной деятельности в условиях госпитальной школы сегодня актуальны для профессионального сообщества, формирующегося

в рамках проекта и объединяющего несколько тысяч специалистов по всей стране. Уже сейчас коллегам доступны такие материалы, как план воспитательной работы госпитальной школы, дорожные карты реализации ключевых, наиболее значимых проектов, сценарии занятий и праздничных мероприятий, оказывается консультативная поддержка. После тщательного изучения результатов апробации программы она будет доступна для тиражирования на региональных площадках проекта.

Список литературы

1. Браун Э. Образование и школа // Паллиативная помощь детям / под ред. Э. Голдман, Р. Хейна и С. Либена; пер. с англ. М.: Практика, 2017. С. 135–146.
2. Гусев И.А. Ключевые этапы развития госпитальной педагогики в рамках модели проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Наука и школа. 2022. № 1. С. 149–161.
3. Гусев И.А. Управление развитием кадрового потенциала госпитальной школы: флагманская площадка проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Преподаватель XXI век. 2021. № 3. Ч. 1. С. 153–170.
4. Гусев И.А. Формирование воспитательной системы госпитальной школы: модель федерального проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сб. науч. тр. Ч. I. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2021. С. 274–289.
5. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации. 2019. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72797314/> (дата обращения: 22.11.2022).
6. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н.Л. Селивановой. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Пед. о-во России, 2000. 256 с.

7. Подготовка педагогических кадров для госпитальных школ / О.А. Иванова и др. // Мир науки, культуры, образования. 2022. Вып. 2. С. 260–263.
8. Профессионально-личностные позиции педагогов госпитальных школ / В.В. Вагарина и др. // Педагогика. 2020. Т. 84. № 10. С. 76–87.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р).
10. Шариков С.В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 40. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/support-educational-opportunities-for-children-in-long-term-treatment-in-medical-hospitals> (дата обращения: 20.11.2022).
11. Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии (РЖДГиО). 2015. № 2 (4). С. 65–73.

ГЛАВА 7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОНКОГЕМАТОЛОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОЗ

Данные официальной статистики свидетельствуют о достаточно большом количестве выявления случаев злокачественных новообразований у детей и подростков в возрасте от 0 до 17 лет. Это означает, что вопрос адаптации обучения, воспитания, психологического сопровождения на разных этапах лечения и реабилитации становится особенно актуальным при возникновении трудной жизненной ситуации, связанной с наличием жизнеугрожающего диагноза у юных пациентов. Грамотная организация образовательного процесса с учетом соматического состояния школьника, гибкая система форм и методов воспитательной работы, реализация программ психологической помощи, проведение коррекционно-развивающих занятий, поддержка, имеющая разные варианты воплощения (работа в стационаре, телефон доверия, паллиативная помощь) – все это позволяет значительно повысить уровень качества жизни ребенка с онкогематологическим заболеванием и его семьи, помочь в принятии диагноза и особенностей лечения, а в дальнейшем организовать реабилитацию и вернуть к привычному образу жизни.

Благодаря увеличению количества исследований и возросшему интересу к области особых образовательных потребностей детей с хроническими соматическими заболеваниями, практическая эффективность и социально-психологическая полезность создания полноценной образовательной среды в медицинских стационарах, где дети проходят длительное лечение, становятся общепризнанными. А значит, организация воспитательного процесса детей и подростков – важнейшая часть не только развития личности индивида, но и компонент восстановительного лечения, выздоровления и ремиссии.

Рассматривая психологические аспекты воспитательной деятельности с детьми, имеющими онкогематологический диагноз, в первую очередь нужно коснуться аспектов, от которых напрямую зависят процессы повышения качества жизни длительно болеющего ребенка – психологические характеристики детей с учетом возрастных этапов онтогенеза; соотношения психического развития и обучения, которое может быть организовано в разных формах (в госпитальной школе, на дому, как семейное обучение, с использованием дистанционных технологий и др.); проблем психического здоровья и благополучия, включая сложности адаптации и социальной депривации; взаимодействия обучающихся на уроках, праздниках, образовательных событиях; особенностей построения образа будущего; формирования мотивации, адекватного отношения к себе и окружающим. Организация полноценного воспитательного процесса невозможна без опоры на психологические механизмы воспитания, когда существует понимание источников и условий развития ребенка, становления его уникальной личности. В свою очередь решение воспитательных задач опирается на психологические закономерности. И тем более важно их учитывать, когда воспитание реализуется в особых условиях, например в медицинском стационаре.

Далее будут представлены современные данные, касающиеся вышеперечисленных психологических аспектов, напрямую влияющих на планирование и реализацию воспитания детей с онкогематологической патологией.

Важно учитывать, что воспитание детей с соматическими заболеваниями подразумевает междисциплинарный подход. Это обеспечивается не только слаженной работой специалистов медицинского, социального и педагогического профилей, но и аккумуляцию данных о детях из разных областей знаний, мониторинг актуальных исследований.

Вопросами изучения социальных и психологических характеристик детей с серьезными жизнеугрожающими заболеваниями, на фоне положительной динамики в онкопедиатрии, занимались исследователи различных областей знания: Г.Я. Цейтлин, Ж.В. Смирнова, Н.Е. Колмановская, А.Э. Греф, Г.В. Корсарская,

Ю.Е. Курганова и др. Но востребованность работы в данном направлении с каждым годом растет. С одной стороны, мы получаем новые сведения нейронаук и медицины, с другой – такие факторы, как частая госпитализация больных, тяжелый ход лечения, сложность диагностики и терапии, последствия процедур и медикаментозного лечения, являются чрезвычайно травмирующими для психики человека, тем более ребенка и могут оказывать существенное влияние на процесс становления и развития личности.

Особенностью переживания жизнеугрожающего заболевания является то, что никто не может дать гарантию полного выздоровления. И это становится причиной постоянных душевных мучений, порождает различные фобии, повышает тревожность, невротизацию школьника. И без помощи специалистов справиться с боязнью рецидива крайне сложно. Исследователи относят группу детей и подростков, перенесших онкологическое заболевание, к группе риска из-за большой вероятности появления проблем с психическим здоровьем [1].

Значимость психологического сопровождения и реализации коррекционно-развивающих программ раскрывается в работе Е.Г. Яровой, описывающей явления и тенденции, встречающиеся в работе онкопсихолога, публикациях А.С. Шелест, М.В. Носковой, Т.А. Поповой и др. Изучив разные мнения исследователей, мы обнаружили следующие сходные проблемы, сопутствующие проблемам длительной госпитализации:

- наличие «онкофобии» в массовом сознании [2];
- доминирование психопатологических симптомов у онкологических больных: тревоги, астении, депрессии, ипохондрии, апатии и дисфории [3];
- психические нарушения в большей степени относятся к психогенным реакциям [4];
- 80% случаев проходит с выраженным болевым синдромом, который также влияет непосредственно на личность пациента [5].

В публикациях Н.П. Бусыгина, В.В. Николаева, А.Ш. Тхостова мы находим и другие особенности переживания жизнеугрожающего заболевания и связанные с этим трудности, которые

следует учитывать при планировании воспитательной работы. Например, травмирующий опыт ведет к мотивационно-личностным изменениям, уменьшению пространства возможностей больного, дефициту условий его развития. Объединяясь, все это может приводить к острому кризису с преобладанием сложных психоэмоциональных переживаний одиночества, страха, отчужденности. Усугубляется ситуация ограничением контактов, потерей социального статуса, часто утратой активной жизненной позиции и изоляцией. Все перечисленные испытания выпадают на долю любого онкологического пациента независимо от возраста, но в каждом периоде онтогенеза распределение наиболее травмирующих факторов будет своим. Дополнительным риском мы также считаем стигматизацию онкологического заболевания и распространение псевдонаучных мифов.

В.Д. Карвасарский в своих работах указывает на личностные нарушения хронически больных детей. Об это же свидетельствуют и материалы В.Г. Степанова, Е.А. Бауэр, Д.Н. Ефремова, дополнительно раскрывающие результаты эксперимента, в котором демонстрируется положительная динамика в состоянии детей, проходящих лечение в онкологическом диспансере, после серии тренингов, стабилизирующих психоэмоциональное состояние [6]. Данный формат организации обучения и досуга длительно болеющего ребенка в воспитательной деятельности также будет эффективен в вопросах профилактики социальной депривации и сохранения психологического благополучия.

Таким образом, становится понятна картина внешних и внутренних препятствий, с которыми сталкивается человек с онкопатологией. Но на каждом возрастном этапе существуют свои наиболее значимые и распространенные риски, которые следует учитывать при взаимодействии с детьми и оказании им помощи и поддержки, в том числе и через воспитательную деятельность. Далее рассмотрим, какие сложности могут возникнуть при организации педагогического взаимодействия в медицинском стационаре или в условиях домашнего обучения.

Обращаясь непосредственно к практическому опыту педагогов госпитальных школ проекта УчимЗнаем, мы выявили

и систематизировали наиболее распространенные сложности, связанные с планированием и реализацией обучения и воспитания в медицинском стационаре. К ним относят: отсутствие возможности сеттинга, дополнительные требования асептического режима, сложности в построении коммуникации с медицинской командой, проблемы инфраструктуры, краткосрочность на определенных этапах лечения, невозможность длительного планирования при реализации целевых воспитательных программ. Большинство специалистов, описывающих возможности обучения и воспитания детей с соматическими заболеваниями различной этиологии, традиционно рассматривают формы непосредственного офлайн-взаимодействия, мало освещая возможности дистанционного формата. В ситуации онкогематологической патологии именно гибридный формат, предусматривающий сочетание онлайн- и офлайн-работы, позволяет расширить психологический и педагогический инструментарий для построения полноценного образовательного пространства длительно болеющего ребенка. Но независимо от выбранной формы коммуникации и задач, стоящих перед специалистом, важно определиться с вопросами, как ребенок переживает и осознает свое заболевание и в какой помощи нуждается, какие дефициты мы можем удовлетворить в процессе воспитательной работы? Для ответа на эти вопросы следует рассмотреть возрастные особенности юных пациентов, связанные в том числе с особенностями проживания заболевания.

Когнитивные нарушения и возрастные особенности переживания онкогематологического заболевания у детей и подростков, находящихся на длительном лечении

Кроме эмоциональных проблем, травмирующих переживаний и закрепления незрелых личностных механизмов для детей и подростков остается очень серьезный вопрос о нарушениях нейрокогнитивных функций в процессе лечения.

Об этом свидетельствуют данные отечественных и зарубежных исследователей, изучавших влияние не только непосредственной

онкопатологии, но и ятрогенный эффект медицинских процедур, препаратов. Высокотоксичное лечение часто провоцирует нарушение высших психических функций у пациентов [7]. Было выявлено, что повреждаются операции синтеза, анализа, индукции, дедукции. Уменьшается способность к абстрактному мышлению, зафиксирована ригидность мыслительных операций, снижение способностей к творчеству.

По современным данным 100% детей, столкнувшихся с онкологическими, гематологическими заболеваниями, имеют соматические и нейропсихические особенности, социально дезадаптированы [8].

Т.А. Аракелянц описывает многообразие побочных эффектов протонной и лучевой терапии, дифференцируя их и указывая на деформации в когнитивной, поведенческой, аффективной сферах [9]. Интоксикация мозга при лечении лучами приводит к серьезным необратимым последствиям у детей – поведенческим расстройствам (39% случаев), потере навыков самообслуживания (10%), снижению интеллекта (45%) [10].

Все это обосновывает важность тщательного и гибкого выбора форм и методов воспитательной работы с учетом психофизиологических возможностей ребенка на всем протяжении лечения и реабилитации.

В возрастной психологии подростковый период выделяется как один из наиболее динамичных, когда в организме человека происходят существенные изменения, затрагивающие все системы и органы.

Подростки переживают болезнь наиболее тяжело, так как они понимают возможные последствия, у них сформировано представление о смерти, они получают разнообразную информацию через интернет-каналы, начиная с публикаций блогеров и заканчивая сообщениями в мессенджерах о летальных исходах ровесников, с которыми находились на лечении. И все это происходит в период жизни, когда так важна социализация, когда есть мечты и стремления, обращенные в будущее, когда ценностно-смысловая сфера формируется, а личность открыта для нового опыта.

Именно данная возрастная категория наиболее уязвима, так как заболевание препятствует удовлетворению важных потребностей и приводит к сильной фрустрации и переживаниям. Именно в данный период онтогенеза исключительно важно грамотно и бережно организовать педагогическое взаимодействие, включать подростка в воспитательные мероприятия, предлагать участвовать во внеакадемической мобильности, реализовывать проекты и др.

Известно, что вопросы одиночества, ответственности, смысла, страха смерти, любви начинают возникать еще в детском возрасте. Но в период взросления они актуализируются и становятся этапом первого экзистенциального кризиса [11], который формирует понятия о жизни и смерти, ценностях и смыслах бытия. На рубеже 13–14 лет, по мнению В.В. Козлова, у подростков свершается трансформация представлений о смерти. В ранних периодах она воспринималась как явление временное, позже сформировалось понимание ее необратимости, но по отношению к другим (ощущение детьми бессмертия), а вот в 13–14 лет подросток принимает факт собственной смертности [12].

Но параллельно с этим в пубертате актуализируются размышления о самой жизни, ее целях, ценностях, возникают мысли о самоопределении, выборе собственного пути [13].

На фоне болезни может происходить нарушение конструктивного отношения к жизни и смерти – главным вопросам человеческого существования. Может произойти искажение ценностно-смысловых опор в формировании личности. В.А. Медведева и Р.В. Кадыров находят в своем исследовании взаимосвязь между дезадаптивными и адаптивными типами переживания болезни как один из факторов, влияющих на ход заболевания и реабилитацию. В результате исследования ими были выявлены характерные черты в отношении подростков с жизнеугрожающими диагнозами в анамнезе к жизни и смерти:

1. Отсутствует концепция смысла жизни или представление его абстрактного образа.
2. Жизнь приобретает большую ценность (по сравнению со здоровыми подростками), но планирование будущего затруднено из-за угрозы возможности рецидива.

3. Для представлений о смерти более распространены религиозные формы, идеи перерождения, перехода, способствующего избавлению от проблем и трудностей. Подростки с онкопатологией воспринимают смерть более реально, традиционно и стереотипно, чем их сверстники без диагноза.
4. Период после лечения воспринимается как новая жизнь, в которой смешиваются счастье и тревоги.
5. Тема смерти чаще всего табуирована, вызывает напряжение и беспокойство, отмечается страх окончания жизненного пути.
6. Больше выражение признания ценности чужой жизни, чем у сверстников [14].

Мы видим, что полученные результаты формируют целый перечень тем для планирования воспитательной работы с подростками, исходя не только из возможностей профилактики острых проблем дезадаптации и социальной депривации, но и с перспективой комплексного подхода, охватывающего личностные, коммуникативные, ценностно-смысловые темы и составляющие духовно-нравственного, интеллектуального, общекультурного, социального компонентов воспитания. Особое отношение к жизни и смерти у подростков с онкогематологической патологией – это только видимая часть айсберга глубинных переживаний и посттравматических проекций. Очень важно создать поддерживающую педагогическую среду, помогающую формированию внутреннего стержня личности с опорой на традиционные российские ценности, в которой ребенок может проявиться, присвоить новый опыт, получить эмоциональный заряд и почувствовать свою значимость.

Для дошкольников и младших школьников картина болезни несколько иная. Их больше пугает факт госпитализации, болезненных манипуляций и медицинских процедур. Поэтому и задачи воспитательной работы будут отчасти направлены на адаптацию ребенка в новых условиях, профилактику страхов, тревог, преодоление тревожности. Искусное сочетание современных воспитательных технологий и психологических подходов позволяет

выстроить систему внеурочной деятельности обучающихся госпитальной школы с учетом их талантов, интересов, предыдущего опыта и актуальных личностных запросов.

Описывая психологические аспекты воспитательной работы с детьми, находящимися на длительном лечении, на наш взгляд, важно уделить внимание самому процессу педагогического взаимодействия. Коммуникация с ребенком в условиях медицинского стационара – это особый, многофакторный процесс. В своей практике мы сталкиваемся с различными ситуациями, анализировать которые приходится с учетом не только актуального состояния обучающегося, его эмоциональных и когнитивных характеристик, но и сложившегося опыта переживания трудной жизненной ситуации, связанной с болезнью и лечением. Поэтому важно обозначить те принципы, которые составляют основу экологичной, грамотной организации воспитательного процесса, конгруэнтные сложившейся ситуации и направленные на оказание поддержки и помощи, без нарушения границ ребенка и атмосферы его пространства. Ресурсным, на наш взгляд, является диалогический подход Рика Хикнера, адаптированный в результате работы с длительно болеющими детьми и преломленный сквозь призму профессионального опыта. Он остается актуальным и при организации воспитательной деятельности при работе с детьми, имеющими серьезные соматические заболевания.

1. Восприятие личностной целостности юного пациента. Применение принципа личностной целостности помогает специалисту замечать различные аспекты личности ребенка. Выявляя особенности в развитии, не заострять на них внимание, а комплексно представлять феноменологическое поле для поддержки и помощи. Это позволяет не замыкаться на работе с явлениями дизонтогенеза, а опираться на способности, потенциальные возможности, выявлять сохранные, сильные аспекты развития, создавать ситуации успеха, идти от интереса ребенка.
2. Присутствие. Специалист, взаимодействующий с ребенком, находящимся на длительном лечении, должен понимать, как важно не только выполнение профессиональных

функций, но и экзистенциальное состояние со-бытия рядом с ребенком. Нахождение «здесь и теперь» в ситуации межличностного общения – обязательное условие для установления контакта и конструктивного взаимодействия. Проведение внеурочной деятельности, образовательных мероприятий. В случае общения через камеру появляются объективные сложности для установки контакта и нужно заранее продумать, что может помочь расположить к общению юного пациента. Со временем каждый специалист способен накопить личный багаж приемов и инструментов для создания атмосферы присутствия в интерактивном пространстве. Психологу важно проявить высокую степень сензитивности, определить, как влияет его появление на ребенка, проанализировать возможности визуального контакта. Экзистенциальное присутствие позволяет разглядеть уникальность ребенка и раскрыть неподдельный интерес, выстроить диалог, создать пространство эмоционального и интеллектуального обмена, что чрезвычайно важно в условиях длительной изоляции.

3. Вовлеченность и присоединение. Означает возможности поддержки и проживания различных вызовов, встречающихся в действительности ребенка. Этот процесс требует от личности педагога ответственности и психологической гибкости, грамотного выстраивания собственных границ и помощи в этом процессе. Формирование уважительного отношения к проявлениям эмоций или совершению каких-либо действий, безоценочность и искренность способны создать основу для эффективного контакта. Важно помнить, что травмирующая ситуация заболевания, медицинских процедур, последствия ятрогенного влияния лечения – все это влияет на способности, поведение индивида, а значит, должно учитываться окружающими. Неподдельная вовлеченность помогает чутко воспринимать состояние пациента и учитывать это при организации развивающих занятий, досуговой деятельности, воспитательных мероприятий разного рода и направленности.

4. Наблюдение. Определяет постоянное внимание к ребенку, отслеживание его уникального опыта, реакций, стремлений, желаний. Это позволяет преодолеть отчуждение и расширить зону роста. Наблюдение позволяет реализовать феноменологический подход, иницируя и поддерживая общение, отвечающее индивидуальным возможностям ребенка, учитывая изменения и текущее состояние.

Наблюдение и описание позволяют выйти на уровень осознанности, чувствовать, что происходит и планировать дальнейшее воспитательное взаимодействие, не нарушая микромир пациента и не причиняя вреда. Здесь мы делаем акцент на бережное отношение к ребенку и его индивидуальному пути развития.

5. Принятие. У Эрика Эриксона базовое доверие к миру формируется в раннем детстве, когда проживается опыт безусловного принятия его родителями или людьми их заменяющими. Но в онтогенезе базовое доверие могло быть нарушено, а в условиях стрессовой ситуации болезни этот дефицит может обостриться и отразиться в проявлении разных поведенческих форм. Поэтому так важно, чтобы специалист, участвующий в обучении и воспитании длительно болеющего ребенка, позволял ему идти своим путем, с индивидуальной скоростью развития навыков, многообразием его интрапсихических характеристик. На практике было замечено, что подростки, участвующие в онлайн-группах по психологической адаптации к выпускным экзаменам, с большим трудом включали камеры и старались не демонстрировать свои лица даже в ситуациях, когда отвечали на вопросы или выполняли тренировочные задания. Ведущий не настаивал на обратном и постепенно, по мере роста заинтересованности, открытости и доверия, в «окошках» стали появляться ребята. Сначала на короткий промежуток времени, затем дольше.

Таким образом, мы представили базовые принципы, без которых воспитательная деятельность в условиях стационара не имела бы того ресурсного потенциала, на который направлена.

Перечисленные принципы, на наш взгляд, позволяют сформировать то нравственно-этическое поле для профессионала, благодаря которому можно грамотно простроить взаимодействие в детском медицинском отделении или на дому с детьми, имеющими жизнеугрожающие заболевания.

Рассуждая о вопросах, которые прямо или косвенно могут волновать детей и подростков с онкологическими и гематологическими заболеваниями, следует учитывать ряд специфических вызовов, с которыми может столкнуться специалист:

1. Стоит ли с ребенком говорить о его заболевании?

Примерно с пятилетнего возраста эта тема важна для ребенка, ее нельзя игнорировать, но и специально обсуждать не стоит. Лучше занять позицию слушателя или, если позволяет ситуация, переключить внимание на другую тему или вовлечь в деятельность. Подход максимально индивидуализирован и процесс воспитания обращен скорее к активизации ресурсов ребенка, а не проработке травмирующего опыта и принятия ситуации болезни. Этим занимаются клинические психологи.

Они определяют, какие реакции характерны для ребенка в ответ на сильнейший стресс, чтобы научить контейнировать эмоции, справляться с переживаниями.

2. Проработка реакции на разлуку с домом, привычной средой, ограничение контактов. В условиях длительного пребывания в стационаре у детей развивается социальная депривация, синдром госпитализма. В поведении это может проявляться регрессом в навыках и умениях, стремлением к слиянию с матерью, закреплением других незрелых защитных психологических механизмов. У детей есть вероятность возникновения таких проявлений, как отстраненность, замкнутость, вспышки раздражительности или агрессии. Физическая слабость, общее недомогание в совокупности с ощущением беспомощности и неопределенности приводят к невротизации поведенческих реакций и требуют педагогического мастерства и чуткости, понимания со стороны специалистов госпитальных школ.

3. Учет при выборе форм и методов работы факторов психологической травматичности медицинских процедур и лекарственных препаратов. Побочные эффекты химиотерапии, оперативного вмешательства и других видов лечения способствуют увеличению дополнительной физической (рвота, тошнота, выпадение волос, головокружение) и эмоциональной нагрузки (апатия, раздражительность, лабильность, негативизм) на состояние ребенка и его семьи (рост дистресса, подавленности, чувства обреченности).
4. Работа с явлением гиперопеки ребенка со стороны родителей, выстраиванием личностных границ. Поощрение самостоятельности, инициативности, креативности.
5. Профилактика эмоционального истощения лиц, ухаживающих за ребенком (родителей, родственников), включение их в доступные виды совместной деятельности, творческие активности. Родители или люди их заменяющие находятся рядом во время поиска верного диагноза, лечения и испытывают огромное психологическое напряжение, разнообразные эмоциональные переживания (горе, тревогу, шок, депрессию), и все это накладывается на физическую усталость, возможные проблемы финансового плана, страх смерти ребенка. И как следствие, может произойти дезадаптация к окружающим условиям, потеря контроля над ситуацией, уход в деструктивные формы реагирования на длительный стресс (алкоголизация и другие виды зависимостей, уход от ответственности, правонарушения различного вида и т.д.). Психическая реакция на жизнеугрожающую болезнь ребенка может иметь разную степень выраженности и свои проявления, но присутствует всегда.
Даже при условии успешного лечения, выхода в стойкую ремиссию, пережитый опыт чаще всего оказывается сильным источником длительного стресса для всей семьи и может стать причиной развития синдромов посттравматического стрессового расстройства.

6. Профилактика некомплаентного поведения в семье. Акцент в воспитательной работе на важность детско-родительских отношений, совместное времяпровождение, эмоциональный контакт.
7. Реабилитационная поддержка.
8. Принятие перемен внешнего облика (пигментация, полнота или истощение), телесной конституции (ампутации, зондирование, протезирование).
9. Помощь в построении эффективной коммуникации в условиях сложившейся трудной жизненной ситуации на разных уровнях (семья, больница, волонтерское сообщество и благотворительные фонды, учреждения социальной защиты и т.д.).
10. Сопровождение в восстановлении и развитии нейрокогнитивных функций, проведение развивающих занятий, тренингов.
11. Паллиативное сопровождение. Объединение физических, душевных страданий, страх приближающейся смерти в случае перехода в терминальную стадию, боль родных, отчаяние и другие сложные поведенческие и эмоциональные проявления, характерные для данного периода.

В зависимости от этапа лечения, особенностей его течения можно выделить разные воспитательные задачи. Такое хронологическое разделение помогает более четко представить формы и инструментарий, который будет необходим для качественной и эффективной педагогической работы в условиях госпитальной школы или на дому. И для организации качественной дистанционной поддержки также нужно освоить и апробировать ряд программ, дистанционных платформ, интернет-ресурсов и др., чтобы для решения каждой задачи у специалиста уже был готовый инструментарий или адаптированный вариант воспитательного события, тренинга, занятия.

Мы констатируем наличие широкого спектра актуальных вызовов и проблем, возникающих при столкновении с онкологической и гематологической патологией, многие из них носят психогенный характер непсихотического уровня, но встречаются

и психические патологии, сопутствующие основному заболеванию. Это подчеркивает важность создания полноценной образовательной среды в стационарах медицинских учреждений для длительно болеющих детей и деятельность высококвалифицированной команды педагогов. И подходы, направления, применяемый инструментарий должны быть разнообразны и верифицированы. Современные воспитательные концепции разрабатываются на основе философских и психологических учений, таких как психоаналитическая теория личности, бихевиористская (поведенческая) теория, психосоциальная теория развития, когнитивная, гуманистическая психология, экзистенциальная, культурно-историческая теория психического развития Л.С. Выготского. Все они дают возможность поиска наиболее эффективных и интересных способов и форм взаимодействия на основе понимания личности ребенка, среды и учета разнообразных факторов, влияющих на педагогический процесс.

После изучения большого количества отечественной и зарубежной литературы были выделены основные направления, применяемые наиболее часто в рамках воспитательной работы с детьми, имеющими особые возможности здоровья.

С одной стороны, такой плюрализм позволяет индивидуализировать процесс воспитательной работы с учетом разнообразия психологических подходов и максимально расширить возможности взаимодействия с детьми. С другой – это серьезный вызов для специалиста, так как мы не можем полностью просчитать все риски, с которыми, вероятно, столкнемся из-за перемен в психофизиологическом состоянии детей, и другие факторы, характерные для образовательного пространства госпитальной школы, например введение карантина. Столкнувшись с такими проблемами, как переход на дистанционный формат взаимодействия, запрос на адаптацию методов работы, сложности в установлении контакта, сокращение времени занятия, постоянная необходимость адаптации методик, игр, наглядных материалов, педагоги стараются максимально творчески подойти к решению поставленных задач без ущерба для здоровья детей и качества обучения и воспитания.

Воспитательный процесс детей и подростков с онкологической и гематологической патологией, конечно, направлен в первую очередь на целостное формирование и развитие личности ребенка, позволяет педагогам благодаря учету психологических аспектов помогать школьникам в адаптации к ситуации болезни, новым жизненным условиям; гармонизации детско-родительских отношений; развитию конструктивных психологических защит и поиске ресурсов; коррекции когнитивной сферы и профилактике социальной депривации. Инструментарий, продолжительность, частота и варианты активности подбираются строго индивидуально. При грамотном построении воспитательного процесса мы имеем значимый личностный результат, даже в условиях, когда есть серьезные медицинские ограничения.

Накопленный теоретический и практический материал реализации воспитательной работы с учетом психологических аспектов детей с онкологическими и гематологическими заболеваниями подчеркивает важность и необходимость организации данной деятельности для детей с особыми возможностями здоровья. Мы увидели, что существуют определенные сложности при организации полноценного образовательного пространства в условиях медицинских учреждений или при домашнем обучении, но они актуализируют наиболее острые проблемы в современной дидактике и методологии, а значит, расширяют смысловое поле профессионального поиска и развития специалистов психологического и педагогического профилей.

Список литературы

1. Кудрявицкий А.Р., Хаин А.Е., Клипинина Н.В. Обоснование комплексного подхода в работе психологической службы, сопровождающей лечебный процесс, в детской онкологии/гематологии // Вопросы гематологии/онкологии и иммунологии в педиатрии. 2006. Т. 5. № 3. С. 41–48.
2. Лосева Н. Страхнее рака // Интернет-газета «Московские новости». 2014. № 664. URL: <http://www.mn.ru/columns/20120402/314756840.html>

3. Реабилитация онкологического больного / под ред. Н.П. Напалкова. Л.: Ленуприздат, 1979. С. 145–148.
4. *Бажин Е.Ф., Гнездилов А.В.* Психофармакологические и психокоррекционные аспекты реабилитации онкологических больных // Реабилитация онкологических больных. М., 1988. С. 46–65.
5. *Яровая Е.Г.* К проблеме психолого-социального сопровождения онкологических больных // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 1. С. 178–196.
6. *Степанов В.Г.* Клиническая психология. Психологическое сопровождение онкологически больных детей и взрослых: учеб. пособие для бакалавриата и специалитета / В.Г. Степанов, Е.А. Бауэр, Д.Н. Ефремова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 112 с.
7. *Мирошкин Р.Б., Фисун Е.В., Скрипкин А.В.* Психологическая работа с социофобическими проявлениями у детей и подростков, перенесших онкологическое заболевание // Вестник СМУС74. 2018. № 1 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-rabota-s-sotsiofobicheskimi-proyavleniyami-u-detey-i-podrostkov-perenesshih-onkologicheskoe-zabolevanie>
8. *Цейтлин Г.Я., Сидоренко Л.В., Володин Н.Н., Румянцев А.Г.* Организация медицинской и психолого-социальной реабилитации детей и подростков с онкологическими и гематологическими заболеваниями // Российский журнал детской гематологии и онкологии (РЖДГиО). 2014. № 3. С. 59–65. <https://doi.org/10.17650/2311-1267-2014-0-3-59-65>
9. *Аракелянц Т.А., Гарданова Ж.Р., Чернов А.В.* Влияние протонной и лучевой терапии на когнитивные функции ребенка // Молодой ученый. 2016. № 15 (119). С. 399–400. URL: <https://moluch.ru/archive/119/32939/>
10. *Danoff B.F. et al* Assessment of the long-term effects of primary radiation therapy for brain tumors in children // Cancer. 1982. Т. 49. № 8. Р. 1580–1586.
11. *Лебедева Т.В.* Представления подростков о смерти // Ананьевские чтения – 2013. Психология в здравоохранении: материалы науч. конф. / отв. ред. О.Ю. Щелкова. СПб.: Скифия-принт, 2013. С. 397–398.
12. *Козлов В.В.* Околосмертный опыт и трансформация личности // Известия Иркутского гос. ун-та. Серия «Психология». 2015. Т. 11. С. 62–72.

13. *Летягина Е.Л., Галимзянова М.В.* Отношение к смерти у взрослых в связи субъективными переживаниями детства и смысложизненными ориентациями // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2013. Т. 1. С. 141–147.
14. *Медведева В.А., Кадыров Р.В.* Отношение к жизни и смерти у подростков с онкологическими заболеваниями // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 39–57.

ГЛАВА 8

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ПРАКТИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ И ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Сегодня школьники, находящиеся на длительном лечении, представляют собой довольно уязвимую группу, особенно с точки зрения специфики организации воспитательной работы. Рассматриваемая категория детей обширна и неоднородна, в нее входят не только учащиеся, получающие длительное лечение в условиях медицинского стационара, но и те, кто обучается на дому из-за имеющихся сложностей со здоровьем. Трудности могут быть самые разные, относящиеся как к детям с нормотипичным развитием, так и к детям с ОВЗ и инвалидностью, которые в данный момент находятся на этапе медицинской реабилитации или проходят процесс после операционного восстановления, выздоровления от последствий полученных физических травм и др.

Особые образовательные потребности для долго болеющих детей, оказавшихся в нестандартной образовательной ситуации, очевидны и связаны с определенными дефицитами. Перечислим лишь некоторые из них:

1. *Социальная изолированность.* Болезнь вносит существенные изменения в привычный ритм жизни ребенка, в его взаимодействие с ближайшим и дальним окружением; она резко ограничивает его контакты между людьми на уровне межличностного и межгруппового общения.
2. *Невключенность в детско-взрослое сообщество.* А это серьезная потеря, ведь, по мнению многих исследователей (Л.И. Новиковой, В.И. Слободчикова, А.Т. Куракина, И.Ю. Шустовой), детско-взрослая общность является необходимой средой, стимулирующей развитие ребенка,

позволяющей через взаимодействие с ней понять себя, осознать свою субъектность; она помогает «познать ценность себя лучшего и ценность другого... через общность с другим, где происходит истинная встреча индивидуального (результат индивидуализации) и общественного (результат социализации), в ребенке рождаются гуманистические ценности» [6, с. 52].

3. *Изменение идентичности ребенка под влиянием заболевания, его восприятие себя преимущественно как «больного» или пациента.* Переживание самой болезни, представление о ней, ощущение и понимание себя в новом состоянии – все то, что относится к внутренней картине болезни, значительно влияет на личностную сферу, порой заметно искажая ее.
4. *Утрата видения своего будущего.* Это не про лермонтовское «гляжу на будущность с боязнью», а про потерю самого образа будущего. Для детей младшего школьного и особенно подросткового возраста ориентация на будущее является одним из важных звеньев самосознания. Устремление в будущее, осознанное или неосознанное, для подростка – один из этапов взросления, а когда будущее неопределенно, не только рушится возможность формирования одного из новообразований возраста – психологической перспективы, но и неизбежно происходит регресс, усугубляемый целым рядом проблем, включающий характер заболевания.
5. *Негативное воздействие на всю семью болеющего ребенка.* Семья рассматривается в самом широком смысле: родители, братья, сестры, бабушки, дедушки и др., которым также предстоит взаимодействовать с болезнью, пусть и опосредованно, подвергаясь ее негативному влиянию. Образ жизни семьи болеющего ребенка претерпевает серьезный слом. Функциональные изменения происходят на всех уровнях: эмоциональном, социальном, финансовом, уровне внутрисемейной организации и т.д.

Перечисленное выше дает основание полагать, что при работе с детьми на длительном лечении важной составляющей является поиск таких педагогических средств, которые позволили бы включить ребенка в эмоционально позитивную, осмысленную деятельность, наполненную личностной значимостью, направленную в то же время на развитие его познавательного интереса и обладающую образовательным потенциалом. Одним из таких инструментов психолого-педагогической поддержки и социальной реинтеграции в воспитательной работе с болеющим ребенком можно рассматривать *читательские практики*, которые для отечественной школьной действительности являются традиционными. Обращение к читательским практикам в нестандартной образовательной среде (в условиях медицинского стационара, на дому и др.) можно рассматривать как возможность для повышения читательской компетентности, являющейся важным компонентом функциональной грамотности, и в то же самое время как ресурс для поддержки ребенка, нуждающегося в бережном отношении и заботе.

Культурные идеи «практик свободного чтения» детей на длительном лечении

Читательские практики имеют широкое применение в рамках урочной деятельности, внеурочной, в кружковой и студийной работе педагога, они включают в себя и свободное чтение детей. Прежде чем мы рассмотрим воспитательную работу во внеурочной деятельности через организацию детского чтения в условиях медицинского, амбулаторного лечения, на дому, необходимо обозначить те культурные идеи, которые лежат в основании подходов, выбранных нами.

1. **Философско-филологическая.** Эта идея связана с представлениями о том, что есть художественный текст? Для чего и почему мы читаем сегодня? В чем ценность самого процесса? С точки зрения функций чтения некоторыми исследователями могут выделяться следующие

его модификации: чтение учебное, развлекательное (досуговое), семейное, экзистенциальное, обыденное и др. У каждой из форм свои особенности на уровне целей, задач, восприятия, глубины, специфики текста и пр., и в этой связи слова В.И. Слободчикова, утверждающего, что «современные психология и педагогика должны становиться в подлинном смысле антропными, человекоориентированными науками, способными целенаправленно *строить практики действительного взращивания “собственно человеческого в человеке”*» [5, с. 142], нам кажется очень близкой. Чтение, исходя из позиций антропопрактики, есть не что иное, как пространство, которое способствует «взрачиванию» культуры читателя, его читательской компетенции как важного антропологического качества, как неотъемлемой части жизни, о которой писал и Р. Барт: «...Книга творит смысл, а смысл в свою очередь творит жизнь» [2, с. 471].

2. **Педагогическая.** Пространство детства ребенка на длительном лечении сопряжено с серьезными ограничениями, рисками. Пребывание в состоянии регулярного стресса из-за медицинских процедур, «вызовы», которые надо постоянно преодолевать – все это, несомненно, оказывает влияние на понимание и реализацию авторского «сюжета» жизни, на осознание ребенком того, что ему дорого, значимо и ценно сейчас. Процесс чтения – это возможность рассказать о себе миру, вступить в диалог (виртуальный, реальный), испытать радость от соприкосновения с текстом, от «духовного единения с содержанием» (К. Ясперс), от того, что в данный момент выступаешь творцом собственной жизни, совершаешь выбор. Р. Барт в своей программной статье «Удовольствие от текста» писал: «Текст-удовольствие – это текст, приносящий удовлетворение, заполняющий нас без остатка, вызывающий эйфорию; он идет от культуры, не порывает с ней и связан с практикой комфортабельного чтения» [2, с. 470]. Такие категории как «удовольствие от текста»,

«текст как сфера свободы» (Р. Барт), в условиях длительного лечения ребенка приобретает глубинный смысл. И они перекликаются со словами Д. Пеннака, писавшего, что «глагол “читать” не терпит повелительного наклонения. Несовместимость, которую он разделяет с некоторыми другими: “любить”, ... “мечтать”» [4, с. 4].

Чтение для удовольствия действительно благоприятно влияет на психическое и физическое состояние человека, способствуя снятию тревожности и стресса, и это подтверждают современные исследования, посвященные изучению роли чтения для удовольствия [8, 9, 10, 13]. Так, например, в работе «Читая между строк: достоинства чтения для удовольствия» на анализе большой репрезентативной выборки, состоявшей из жителей Великобритании, автор Дж. Биллингтон приходит к выводу, что регулярное чтение не только помогает стабилизировать эмоциональную сферу, но и повышает уровень самооценки, учит справляться с трудными ситуациями [8]. В 2012 г. группа ученых изучала влияние чтения для удовольствия на слепых и слабовидящих и получила приблизительно те же самые результаты, что и в описании выше [12]. Работы, посвященные изучению того, какое влияние оказывает чтение на неврологические состояния, в частности на людей с диагнозом «клиническая депрессия», показывают, что и в этом случае наблюдается пусть и небольшая, но все же позитивная динамика [13].

Несмотря на то, что приведенные нами выше примеры апеллировали к результатам, полученным от взрослых респондентов, дети, находящиеся на длительном лечении, при грамотной организации читательских практик также оказываются под воздействием положительного эффекта от чтения, который можно рассматривать даже как терапевтический. Материалы I Межвузовской научно-практической конференции «Актуальные исследования в области госпитальной педагогики. Формирование и развитие читательской грамотности детей, находящихся на длительном лечении: проблемы, лучшие практики, перспективы», прошедшей в апреле 2022 г., и ряд других исследований [8, 9, 10] подтверждают это.

Когда говорят о чтении ради удовольствия, то само понятие «удовольствие» может быть рассмотрено в нескольких различных формах:

- удовольствие, которое получает читатель от самого процесса погружения в текст книги, полностью растворяясь в нем;
- интеллектуальное удовольствие – когда ведется мысленная работа над тканью текста с выяснением, что означают те или иные отсылки, метафоры, аллюзии и т.д.;
- социальное удовольствие – это тот уровень, который выводит читателя на общение – реальное или мысленное – с автором, персонажами или другими читателями;
- удовольствие от процесса работы над текстом – когда читатель разрабатывает инструмент для получения чего-то функционального;
- внутреннее удовольствие от представляемого при чтении – это когда читатель в воображении рисует свою жизнь, моделирует ее, проектируя свое будущее [11].

Каждый из этих аспектов чтения имеет место, когда мы говорим о поддержке читательской компетенции у долго болеющих школьников. Детям, находящимся в условиях медицинского стационара и обучающимся на дому, чтение может помочь чувствовать себя менее одинокими, а также, как говорил К. Ясперс, «чтение есть посвящение, волшебный ключ, открывающий нам в глубине нас самих дверь обитателей, куда мы иначе не сумели бы проникнуть» [7, с. 201], то есть это возможность для преодоления границ временных, пространственных, телесных.

3. **Инструментально-технологическая.** Речь идет о тех базовых принципах, которые положены в основу нашего отбора применяемых образовательных технологий при организации читательских практик во внеурочной деятельности:
 - свободе чтения и свободе выбора книг (Д. Пеннак);
 - событийности в образовании (В.И. Слободчиков, И.Ю. Шустова);
 - диалоге и коммуникации, создании детско-взрослого сообщества;

- праве на собственное мнение относительно прочитанного;
- праве на любые вопросы относительно прочитанного, пусть даже самые наивные.

Организация читательских практик с долго болеющими детьми: отечественный и зарубежный опыт

Развитие читательской компетенции в ряде зарубежных стран является одной из ведущих стратегий в работе с детьми, находящимися на длительном лечении. Анализ 61 сайта организаций, которые осуществляют обучение детей в условиях стационарного и амбулаторного лечения Великобритании и США: *Glasgow Hospital Education Service* (Глазго, Шотландия), *Children's Hospital School at Great Ormond St. Hospital and UCH* (Лондон, Англия), *Oxfordshire Hospital School* (Оксфордшир, Англия), *Chelsea Community Hospital School* (Лондон, Англия), *UCSF Benioff Children's Hospital San Francisco* (Сан-Франциско, штат Калифорния), *C.S. Mott Children's Hospital* (Энн-Арбор, штат Мичиган), *Hospital School Program at Cincinnati Children's* (Цинциннати, штат Огайо), *Arkansas Children's Hospital School Program* (штат Арканзас), *Hospital School Program at The Children's Hospital of Philadelphia* (Филадельфия, штат Пенсильвания) и др., – и материалов, размещенных на их страницах, показывает, что чтение для большинства из них рассматривается как *modus operandi*, помогающий переключить сознание ребенка с «я – пациент, больной» на «я – читатель». Например, в программе развития одной из госпитальных школ, расположенной в Оксфордшире (*Oxfordshire Hospital School*), среди приоритетов на 2021/22 г. была обозначена поддержка читательской активности и увеличение числа читающих детей, что позволяет нам (через желаемые цели) получить представление о роли, которая отводится воспитанию любви к чтению.

Следует отметить, что в двух странах – Великобритании и США – одним из ведущих способов для осуществления реа-

лизации плана по развитию читательской компетенции, в том числе у долго болеющих детей, является привлечение ресурса семьи, то есть **путь читателя начинается с вовлечения семьи в читательские практики**. Так, на сайте госпитальной школы Шотландии (*Glasgow Hospital Education Service*) в одной из опубликованных ими рекомендаций можно прочесть следующее: «Чтобы привить любовь к чтению и оказать положительное влияние на навыки грамотности сегодняшних учащихся, нам нужен один важный союзник: семья ребенка». В этой связи интересно вспомнить исследование 2004 г., в котором авторы Flourie и Buchanan приходят к выводу, что участие родителей в обучении ребенка читательской грамотности «является более мощной силой, чем такие переменные семейной среды, как принадлежность к определенному социальному классу, размер семьи и уровень образования родителей» [9, с. 24]. Во многом поэтому в опыте рассматриваемых стран важной педагогической задачей для развития читательского интереса ребенка является усиленная работа над повышением уровня родительской компетентности. С этой целью разрабатываются буклеты, рекомендации, методички, листовки, в которых даются многочисленные советы по тому, как организовать родителям жизнь ребенка в семье, ее уклад, традиции, чтобы привить любовь к чтению. В США, например, осуществляет свою деятельность *Национальный центр семейного обучения (NCFL)*, в задачи которого входит предоставление регулярного методического сопровождения профессионального развития ресурса семьи, в том числе касающиеся вопросов формирования читательского навыка. В таблице 8.1 выделены основные направления включения в читательские практики родителей/опекунов, воспитывающих детей, находящихся на длительном лечении.

В отечественном опыте педагогической помощи детям на длительном лечении особое внимание уделяется предотвращению рисков, связанных с «выпадением» ребенка из среды детско-взрослого сообщества, адекватного его возрастным, социальным и индивидуальным интересам и потребностям.

Формы включения семьи в совместное с ребенком чтение

Уровни	Пояснение
1. На уровне личного примера	<p>Родителям и опекунам советуют:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ читать не только вместе с ребенком, но и отдельно, как бы личным примером демонстрируя ценность чтения; ▪ работать над созданием традиций семейного чтения, чтобы чтение стало частью повседневной жизни ребенка, постепенно интериоризируя в естественную потребность читать; ▪ сделать так, чтобы книги были на расстоянии вытянутой руки ребенка (доступность), хранились в одном и том же месте; вместе с ребенком создавать домашнюю библиотеку; создать пространство, в котором ребенок мог бы читать; ▪ делиться с ребенком историями о прочитанных самими когда-то в детстве книгах; ▪ слушать вместе аудиокниги и др.
2. На уровне работы с книгой, ее текстом	<p>Рекомендуется:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ организовывать этапы работы с книгой: <ul style="list-style-type: none"> ▫ подготовительный – перед началом чтения, что предполагает знакомство с иллюстрациями, с новыми словами и т.д., ▫ момент чтения – в процессе чтения подчеркивание новых слов, повторяющихся фраз и выражений; вопросы на понимание содержания текста и др., ▫ заключительный – после чтения, предполагающий обсуждение сюжета книги, отношения ребенка к происходящему в ней; составление из новых слов/фраз текста своих предложений и др.; ▪ обсуждать книги в спокойной, естественной обстановке, например, за ужином/обедом, задавая ребенку уточняющие вопросы на понимание (о чем книга, которую он читает/прочел? как думаешь, что произойдет с героями потом? можно ли помочь героям? как? что ты думаешь о поступке героя? и др.), при этом рассказывая о той книге, которую читает сам взрослый (на доступном ребенку уровне); ▪ обращать внимание на незнакомые ребенку слова в тексте, подчеркивая и объясняя их; ▪ предложить детям нарисовать свои иллюстрации к прочитанному; изменить начало/конец книги и др.; или попросить придумать историю, нарисовать ее и рассказать по картинке (если ребенок дошкольного возраста/младшего школьного возраста;) и др.

Продолжение табл. 8.1

Уровни	Пояснение
3. На уровне создания событийности для ребенка	<p>Предлагается:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ участвовать с детьми в книжных ярмарках; ▪ ходить на прогулки (если позволяет здоровье) в книжный магазин, библиотеку; ▪ например, в Hospital School Program in University of Michigan C.S. Mott Children's Hospital функционирует библиотека «на колесах», где к пациентам детской больницы Мичигана приезжает передвижная библиотека Mott Giving Library, и у детей, даже находящихся в палате, есть возможность выбрать понравившуюся им книгу; ▪ поощрять посещение занятий по читательским практикам; ▪ создать семейный книжный клуб, в котором регулярно проходили бы встречи членов семьи и обсуждение прочитанного и др.
4. На уровне подбора списка литературы	<p>Есть возможность:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ обратиться к уже подобранным профессиональным сообществом спискам рекомендуемых детских книг, учитывающих <ul style="list-style-type: none"> ▫ возрастные особенности, ▫ специфику заболевания ребенка, ▫ социально-эмоциональное благополучие, ▫ «трудные» вопросы жизни и смерти. <p>Так, на странице детской больницы в Филадельфии (The Children's Hospital of Philadelphia) Службой детской жизни размещена подборка книг детям, разделенная по тематическим блокам: для тех, у кого аллергия; астма; сердечные заболевания; кто находится на процедуре гемодиализа; страдает от эпилептических припадков, онкологических заболеваний; последствий ампутации неподвижного или малоподвижного образа жизни, эмоциональной травмы и др. Список художественной литературы, направленный на сплочение семьи и семейных ценностей, на принятие разности друг друга; на формирование положительного отношения к себе и другим, на поддержку способности справляться со своим эмоциональным состоянием; отдельно перечени книг, адресованный сиблингам болеющих детей, цель которых – помочь через истории понять и принять болезнь брата или сестры, ответить на вопросы ухода из жизни близких людей и др.</p>

Окончание табл. 8.1

Уровни	Пояснение
4. На уровне подбора списка литературы (окончание)	<p>Например, как повесть Патриса Карста «Невидимая нить», которая объясняет детям, что делать, чтобы сохранить близких в сердце навсегда, что это возможно благодаря невидимой нити – любви, связывающей этих людей даже тогда, когда человека нет рядом, потому что любовь, поселившаяся в сердце, – это уже навсегда. Или как книга под редакцией Рут И. Хоффман «Химия, сумасшествие и комфорт: моя книга о детском раке», которая рассказывает юным пациентам на доступном для них языке о происходящих с организмом процессах и т.д.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ обратиться к спискам книг для родителей сиблингов, для братьев/сестер и др.
5. На уровне программ/курсов/семинаров повышения квалификации семьи	<p>Для родителей организуются программы/курсы повышения родительской компетентности по части вовлечения ребенка в чтение; предлагаются различные ресурсы, к которым может обратиться семья.</p> <p>Например, в госпитальной образовательной программе при детской больнице в Цинциннати (Hospital School Program in Cincinnati Children's Hospital) действует программа по обучению родителей чтению книг с детьми и обеспечению семей книгами для детей.</p> <p>В большинстве американских госпитальных школ (Children's Hospital of Philadelphia, The Hospital Schools Program at Children's Hospital of The King's Daughters и др.) функционирует программа некоммерческой организации Reach Out and Read. Ее целью является поддержка читательской активности детей с 6 месяцев до 5 лет через взаимодействие и сотрудничество с семьей ребенка и медицинским персоналом больничного учреждения.</p> <p>В Великобритании целый ряд организаций, в том числе благотворительных, занимается поддержкой семьи в вопросах, касающихся привлечения детей к читательским практикам и повышения уровня читательской активности. Например, на сайте организации BookTrust имеются онлайн-ресурсы, где в свободном доступе семья может получить советы и поддержку, что и как читать вместе со своими детьми. На сайте книжного издательства Egmont books родители могут познакомиться со статьями, рассказывающими о том, как сделать так, чтобы ребенок любил чтение, а также материалы для работы. Или организация The Reading Agency, предлагающая взрослым, воспитывающих детей, множество ресурсов, к которым можно обратиться для формирования читательской культуры ребенка и т.д.</p>

Организация системной работы в этом направлении считается одним из наиболее проблемных аспектов госпитальной педагогики. Условия медицинского стационара по объективным причинам перестраивают ритм жизни ребенка, требуют от него специфических, в ряде случаев новых, умений и способностей, связанных с необходимостью следовать больничным правилам и распорядкам, внимательно относиться к рекомендациям и назначениям медицинских работников. В то же время включение в эту среду посильного с точки зрения психофизиологического состояния школьника процессу традиционно организованного обучения не может восполнить возникшие дефициты его развития. Как указывает К.Л. Мамина, «genius loci больницы – ощущение, дух места, связанные с ним эмоции, переживания, ежедневная рутина – потихоньку подчиняют ребенка и включают его в этот очень небольшой и не-радостный мир» [3, с. 12]. Следовательно, характеристики образовательной среды особо значимы для болеющего ребенка, как то, что способно «усилить поддержку витальности в самом широком смысле» [1, с. 66].

Для преодоления возникших трудностей педагоги госпитальных школ включают в учебно-воспитательный процесс особым образом спроектированные текстовые задания, которые носят интерактивный социализирующий характер. Такие задания отвечают следующим требованиям:

1. Читаемый ребенком текст должен помогать ему «превращать» окружающую его предметно-пространственную среду в ландшафт обучения и развития, открывать разные, неочевидные «измерения» этого пространства.
2. Содержать в себе вариативную внятную инструкцию, составленную в стиле живого доброжелательного диалога с учеником, а не формализованного обезличенного списка действий.
3. Предусматривать обратную связь с педагогами и другими детьми, которая обеспечивается использованием цифровых образовательных ресурсов и сред, в том числе средствами сетевой коммуникации.

Необходимо отметить, что задания, построенные на текстах такого типа, не должны носить репродуктивного характера, восприятие этих текстов предполагает посильный, но осязаемый уровень учебной трудности для ребенка. Кроме того, эти задания основываются на «драматургии» педагогической мастерской, в которой присутствуют базовые методические компоненты активного деятельностного занятия, сконструированного по принципу театральной педагогики: «завязка», развитие действия, а также «конфликт» и «развязка». Предполагается, что ребенок сталкивается с описанием ситуации, которая вводит его в понятный контекст, однако содержит в себе некоторое противоречие, которое может вызвать в некоторой степени образовательный дискомфорт и приглашает ученика к конкретному действию, к размышлению, к выдвиганию версий/гипотез, к совершению образовательных проб и их анализу.

Примером такого задания может служить фрагмент учебно-развивающего занятия во втором классе, которое, с одной стороны, связано с уроком обобщения и систематизации материала по учебной теме «Звуки речи и буквы», а с другой – является поддержкой читательского интереса ребенка к книге Н. Носова «Незнайка в Солнечном городе». Задание выполняется в рабочей тетради ученика и методически поддерживается в специально организованном цифровом ресурсе. Ребенку предлагается ситуация: «Поэт Цветик, друг Незнайки из книги Н. Носова “Незнайка в Солнечном городе”, решил пригласить в гости звуки русского языка. Он запланировал встречу и чаепитие в общем зале так, чтобы гости сидели вокруг стола и видели друг друга. Чтобы успеть подготовиться к приему гостей, у Цветика есть две попытки. Пока Цветик думает, предлагаем тебе попробовать свои силы. Сможешь ли ты быстро подготовиться к встрече гостей?» Далее ребенку предлагается перечень вопросов, поиск ответов на которые позволяет ученику вспомнить учебный материал и пообщаться с доступными ему в данный момент собеседниками. Примеры вопросов:

1. Как ты считаешь, хватит ли стульев для гостей Цветика в помещении, где ты сейчас находишься? Проверь и напиши.

2. Расскажи взрослому, который может с тобой поговорить, об этом задании. Спроси его мнения, хватит ли стульев для звуков русского языка в помещении, где вы находитесь?
3. Как ты считаешь, что может помочь Цветику посчитать количество гостей?
4. Может ли Цветик ошибиться? Чем вызвана его ошибка? К какому материалу обратился Цветик, где он искал подсказку?
5. Напиши правильный ответ и опиши ход твоего рассуждения.
6. Найди в окружающем тебя пространстве такое же количество любых предметов, которое совпадает с правильным ответом этой задачи (количеством необходимых стульев для звуков речи). Что это за предметы?
7. Посмотри, как отвечали другие ребята. Чей ответ тебе запомнился и почему?
8. Кому бы ты посоветовал выполнить это задание и почему? Мы учтем твое мнение и разместим его в тексте задания в виде твоей авторской рекомендации. Она поможет другим ребятам повысить свои знания.

Выше приведен ориентировочный список вопросов, педагог госпитальной школы может с легкостью изменить, добавить работу в микрогруппах (если есть такая возможность), запланировать посильную физическую разминку в ходе его выполнения и т.д. Речь идет о том, что каждое задание такого типа должно позволять ребенку сделать шаг по пути своего образования совместно с другими детьми в детско-взрослом сообществе, используя все возможные текстовые, в том числе сетевые, социализирующие ресурсы.

Обобщая отечественные подходы к использованию читательских практик как ресурса воспитательной деятельности, включающей детей на длительном лечении, необходимо указать, что педагогическими сообществами используются различные технологии по организации чтения и вовлечению детей в эти практики. Педагоги используют и художественные, и учебно-научные, и публицистические тексты. Обобщение опыта применения читательских практик в воспитательной работе с детьми на длительном лечении отражено в таблице 8.2.

Способы организации читательских практик как ресурса воспитательной работы, включающей детей на длительном лечении

Организационная форма	Содержание	Комментарий
Художественная студия «Я – читатель»	Групповое обсуждение прочитанных книг с ведущими, организующими обсуждение, и приглашенными гостями	Разрабатывается вариативная содержательная программа встреч, определяется список книг; объявляются открытые правила и порядок обсуждения; создается творческая непринужденная атмосфера студии, используются педагогические технологии, способствующие грамотному и бесконфликтному обсуждению книг: «безоценочное интервью» и др. Возможно создание итогового творческого «продукта»: буктрейлера, афиши, «слогана», синквейна и т.п.
Ведение читательского дневника и «Портфолио читателя»	Создание ребенком ряда письменных текстов в разных жанрах: эссе, очерк, «рекламный проспект» и др. по поводу прочитанных книг. Предполагает широкое использование различных методических средств, заранее заготовленных педагогом: сводных таблиц, вопросов, незаконченных предложений и т.п., которые помогают школьнику сформулировать чувства и мысли по поводу прочитанного	Возможны форматы блога, использование письменного текста, аудио, видео. Задача педагога – познакомить ребенка с разными способами оформления записей в читательский дневник, структурирования «портфолио» и показать, как при желании можно продолжить эту деятельность вне медицинского стационара

Продолжение табл. 8.2

Организационная форма	Содержание	Комментарий
Литературно-художественная гостиная	Творческие события, которые организуются детско-взрослым сообществом и включают в себя театрализацию, музицирование и иные виды искусств, доступные в условиях медицинского стационара. Темы творческих событий так или иначе связаны с книгами, которые прочитали дети	При необходимости включить участников, находящихся на разных территориях. Используются гибридные образовательные форматы, дистанционные технологии, виртуальные среды
Детско-взрослая медиаслужба	По проблематике прочитанных книг дети создают собственные тексты публицистического или информационного характера, очерки, эссе, а также берут интервью у писателей, других читателей, издателей, художников-оформителей и др.	Предполагается подключение родителей, сиблингов, детей с других площадок госпитальных школ и «родной школы». Участие в детско-взрослой медиаслужбе расширяет пространство локальной госпитальной школы
Клуб: «Как рождаются книги»: встречи с писателями, (переводчиками, издателями, иллюстраторами, критиками, книжными блогерами и др.)	Дискуссии, круглые столы, диспуты с писателями и специалистами «книжной индустрии»	Формат предполагает предварительный этап разной продолжительности (по объективным условиям). На этом этапе осуществляется помощь ребенку в формулировании вопросов к писателям, в организации планируемого «интервью», в выборе способов ведения записей в рамках дискуссии. В то же время школьник может быть включен в эту деятельность на любом этапе работы клуба, в том числе с педагогической (тьюторской) поддержкой

Окончание табл. 8.2

Организационная форма	Содержание	Комментарий
Творческие студии «Художественный мир любимой книги»	Создание детьми авторских иллюстраций, конструирование моделей художественных миров (методом бумагопластики и из доступных, корректных для использования в среде стационара материалов), «масок» персонажей, музейных объектов и экспонатов, разработка художественных инсталляций и др.	Реализуется в формате как индивидуальной, так и микрогрупповой работы, творческие продукты участвуют в выставках и конкурсах. Продумывается использование виртуальных сред и дистанционных технологий
Творческие мастерские	Создание детьми оригинальных художественных текстов в разных жанрах	Курсы включают занятия по писательскому мастерству с обязательным итогом – авторским письменным текстом, который по желанию ребенка может быть опубликован и представлен другим детям, педагогам, родителям
Творческие ассамблеи в библиотеках	Цикл встреч детей с педагогами-библиотекарями и представителями домов культуры и т.п.	Творческие занятия, которые организуют работники библиотек, включают не только знакомство с библиотечными фондами юных читателей, но и выставки детских художественных работ и др.

Таким образом, организация читательских практик является действенной стратегией включения детей на длительном лечении и обучающихся на дому в воспитательную деятельность. Разные форматы организации этой деятельности позволяют специалистам привлекать семью ребенка, его братьев и сестер, способствовать полноценному проживанию детства как уникального периода в развитии личности, несмотря на ограничения, обусловленные длительным лечением.

Список литературы

1. *Адамян Е.И.* Опыт госпитальных школ Великобритании и США: цели обучения, воспитания и создаваемая инфраструктура // Проблемы современного образования. 2022. № 2. С. 59–71.
2. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994. 616 с.
3. *Мамина К.Л.* Игровые технологии в дистанционной работе с детьми // Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими соматическими заболеваниями с применением дистанционных технологий: метод. рекомендации / под ред. С.В. Шарикова, Ю.Е. Куртановой. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 11–18.
4. *Пеннак Д.* Как роман. М.: Самокат, 2015. 44 с.
5. *Слободчиков В.И.* Антропология образования – как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138–142.
6. *Шустова И.Ю.* Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2013. Вып. 1 (28). С. 51–61.
7. *Ясперс К.* Философия в будущем // Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. С. 495–508.
8. *Billington J.* Reading between the Lines: the Benefits of Reading for Pleasure, Quick Reads, University of Liverpool, 2015. 13 p.
9. *Clark C. and Rumbold K.* Reading for Pleasure a research overview. The National Literacy Trust, 2006. 35 p.
10. Department of Education of UK. Research evidence on reading for pleasure. Education standards research team, 2012. 33 p.

11. *Jeffrey D.W.* The Benefits of Reading for Pleasure, October 30, 2017. URL: <https://www.edutopia.org/article/benefits-reading-pleasure/> (дата обращения: 21.11.2022).
12. *Spacey R., Creaser C. & Hicks D.* The impact of reading for pleasure on blind and partially sighted adults and its implications for materials provision. *Journal of Librarianship and Information Science*, 2014. № 46 (4). P. 271–288.
13. The Reading Agency. *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*, 2015. 39 p.

ГЛАВА 9

ПОДГОТОВКА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА (ОПЫТ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА МПГУ)

Когда речь идет об организации воспитательной деятельности в школе, то мы не можем не коснуться вопросов, связанных с подготовкой специалиста, способного отвечать социальному заказу в области воспитания. Деятельность такого специалиста должна быть направлена на создание и реализацию сопровождения учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях в условиях новых требований.

В высшем профессиональном образовании существуют и активно борются две противоположенные тенденции. Представители одного течения убеждены, что при подготовке квалифицированных кадров основной упор должен делаться на формирование профессиональных компетенций, необходимо ориентироваться на профессиональные стандарты, прицельно откликаться на запрос рынка труда в активном взаимодействии с работодателем, то есть нужно готовить педагогических работников (дефектологов, педагогов-психологов, специалистов педагогического образования в целом) для конкретных организаций, решающих определенные задачи. Вторая точка зрения диаметрально противоположна первой. Современное высшее образование должно быть направлено на развитие системы мягких и жестких навыков: необходимо воспитывать в студентах ответственность, самостоятельность, способность и потребность учиться в течение всей жизни, добывать знания и эффективно применять их в своей практической деятельности. При этом профессиональные компетенции, конкретные умения по большей части специалист освоит самостоятельно, когда начнет проектировать собственную образовательную траекторию. С нашей точки зрения, такое противопоставление бессмысленно и не соответствует современным реалиям. Необходимо найти грамотное решение для выхода из этого

проблемного поля, и целесообразным является достижение баланса между освоением фундаментальных знаний и мягкими и жесткими навыками, которые требуются в мире постоянной неопределенности.

При подготовке кадров **существует объективная необходимость учитывать способность будущего педагога-дефектолога не только на высоком уровне разрабатывать и реализовывать адекватные образовательные программы, но и откликаться на актуальную потребность рынка труда в специалистах в области воспитания** [5, с. 46].

Так, в Федеральном законе от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся», принятом Государственной Думой 22 июля 2020 г. и одобренном Советом Федерации 24 июля 2020 г., обозначена приоритетность воспитательной работы, указано требование разработки и реализации программ воспитания как компонента основных образовательных программ на разных уровнях образования. В то же самое время 14 декабря 2021 г. Министерство просвещения Российской Федерации опубликовало методические рекомендации к подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») (Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08). В качестве одного из инвариантных модулей во всех программах укрупненных педагогических специальностей УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» был спроектирован модуль воспитательной деятельности, который в своей основе объединяет Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования и профессиональные стандарты 01.001 «Педагог», 01.005 «Специалист в области воспитания» и 01.007 «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)».

При проектировании модуля воспитательной деятельности в его практической реализации на первых этапах обучения в вузе важным становится использование новых форматов воспитания,

основанных на событийности, рефлексивно-деятельностном подходе с использованием цифровых технологий, а также важно обеспечить рефлексивное погружение в первые профессиональные пробы и выбор студентами профессиональной траектории воспитательной деятельности (тьюторство, волонтерство, классное руководство, вожатство, организация воспитательной работы в школе и системе дополнительного образования).

При использовании современных воспитательных технологий в образовании существенно меняются роли и сущность взаимодействия субъектов образовательного процесса. Приоритетом становится предоставление возможностей для будущего педагога-дефектолога максимально реализовывать и развивать свои образовательные потребности и познавательные способности. Мы понимаем, что в новых условиях выпускнику педагогического вуза в будущем придется выполнять ряд функций, подготовка к которым при традиционном обучении, как правило, отсутствует. Поэтому на сегодняшний день эффективность высшего образования во многом определяется умением уже на практике будущему педагогу осуществлять инновационную деятельность на основе использования современных воспитательных технологий, обладающих огромным потенциалом вспомоществования. В частности, речь идет о деятельности, направленной на создание и реализацию нового вида сопровождения учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, обеспечение условий для развития творческих способностей и познавательной направленности обучаемых. Особую роль в профессиональной деятельности современного педагога-дефектолога играют умения проектирования образовательного процесса в координатах субъект-субъектных отношений в новой познавательно-ориентированной и информационно насыщенной образовательной среде. Это предъявляет серьезные, принципиально иные требования к уровню бакалавра – будущего педагогического работника, его способности осуществлять продуктивное, креативное взаимодействие с обучающимися и реализовывать в своей педагогической практике навыки создания развивающей среды и умения оказывать помощь современному школьнику в решении его проблем.

Ниже мы рассмотрим модель воспитательной работы педагогического вуза на примере дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета.

Модель воспитательной работы с будущими педагогами-дефектологами

В 2014 г. МПГУ был включен в федеральную программу модернизации педагогического образования, фокус которой был направлен на разработку и внедрение практико-ориентированного подхода в систему подготовки будущих педагогов, обучающихся по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». Основания и базовые принципы данной модернизации, проводимой в рамках МПГУ, описаны в ряде статей А.С. Обуховым и др. [2, 8]. Программа модернизации на начальном этапе реализовывалась в экспериментальном режиме в Институте детства (факультет начального образования и дефектологический факультет), а сегодня она активно ведется с учетом новых требований и запросов современной действительности.

На какие идеи опирается разработанная система вхождения студентов в педагогическую профессию и выстраивание внутри нее модели воспитательной работы?

В первую очередь, это базовые идеи субъектно-деятельностного подхода, а именно принцип единства сознания и деятельности, которую человек осуществляет как субъект, как источник собственной активности: «Субъект в своих деяниях, актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [11, с. 438]. Рассматриваемый подход реализуется через погружение в практику взаимодействия студентов с детьми, через осмысление этого взаимодействия и рефлексии себя и других. В то же время процесс становления субъектности студентов в ходе их профессионализации проходит по следующим этапам [10]:

1. Потребность в самостоятельности действия («Я хочу сам»).
2. Самостоятельное овладение нормой деятельности («Я могу сам»).
3. Способность задавать цель деятельности и регламентировать норму действия («Я действую сам»).
4. Осознание культурных и личностных смыслов собственной деятельности («Я понимаю, зачем я действую»).
5. Созидание новых реалий действительности или способов действия («Я реализую себя в деятельности для других»).

Последний этап является завершающим, так как предполагает, что у выпускника педагогического вуза будет сформировано умение протраивать воспитательную работу в образовательных учреждениях.

Второй смысловой конструкт – это идеи рефлексивно-деятельностного подхода, которые предполагают формирование субъектности студента через погружение в профессиональную деятельность и соединение трех взаимосвязанных компонентов – обучения, практики и исследования, где информационно-коммуникационные технологии обеспечивают реализацию этого подхода. В этом большую роль играет то, как организовано взаимодействие между студентом и преподавателем, где последний помогает в преодолении трудностей и создает условия для проявления инициативности самого студента [3].

Существующие стратегии психолого-педагогического сопровождения студентов чаще всего используют так называемые персонализированные подходы: это индивидуальные и групповые консультации, тренинги, деловые игры, проведение диагностики, консультирование. Эти подходы основаны на представлении о том, что у обучающегося недостаточно жизненного опыта и информации о специфике будущей профессии. Цель применения этого подхода – уточнить и сформулировать познавательный интерес студента, выявить, насколько это возможно сейчас, его профессиональную направленность и как бы «подобрать» профиль под его индивидуальный запрос.

Мы исходим из другой предпосылки: студент уже сделал первичный выбор (помощь детям с особенностями развития) и проявил

свой познавательный интерес при поступлении на дефектологический факультет. В то же время будущая профессия предъявляет требования к специалисту, и эти требования могут изменяться, уточняться. Именно поэтому в данной модели воспитательной работы дефектологического факультета за основу взят событийно-средовой подход как стратегия психолого-педагогического сопровождения студентов-дефектологов [12].

Как выглядит модель воспитательной работы, начиная с первого курса? Одна из ключевых идей заключается в использовании ресурса образовательной среды вуза как пространства, в котором студент естественным образом совершает ряд целенаправленных ответственных образовательных проб. Логика этого ряда образовательных проб согласуется с профессиональными задачами, которые на первом этапе обучения предстают перед студентом в виде «мягких навыков», будущий специалист выявляет в себе способность понимать и принимать эти задачи, а также определять собственные «дефициты» и работать над их устранением.

Представим модель психолого-педагогического сопровождения студентов педагогического вуза в виде цикла образовательных событий, в каждом из которых студенту предоставляется возможность проявить свою активность, инициативность, ответственность в ходе освоения содержания конкретных мероприятий. Цикл состоит из трех компонентов: «Погружение в профессию», вариативные микрокурсы по soft и hard skills, мероприятия в рамках воспитательной работы (рис. 9.1).

Программа адаптации обучающихся первого курса Института детства к образовательной среде МПГУ «Погружение в профессию»

Целью программы адаптации «Погружение в профессию» является обеспечение предпрофессиональной подготовки студентов первого курса дефектологического факультета и принятия ими новой социальной ситуации. Главная ее идея – знакомство с будущей профессией современного педагога через активное вовле-

чение в деятельность, через встречи с яркими личностями, профессионалами своего дела, помимо знакомства студентов друг с другом, с пространством университета, его историей, выдающимися учеными.



Рис. 9.1. Модель психолого-педагогического сопровождения студентов

Основные задачи программы:

- освоение информационных технологий через работу в информационной среде вуза (ИнфоДа): выполнение каждым студентом практических заданий, как самостоятельно, так и в объединенных группах (например, работа над проектами по истории МПГУ), написание эссе по проблемным вопросам, поставленным на лекциях и мастер-классах, рефлексивные отчеты по итогам каждого дня, освоение фото- и видеосъемки событий, в которых студент сам принимает участие (например, задание «Репортаж “Знакомство с городом”» или задание «Воспоминание о детстве» [1], предполагающее интервью с людьми старшего поколения на тему их детства);
- освоение активных форм получения знаний (мастер-классы, экскурсии, игры, дискуссии, тренинги и др.);

- формирование учебных групп, знакомство студентов не только друг с другом, формирование общего социокультурного пространства через освоение пространства университета, совместное выполнение студентами групповых работ;
- самоанализ результатов учебных работ (письменных и устных) через обратную связь с преподавателем и возможность исправлять свои работы;
- включение преподавателей и студентов старших курсов в работу со студентами первого курса;
- встречи с успешными профессионалами – учителями, директорами образовательных учреждений, учеными и т.д.

В содержание Погружения входят лекции и мастер-классы. Принцип привлечения специалистов, ведущих эти встречи, связан с тематикой программы, с одной стороны, а с другой – с теми внешними площадками, с которыми наши студенты смогут взаимодействовать в ходе дальнейшего обучения и в будущей профессиональной деятельности. Так, например, 6 сентября 2022 г. (тема года «Культурное наследие народов России») в рамках дня «Обиходная культура» одну из лекций прочитала учитель-практик ГБОУ «Школа-интернат № 1 для обучения и реабилитации слепых» С.Г. Буянова, 9 сентября 2020 г. (тема программы «Образ человека сквозь призму житейских взглядов и научных позиций»), в день «Проектной деятельности», для чтения лекции «Госпитальная педагогика: от проектной идеи до сети школ в России» был приглашен С.В. Шариков – создатель и руководитель проекта госпитальных школ «УчимЗнаем». В 2019 г., объявленном годом науки и технологии, в одну из встреч, в частности в день, обозначенный условно «Ноосфера. Наука и искусство», с лекцией «Как науку сделать популярной: о науке без звериной серьезности» выступал Г.В. Тарасевич – российский журналист, популяризатор науки, основатель и главный редактор научно-популярного журнала «Кот Шредингера».

Выше перечислено далеко не все, а лишь малая часть, которая позволяет проиллюстрировать идею построения Программы.

Через такие встречи с профессионалами своего дела студентам обеспечивается реальная возможность присоединиться к проек-

там, инновационным площадкам в организациях, где они в будущем могут провести свои исследования на разных этапах обучения (курсовые работы, ВКР и др.), включиться в волонтерскую деятельность. Таким образом, перед студентами открывается современный атлас педагогической профессии.

Если лекции едины для всех, то участие в практикумах предоставляется студентам в формате выбора из пула мастер-классов – два занятия в день. Хочется отметить, что мастер-классы обязательно соотносятся с тематикой дня и носят практикоориентированный характер. Так, ежедневно студентам предлагается на выбор десять мастер-классов, из которых они должны участвовать в двух. Им заранее предоставляются аннотации всех практикумов, которые включают в себя краткую информацию о содержании мастер-классов, материальных и технических требований (что студентам необходимо иметь на занятии), информацию о ведущем (фотография, регалии и сфера деятельности). Такой подход позволяет увеличить шансы осознанного выбора [9], так как, записавшись на мастер-класс, студент уже не может изменить сделанный выбор, тем самым он до конца несет ответственность за него.

Особенности юношеского возраста характеризуются не только психологическими изменениями, но и личностными. Студенты первого курса попадают в тот период личностного развития и профессионального самоопределения, когда одним из важнейших способов их жизни становится выбор [7]. Применительно к студентам дефектологического факультета этот вопрос является достаточно острым, так как начиная с 2019 г. в Московском педагогическом государственном университете в модели выбора обучающегося отсутствует выбор профиля обучения. Поступая, абитуриент выбирает направление 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», и только к середине второго семестра происходит выбор профиля. Поэтому значимыми становятся не только организация пространства для реального осознанного выбора и формирование ответственности за этот выбор, но и рефлексия уже свершенного выбора перед запуском реализации следующего [6].

Вариативные микрокурсы по soft и hard skills

Вариативные микрокурсы были встроены в программу обучения студентов первого курса в рамках их дня самостоятельной работы, предусмотренного Учебным планом, и направлены на развитие мягких и профессиональных навыков. В данной работе мы не будем углубляться в историю изучения специфики вопроса, связанного с перечисленными выше навыками, а обозначим лишь некоторые основополагающие для нас идеи.

Основной целью выстраивания программы развития мягких навыков в рамках вариативных курсов является формирование таких значимых компетенций, как умение решать сложные задачи выбора, работать в команде, умение критически мыслить, планировать и управлять своим временем (тайм-менеджмент), опыт публичных выступлений, становление способности к самоанализу, самоуправлению и рефлексии. Их реализация происходила в циклах практикоориентированных занятий, таких как «Ценнические практики в профессиональной деятельности педагога», «Тайм-менеджмент: искусство планирования времени современного студента», «Гигиена голоса и основы фонопедии», «Психология понимания (в современной медиасреде)» и др.

Формирование профессиональных навыков происходило в дисциплинах психолого-педагогического модуля, учебной практики, а также второго блока микрокурсов.

В рамках блока микрокурсов по профессиональным навыкам был организован цикл занятий («Современные методы развития письменной речи», «Развитие творческой личности дошкольника средствами разных видов его деятельности», «Психология мотивации», «Введение в исследовательскую деятельность» и др.) на формирование следующих компетенций: грамотная письменная и устная речь, навыки организации учебного процесса, знание возрастной нормы, осуществление самостоятельных исследований, написание научных работ и т.д.

Ведущие преподаватели курсов свои занятия ориентировали на формирование у студентов грамотной письменной и устной речи, на умение формулировать задачу для наблюдения за детьми, выбирать самостоятельно тему для мини-исследования, собирать

материал, обрабатывать его и представлять на публике, демонстрируя знания в области возрастной педагогики и психологии. Данные вариативные курсы подкрепляли освоение надпрофессиональных навыков в ходе основных дисциплин психолого-педагогического модуля и учебной практики («Учебная практика, погружение в профессиональную деятельность педагога»), которая проходила в школах.

Как были организованы вариативные курсы? Студентам предлагался список курсов из двух блоков мягких и профессиональных навыков и возможность выбрать по одному из каждого блока. Микрокурсы были представлены краткой аннотацией, включающей в себя информацию о содержании курса (что студент узнает и чему научится в ходе обучения), описание специфики проведения занятий (формат и количество участников, место проведения), материальные и технические требования (что необходимо студентам иметь для занятий, материалы для творчества и др.), а также информацию о ведущем (фотография, регалии и сфера деятельности). Длительность курса по блоку мягких и жестких навыков составляла шесть недель – 18 занятий, соответственно, 36 часов. События завершались выполнением творческого задания или группового проекта, а также получением заработанных баллов, которые были использованы на завершающем этапе выбора профиля.

Мероприятия в рамках воспитательной работы

Мероприятия в рамках воспитательной работы МПГУ в своей форме не имеют формализованной оценки на выходе, но предоставляют возможность студенту углубить свой познавательный интерес и развить соответствующие компетенции в трех направлениях.

1. Направление, связанное с междисциплинарными гуманитарными исследованиями мира детства. В русле этого направления студенту предлагается не только включиться в научную деятельность в качестве исследователя, но и стать частью научного сообщества, где важность со-бытийных встреч с высокими образами культуры по-новому открывают горизонты своего развития, создается фундамент

для собственного проектного самоопределения и для работы с детьми и молодежью в других проектах. Так, ежегодно, начиная с 2014 г., в Институте детства проходит Межвузовская студенческая конференция «От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития»; собирает в одно творческое содружество старшекласников, студентов, молодых специалистов и педагогов Герменевтический клуб [4]; а в 2022 г. открылся Клуб читательских практик, цель которого развитие и поддержка читательской культуры и читательской компетенции как части функциональной грамотности.

2. Направление, связанное со знакомством и погружением в культуру и традиции народов России, осуществляется через включение студентов в научно-познавательные выезды с целью формирования гражданской идентичности и патриотизма. Ежегодно студенты вовлекаются в Зимнюю антропологическую школу, основная цель которой – изучение человека в контексте культуры и знакомство студентов и преподавателей с особенностью регионов Российской Федерации, с сохранившимися традициями, с прошлым и настоящим. Школа проходит в разных уголках России, и ее программа не только включает в себя посещение национальных парков, музеев, храмовых комплексов, близлежащих деревень, но и предполагает участие студентов в вариативных мастер-классах по изготовлению изделий народных промыслов, а также содержит практические занятия, сбор и обработку полученных в ходе экспедиции данных, просмотр антропологических фильмов о местах и о людях, живущих в данной местности. Такого рода погружение в культуру и традиции родного края позволяет расширить и углубить представление о себе, а также учесть культурную специфику при работе с детьми в образовательных учреждениях и за их пределами.

3. Направление, связанное с творческой деятельностью и включением обучающихся в педагогическое взаимодействие, где важной составляющей создаваемого совместного события является возможность предпрофессиональных педагогических проб самих студентов. В Институте детства существует несколько таких форм. *Студенческая театральная студия «Навстречу»*, одной из задач которой является освоение обучающимися через углубленную театральную практику сценических ресурсов действия (телесность:

тело и голос, пространственная организация и ритмические структуры) для профессионального и личностного становления. Создаваемые совместно с педагогами спектакли позволяют обретать и наращивать профессиональные ресурсы для дальнейшей педагогической деятельности. *Клуб бардовской песни Института детства*, основной задачей которого является объединение студентов и преподавателей разных поколений вокруг авторской песни как носительницы истории МПГУ и части истории в целом, удивительной культуры и традиций России. *Учебно-научный корчаковский центр воспитания детей и молодежи МПГУ*. Его основная цель – изучение, распространение и применение на практике идей гуманистической педагогики, разработанной известным педагогом Янушем Корчаком. Центр организует мероприятия для детей и юношей, занимается обучением и включением студентов в подготовку к вожатской деятельности. Одним из значимых мероприятий центра, которое проектируется как событие, – это зимние и летние смены детского оздоровительного интеграционного лагеря «Наш Дом», который в течение 30 лет собирает под своей крышей ученых, педагогов, вожатых, детей, в том числе и детей с особенностями психофизического развития. В подготовке и реализации лагеря активно принимают участие в качестве вожатых студенты Института детства и других институтов и факультетов МПГУ. Стоит отметить, что студенты, обучаясь на дефектологическом факультете, получают очень глубокие, фундаментальные и профессиональные знания и умения. В рамках таких событийных форм мы формируем мягкие навыки, которые в будущем студент сможет использовать в самых разных контекстах через умение договориться, спланировать, включать в общее дело самых разных детей и др. Баланс между освоением фундаментальных знаний и мягкими навыками соблюдается здесь, в этих естественных условиях детского оздоровительного интеграционного лагеря. С другой стороны, лагерь «Наш Дом» является, в том числе, и местом предпрофессиональных педагогических проб для студентов с особыми образовательными потребностями (в качестве ассистентов-помощников, тьюторов и вожатых).

Ниже представим перспективный план мероприятий воспитательной работы на 4 года (табл. 9.1).

План мероприятий воспитательной работы на 4 года

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
1 КУРС	Погружение в педагогику	<p>Цель – формирование метапредметных компетенций: умение учиться, умение проводить исследование, умение взаимодействовать в ходе совместной продуктивной деятельности, умение применять на практике полученные теоретические знания, умение самостоятельно находить способ решения новой задачи.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> лучше: приобщение к активным формам освоения знаний; образование учебных групп, формирование общего социокультурного пространства (института или факультета в контексте МПГУ) и культурного пространства города, совместное выполнение студентами групповых работ; формирование способности у каждого студента ставить ближайшие и перспективные воспитательные задачи, оценивать приращение в результатах на основе анализа продуктов учебной работы, размещенных в индивидуальном портфолио студента; знакомство с рядом содержательных направлений и профессиональных технологий и методов, более детальное присвоение которых будет предлагаться в дальнейшем студентам в рамках курсов по выбору, встречи с успешными профессионалами – учителями, директорами образовательных учреждений, журналистами, учеными и т.д.; включение преподавателей, работающих с 1-м курсом, в данные формы и способы работы, в том числе в коммуникацию со студентами в информационной среде МПГУ 	<p>Ожидаемые результаты</p> <ol style="list-style-type: none"> Знакомство с традициями университета. Знакомство с выдающимися педагогами, исследователями, учеными. Встреча с феноменом особого детства (посещение Абили-ти-парка). Знакомство с проблематикой госпитальной педагогики 	2 недели

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
1 КУРС	Лекции, занятия, встречи, практики и другие мероприятия	<p>Гуманистическая педагогика</p> <p>Цель: формирование ценностной позиции по отношению к ребенку, к человеку в целом, к процессам взаимодействия, учения и познания в целом.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> знакомство с представителями гуманистической педагогики, возможность непосредственного общения, обсуждения с ними актуальных вопросов воспитания и развития детей, возможность рефлексии собственного педагогического действия, ценностей, установок; возможность на практике применить освоенные принципы, попробовать их реализовать в совместной работе с детьми и студентами 	<p>Ожидаемые результаты</p> <ol style="list-style-type: none"> Знакомство с основами гуманистической педагогики. Привлечение к деятельности Корчаковского молодежного центра и Международного интеграционного лагеря «Наш Дом». Включение в деятельность Театра «Навстречу». Участие в Дискуссионном клубе (обсуждение с приглашенными специалистами актуальных проблем в сфере воспитания и образования) 	В течение года
1 КУРС	Тренинг личностного роста (профильные субботы)	<p>Цель – создание условий для осознанного выбора собственной профессии с целью личностного и профессионального самоопределения.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> освоение содержательных направлений и профессиональных технологий и методов в рамках курсов по выбору, направленных на формирование гибких и профессиональных навыков; предоставление студентам возможностей для личностного и профессионального развития с помощью выстраивания индивидуальной образовательной траектории и ее реализации за счет распределения времени между разными видами учебной и самостоятельной работы; приобретения навыка осуществления осознанного и обоснованного выбора своей будущей специальности; 	<p>Ожидаемые результаты</p> <p>Первичный опыт саморазвития, рефлексии и профессионального самоопределения</p>	12 недель

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
1 КРС		<ul style="list-style-type: none"> предоставление студентам поля выбора и правил выбора, возможности принятия решения и ответственности за это решение по заранее обозначенным требованиям и критериям, рефлексия завершенной ситуации выбора перед реализацией следующей ситуации выбора 		
		<p>Цикл: «Культура и традиции»</p> <p>Цель – обогащение культурного опыта студентов, приобщение к историческим традициям университета.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> знакомство с историей бардовского движения МПУ, включение в бардовское движение; знакомство с мировым и отечественным литературным и культурным наследием, открытие поля для дискуссий, рефлексии, самовыражения <p>Цель – формирование культуры читателя и читательской компетенции, поддержка читательской активности и культуры ведения дискуссии</p>	<ol style="list-style-type: none"> Участие в деятельности бардовского клуба. Дискуссионный Клуб читателя и зрителя. Участие в Герменевтическом клубе 	В течение учебного года
	«Культура и традиции»: Читательские практики		Читательские дискуссии в «Литературном клубе» с приглашением экспертов	Раз в месяц по разработанной программе в течение учебного года

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
1 КРС		<p>Цель – изучение человека в контексте культуры и знакомство студентов с особенностями регионов, с их сохранившимися традициями, прошлым и настоящим, а также развитие исследовательского навыка.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> погружение студентов и преподавателей МПУ в традиционную культуру; знакомство не только с культурой и традицией региона, но и с образовательными учреждениями (школы, сады и высшие учебные заведения); освоение психологических практик; подготовка к исследовательской работе в области социокультурной психологии и антропологии 		
		<p>Цель – включить начинающих исследователей (студентов, магистрантов, аспирантов) в научный дискурс о сложных проблемах психологии, педагогики и антропологии и выявить увлеченных педагогической деятельностью студентов.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> предоставление студентам разнообразных научных возможностей для становления их профессионализма; создание научного студенческого сообщества; создание условий для публичных выступлений и обмена опытом, результатами исследования; формирование личной позиции студентов, активного отношения к профессиональной деятельности в системе образования 	<ol style="list-style-type: none"> Изучение истории страны, расширение знаний о России, погружение в культуру и традицию региона 	В течение года
	Научно-исследовательские студенческие конференции и конкурсы		<ol style="list-style-type: none"> Участие в ежегодной научно-практической конференции «От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития». Участие в конкурсе «Педагогический дебют». Участие в других конкурсах и конференциях 	По расписанию студенческих конференций

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
1 КУРС	Воспитательные практики волонтерского движения	Цель – формирование у студентов активной субъектной и гражданской позиции, нравственных установок и ценностей. Задачи: создание условий для распространения волонтерского движения и активизации участия в социально значимых акциях и проектах; вовлечение обучающихся в проекты, связанные с оказанием социально-психологической и социальной поддержки различным группам населения; участие в подготовке и проведении массовых социально-культурных, информационно-просветительских и спортивных мероприятий; поддержка и реализация социальных инициатив обучающихся	Участие в волонтерском движении	Конец учебного года
2 КУРС	Завершаем 1 курс – смотрим в будущее с педагогическим оптимизмом (финальная встреча) Погружение в волатскую деятельность	Цель – формирование системы необходимых профессиональных умений, обеспечение теоретической и практической подготовки к работе вожатыми в детских оздоровительных лагерях и образовательных организациях, направленных на личностное развитие подрастающего поколения и формирование системы нравственных ценностей, активной гражданской позиции и ответственного отношения к себе, к людям с различными физическими и ментальными особенностями и обществу в целом	Подведение итогов готовности студентов к воспитательной деятельности	18 недель

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
2 КУРС	Лекции, занятия, встречи, практики и другие мероприятия	Гуманистическая педагогика Цель – формирование ценностной позиции по отношению к ребенку, к человеку в целом, к процессам взаимодействия, учения и познания в целом. Задачи: ■ знакомство с представлениями гуманистической педагогики, возможность непосредственного общения, обсуждения с ними актуальных вопросов воспитания и развития детей, возможность рефлексии собственного педагогического действия, ценностей, установок, принципов, попробовать их реализовать в совместной работе с детьми и студентами	1. Участие в деятельности Корчаковского молодежного центра и Международного интеграционного лагеря «Наш Дом». 2. Участие в деятельности Театра «Навстречу». 3. Участие в Дискуссионном клубе (обсуждение с приглашенными специалистами актуальных проблем в сфере воспитания и образования)	В течение года
2 КУРС	Воспитательные практики волонтерского движения	Цель – поощрение включения студентов в волонтерское движение по собственной инициативе. Задачи: ■ возможность реальной практической деятельности по помощи людям разных категорий (людям с ОВЗ в рамках организуемых мероприятий, детям в трудных жизненных ситуациях, животным, природе и др.); ■ получение опыта бескорыстной помощи ближним; ■ получение опыта оценки, где необходима мощь и как ее можно оказать	Участие в волонтерском движении	Конец учебного года

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
2 КРС	Цикл «Культура и традиции»	Цель – обогащение культурного опыта студентов, формирование культуры и этики профессионального общения	1. Участие в деятельности бардовского клуба. 2. Дискуссионный Клуб читателя и зрителя. 3. Письменные (дневниковые) практики. 4. В рамках литературного клуба обсуждение значимых научных книг из разных областей с приглашением экспертов. 5. Социокультурное пространство города: разработка интерактивных экскурсий для студентов первого курса. 6. Музейная педагогика: «музей под открытым небом» – разработка маршрутов по истории педагогики в пространстве города	В течение учебного года
	Весенние, летние, осенние, зимние антропологические школы и другие выездные мероприятия	Цель – изучение человека в контексте культуры и знакомство студентов с особенностями регионов, с их сохранившимися традициями, прошлым и настоящим, а также развитие исследовательского навыка. Задачи: <ul style="list-style-type: none"> ▪ погружение студентов и преподавателей МПГУ в традиционную культуру; ▪ знакомство не только с культурой и традицией региона, но и с образовательными учреждениями (школы, сады и высшие учебные заведения); ▪ освоение психологических практик; ▪ подготовка к исследовательской работе в области социокультурной психологии и антропологии 	Изучение истории страны, расширение знаний о России, погружение в культуру и традицию региона	В течение года

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
2 КРС	Научно-исследовательские студенческие конференции	Цель – включить начинающих исследователей (студентов, магистрантов, аспирантов) в научный дискурс о сложных проблемах психологии, педагогики и антропологии и выявить увлеченных педагогической деятельностью студентов. Задачи: <ul style="list-style-type: none"> ▪ предоставление студентам разнообразных научных возможностей для становления их профессионализма; ▪ создание научного студенческого сообщества; ▪ создание условий для публичных выступлений и обмена опытом, результатами исследований, формирование личной позиции студентов, активного отношения к профессиональной деятельности в системе образования 	1. Участие в ежегодной научной практической конференции «От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития». 2. Участие в конкурсе «Педагогический дебют». Участие в других конкурсах и конференциях	По расписанию студенческих конференций
	Завершаем 2 курс – сможем в будущем с надеждой (финальная встреча)		Подведение итогов готовности студентов к вожатской деятельности	Конец учебного года

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
3 КРС	Погружение в профессиональную деятельность	Цель – погружение в профессию дефектолога через осуществление практических проб в ходе профессиональной деятельности	1. Изучение практик выдающихся педагогов, исследователей, ученых отечественных и зарубежных. 2. Расширение опыта работы с «особым ребенком», с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. 3. Освоение воспитательных практик госпитального педагога. 4. Получение опыта работы с «особым» ребенком в системе дополнительного образования	В течение года
	Лекции, занятия, встречи, практики и другие мероприятия	Гуманистическая педагогика Цель – формирование ценностной позиции по отношению к ребенку, к человеку в целом, к процессам взаимодействия, учения и познания в целом. Задачи: ▪ знакомство с представителями гуманистической педагогики, возможность непосредственного общения, обсуждения с ними актуальных вопросов воспитания и развития детей, возможность рефлексии собственного педагогического действия, ценностей, установок, возможность на практике применить освоенные принципы, попробовать их реализовать в совместной работе с детьми и студентами	1. Освоение наставничества как воспитательной деятельности по отношению к студентам младших курсов (в рамках деятельности Театра «Навстречу»); 2. Рефлексия исследовательской вожатской деятельности Корчаковского центра воспитания детей и молодежи. 3. Участие в Дискуссионном клубе (обсуждение с приглашенными специалистами актуальных проблем в сфере воспитания и образования)	В течение года

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
3 КРС	Воспитательные практики волонтерского движения	Цель – поощрение включения студентов в волонтерское движение по собственной инициативе. Задачи: ▪ возможность реальной практической деятельности по помощи людям разных категорий (людям с ОВЗ в рамках организуемых мероприятий, детям в трудных жизненных ситуациях, животным, природе и др.); ▪ получение опыта бескорыстной помощи ближним, получение опыта оценки, где необходима помощь и как ее можно оказать	Участие в волонтерском движении	В течение учебного года
	Цикл «Культура и традиции»	Цель – обогащение культурного опыта студентов, приобщение к историческим традициям университета. Задачи: ▪ знакомство с мировым и отечественным литературным и культурным наследием, открытие поля для дискуссий, рефлексии, самовыражения	1. Участие в деятельности бардовского клуба. 2. Дискуссионный Клуб читателя и зрителя. 3. Освоение педагогических технологий обсуждения художественных текстов (проведение встреч читательского клуба для студентов 1-го и 2-го курсов). 4. Социокультурное пространство города: проведение тематических экскурсий для студентов 1-го и 2-го курсов	В течение учебного года

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
3 курс	Весенние, летние, осенние, зимние антропологические школы и другие выездные мероприятия	Цель – изучение человека в контексте культуры и знакомство студентов с особенностями регионов, с их сохранившимися традициями, прошлым и настоящим, а также развитие исследовательского навыка. Задачи: <ul style="list-style-type: none"> погружение студентов и преподавателей МПУ в традиционную культуру; знакомство не только с культурой и традицией региона, но и с образовательными учреждениями (школы, сады и высшие учебные заведения); освоение психологических практик; подготовка к исследовательской работе в области социокультурной психологии и антропологии 	Изучение истории страны, расширение знаний о России, погружение в культуру и традицию региона	В течение года
	Научно-исследовательские студенческие конференции	Цель – включить начинающих исследователей (студентов, магистрантов, аспирантов) в научный дискурс о сложных проблемах психологии, педагогики и антропологии и выявить увлеченных педагогической деятельностью студентов. Задачи: <ul style="list-style-type: none"> предоставление студентам разнообразных научных возможностей для становления их профессионализма; создание научной студенческой общности и обмена опытом, результатами исследований, формирование личной позиции студентов, активного отношения к профессиональной деятельности в системе образования 	1. Участие в ежегодной научно-практической конференции «От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития». 2. Участие в конкурсе «Педагогический дебют». Участие в других конкурсах и конференциях	По расписанию студенческих конференций
3 курс	Завершаем 3 курс – смо- трим в будущее с надеждой и педагогическим оптимизмом (финальная встреча)		Подведение итогов готовности студентов к профессиональной деятельности	Конец учебного года

Продолжение табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
4 курс	Подводя итоги Воспитательные практики волонтерского движения	Цель – поощрение включения студентов в волонтерское движение по собственной инициативе. Задачи: <ul style="list-style-type: none"> возможность реальной практической деятельности по помощи людям разных категорий (людям с ОВЗ в рамках организуемых мероприятий, детям в трудных жизненных ситуациях, животным, природе и др.); получение опыта бескорыстной помощи ближним, получение опыта оценки, где необходима помощь и как ее можно оказать 	Участие в волонтерском движении	
	Цикл «Культура и традиции»	Цель – обогащение культурного опыта студентов, приобщение к историческим традициям университета, формирование культуры и этики общения	1. Участие в деятельности бардовского клуба. 2. Дискуссионный Клуб читателя и зрителя. 3. Разработанная программа детского чтения с разными воспитательными задачами, обсуждение в интерактивном режиме способы вовлечения детей в культуру читателя. 4. Социокультурное пространство города: создание «Культурного навигатора современного педагога» – интерактивной карты города, края, страны под разные педагогические задачи. Обсуждение театров, музеев, парков и т.д., которые могут быть ресурсом педагогической деятельности	В течение учебного года

Окончание табл. 9.1

Курс	Наименование мероприятия	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Длительность
4 курс	Весенние, летние, осенние, зимние антропологические школы и другие выездные мероприятия	Цель – изучение человека в контексте культуры и знакомство студентов с особенностями регионов, с их сохранившимися традициями, прошлым и настоящим, а также развитие исследовательского навыка. Задачи: <ul style="list-style-type: none"> погружение студентов и преподавателей МПГУ в традиционную культуру; знакомство не только с культурой и традицией региона, но и с образовательными учреждениями (школы, сады и высшие учебные заведения); освоение психологических практик; подготовка к исследовательской работе в области социокультурной психологии и антропологии 	Изучение истории страны, расширение знаний о России, погружение в культуру и традицию региона	В течение года
	Научно-исследовательские студенческие конференции	Цель – включить начинающих исследователей (студентов, магистрантов, аспирантов) в научный дискурс о сложных проблемах психологии, педагогики и антропологии и выявить увлеченных педагогической деятельностью студентов. Задачи: <ul style="list-style-type: none"> предоставление студентам разнообразных научных возможностей для становления их профессионализма; создание научного студенческого сообщества; создание условий для публичных выступлений и обмена опытом, результатами исследований, формирование личной позиции студентов, активного отношения к профессиональной деятельности в системе образования 	1. Участие в научно-практических конференциях молодых ученых. 2. Участие в конкурсе «Педагогический дебют»	По расписанию студенческих конференций
Завершаем 4 курс – смотрим в будущее с надеждой и педагогическим оптимизмом (финальная встреча)			Подведение итогов: 1. Педагогический дебют. 2. Свободный микрофон «Я – воспитатель? Я – воспитанель... Я – воспитатель!»	Конец учебного года

Таким образом, начиная с первого курса, с адаптационной программы «Погружение в профессию» происходит введение практики выбора и практического основания для выбора на начальном этапе обучения, а также запускается процесс, связанный с построением траектории профессионального самоопределения через создание условий для формирования принятия новой социальной роли студента вуза, осознанного выбора и умения нести ответственность за этот выбор. Запускается процесс становления субъектности через взаимодействие и коммуникацию студентов и приглашенных специалистов, через формирование потребности в самостоятельности действия («Я хочу сам») к пониманию специфики своей будущей профессиональной деятельности и работы с детьми разных категорий («Я реализую себя в деятельности для других»), а это в свою очередь позволяет будущему выпускнику вуза использовать новые формы воспитания в своей педагогической деятельности.

Список литературы

1. *Адамян Е.И.* Воспитание через воспоминание: межпоколенческий диалог // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 58–72.
2. *Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л.* Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–226.
3. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
4. *Ковалева Н.Б.* Герменевтический клуб МПГУ как форма психолого-педагогической антропопрактики // Исследователь/Researcher. 2020. № 4 (32). С. 209–226.
5. *Лубков А.В.* Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы // Наука и школа. 2019. № 5. С. 41–49.
6. Методические рекомендации по реализации новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: сб. метод. материалов / А.А. Алмазова и др.; отв. ред. А.А. Алмазова, А.В. Лагутина. М.: МПГУ, 2022. 132 с.

7. *Носкова Н.В.* Проблема выбора и психология возрастного развития человека // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология, 2008. Вып. 3 (10). С. 59–70.
8. *Обухов А.С.* Модернизация педагогического образования на основе идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 41–60.
9. *Обухов А.С., Жукова Е.В.* Реальность выбора – значимое условие становления субъектности в контексте профессионализации студентов бакалавриата // Проблемы современного образования. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realnost-vybora-znachimoe-uslovie-stanovleniya-subektnosti-v-kontekste-professionalizatsii-studentov-bakalavriata> (дата обращения: 24.11.2022).
10. *Обухов А.С.* Развитие субъектности как смысловая доминанта психологии образования // Проблемы и перспективы социальной психологии образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Саратов, 26–27 окт. 2010 г.). Саратов: Наука, 2010. Ч. 2. С. 117–122.
11. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Избр. философ.-психол. тр. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 433–438.
12. Социально-воспитательная деятельность в вузе как условие обеспечения качества подготовки учителя дефектолога: сб. науч.-метод. материалов / под общ. ред. А.А. Алмазовой, В.П. Мерзляковой. М.: МПГУ, 2022. 114 с. : ил.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные в монографии материалы, на взгляд авторов, не только будут полезны для развития исследовательской работы в области воспитания, но и могут быть эффективно внедрены непосредственно в работу организаций общего, высшего и дополнительного образования.

Практическая значимость результатов исследовательской работы определяется:

- 1) разработкой примерных рабочих программ воспитания в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (включая 26 приложений – программы для каждого варианта примерных АООП НОО) и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (два варианта программ для соответствующих категорий обучающихся);
- 2) созданием и апробацией научно-методических рекомендаций по разработке и реализации программы воспитания в образовательных организациях, реализующих АООП НОО;
- 3) включением новых форм воспитательных практик, которые ориентированы на организацию со-бытия в детско-взрослом сообществе, реализацию права ребенка на отдых и оздоровление, использование потенциала дополнительного образования и т.д., для школьников с ОВЗ и инвалидностью, в том числе находящихся на длительном лечении и обучающихся на дому;
- 4) созданием в университете (МПГУ) воспитательной среды, обеспечивающей подготовку будущих дефектологов к профессиональной деятельности.

Кратковременные эффекты применения полученных результатов в системе образования связаны с повышением способности школ создавать инклюзивную воспитательную среду,

поддерживаемую квалифицированными педагогами и специалистами-дефектологами и включающую всех детей в локальное детско-взрослое сообщество и единое образовательное пространство России. Долговременные эффекты связаны с развитием сети школьных и вузовских сообществ во всех регионах Российской Федерации с опорой на принятые в обществе социокультурные и духовно-нравственные ценности, основанные на принятии и поддержке каждого человека с его уникальными психофизическими, личностными и иными особенностями в поликультурной среде многонационального государства.

Представленные материалы позволяют увидеть панораму видов и направлений социально-воспитательной работы, которая выступает как значимый фактор обеспечения успешности системы образования детей с ОВЗ, с инвалидностью, а также системы подготовки будущих дефектологов к профессиональной деятельности. Предложенные в монографии точки зрения, рекомендации и выводы являются открытыми для дискуссии, к которой мы приглашаем заинтересованных читателей.

БИБЛИОГРАФИЯ

Опубликованные материалы проекта

1. *Адамян Е.И.* Госпитальные школы в условиях национальных образовательных систем Великобритании и США: представление об ученике // Проблемы современного образования. 2022. № 1. С. 51–59.
2. *Адамян Е.И.* Опыт госпитальных школ Великобритании и США: цели обучения, воспитания и создаваемая инфраструктура // Проблемы современного образования. 2022. № 2. С. 59–71.
3. *Гусев И.А.* Ключевые этапы развития госпитальной педагогики в рамках модели проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Наука и школа. 2022. № 1. С. 149–161.
4. *Гусев И.А.* Управление развитием кадрового потенциала госпитальной школы: флагманская площадка проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Преподаватель XXI век. 2021. № 3. Ч. 1. С. 153–170.
5. *Гусев И.А.* Формирование воспитательной системы госпитальной школы: модель федерального проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сб. науч. тр. Ч. 1. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2021. С. 274–289.
6. *Демакова И.Д.* Метод экспертной оценки в исследовании проблемы формирования позитивного отношения к жизни в семье с особым ребенком // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 1. С. 73–78.
7. *Демакова И.Д.* От интеграции к социальной инклюзии: уникальное пространство детства Международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом» (1993–2021 гг.) // Дефектология. 2022. № 4. С. 42–49.
8. *Демакова И.Д., Попова И.Н.* Гуманитарная экспертиза как метод научного познания в педагогике // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. 2021. Вып. 60. С. 37–48.
9. *Демакова И.Д., Шустова И.Ю.* Междисциплинарный подход к выбору методов исследования в теории воспитания // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 1. С. 30–42.

10. Демакова И.Д., Шустова И.Ю., Попова И.Н. О методах исследования в сфере воспитания: взгляд на проблему с позиции теории и практики воспитания // Вестник Томского гос. ун-та. 2022. № 478. С. 154–161.
11. Колосова Е.Б. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья в горизонте жизненных перспектив: постановка проблемы // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 96–108.
12. Колосова Е.Б., Адамян Е.И., Адамян Л.И. Воспитательная деятельность в пространстве инклюзивного дополнительного образования: анализ региональных практик // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 302–317.
13. Мерзлякова В.П. Организация воспитательной работы путем взаимодействия с семьями, имеющими детей с нарушениями речи // Наука и школа. 2022. № 2. С. 243–249.
14. Методические рекомендации по реализации новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: сб. метод. материалов / А.А. Алмазова и др.; отв. ред. А.А. Алмазова, А.В. Лагутина. М.: МПГУ, 2022. 132 с.
15. Подготовка педагогических кадров для госпитальных школ / О.А. Иванова и др. // Мир науки, культуры, образования. 2022. Вып. 2. С. 260–263.
16. Практики воспитательной работы в образовательных организациях, реализующих АООП НОО: предварительные результаты мониторинга / А.А. Алмазова и др. // Дефектология. 2022. № 4. С. 60–68.
17. Социально-воспитательная деятельность в вузе как условие обеспечения качества подготовки учителя дефектолога: сб. науч.-метод. материалов / под общ. ред. А.А. Алмазовой, В.П. Мерзляковой. М.: МПГУ, 2022. 114 с.: ил.
18. Adamyan E.I., Adamyan L.I., & Kolosova E.B. Implementation of the Criteria Approach to Identifying Giftedness in Children with Disabilities in Supplementary Education (Based on Theatre Pedagogy) // Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars / eds. A.A. Arinushkina, & I.A. Korobeynikov. Cham, Switzerland: Springer, 2022. P. 61–69.
19. Demakova I.D., Shustova I.Yu. Systematic Approach for Efficient Use of Research Methods in Educational Theory // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 3. P. 249–260.

Электронные ресурсы

1. Международная научно-практическая конференция «Социально-воспитательная деятельность в вузе как условие обеспечения качества подготовки учителя-дефектолога». URL: <http://mpgu.ru/socialno-vospitatelnaja-deyatelnost-v-vuze/>.
2. Примерная рабочая программа воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, получающих начальное общее образование, и 26 приложений – по одной программе для каждого варианта примерных АООП НОО. URL: <http://mpgu.ru/nauchno-metodicheskie-osnovy-sistemy-vospitaniya-detej-s-ovz/primernye-programmy-dlja-obsuzhdenija/>.
3. Примерная рабочая программа воспитания для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1) и обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития, получающих общее образование (вариант 2). URL: <http://mpgu.ru/nauchno-metodicheskie-osnovy-sistemy-vospitaniya-detej-s-ovz/primernye-programmy-dlja-obsuzhdenija/>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Анна Алексеевна Алмазова: концепция, введение, глава 8, заключение; руководитель проекта
доктор педагогических наук, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии Московского педагогического государственного университета
e-mail: aa.almazova@mpgu.su
<https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>

Елена Игорьевна Адамян: главы 3, 8
кандидат филологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: ei.adamyan@mpgu.su
<https://orcid.org/0000-0002-9483-2232>

Луиза Игоревна Адамян: глава 9
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: li.adamyan@mpgu.su
<https://orcid.org/0000-0003-4085-1582>

Екатерина Валентиновна Алехина: глава 2
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета
e-mail: ev_alekhina@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-8609-3962>

Иван Алексеевич Гусев: глава 6
заместитель руководителя Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»
e-mail: lemondegusevii@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6693-340X>

Ирина Дмитриевна Демакова: главы 1, 5
доктор педагогических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: id.demakova@mpgu.su
<https://orcid.org/0000-0002-0861-2453>

Екатерина Сергеевна Зорина: глава 7
кандидат психологических наук, руководитель научно-исследовательских программ службы психолого-педагогического сопровождения Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»
e-mail: katarinatutor@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0745-4027>

Елена Борисовна Колосова: главы 3, 8
старший преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: eb.kolosova@mpgu.su
<https://orcid.org/0000-0002-8057-0745>

Валерия Павловна Мерзлякова: глава 4 (с. 104–113)
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: vp.merzlyakova@mpgu.su

Татьяна Евгеньевна Поветкина: глава 2
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета
e-mail: t_e_povetkina@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0005-9294-0423>

Виктория Валентиновна Ткачева: глава 4 (с. 78–104)
доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: vv.tkacheva@mpgu.su
<https://orcid.org/0000-0002-5876-3604>

Сергей Витальевич Шариков: глава 6
PhD, профессор, руководитель Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем»
e-mail: uchimznaem@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7508-6051>

Научное издание

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

Монография

2-е издание, дополненное

Под общей редакцией А. А. Алмазовой, Е. И. Адамян

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов, корректность цитирования и правильность указания источников

Редактор *Дубовец В. В.*
Оформление обложки *Удовенко В. Г.*
Компьютерная верстка *Ковтун М. А.*
Корректор *Жигурова Н. А.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.



Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,
тел. +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
УИД и ИП МПГУ.

Подписано в печать 20.05.2023. Формат 60×90/16.
Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 14,25.
Тираж 500 экз. Заказ № 1387.

ISBN 978-5-4263-1208-1



9 785426 312081