

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт менеджмента и права
Кафедрам экономики и менеджмента

**Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в
условиях инклюзивного образования**

Выпускная квалификационная работа
по направлению подготовки: «44.03.01 – Педагогическое образование»
профиль
«Педагогика общего образования»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой:
д-р. пед .наук, профессор

_____ С.Л.Фоменко
«__»_____2017г.

Исполнитель:
Савинова Екатерина Витальевна
обучающийся группы БП 53z

Руководитель ОПОП

_____ Н.И. Мазурчук
«__»_____2017г.

Научный руководитель:
Мазурчук Нина Ивановна
к.п.н., доцент

Нормоконтролёр:
Специалист по УМР

_____ Н.В. Бутакова
«__»_____2017г.

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
1.1. Характеристика инклюзивного образования как социального и психолого-педагогического явления.....	6
1.2. Содержательный аспект психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования.....	14
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....	23
2.1. Анализ деятельности МБОУ СОШ №3 г. Лянтора, Сургутского района по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников в условиях инклюзивного образования.....	23
2.2. Разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования на базе МБОУ СОШ №3 г. Лянтора, Сургутского района....	34
2.3. Анализ результатов опытно-поисковой работы.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	52
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Инклюзивное образование приобретает всё более широкие масштабы. Оно поддержано законодательно, обосновано международными требованиями и процессами мировой педагогической практики. Зарубежный опыт показывает, что этот проект потребует много времени и участия всех субъектов образования. Сегодня инклюзивное (включенное) образование – это термин, употребляемый для описания процесса образования детей, имеющих не только физические, но и социальные, эмоциональные, а и языковые особенности. Эти дети, имеющие особые образовательные потребности, должны быть также включены в целостный образовательный процесс, процесс развития и социализации. Инклюзивное образование развивает методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями.

Поиск новых находок в решении поставленной перед образованием задачи – образования «для всех» обусловил актуальность исследования психолого-педагогического сопровождения младших школьников с особыми образовательными потребностями – детей-мигрантов.

Степень разработанности проблемы исследования. Изучением психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса занимаются М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, О.С. Газман, И.В. Дубровина, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Изучением социально-психологической адаптации детей-мигрантов занимаются Е.А. Бауэр, И.С. Сапожникова, Э.М. Хачатурова и др.

Психолого-педагогические условия и технологии школьной адаптации детей и подростков из семей мигрантов рассматриваются в трудах Л.Н. Зимаковой, А.Б. Пантелеева и других ученых.

Проблема исследования: каково содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: инклюзивное образование как социальное и психолого-педагогическое явление.

Предмет исследования: содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования.

В рамках нашего исследования мы ограничиваемся рассмотрением только одной категории обучающихся с особыми образовательными потребностями - детей-мигрантов.

Цель исследования: выявить и опытно-поисковым путем обосновать содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть инклюзивное образование как социальное и психолого-педагогическое явление.
2. Выявить содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования.
3. Провести анализ психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования в МАОУ СОШ №3 г. Лянтора, Сургутского района.
4. Разработать и реализовать программу психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования на базе МАОУ СОШ №3 г. Лянтора, Сургутского района.
5. Провести анализ и обсуждение результатов опытно-поисковой работы.

Методы исследования: теоретические – анализ, обобщение, систематизация, классификация; эмпирические – наблюдение, тестирование, опрос, методы математической статистики.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы, состоящего из 60 источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Характеристика инклюзивного образования как социального и психолого-педагогического явления.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования.

Термин «инклюзивное образование» был предложен ЮНЕСКО для того, чтобы подчеркнуть необходимость специальных усилий, которые должны быть сделаны окружением (администрацией учреждений, архитекторами, педагогами, детьми) для того, чтобы человек с особыми образовательными потребностями был включен в систему образования и имел равные возможности с другими [5, с. 56].

Понятие «инклюзивное образование» рассматривается в зарубежной литературе с различных позиций:

- как философская категория, фундаментальной основой которой является признание обществом и школой уникальности и ценности каждого ребенка независимо от их индивидуальных различий (А. Renzaglia);
- как процесс и практика совместного обучения в общеобразовательных школах, расположенных рядом с местом проживания, с предоставлением необходимой поддержки (R.Arends, С.А.Kochar, L.L.West, J.M. Taumans, Y.R.Shemesh);
- как единая естественная образовательная среда, в условиях которой все дети обучаются по одной образовательной программе, необходимая помощь и поддержка оказывается всем детям непосредственно в общем классе, все дети признаются уникальными и принимают друг друга, планирование и реализация образовательных стратегий осуществляется командой педагогов (D.L.Ryndak, L.Jackson, F.Bilingsley);

- как неотъемлемый компонент современной образовательной парадигмы, который понимается в качестве системообразующего стержня внутришкольной организации, ее целей, системы установок и повседневных мероприятий (Н. Levin) [50, с. 15].

Применительно к России «инклюзивное образование» как юридическое понятие закреплено в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации». Согласно п. 27 ст. 2 данного нормативно-правового акта, инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Согласно материала Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России» инклюзивное образование воспринимается следующим образом:

1. Инклюзивное образование сопровождается процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, процессом снижения степени изоляции учащихся.

2. Инклюзивное образование призывает к реструктуризации культуры школы, чтобы создать условия для развития личности каждого ученика с учетом его особенностей и потребностей.

3. Инклюзивное образование непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий.

4. Инклюзивное образование ориентировано на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.

5. Многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом образовательной деятельности.

6. Инклюзивное образование подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между образовательными организациями и социумом, который их окружает [24].

В России, как указал Н.Г. Сигал, создана необходимая регламентирующая и фундаментальная теоретико-методологическая база для интеграции идеи инклюзии в систему общего образования. Но на практике существует ситуация, связанная и с интерпретацией сущности понятия «инклюзивное образование», сужением рамок его значимости только социальным аспектом, что можно рассматривать как естественный начальный этап развития процесса, а с другой стороны, данная позиция обуславливает доминирование «средового подхода» к его организации в общеобразовательных школах [50, с. 20].

Системный подход считают Ю.В. Мельник, Д.А. Лушков и другие как обязательное условие качественного инклюзивного образования. И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева считают, что командный и кондуктивный подходы, выделяемые Ю. В. Мельник, можно рассматривать в рамках системного. Командный подход заключается в объединении усилий всех работников, имеющих отношение к инклюзивному образованию (учителей, методистов, психологов, представителей школьной администрации, сотрудников соответствующего департамента или министерства), а кондуктивный подход заключается в обращении за помощью родителям и одноклассникам. Оба способа поддерживают систему и развивают ее только в разных направлениях: по вертикали и горизонтали [46, с. 400].

По мнению И.С. Самохина и Н.Л. Соколовой, термин, относящийся к инклюзивному образованию, не должен, вызывая подобных ассоциаций как командный, лучше будет звучать коллективный или объединяющий [46, с. 401].

Как считает Т.В.Семеновских, что примером служит «вертикальная» многомерная модель Ф. Фаррингтона, освещающая пять фундаментальных систем необходимых для функционирования инклюзивного общества:

1. Социальная — семья, рынок труда, сообщества, в том числе профессиональные.

2. Экономическая — заработная плата, безопасность, страхование, рынок товаров и услуг.

3. Институциональная — законодательство, образование, здравоохранение.

4. Территориальная — миграция, транспорт и связь.

5. Символические отношения — идентичность, толерантность, стрессоустойчивость, самооценка, мотивация.

«Горизонтальная» многомерность инклюзии предполагает совокупное наличие, по крайней мере, трех «включенностей»:

1) в группу;

2) в деятельность;

3) субъективное чувство включенности, принадлежности, позитивная самоидентификация, эмоциональный контакт с социумом [49].

Поэтому приоритетными в создании модели инклюзивного образования, по мнению И.Е. Авериной, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Т.П. Дмитриевой, М.Л.Семенович, являются следующие направления:

- все участники образовательного процесса должны принимать философию инклюзии;

- на каждом возрастном этапе приоритетными являются социальная адаптация ребёнка, развитие практических и коммуникативных компетенций;

- направленность на профилактику и преодоление искусственной изоляции семьи ребёнка с особыми образовательными потребностями [48].

В отечественной науке автором идеи инклюзивного образования как педагогической системы, которая должна соединять общее и специальное образование считают Л.С. Выготского [12]. Его размышления о связи между индивидуальным развитием человека, его социальным окружением, социальной активностью способствовали созданию методологической

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

По мнению многих авторов, интеграция – это процесс развития, в результате которого достигается единство и целостность внутри системы, в которой отдельные специализированные элементы являются взаимозависимыми. Н.Н. Малофеев считает, что «...социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» [33,с.3]. В специальной педагогике человек с ограниченными возможностями здоровья характеризуется как индивид, который имеет физические и (или) психические недостатки и требующий создания особых условий для получения образования. В инклюзивной среде рассматриваются условия, которые учитывают особые образовательные потребности людей не только с ограниченными возможностями здоровья.

Многие исследователи рассматривают инклюзивную образовательную модель не как статичное обучение детей, на которое сложно влияют какие-либо изменения, а как действие в динамике, которое направлено на постоянное изменение условий образовательного процесса, направленного на учёт индивидуальных возможностей каждого человека с ограниченными возможностями здоровья. Настоящая инклюзия, по мнению Д.В. Зайцева [19], М.М. Семаго[48], сближает, а не противопоставляет специальную и общую образовательные системы.

Как указывают Е.С Тушуева, Т.С. Овчинникова, Б.Б. Горских, что в условиях инклюзии образовательная организация начинает функционировать как полифункциональный комплекс, выполняющий традиционные (обучающие, воспитывающие, развивающие) и совершенно новые, не свойственные ей ранее (психокоррекционные, здоровьесберегающие) функции. Тем самым проектируется образовательное пространство, которое становится наиболее включенным-снижающим «социальную инвалидность» детей с особыми образовательными потребностями[54, с. 27].

Одним из основных принципов инклюзии является принцип индивидуализации, согласно которому в центре образовательного процесса и педагогической деятельности находится целостная личность ребенка в неразделимом единстве его физической, умственной и душевной организации. Все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении, и необходимо разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении [4, с. 260]. Инклюзивное образование актуализирует вопрос о человеческой индивидуальности и ее учете в развитии человека как вообще, так и применительно к обучению и воспитанию детей с особыми потребностями в образовании. Социальные черты человеческой индивидуальности связаны с развитием всего многообразия признаков человека как личности, субъекта деятельности и общения.

Инклюзивный подход в образовании предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями. То есть инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором любой ребенок может получить образование вне зависимости от физических или умственных особенностей, национальности, социального происхождения и других отличий. Этот подход к образованию лиц с особыми образовательными потребностями коренным образом отличается от организации обучения в особых специализированных учреждениях, то есть не выделение из общества как особой категории детей, а включение в общество на всех этапах образовательного процесса – от детского сада до высших учебных заведений [15].

В своем исследовании М.А. Колокольцева указывает, что специфика инклюзивного образования заключается в том, что субъектами данного процесса являются как нормально развивающиеся дети, так и дети с различными видами нарушений. С общими личностными особенностями, выражающиеся в замкнутости, нежелании взаимодействовать со

сверстниками, доминировании узколичностных мотивов, слабо выраженном желании помогать другим детям и родителям, повышенном уровне тревожности, фобиях обидчивости. Поэтому в процессе воспитания взаимоотношений в инклюзивном образовании возникают специфические трудности, связанные с восприятием младшими школьниками внешности, речи, нетипичного поведения «особых» сверстников. В связи с этим, внешняя выраженность особенности может выступать для младшего школьника в качестве психологического барьера на пути к взаимодействию и общению со сверстниками. Это связано с тем, что во взаимоотношениях младших школьников важное место занимает личностная привлекательность, регулируемая опытом прошлых контактов, переживаемая в виде эмоций и чувств, проявляемая в действиях и поступках [27].

Помимо этого, практическая реализация принципов инклюзивного образования в России встречается с большими трудностями. К основным группам трудностей относят следующие:

- 1) отсутствие гибких образовательных стандартов для детей с особыми образовательными потребностями;
- 2) несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка;
- 3) отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива (языковой);
- 4) недостаточное материально - техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды таких детей;
- 5) отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок педагогических и других необходимых работников;
- 6) межличностное взаимодействие – отношение людей. Недостаток знаний, страх, предубеждения, чрезмерная специализация, конкуренция, отсутствие опыта восприятия различий, стереотипность мышления;

7) денежные и материальные средства (нехватка средств и оборудования, низкая заработная плата, неравномерное распределение ресурсов);

8) знания и информация (безграмотность, отсутствие доступа к зданиям, слабая политика или ее отсутствие, отсутствие коллективного опыта в обсуждении и решении проблем).

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, переоборудование мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающихся в распространённых стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителя, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Большее внимание уделяют преимущественно педагогическим и образовательным проблемам, затемняя одну из самых значимых проблем. Сложность социализации ребенка с особыми образовательными потребностями в образовании в коллективе обычных детей, отношения между детьми, родителями и т.д., и возможность подобной социализации при существующем уровне культуры общения и коммуникации [26]. Это основано на том, что сущность человеческой индивидуальности определяется самобытностью взаимодействия человека с окружающим миром. Способности человека, так или иначе, взаимодействуют с индивидуальными чертами и особенностями, сами являясь неповторимыми и в предпосылках развития (задатках), и в степени развития, функциональной зрелости, эмоциональном и творческом отношении к окружающему миру. Поэтому в социально-педагогической практике и проявляется необходимость индивидуального подхода в развитии и совершенствовании способностей каждого ученика, личности, стремящейся к проявлению своего потенциала в деятельности и общении [34, с. 285].

Итак, инклюзивное образование как социальное и психолого-педагогическое явление в научной литературе описывается как процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в систему образования. Инклюзивное образование как понятие и новый принцип образования пришло из Европы, хотя и рассматривалось ранее отечественными учеными. С его реализацией связано много трудностей и препятствий, но в основном они психолого-педагогического характера, а также проявляются в контексте межличностного взаимодействия между родителями, учителями и учениками, что требует сопровождения и поддержки со стороны, как администрации, так и социально-психологических и социально-педагогических служб образовательного учреждения, так как основной целью инклюзивного образования является доступность общего образования.

1.2. Содержательный аспект психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования

Термин «сопровождение» широко используется сегодня в науке и практической работе, он вошел в различные направления отечественной педагогики и психологии. Под психолого-педагогическим сопровождением в основном понимается взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание психолого-педагогических условий, необходимых для продуктивного обучения и воспитания. А задачей указывают, психолого-педагогического сопровождения также является помощь ученику в принятии оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора, ведущего к изменению социального и психологического положения сопровождаемого. Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека,

осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении [41].

В отечественных исследованиях психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как сложный многогранный процесс, в котором создаются социально-психологические и другие условия для полноценного развития личности ребенка с особыми потребностями в рамках его индивидуальных психологических и возрастных возможностей в конкретном образовательном пространстве.

Битянова М.Р. [7] под психологическим сопровождением понимает систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития человека в ситуации учебного взаимодействия. Э.Ф. Зеер [20] полагал, что психологическое сопровождение – это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание возможных путей, помощь и поддержка.

Как отмечает М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Л.М. Шипицына и др., в настоящее время осуществляются попытки внедрения психологического сопровождения как «третья» сторона образования, наряду с обучением и воспитанием. Так как психолого-педагогическое сопровождение, как комплексное явление, опирается на системно ориентированный подход, важнейшее положение которого – опора на внутренний потенциал развития субъекта, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. То есть, для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития. Необходимо научить ученика выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выбрать план решения и сделать первые шаги [58, с.48].

По мнению отечественных исследователей (Т.П. Демидова, И.И. Мамайчук, Ю.В. Суховерщина и др.) к основным направлениям психологического сопровождения относятся: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психотерапия и психокоррекция.

Основными направлениями работы, обозначенными в государственных Стандартах как формы психологического сопровождения участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС являются указанные выше, но среди методов и подходов вносятся некоторые коррективы с учетом специфики ФГОС.

Профилактика – предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся (воспитанников), разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

В рамках деятельности по психологической профилактике в образовательной организации педагог-психолог:

- выявляет условия, затрудняющие становление и развитие личности обучающихся с учетом их особенностей;

- осуществляет психопрофилактическую работу с учетом особенностей обучающихся, а также детей с ограниченными возможностями здоровья, а также испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации;

- осуществляет превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации;

- участвует в формировании здоровьесберегающих образовательных технологий, здорового образа жизни;

- разрабатывает рекомендации родителям (законным представителям) по вопросам психологической готовности обучающихся к переходу на следующий уровень образования, а также испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Диагностика как вид деятельности педагога-психолога при сопровождении – (индивидуальная и групповая (скрининг)) обозначается как выявление наиболее важных особенностей деятельности, поведения и

психического состояния детей разного возраста, которые должны быть учтены в процессе сопровождения.

Консультирование (индивидуальное и групповое) - оказание помощи и создание условий для развития личности, способности выбирать и действовать по собственному усмотрению, обучаться новому поведению.

Развивающая работа (индивидуальная и групповая) – формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении.

Коррекционная работа (индивидуальная и групповая) – организация работы, прежде всего, с учащимися (воспитанниками), имеющими проблемы в обучении, поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики.

Психологическое просвещение детей и взрослых – формирование потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Экспертиза образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательной организации [2].

Методологическими основами психолого-педагогического сопровождения выступают:

- гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса;
- теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др);
- личностно-ориентированный подход (К. Роджерса, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманской, Н.Ю. Синягина);
- положения концепции «Воспитание ребенка как человека культуры» Е.В. Бондаревской;

- теория гендерного сопровождения ребенка (Т.Н.Доронова, И.Н.Евтуенко, Т.И. Репина, Л.В. Трубайчук и др.).

Касательно проблемы нашего исследования, О.М. Штерц считает, что психолого-педагогическое сопровождение – это создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и воспитания детей с особыми потребностями в процессе инклюзивного образования [60, с. 254].

Основной задачей психологического сопровождения является учет индивидуально-личностных особенностей ребенка в процессе обучения. Как отмечает И.Г. Дубов, Е. С. Кузьмина, Л. Н. Нечаев [22] психологическое сопровождение носит длительный процесс, который основан на идеях усиления субъектности партнеров по общению и раскрытия творческого потенциала личности. Основная цель педагогического сопровождения направлена на максимальное содействие личностному и профессиональному самоопределению учащегося в процессе обучения и воспитания. Для учащихся с особыми потребностями важно в эффективной адаптации и социализации личности, опираясь на его компенсаторные, сохранные функции создать такие условия, которые будут способствовать реализации его личностного потенциала, успешной интеграции в общество и профессиональному самоопределению [60, с. 255].

По определению К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Божович, Е.А.Сорокоумовой и др., для успешного освоения социального опыта индивидом необходимым является его активность, включенность в деятельность. Таким образом, младший школьник с особыми потребностями в образовании, включаясь в социальные взаимоотношения в учебной и других видах деятельности, организованные с учетом вышеуказанных условий, проявляется как субъект этой деятельности в поведении, в саморегуляции, которые обеспечивают: актуализацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности.

Совместные усилия со стороны школы, родственников и друзей «особого» учащегося могут подтолкнуть его к деятельности, к активному и охотному участию в жизни класса. Но так как особому ребенку предстоит влиться в более обширный, и разнообразный коллектив может, повышается вероятность недопонимания и конфликтов. Кроме того, при общении с малознакомыми людьми возрастает роль поведенческих императивов и снижается субъективная ценность личностных особенностей: во многих случаях они не рассматриваются как оправдание нетипичных действий или слов. Собеседник может сделать школьнику замечание или прервать общение без объяснения причин [46, с. 400].

Поэтому психолого-педагогическое сопровождение в условиях общеобразовательной школы и инклюзивного образования выполняет следующие функции:

1) компенсаторная функция заключается в создании условий, обеспечивающих развитие ребенка с особыми образовательными потребностями наряду со здоровыми детьми, но с использованием для этого иных, чем у здорового ребенка путей и средств, «превращение минусов дефекта в плюсы компенсации» [12];

2) стимулирующая функция направлена на активизацию ребенка в процессе общения в обществе здоровых детей;

3) развивающая функция предполагает создание условий для нормальной социализации детей с особыми образовательными потребностями в обществе здоровых детей;

4) коррекционная функция выступает процессом психолого-педагогической поддержки, подразумевая коррекцию травмирующих воздействий на ребенка и нейтрализацию факторов, вызывающих вторичные или психологические последствия дефекта [14].

Осуществление психолого-педагогического сопровождения, обучающегося с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе, способствует социализации воспитанника и

успешному усвоению учебного материала. При этом требуется соблюдение ряда условий:

- принятие факторов, обуславливающих наличие у обучающегося особых образовательных потребностей, и их влияние на специфику овладения учебной программы и участие в жизни общества;

- ориентация на субъектное включение обучающегося и его семьи в общий процесс образовательной инклюзии;

- создание специальной развивающей среды, организация которой зависит от педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы Е.В. Горшкова считает, что нужно вести по четырем направлениям:

- 1) (адаптационный этап) - необходимо провести работу с ребёнком и членами его семьи на этапе поступления в школу,

- 2) оказание психолого-педагогической поддержки ребенку в условиях школы с целью развития его коммуникаций,

- 3) оказание индивидуальной психолого-педагогической помощи ребенку с особыми образовательными потребностями в процессе его обучения в условиях массовой общеобразовательной школы,

- 4) работа с педагогическим коллективом [14].

Как считает Л.Н. Зимакова, что процессу адаптации детей мигрантов к новой для них поликультурной образовательной среде должно способствовать особым образом организуемое психолого-педагогическое сопровождение. Оно должно базироваться на модели, реализуемой с помощью субъектного, личностно-деятельностного и ценностного подходов. Назначением субъектного подхода является развитие активности детей-мигрантов в познании иной культуры, ее традиций, в приспособлении к условиям школьного обучения, а также способности к самоопределению и саморазвитию в иной культуре. В личностно-деятельностном подходе выделяется создание условий для полноценного проявления и развития

личностных функций субъектов образовательного процесса, в раскрытии возможностей личности детей мигрантов. Назначением ценностного подхода, предполагающего приобщение учащихся к ценностям иной культуры, является развитие способностей детей-мигрантов к наделению смыслом толерантности, становление у них гуманного отношения к окружающим их людям [21, с. 4].

В связи с тем, что проблемы мигрантов носят комплексный характер, оптимальной формой психолого-педагогического сопровождения является системное сопровождение. Е.И. Суровцева указывает, что в традиционной школьной практике реакция педагогов на проблемы ребенка-мигрантов бывает различной – от принятия до полного отвержения детей-мигрантов. Поэтому основными направлениями системы сопровождения являются:

- работа с педагогическим коллективом;
- работа с родителями (законными представителями);
- работа с учащимися[53].

Спирина Т.А., Мохова Л.А. в своем исследовании выявили такие особенности у младших школьников мигрантов. У учащихся из семей-мигрантов показатели адаптации, эмоционального комфорта, принятия других и самого себя несколько ниже, чем у их российских сверстников. Наиболее адаптированной является возрастная группа младших школьников из семей-мигрантов по сравнению с детьми-мигрантов старшего возраста. Этническая принадлежность в младших классах никак не связана с выбором круга общения детей-мигрантов в школе [51, с. 104].

Итак, психолого-педагогическое сопровождение детей-мигрантов должно осуществляться по следующим направлениям:

- адаптация социокультурной среды образовательного учреждения к мигрантам;
- создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении;

- содействие проявлению позитивного влияния учащихся-мигрантов на развитие образовательного учреждения.

Это связано с тем, что психолого-педагогическое сопровождение нацелено на создание условий для обеспечения учебного процесса в вариативной образовательной среде, для оказания реальной помощи детям-мигрантов в овладении знаниями, умениями, навыками, в формировании коммуникативного опыта в совместной деятельности, оказании влияния на успешность ребенка во всех видах деятельности (игре, учении, труде).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это сложный многогранный процесс, в котором создаются социально-психологические и другие условия для полноценного развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями в рамках его индивидуальных психолого-педагогических и возрастных возможностей в конкретном образовательном пространстве, и включает в себя следующие направления деятельности:

- работа с педагогическим коллективом;
- работа с родителями (законными представителями);
- работа с учащимися.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Анализ деятельности МБОУ СОШ №3 г. Лянтора, Сургутского района по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников в условиях инклюзивного образования

Образовательный процесс соответствует установленным федеральным государственным стандартам, гарантирующими необходимое для общества качество образования. Это достигается постоянным совершенствованием учебно-материальной базы, использованием современного учебно-лабораторного оборудования и учебной литературы. Библиотечный фонд школы постоянно пополняется (литературой по культуре разных народов), бесплатное пользование библиотекой для обучающихся, обеспечивает равный доступ к необходимым информационным источникам.

Обучение и воспитание обучающихся в образовательной организации осуществляется на основе Программы развития, основных образовательных программ, которые полностью соответствуют типу (общеобразовательное) образовательного учреждения, его Уставу, действующей лицензии.

Общеобразовательное учреждение МБОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа №3»:

- реализует основные общеобразовательные программы, обеспечивающие совместное обучение лиц с особыми образовательными потребностями и лиц, не имеющих таковых;
- организует проведение мероприятий по формированию благоприятного психологического климата для лиц с особыми образовательными потребностями в образовательной организации;

- обеспечивает равный доступ лицам с особыми образовательными потребностями к обучению: учебные кабинеты оснащены компьютерным оборудованием с выходом в сеть «Интернет», обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно учебники, учебная литература общеобразовательной программы;

- в соответствии с Законом ХМАО-Югры от 26.02.2006 г. №30-оз (ред. от 30.09.2013 г. №81-оз) «О социальной поддержке обучающихся муниципальных общеобразовательных организаций и частных общеобразовательных организаций, имеющих государственную аккредитацию, расположенных на территории Ханты-Мансийского автономного округа Югра». Обучающимся очной формы обучения предоставляется социальная поддержка в виде предоставления завтраков и обедов в учебное время по месту нахождения образовательной организации;

- 2 педагога начальных классов прошли курсы повышения квалификации по теме «Основы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья», из них 1 педагог по теме «Дистанционное обучение детей-инвалидов»;

- информацию об оказании муниципальных услуг общеобразовательным учреждением можно получить на I этаже фойе школы на специальном информационном стенде, на сайте образовательного учреждения;

- для обучающихся, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата обеспечен беспрепятственный доступ в учебные помещения, столовую, туалетные и другие помещения образовательного учреждения. Также их пребывание в указанных помещениях (наличие пандуса, поручней в лестничных проемах);

- для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья педагогами-психологами, учителями-логопедами, а также социальными педагогами осуществляется ранняя диагностика нарушений развития и социальной адаптации,

оказывается ранняя коррекционная помощь на основе специальных педагогических подходов.

Если проанализировать деятельность МБОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа №3», то можно сделать вывод, что основной акцент делается на устранение барьеров в образовании обучающихся с ОВЗ.

Однако, как мы отмечали ранее, в рамках инклюзивного образования должен быть сделан акцент на создание условий для успешной социализации и получения качественного образования не только для детей с ОВЗ, но и для тех категорий детей, которые в этом испытывают необходимость: дети-мигранты, талантливые дети и др. категории. Это обуславливает организацию в МБОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа №3» психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

В этой связи, для выявления результативности содержания психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования (на примере детей-мигрантов) проведена опытно-поисковая работа.

Базой исследования явилось Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Лянтора Сургутского района. В исследовании приняло участие 30 учеников начальных классов в возрасте 9-10 лет. 20 детей – школьники, не имеющие особых образовательных потребностей, 10 детей-мигрантов.

В рамках опытно-поисковой работы были использованы три методики:

1) «Тест школьной тревожности Филлипса»;

Цель - изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Опросник позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни.

2) анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой;

Цель - определение уровня школьной мотивации.

Анкета содержит 10 вопросов и три варианта ответов.

Для возможности дифференцировки детей по уровню мотивации была разработана система балльных оценок:

-ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в 3 балла;

-нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.п.) оценивается в 1 балл;

-ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в 0 балла.

Определяется 5 уровней мотивации:

- высокий уровень школьной мотивации, учебной активности,

- хорошая школьная мотивация,

- положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами,

- низкая школьная мотивация,

- негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

3) методика диагностики уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении (опрос).

Цель – определение уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организации образовательного процесса.

Опрос состоит из 10 вопросов с ответами «да» или «нет».

Оценка результатов

Каждый положительный ответ отмечается знаком «+». Подсчитывается количество ответов, отмеченных знаком «+».

1-4 положительных ответов свидетельствует о низком уровне удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса;

5-8 положительных ответов – о достаточном уровне удовлетворенности;

9-10 положительных ответов – о высоком уровне удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса.

Теперь проанализируем результаты диагностики на констатирующем этапе исследования (Приложение 1).

Проанализируем результаты диагностики по «Тесту школьной тревожности Филлипса» (Рис. 1).

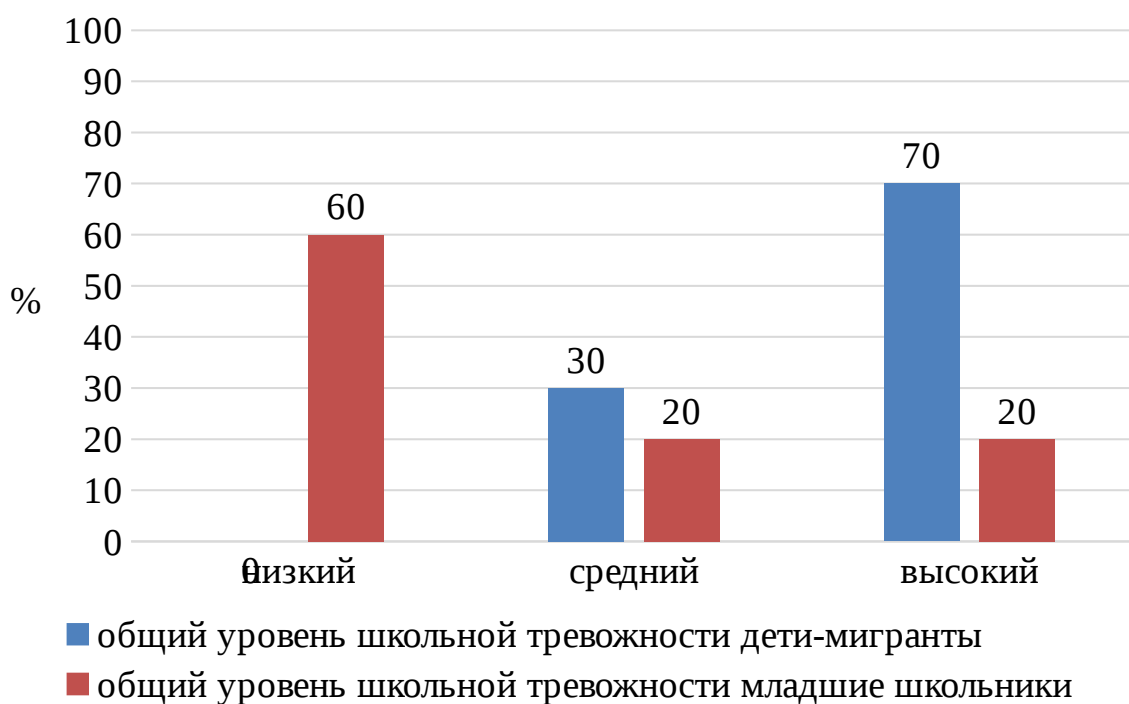


Рис. 1 Результаты диагностики младших школьников, полученные по «Тесту школьной тревожности Филлипса» (констатирующий этап)

По рисунку 1 видно, что общий уровень школьной тревожности у детей-мигрантов младшего школьного возраста у большинства на высоком уровне – 70%, то есть общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами его включения в жизнь школы у них со знаком минус.

В то время как у остальных младших школьников – 20%. Низкий уровень школьной тревожности выявлен у 60% младших школьников, то есть их эмоциональное состояние более спокойное в школе.

Обработаем для сравнения полученные данные с помощью метода математической статистики – критерия U-Манна-Уитни. Расчет велся с применением программы IBMSPSSStatistics. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда $n_1, n_2 \geq 3$ или $n_1=2, n_2 \geq 5$, и является более мощным, чем критерий Розенбаума. Результаты показаны в таблице 1 и 2.

Таблица 1

Результаты расчета рангов

	Ранги			
	младшие школьники	N	Средний ранг	Сумма рангов
уровень школьной тревожности	дети без особых потребностей	20	12,10	242,00
	дети-мигранты	10	22,30	223,00
	Всего	30		

По таблице 1 видно, что у младших школьников-мигрантов средний ранг 22,30, сумма рангов равна 223,0. У детей без особых образовательных потребностей средний ранг равен 12,10, сумма рангов равна 242,0. Эти данные важны для дальнейшего расчета критерия U-Манна-Уитни.

Таблица 2

Результаты расчета критерия U-Манна-Уитни для показателей уровня школьной тревожности

Статистики критерия	
	уровень школьной тревожности
Статистика U Манна-Уитни	32,000
Z	-3,014
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,003

Продолжение таблицы 2

Точная знч. [2*(1- сторонняя Знач.)]	0,002 ^b
а. Группирующая переменная: младшие школьники	
b. Не скорректировано на наличие связей.	

По таблице 2 видно, что значение критерия равно -3,014, а асимптотическая значимость равна $0,003 < 0,01$, значит показатели уровня школьной тревожности детей-мигрантов отличаются от показателей уровня школьной тревожности младших школьников без особых образовательных потребностей.

Проанализируем результаты диагностики младших школьников, полученные по анкете для оценки уровня школьной мотивации (Н.Г. Лусканова) (Рис. 2).

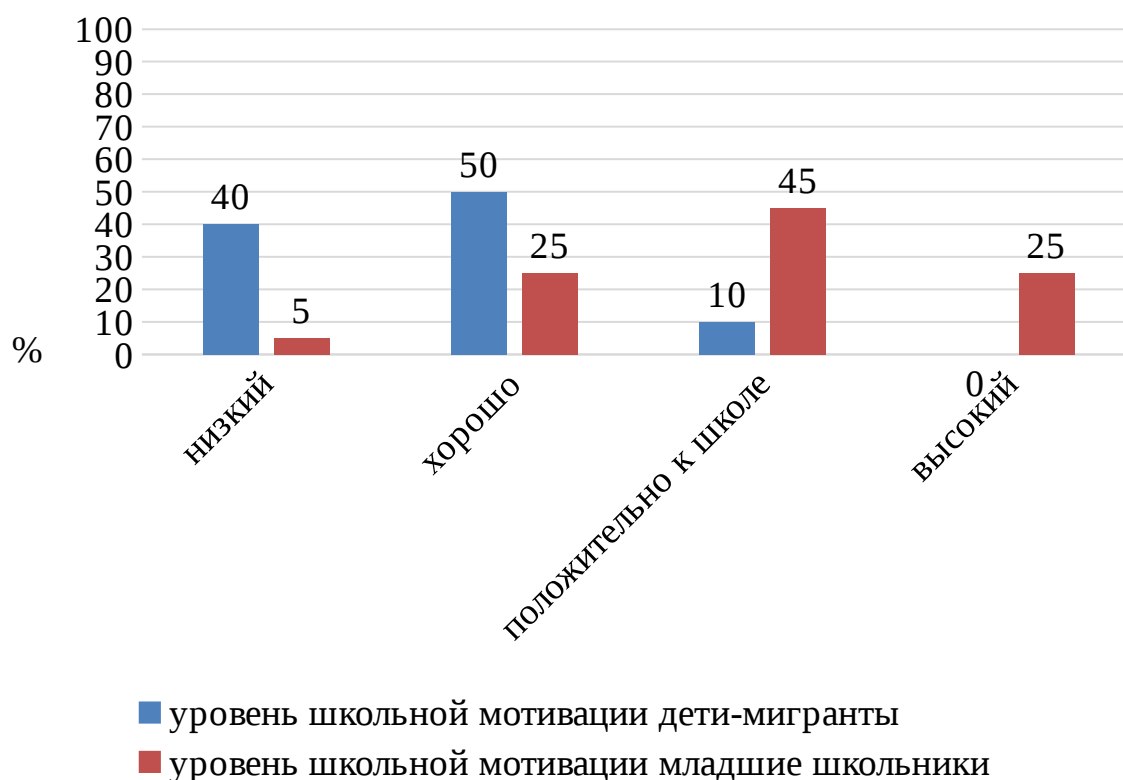


Рис. 2. Результаты диагностики младших школьников, выявленные по анкете для оценки уровня школьной мотивации (Н.Г. Лусканова) (констатирующий этап)

По рисунку 2 можно увидеть, что у 40% детей-мигрантов низкий уровень школьной мотивации, у младших школьников низкий уровень мотивации всего лишь 5%. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. Негативное отношение к школе не выявлено ни у одного из педагогов.

У 50% учеников-мигрантов хорошая школьная мотивация и отношение к школе, а у младших школьников хорошая мотивация и положительное отношение к школе выявлено всего лишь у 25% детей. То есть этих детей школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Положительное отношение к школе показали только 10% детей-мигрантов, а среди младших школьников таких выявлено 45% человек. Эти ученики начальных классов достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

Высокий уровень школьной мотивации и активности выявлен 25% младших школьников, а среди учеников-мигрантов он не выявлен. Эти школьники отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

Обработаем для сравнения полученные данные с помощью метода математической статистики – критерия U-Манна-Уитни.

Таблица 3

Результаты расчета рангов

	Ранги			
	младшие школьники	N	Средний ранг	Сумма рангов
уровень школьной мотивации	дети без особых потребностей	20	17,25	345,00
	дети-мигранты	10	12,00	120,00
	Всего	30		

По таблице 1 видно, что у младших школьников-мигрантов средний ранг 12,0, сумма рангов равна 120,0. А у детей без особых образовательных потребностей средний ранг равен 17,25, сумма рангов равна 345,0. Эти данные важны для дальнейшего расчета критерия U-Манна-Уитни.

Таблица 4

Результаты расчета критерия U-Манна-Уитни для показателей уровня
школьной мотивации

Статистики критерия	
	уровень школьной мотивации
Статистика U Манна-Уитни	65,000
Z	-1,546
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,122
Точная знч. [2*(1- сторонняя Знач.)]	0,131 ^b
а. Группирующая переменная: младшие школьники	
б. Не скорректировано на наличие связей.	

По таблице 2 видно, что значение критерия равно -1,546, а асимптотическая значимость равна $0,122 > 0,05$, значит, показатели уровня школьной мотивации детей-мигрантов не отличаются от показателей уровня школьной мотивации обычных младших школьников.

Проанализируем результаты диагностики, полученные по Методике диагностики уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении (опрос) (Рис. 3).

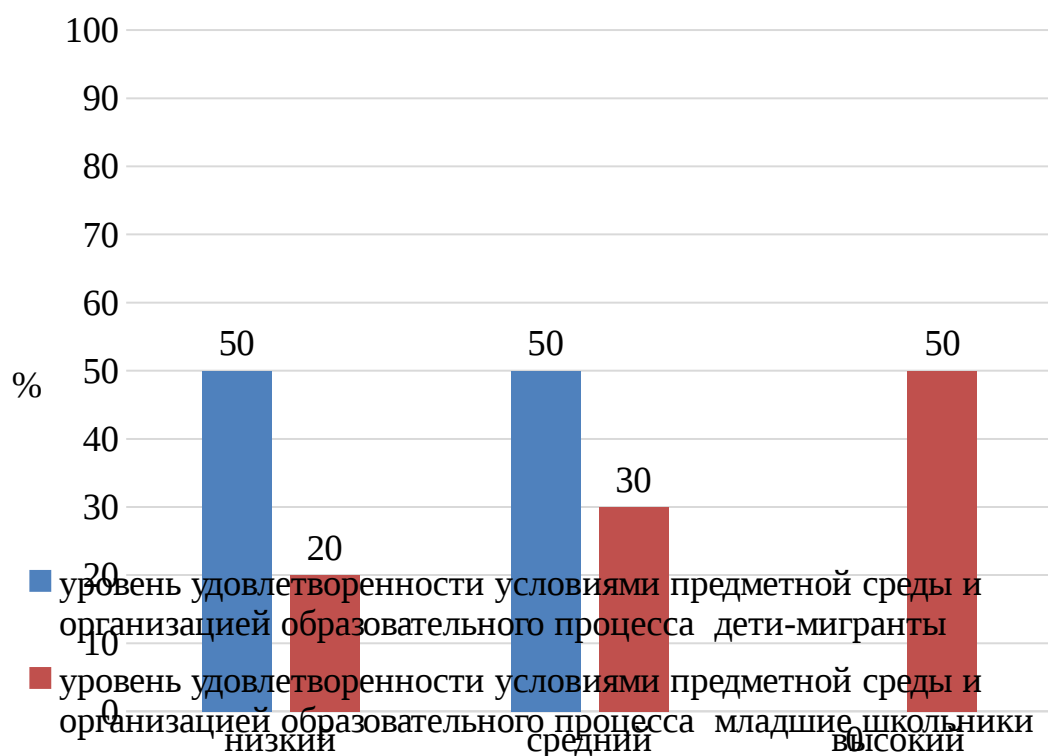


Рис. 3 Результаты диагностики младших школьников, полученные по Методике диагностики уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении (констатирующий этап)

По рисунку 3 видно, что высокий уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении выявлен только у младших школьников без особых образовательных потребностей 50%. Но у них же выявлен и низкий уровень удовлетворенности который составляет 20%. То есть среди этой категории испытуемых, которым нравится в школе, они считают, что там чисто, хорошо кормят, они не устают на занятиях, и не скучно в школе. И есть дети с противоположной точкой зрения. Но с тем, что в школе сложно учиться, плохо кормят, много разных сложных мероприятий, мало возможности поиграть, сложные домашние задания и т.п., согласно 50% детей-мигрантов младшего школьного возраста.

Обработаем для сравнения полученные данные с помощью метода математической статистики – критерия U-Манна-Уитни.

Таблица 5

Результаты расчета рангов

	Ранги			
	младшие школьники	N	Средний ранг	Сумма рангов
Уровень уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в ОУ	дети без особых потребностей	20	18,38	367,50
	дети-мигранты	10	9,75	97,50
	Всего	30		

По таблице 5 видно, что у младших школьников мигрантов средний ранг 9,75, сумма рангов равна 97,50. У детей без особых образовательных потребностей средний ранг равен 18,38, сумма рангов равна 367,50. Эти данные важны для дальнейшего расчета критерия U-Манна-Уитни.

Таблица 6

Результаты расчета критерия U-Манна-Уитни для показателей уровня школьной мотивации

Статистики критерия	
	уровень школьной мотивации
Статистика U Манна-Уитни	42,500
Z	-2,559
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,011
Точная знч. [2*(1-сторонняя Знач.)]	0,010 ^b
а. Группирующая переменная: младшие школьники	
b. Не скорректировано на наличие связей.	

По таблице 6 видно, что значение критерия равно -2,559, а асимптотическая значимость равна $0,011 > 0,05$, значит, показатели уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении детей-мигрантов не отличаются от показателей уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении обычных младших школьников.

Итак, анализ результатов констатирующего этапа показал, что есть значительные отличия в школьной мотивации, тревожности и уровне удовлетворенностью школой у детей-мигрантов и обычных младших школьников. Соответственно для этой категории учеников начальных классов необходимо создать такие психолого-педагогические условия, чтобы данные показатели были значительно выше.

Математический анализ данных показал, что у младших школьников из семей-мигрантов и младших школьников без особых образовательных потребностей отличаются уровни школьной тревожности и удовлетворенность условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении. Поэтому нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования.

2.2. Разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования на базе МБОУ СОШ №3 г. Лянтора, Сургутского района

На формирующем этапе опытно-поисковой работы нами была разработана и внедрена программа психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов.

Основными теоретическими позициями при разработке программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования были определены следующие:

- постоянное наблюдение за психолого-педагогическим статусом ребенка и динамикой его психического развития во время школьного обучения;

- организация учебно-воспитательного процесса в школе таким образом, чтобы он мог изменяться в зависимости от психологических возможностей детей, изменяться в соответствии с их потребностями;

- создание особых социально-психологических условий для оказания помощи учащимся, имеющим проблемы в период адаптации.

Программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на адаптацию таких детей, в значительной степени способствует обеспечению адекватных условий жизнедеятельности и эффективному развитию личности.

Школьная адаптация детей-мигрантов в условиях общеобразовательного учреждения, должна обеспечиваться комплексной программой психолого-педагогического сопровождения [21]. Задачами программы, включающей в себя информационный, перцептивный и интерактивный блоки, являются:

а) обеспечение самопознания личностью своих особенностей и ее развития;

б) обучение конструктивному взаимодействию с окружающими;

в) расширение круга знаний о культурном многообразии;

г) подготовка родителей и педагогов к оказанию содействия детям мигрантов в школьной адаптации.

Показателем эффективности программы являются успешно адаптирующиеся к школе дети мигрантов, которые успешны в учебной деятельности.

Программа также должна включать информационный, перцептивный и интерактивный блоки.

Информационный блок должен предусматривать проведение цикла уроков этнокультурного разнообразия, лекций и групповых дискуссий, во время которых дети мигрантов и дети принимающей стороны знакомятся с культурой разных стран.

Перцептивный блок предполагает осуществление психологического консультирования детей и их родителей и направлен на познание детьми-мигрантов особенностей своей личности, обучение их приемам саморегуляции и повышение педагогической компетентности родителей.

Интерактивный блок проводится во внеурочное время и направлен на обучение детей-мигрантов способам конструктивного взаимодействия с окружающими и формирование у них необходимых способов поведения в различных ситуациях. В качестве основных форм работы по этому блоку используются разнообразные тренинги [32].

Объект психолого-педагогического сопровождения: младшие школьники из семей мигрантов.

Предмет психолого-педагогического сопровождения: психолого-педагогические, структурные и функциональные изменения в образовательном процессе при обучении детей-мигрантов.

Субъекты психолого-педагогического сопровождения: педагоги начального образования, семьи детей-мигрантов младшего школьного возраста, дети-мигранты, их одноклассники.

Цель психолого-педагогического сопровождения: поиск и практическое внедрение современных подходов к работе с детьми-мигрантами младшего школьного возраста, оптимальных форм и методов взаимодействия для укрепления отношений с педагогами и сверстниками, обуславливающих существенные изменения в системе образования школы, обеспечивающих реализацию и защиту права ребенка на получение образования.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

1. Диагностирование и анализ педагогических и психологических проблем, оказывающих негативное влияние на психологически безопасную образовательную среду школы для успешной жизнедеятельности ребенка-мигранта; прогнозирование позитивной стратегии и тактики.

2. Организация просветительской работы, обеспечивающей правовую и педагогическую грамотность родителей и педагогов; овладение

родителями и педагогами психолого-педагогических знаний по обучению и образованию детей с особыми образовательными потребностями.

3. Организация совместной работы по предупреждению социальной дезадаптации, мобилизация потенциальных возможностей семьи, младшего школьника.

4. Развитие консультационных услуг для оказания адресной помощи ученикам начальных классов и родителям, оказавшимся в новых социально-культурных условиях.

Программа психолого-педагогического сопровождения включает три этапа.

Первый этап – «Подготовительный».

- 1) сбор и анализ информации, необходимой для запуска программы;
- 2) анализ эффективности существующих подходов, форм и методов работы в инклюзивном образовании с детьми-мигрантов, осуществляется поиск образцов социально-педагогических решений, которые носят опережающий характер и могут быть использованы для реализации программы;
- 3) создание банка передовых социально-педагогических технологий;
- 4) разработка методических материалов, обеспечивающих достижение основных направлений работы образовательного учреждения:
 - индивидуальная карта младшего школьника;
 - технология работы с семьей, с педагогами;
 - конспекты лекций для родительского лектория (информационный бюллетень);
 - подготовка диагностического инструментария для оценки результатов психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов;
 - подготовка методических рекомендаций социальному педагогу, классному руководителю по организации психолого-педагогического сопровождения семьи и младшего школьника.

При завершении подготовительного этапа программы предполагает ее презентацию на педагогическом совете и представление рецензентам для проведения внешней экспертизы.

Второй этап – «Организационно-исследовательский» – предполагает реализацию основных направлений Программы с учетом изменений в федеральном и региональном культурно-образовательном пространстве по разработанной технологии работы.

«Итоговый этап» является заключительным в реализации программы. Цель - получение информации о результатах и их анализа.

На этом этапе происходит:

- 1) проведение диагностики эффективности реализации основных направлений;
- 2) коррекция неблагоприятных тенденций развития у ребенка-мигрантов.

Итоговый этап завершается обсуждением результатов реализации Программы на педагогическом совете.

Основные направления программы.

Аналитико-прогностическое направление программы включает:

- изучение истории ребенка;
- сбор первичной информации о ребенке через различные источники;
- диагностика семейного благополучия, выявление и анализ факторов, обуславливающих социальную ситуацию в семье;
- заполнение индивидуальной карты ребенка;
- формирование банка данных о детях-мигрантов;
- составление индивидуальной траектории развития школьника из семьи мигрантов в условиях инклюзивного образования;
- выявление отношений детей-мигрантов с одноклассниками, педагогами.

Просветительское направление включает:

- организация просветительской работы по овладению родителями психолого-педагогическими знаниями в области инклюзивного образования;
- организация правового всеобуча для родителей;
- знакомство с положительным опытом воспитания детей-мигрантов в условиях инклюзивного образования;
- оказание практической помощи и психолого-педагогической поддержки родителям и детям.

Организационно-координирующее направление включает:

- осуществление посреднической работы в трудной для семьи и ребенка ситуации;
- мобилизацию потенциальных возможностей семьи и ребенка;
- разработка и совместное выполнение плана действий по успешному включению ребенка-мигрантов в общеобразовательный процесс.

Консультационное направление деятельности включает:

- проведение индивидуальных консультаций с семьей по актуальным для нее проблемам;
- проведение индивидуальных консультаций с детьми-мигрантов по возникающим в процессе взаимодействия проблемам.

Таким образом, реализация мероприятий, предусмотренных Программой психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов младшего школьного возраста, позволит:

- 1) организовать социально-педагогическую, социально-психологическую поддержку детей;
- 2) достичь максимально возможного повышения уровня психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, их правовой грамотности путем реализации психолого-педагогического просвещения; пропаганды безопасной образовательной среды;
- 3) развить пропаганду положительного опыта инклюзивного образования на примере детей-мигрантов.

2.3. Анализ результатов опытно-поисковой работы

На третьем, заключительном этапе, был проведен анализ результатов повторной диагностики детей-мигрантов по описанным выше методикам:

1. «Тест школьной тревожности Филлипса».
2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Лускановой.
3. Методика диагностики уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении (опрос).

Целью данной работы являлось выявление результативности содержания психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов.

Так, результаты диагностики «Теста школьной тревожности Филлипса» (Рис. 4), на заключительном этапе.

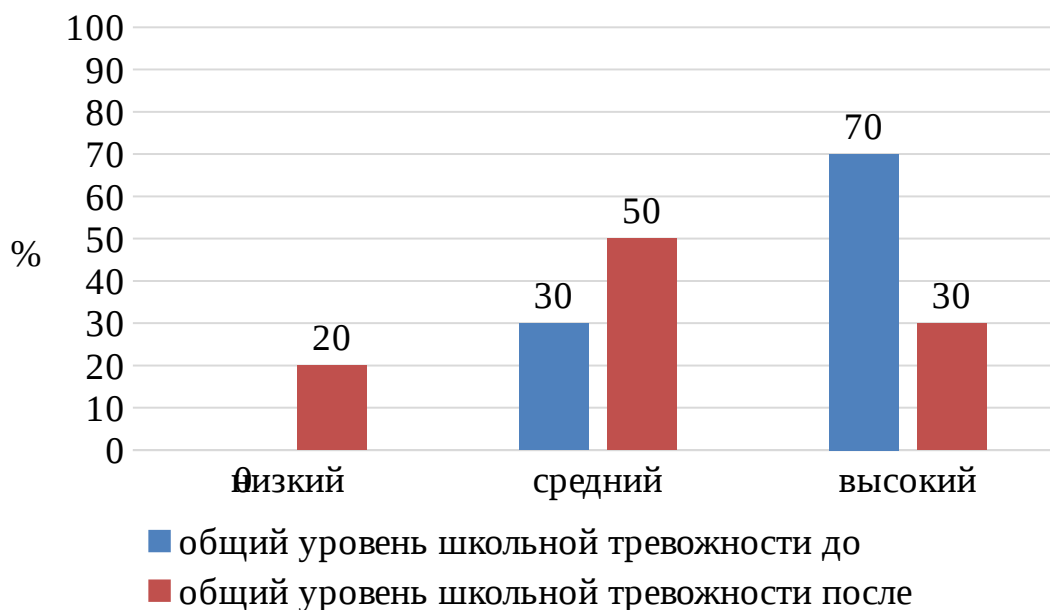


Рис. 4 Результаты младших школьников из семей-мигрантов, полученные по «Тесту школьной тревожности Филлипса» до и после программы сопровождения

По рисунку 4 можно видеть, что уровень школьной тревожности у детей-мигрантов после реализации программы психолого-педагогического сопровождения изменился. Больше стало младших школьников со средним

уровнем школьной тревожности, даже есть ученики, у которых выявлен низкий уровень – 20%. Значительно снизилось количество детей-мигрантов с высоким уровнем школьной тревожности.

Обработаем и сравним показатели уровня школьной тревожности до и после реализации программы психолого-педагогического сопровождения с помощью Т-критерия Вилкоксона. Расчет велся с применением программы IBMSPSSStatistics. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Таблица 7

Результаты расчета рангов

Ранги		N	Средний ранг	Сумма рангов
Уровень школьной тревожности после - до	Отрицательные ранги	8 ^a	4,50	36,00
	Положительные ранги	0 ^b	0,00	0,00
	Связи	2 ^c		
	Всего	10		
а. после < до				
b. после > до				
с. после = до				

Данные указанные в таблице 7 важны для дальнейшего расчета Т-критерия Вилкоксона (Таблица 8).

Таблица 8

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона

Статистики критерия	
	после - до
Z	-2,533 ^b

Продолжение таблицы 8

Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,011
а. Критерий знаковых рангов Уилкоксона	
б. Используются положительные ранги.	

По таблице 8 видно, что значение Т-критерия Вилкоксона равно -2,533, асимптотическая значимость $0,011 < 0,05$, значит, показатели общего уровня школьной тревожности у младших школьников мигрантов после реализации программы психолого-педагогического сопровождения значительно изменились.

Сравним результаты диагностики детей-мигрантов до и после реализации программы психолого-педагогического сопровождения Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой (Рис. 5).

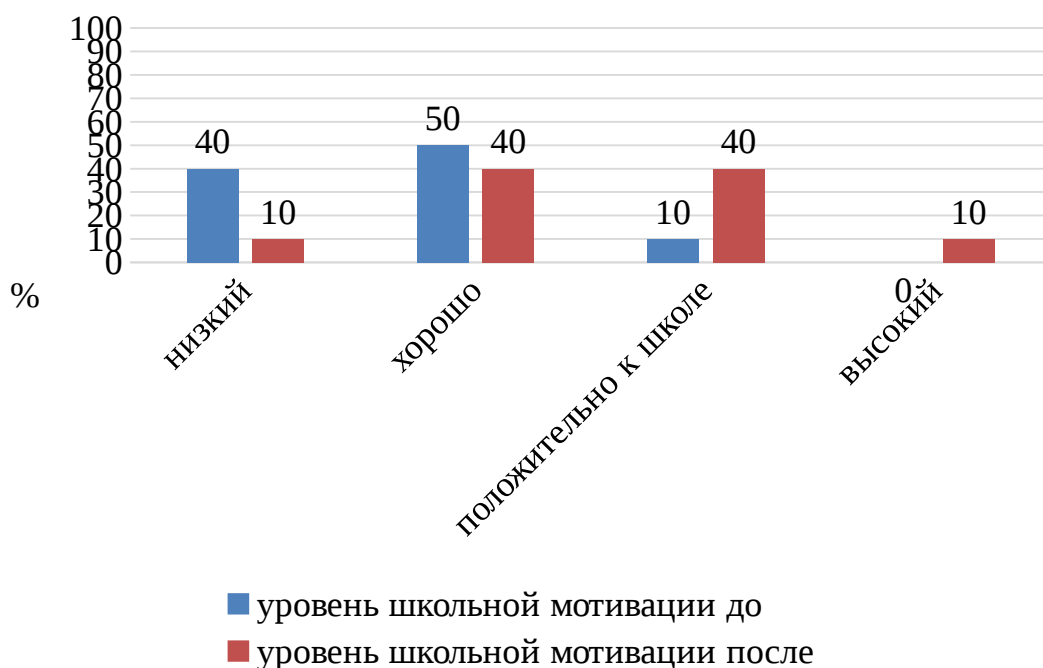


Рис. 5 Результаты младших школьников из семей мигрантов, полученные по Анкете для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой до и после программы сопровождения

По рисунку 5 можно наблюдать, что после реализации программы у 10% учеников-мигрантов младшего школьного возраста уровень школьной

мотивации стал высокий. Положительное отношение к школе выявлено уже у 40% детей. При этом у 10% остался низкий уровень школьной мотивации после реализации программы сопровождения.

Обработаем и сравним показатели уровня школьной тревожности до и после реализации программы психолого-педагогического сопровождения с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Таблица 9

Результаты расчета рангов

Ранги		N	Средний ранг	Сумма рангов
Уровень школьной мотивации после - до	Отрицательные ранги	4 ^a	2,63	10,50
	Положительные ранги	6 ^b	7,42	44,50
	Связи	0 ^c		
	Всего	10		
	а. после < до			
b. после > до				
с. после = до				

Данные указанные в таблице 9 важны для дальнейшего расчета Т-критерия Вилкоксона (Таблица 10).

Таблица 10

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона

Статистики критерия ^a	
	после - до
Z	-1,736 ^b
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,083
а. Критерий знаковых рангов Уилкоксона	
b. Используются положительные ранги.	

По таблице 10 видно, что значение Т-критерия Вилкоксона равно -1,736, асимптотическая значимость $0,083 > 0,05$, значит, показатели уровня школьной мотивации младших школьников-мигрантов после реализации программы психолого-педагогического сопровождения не изменились.

Сравним результаты диагностики младших школьников мигрантов, полученные по Методике диагностики уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении (Рис. 6).

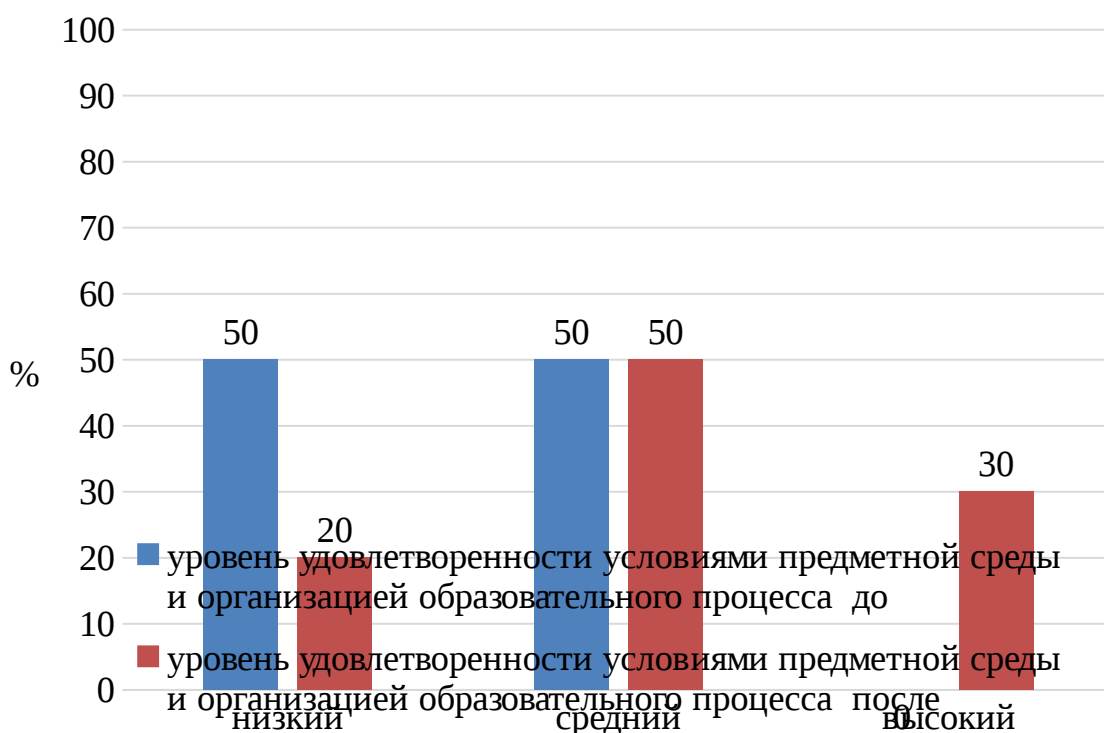


Рис. 6 Результаты диагностики детей-мигрантов младшего школьного возраста, полученные по Методике диагностики уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении до и после программы.

На 6 рисунке показано, что после реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов в условиях инклюзивного образовательного процесса уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении стал высоким у 30% младших школьников. Хотя до неё он не был выявлен. При этом низкий уровень удовлетворенности изменился, но остался у 20% детей-мигрантов.

Обработаем и сравним показатели уровня школьной тревожности до и после реализации программы психолого-педагогического сопровождения с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Таблица 11

Ранги		N	Средний ранг	Сумма рангов
уровень удовлетворенности условиями ПС и ООП в ОУ после - до	Отрицательные ранги	1 ^a	4,00	4,00
	Положительные ранги	7 ^b	4,57	32,0
	Связи	2 ^c		
	Всего	10		
а. после < до				
б. после > до				
с. после = до				

Данные указанные в таблице 11 важны для дальнейшего расчета Т-критерия Вилкоксона (Таблица 12).

Таблица 12

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона

Статистики критерия ^a	
	после - до
Z	-1,973 ^b
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,049
а. Критерий знаковых рангов Уилкоксона	
б. Используются положительные ранги.	

По таблице 12 видно, что значение Т-критерия Вилкоксона равно -1,973, асимптотическая значимость $0,049 < 0,05$, значит. показатели уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении младших школьников-мигрантов после реализации программы психолого-педагогического сопровождения изменился.

Итак, мы видим, что после опытно-поисковой работы уровень школьной тревожности и мотивации, уровень удовлетворенности условиями образования, изменился. Дети-мигрантов стали более спокойны и мотивированы на получение знаний. Значительные изменения произошли:

- в снижении школьной тревожности с 70% на 20%;

- повысился уровень школьной мотивации;
- повысился уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования на примере детей мигрантов обусловлена, во-первых, изменившимися требованиями общества к образованию, которое на современном этапе рассматривается как образование для всех. Сегодня инклюзивное образование развивает методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями.

Во-вторых, расхождением во взглядах ученых на содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования на примере детей-мигрантов.

В-третьих, отсутствием системной работы по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования на примере детей-мигрантов.

Проведя теоретическое исследование, мы выяснили, что инклюзивное образование как социальное и психолого-педагогическое явление в научной литературе описывается как выход образования на новый виток развития, а не как инновационный процесс.

Это позволяет говорить о том, что в рамках инклюзивного образования должны создаваться все условия для получения качественного образования и социализации не только детям с ОВЗ, но детям, имеющим социальные, языковые и другие особенности. В нашем случае – детям мигрантов.

Инклюзивное образование – процесс увеличения степени каждого отдельного ребенка в академической и социальной жизни образовательной организации, он должен быть направлен на снижение степени изолированности всех детей, независимо от их особенностей, во всех процессах школьной жизни. В нашем случае – детей мигрантов.

Инклюзивное образование строится на воспитании национального и личного достоинства, гражданского сознания, что придает уверенность в своих силах, тем самым мотивирую детей находиться в социуме вместе с другими людьми. В нашем случае – детям мигрантов.

В рамках инклюзивного образования создаются объективные условия для расширения у таких детей знаний, приобретения ими опыта, овладения социальными ролями, способами познавательной, профессиональной и социально-культурной деятельности, что позволяет младшему школьнику реализовать свой социальный и творческий потенциал. Одним из таких условий является организация психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Психолого-педагогическое сопровождение – это сложный многогранный процесс, в котором создаются социально-психологические и другие условия для полноценного развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями в рамках его индивидуальных психолого-педагогических и возрастных возможностей в конкретном образовательном пространстве. Оно нацелено на оказание реальной помощи детям с особыми образовательными потребностями в овладении знаниями, умениями, навыками, в формировании коммуникативного опыта в совместной деятельности, оказании влияния на успешность ребенка во всех видах деятельности (игре, учении, труде).

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с особыми образовательными потребностями на примере детей-мигрантов развивается на основе таких научных подходов, как:

- гуманистический подход;
- субъектно-деятельностный подход;
- личностно ориентированный и др.

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с особыми образовательными потребностями на примере детей-мигрантов представляет собой область научно-практической деятельности целого ряда

специалистов: педагогов, воспитателей, логопедов, дефектологов, социальных педагогов, педагогов-психологов, что обуславливает и разнообразие его содержания.

Для выявления содержания психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов и его результативности нами была проведена опытно-поисковая работа на базе МБОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа №3».

В ходе опытно-поисковой работы использовались методики:

- 1) «Тест школьной тревожности Филлипса»;
- 2) анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой;
- 3) методика диагностики уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении (опрос).

Как показали результаты первичной диагностики, уровень школьной тревожности у детей-мигрантов младшего школьного возраста у большинства на высоком уровне – 70%, то есть общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами его включения в жизнь школы у них со знаком минус. Уровень школьной мотивации у детей-мигрантов на низком уровне. Положительное отношение к школе было выявлено всего у 10% детей-мигрантов. 50% детей-мигрантов, которые дали положительные ответы, указали на то, что в школе кормят не вкусно, что сложно учиться, мало возможности поиграть, сложные домашние задания, много разных сложных мероприятий.

Формирующий этап опытно-поисковой работы, на котором апробировалась Программа психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов показал, что наиболее результативными являются такие направления: аналитико-прогностическое, просветительское, организационно-координирующее и консультативное.

Аналитико-прогностическое включает:

- изучение истории ребенка;

- сбор первичной информации о ребенке через различные источники;
- диагностику семейного благополучия, выявление и анализ факторов, обуславливающих социальную ситуацию в семье;
- заполнение индивидуальной карты;
- формирование банка данных о детях-мигрантах;
- составление индивидуальной траектории развития школьника в условиях инклюзивного образования;
- выявление отношений ребенка-мигранта с одноклассниками, педагогами.

Просветительское включает:

- организацию просветительской работы по овладению родителями психолого-педагогическими знаниями в области инклюзивного образования;
- организацию правового всеобуча среди родителей;
- знакомство с положительным опытом воспитания детей-мигрантов в условиях инклюзивного образования;
- оказание практической помощи и психолого-педагогической поддержки семье и детям.

Организационно-координирующее включает:

- осуществление посреднической работы в трудной для семьи и ребенка ситуации;
- мобилизацию потенциальных возможностей семьи и ребенка;
- разработку и совместное выполнение плана действий по успешному включению ребенка-мигранта в общеобразовательный процесс.

Консультационное направление включает:

- проведение индивидуальных консультаций с семьей по актуальным для нее проблемам;
- проведение индивидуальных консультаций с детьми-мигрантов по возникающим у них в процессе взаимодействия проблемам.

На заключительном этапе была проведена повторная диагностика, которая показала, что в уровень школьной тревожности у детей-мигрантов снизился с 70% на 20%, повысился уровень школьной мотивации и уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательной организации.

Данные результаты позволили сделать вывод о результативности предложенных направлений психолого-педагогического сопровождения и их содержании.

Данное исследование не является исчерпывающим, в дальнейшем планируется изучение содержания психолого-педагогического сопровождения родителей детей-мигрантов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ан С.А. Проблемы инклюзивного образования с России / Векторы развития современной науки. – Уфа.: РИО ИЦИПТ, 2014. – Ч.2. – С. 256-261.
2. Андикян Б.Д. Инклюзивное образование: особенности и тенденции развития // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. - 2012. -№ 2 (10). - С. 56-62.
3. Баранова Г.А., Пармухина Г.М. Применение в образовательном процессе дошкольной образовательной организации технологии, предполагающей построение образовательного процесса на личностно-смысловой и эмоционально-психологической основе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 5–3.
4. Батюта М.Б. Возрастная психология / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. — М.: Логос, 2013. — 306 с.
5. Битянова М.Р. Социальная психология. – СПб.: Питер 2010. – 368с.
6. Васильева Н.В., Говорова А.Ю. Осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в детском саду // Вестник ГОУДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". – 2017. - №1. – С. 77-81.
7. Ветошкина Т.Г. Психологические особенности образа мира младших школьников // Герценовские чтения. – 2016. - Т2. – С. 255-261.
8. Ворошнина О.Р. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования / О.Р. Ворошнина, А.А. Наумов, Т.Э. Токаева. — Пермь.: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. — 204 с.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003. – 654 с

10. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб: Речь, 2008. – 695 с.
11. Горшкова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии [Электронный ресурс]// Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-3. Режим доступа: <https://eduherald.ru>
12. Горынина В.С. Психолого-педагогическое сопровождение формирования самосознания у детей и подростков с ОВЗ в инклюзивном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. - №50-3. – С. 259-265.
13. Дорошенко О.В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 198 с.
14. Дудко С.А. К проблеме социально-педагогической интеграции детей мигрантов в России // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. – 2012. – № 28. – С. 12 – 19.
15. Дусавицкий А.К. Урок в начальной школе: Реализация системно-деятельностного подхода к обучению. – М.: Вита-пресс, 2012. – 289 с.
16. Зайцев Д.В. Трансформация социально-образовательной политики России //Вестник Московского университета. Социология и политология. - 2003. - №4. - С. 149-158
17. Зеер Э.Ф. Психология профессий. — М.: Академический проект, 2006. — 336 с.
18. Зимакова Л.Н. Психолого-педагогические условия школьной адаптации детей мигрантов. Автореф. диссерт. на соиск. уч. степ. к. псих. н. – Самара, 2015. – 27 с.
19. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / Под ред. М.С. Старовойтовой. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 168 с.

20. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З.Г.Нигматов, Д. З. Ахметова, Т.А. Челнокова; под ред. З. Г. Нигматова. – Казань.: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 220 с.
21. Инклюзивное образование в России.
Справка [Электронный ресурс] //Трудное детство – сайт. Режим доступа: <http://www.deti.rian.ru/spravki.html>.
22. Иохвидов В.В., Зикункова В.В. Агрессивное поведение подростков с позиций концепции психологической безопасности личности [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ. - 2016. - №4. Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru>
23. Кляузова В.Ю. Инклюзивное образование: за и против [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/10/15/statyainklyuzivnoe-obrazovanie-za-i-protiv>.
24. Колокольцева М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании [Электронный ресурс]. Автореф. диссерт. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. ДГПУ, 2012. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com>.
25. Котов И.Б. Артефакты личной безопасности в субъектном пространстве студентов вуза / И.Б. Котова, Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец, В.Г. Веселова, В.В. Иохвидов // Российский психологический журнал. - 2016. – Т 13. - № 4. - С. 51-67.
26. Краснянская Т.М. Компетентностный ресурс медиативного урегулирования конфликта в пространстве психологической безопасности его субъектов [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ. - 2013. - № 4. Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru>
27. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. — М.: Академический проект, 2015. — 421 с.

28. Мазурчук Е.О. Программа психолого-педагогического сопровождения биологической семьи в условиях реформирования учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Педагогическое образование в России. – 2015. - №6. – С. 180-186.
29. Мали Н.А. Особенности школьной адаптации детей из семей вынужденных мигрантов. Дисс. насоиск. уч. ст. к. псих. н. – Пенза, 2017. – 200 с.
30. Малофеев Н.Н. Школа должна учить ребенка быть независимым // Социальная педагогика. - 2011. - №3. -С. 121-125.
31. Маркин В. В. Индивидуальный подход в развитии способностей человека и инклюзивное образование // Полипарадигмальность современного образования. Материалы научно-практической конференции / под ред. С.А. Ан. – 2016. – С. 284-288.
32. Нестерова А.А. Конструктивистский и социально-психологический подходы к изучению факторов жизнеспособности и адаптации мигрантов: монография / А.А. Нестерова, Т.Ф. Суслова. — М.: Дашков и К, 2015. — 219 с.
33. Нищева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации. - СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 130 с.
34. Першина Л.А. Возрастная психология. — М.: Академический Проект, Альма Матер, 2016. — 256 с.
35. Попова Е.В. Педагогика и психология инклюзивного образования. – Челябинск.: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 149 с.
36. Приказ Минобрнауки России от 29 июня 2017 г. №613 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. №413» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>

37. Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс]: материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения» / П.А. Авилова [и др.]. — Комсомольск-на-Амуре.: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2014. — 154 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru>.

38. Психологическое сопровождение семей группы риска [Электронный ресурс]: коллективная монография / Н.И. Медведева [и др.]. — Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. — 191 с. Режим доступа: ситет, 2014. — 154 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru>

39. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: коллективная монография /под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с.

40. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды в условиях внедрения новых образовательных стандартов: монография / И.С. Якиманская [и др.]. – Оренбург.: Оренбургский государственный университет, ЭБСАСВ, 2015. — 124 с.

41. Психология развития, возрастная психология для студентов вузов / С.И. Самыгин [и др.]. — Ростов-на-Д.: Феникс, 2013. — 222 с.

42. Реан А.А. Психология человека от роду до смерти. Психологический атлас человека. - М.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. - 651 с.

43. Рудакова О.А. Психологическая диагностика развития личности младшего школьника в период возрастного кризиса / Проблемы современного педагогического образования. Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 50. - Ч.2. - С. 212-219.

44. Самохин И.С. Основные подходы к школьному инклюзивному образованию / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. - 2017. - № 8. - С. 398-412.
45. Сахановская О.Н. Психологические особенности младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. - №3-7. – С. 45-46.
46. Семаго М. М. Определение образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на психолого-медико-педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. - 2011. - №3. - С. 50-58.
47. Семеновских Т.В. Многомерность инклюзии // Историческая и социальная образовательная мысль. – 2016. - №5-3. – Т8. – С. 153-155.
48. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом. Автореф. насоиск. уч. степ. к. пед. н. – Казань, 2016. – 23 с.
49. Спирина Т.А., Мохова Л.А. Исследование проблем детей-мигрантов как условие их социально-психологического сопровождения // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - №1. – С. 103-105.
50. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования. – Ижевск, 2013. – 110 с.
51. Суровцова Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 12. — С. 184-188.
52. Тушуева Е.С. Управление процессом становления инклюзивной практики в образовательной организации / Е.С. Тушуева, Т.С. Овчинникова, Б.Б. Горских // Евразийский союз ученых. – 2016. - №12-1. – С. 25-29.
53. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями от: 7 мая, 7 июня, 2, 23 июля, 25 ноября 2013 г., 3 февраля, 5, 27 мая, 4, 28 июня, 21 июля, 31 декабря 2014 г., 6 апреля, 2 мая, 29 июня, 13 июля, 14, 29, 30 декабря

2015 г., 2 марта, 2 июня, 3 июля 2016 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:1>.

54. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70862366/#friends>.

55. Хухлаев О.Е. Кузнецов И.М, Чибисова М. Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: -психологические аспекты // Психологическая наука и образование. – 2013. - № 3. – С. 5 – 16.

56. Чебурков А.А. Исследование учебной мотивации младших школьников-мигрантов в условиях современной образовательной ситуации // Актуальные проблемы психологического знания. – 2013. - №2. – С. 47-53.

57. Шевырева Е.Г., Корниенко Т.В., Макарова В.А. Инклюзивное образование – образование, доступное каждому. Материалы международной научно - практической конференции: Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования / МГОГИ, 2014.

58. Шевырева Т.В., Дорошенко О.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве // Вестник РНУ. – 2016. - №1. – С. 48-50.

59. Щепалина В.В. Детерминанты конфликтов в младшем школьном возрасте // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. - №2. – С. 83-89.

60. Штерц О.М. Практика проведения практических занятий для студентов по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №56-5. – С.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 13

План работы с детьми-мигрантами и их семьями по социальному,
психолого-педагогическому сопровождению.

№ п/п	Вид деятельности	Сроки	Ответственные
1.	Входная диагностика детей-мигрантов на наличие школьной тревожности		
	1. «Тест школьной тревожности Филлипса»; 2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой; 3. Диагностика уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении.	сентябрь-октябрь	социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель.
2.	Основная работа с детьми-мигрантами и их семьями:		
	1. Развитие речи у детей-мигрантов: - Чтение русских народных сказок, пословиц и поговорок; - Посещение детской городской библиотеки; 2. Внеурочная деятельность.	в течение года	кл. руководитель
		октябрь, декабрь, май	соц. педагог, кл. руководитель
		в течение года	соц. педагог, педагог-психолог, кл. руководитель.
	3. Воспитание толерантного отношения к народным традициям народов крайнего севера: - Посещение Ханты-Мансийского этнографического музея.	ноябрь, апрель	кл. руководитель
	4. Нравственное воспитание: - Круглые столы; - Посещение музеев, спектаклей, галерей, выставок;	в течение года	кл. руководитель, педагог-психолог

	<ul style="list-style-type: none"> - Проведение внеклассных мероприятий, конкурсов чтецов; - Участие в субботниках по очистке территории; - Проведение бесед с учащимися и родителями «Традиции и обычаи моего народа» 	март, февраль, май	кл. руководитель, соц. педагог
		в течение года	кл. руководитель, администрация школы
		октябрь, май	кл. руководитель
		ноябрь	кл. руководитель
3.	Заключительная диагностика детей-мигрантов на наличие школьной тревожности		
	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Тест школьной тревожности Филлипса»; 2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой; 3. Диагностика уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в образовательном учреждении. 	май	социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель