

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.1

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.412-432

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Н.Г. Сигал, И.Г. Кондратьева

sigaln@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г.Казань, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования социально-коммуникативных навыков у студентов с особыми образовательными потребностями в процессе обучения иностранному языку в условиях инклюзивной образовательной среды. Актуальность данной статьи обусловлена усилением внимания со стороны мирового научно-педагогического сообщества к вопросам поиска эффективных технологий практической реализации теоретико-методологических оснований инклюзии, способствующих успешной социально-психолого-педагогической реабилитации детей с особыми образовательными потребностями. Данное положение подразумевает овладение данными детьми жизненно необходимыми социально-коммуникативными компетенциями, позволяющими достичь максимальной самостоятельности в окружающем мире, обрести возможность продуктивного социального взаимодействия в различных сферах жизни в обществе, а также обрести статус социальной состоятельности в решении повседневных задач в различных видах деятельности. Однако, несмотря на многочисленные исследования в области коррекции психофизических нарушений у детей с особыми образовательными потребностями, вопрос о возможности формирования социально-коммуникативных компетенций у детей данной категории в процессе обучения иностранному языку в условиях инклюзивной образовательной среды является недостаточно разработанным. В связи с этим, в фокусе авторов статьи находятся вопросы проектирования модели формирования навыков социальной коммуникации у детей с особыми образовательными потребностями посредством обучения иностранному языку, основанной на инновационных способах включения социальной коммуникации в преподавание. Ключевыми результатами исследования являются разработанная социально-педагогическая модель, способствующая формированию и развитию у детей социально-коммуникативных навыков; педагогические условия развития данных умений; критерии способности к развитию социальных и коммуникативных навыков детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзия, социально-коммуникативные навыки, иностранный язык, обучение, коммуникация, взаимодействие.

Для цитирования: Сигал Н.Г., Кондратьева И.Г. Инклюзивная образовательная среда: социально-коммуникативные навыки у детей с особыми образовательными потребностями. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 4(3): 412–432.

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: SOCIAL AND COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

N.G. Sigal, I.G. Kondrateva

sigaln@mail.ru

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The paper covers the issues of theoretical frameworks that are being developing around the process of modelling social communication skills in children with special educational needs during language learning process using interactive teaching techniques in an inclusive educational environment. The relevance of this article is due to the increased attention from the world scientific and pedagogical community to the search for effective technologies for the practical implementation of the theoretical and methodological foundations of inclusion, contributing to the successful social psychological and pedagogical rehabilitation of children with special educational needs. This provision implies acquisition of vital social and communicative competencies by these children that make it possible to achieve maximum independence in the surrounding world, to gain the opportunity for productive social interaction in various spheres of life in society, as well as to gain the status of social viability in solving everyday tasks in various types of activities. However, despite numerous studies in the field of correction of psychophysical disorders in children with special educational needs, the question of the possibility of forming socio-communicative competencies in children of this category in the process of teaching a foreign language in an inclusive educational environment is not sufficiently developed. In this regard, the authors of the article focus on the issues of designing a social pedagogical model for the formation of social communication skills in children with special educational needs through teaching a foreign language, based on innovative ways of including social communication in teaching. The key results of the research are the developed model that contributes to the formation and development of social and communication skills in children; pedagogical conditions for the development of these skills; criteria for the ability to develop social and communication skills of children with special educational needs.

Keywords: inclusion, social and communication skills, foreign language, learning, communication, interaction.

For citation: Sigal N.G., Kondrateva I.G. Inclusive educational environment: social and communicative skills in children with special educational needs. *Kazan linguistic journal*. 2020; 4(3): 412–432.

В последние десятилетия в мировом научно-педагогическом сообществе актуализированы масштабные междисциплинарные дискуссии, направленные на выявление эффективных стратегий успешной инклюзии в общество детей с особыми образовательными потребностями и их дальнейшей социализации. Приоритетное место в решении данной проблемы как во всем мире, так и в России принадлежит системе образования. Так, в частности, в России продвижение идеи инклюзивного образования обусловлено принятием

основных международных нормативно-правовых документов (Конвенция ООН «О правах ребенка (1990 г.), Декларация прав и свобод человека и гражданина (1991 г.), Конвенция ООН о правах инвалидов (2008 г.)) и разработкой отечественной законодательной базы, способствующей получению доступного и качественного образования и предоставлению социальных гарантий детям с особыми образовательными потребностями (Конституция Российской Федерации (1993 г.), Закон о социальной защите лиц инвалидов в Российской Федерации (1995 г.), Закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов (2012 г.) и Закон «О социальной защите лиц с ограниченными возможностями в Российской Федерации (2013), закон «Об образовании» (2012 г.).

Однако, в связи с тем, что система инклюзивного образования в России находится на начальном этапе развития, реализация данного процесса осуществляется в условиях противоречий и барьеров, во многом связанных с влиянием сложившихся в обществе устойчивых стереотипов необходимости дифференциации детей по наличию или отсутствию у них каких-либо нарушений в развитии и предоставлению им права получения образования в системах либо общего, либо специального образования, что, безусловно, противоречит самой идее инклюзии, гуманистический потенциал которой направлен не только на устранение узкого взгляда на детей с особыми образовательными потребностями, но и на то, чтобы стать ведущим механизмом для создания инклюзивного общества.

Данное положение во многом вызывает существенное противоречие между объективной необходимостью формирования социально-коммуникативных у детей с особыми образовательными потребностями компетенций, способствующих формированию и развитию у них навыков социального взаимодействия, и недостаточностью целостного научно-теоретического осмысления данной проблемы как социально-педагогического феномена, внедрением успешных практик включения этих детей в социально-педагогическую среду. Соответственно, проблема формирования у детей с особыми образовательными потребностями системы социально-

коммуникативных компетенций, позволяющих им достичь максимальной автономии в обществе, обрести возможность продуктивного социального взаимодействия в различных сферах жизни, обеспечивающих им приобретение статуса социальной устойчивости, требует неотложного целостного научного решения.

Анализ зарубежной и отечественной научной литературы показал, что в последние десятилетия изучению педагогического феномена «инклюзивное образование» посвящены широкие междисциплинарные исследования ученых. Вопросы, связанные с разработкой теоретико-методологических положений концепции инклюзивного образования и их практической реализации анализируются в следующих работах: С.В. Алехина [1], А.Г. Асмолов [2], Л.С. Выготский [3], Д.В. Зайцев [4], Н.Н. Малофеев, Н.М. [5] Назарова [7], А.А. Наумов [6], Н.Я. Семаго [8], Л.М. Шипицына [10], М. Ainscow, [12], Т. Boot [13], W. Stainback [14], R. A. Villa [15] и др.

На основе теоретического и эмпирического анализа научной литературы с целью определения особенностей, противоречий и эффективных стратегий развития инклюзивного образования в России и за рубежом была разработана социально-педагогическая модель формирования социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями в процессе обучения иностранному языку в инклюзивной образовательной среде.

В основу проектирования данной модели была положена идея о том, что инклюзивное образование – это «многомерное педагогическое явление, фундаментальной основой которого является признание уникальности, ценности и многообразия всех детей и исключение любых форм их дискриминации, призванно обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, способствующее его дальнейшей полноценной социализации» [9, С.9].

Разработанная авторами модель представляет собой согласованное единство следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевой (цель и задачи), методологический (принципы и подходы); основной

(основные направления деятельности); процессуальный (педагогические условия, методы, формы, средства); диагностический (критерии и их показатели).

Ведущей целью разработанной социально-педагогической модели является формирование социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями в процессе обучения иностранному языку. Достижение данной цели требует решения следующих задач:

- развитие навыков социального взаимодействия в основных сферах деятельности и общения;

- повышение самооценки, самостоятельности и самодисциплины;

- снятие эмоциональной тревожности, агрессии.

Основу методического компонента составляет совокупность следующих принципов:

- принцип гуманизации, способствующий реализации личностно-ориентированного подхода к процессу обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной образовательной среды, в рамках реализации которого формируется позитивная самооценка каждого ребенка;

- принцип системности, способствующий проектированию целостного и последовательного образовательного процесса, призванного обеспечить четкое и доступное понимание детьми данной категории определенности социального взаимодействия между всеми участниками и выработке необходимых коммуникативных навыков, а также снижение негативных эмоциональных состояний;

- принцип контекстуальности, который подразумевает проектирование образовательного процесса в контексте перманентной медико-психолого-педагогической помощи и поддержки детей с особыми образовательными потребностями при формировании и развитии у них социально-коммуникативных навыков в деятельности, наполненной личностным смыслом,

положительной мотивации к познанию окружающего мира и взаимодействия с ним;

- принцип проблемности, обеспечивающий актуализацию эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной (память, внимание), социальной коммуникативно-интерактивной (вербального и невербального) сфер личности каждого ребенка;

- принцип динамизма, заключающийся в постепенном приобретении детьми с особыми образовательными потребностями личностного опыта социальных интеракций в процессе психоэмоционального и умственного развития;

- принцип автономности и активности, обеспечивающий целенаправленное и поэтапное формирование и развитие у данных детей навыков выполнения действий в различных ситуациях социального взаимодействия, которые являются основой для последующего самостоятельного и активного использования полученных знаний в повседневной жизни.

Реализация данных принципов в процессе формирования социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями в процессе обучения иностранному языку происходит в рамках комплексного подхода, представляющего собой следующую триаду: коммуникативный системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы [15].

Фундаментальной основой содержательной составляющей разработанной модели явились нормативные и законодательные акты, регулирующие педагогическую деятельность в отношении детей с особыми образовательными потребностями в Российской Федерации (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Закон Республики Татарстан «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для учащихся с ограниченными физическими возможностями) и авторский курс «Формирование социально-коммуникативных навыков в процессе изучения иностранного языка».

Системообразующим ядром реализации процессуального компонента явилось проектирование социально-педагогической среды, способствующей успешной социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Проведенный анализ зарубежных и отечественных научных источников и обобщение личного практического опыта авторов позволил выделить следующие педагогические условия, лежащие в основе разработанной нами социально-педагогической модели:

1) повышение мотивации детей с особыми образовательными потребностями на основе разработки индивидуального маршрута психолого-педагогических коррекционных мероприятий с ними посредством изучения иностранного языка. На основе учета уровня культурного развития каждого ребенка, их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей, выявления механизмов различных нарушений (поведенческих, эмоционально-волевых, мотивационных, когнитивных, коммуникативных) разрабатывается адаптированная программа обучения;

2) реализация комплексного подхода к процессу обучения иностранному языку, способствующего восстановлению функций мозга посредством выполнения различных видов речевой деятельности и двигательной активности, обеспечивающих гармоничное развитие умственной и психофизической сфер ребенка в тесной взаимосвязи с осуществлением социальных взаимодействий [7]. Следует особо отметить, что системность и поэтапность в формировании у данных детей социально-коммуникативных навыков в рамках разнообразных социальных интеракций, отсутствие конкуренции, временных ограничений призваны способствовать их последующей успешной широкой социализации в обществе [6];

3) усиление междисциплинарного согласованного сотрудничества педагога, психолога, врачей и родителей детей с особыми образовательными потребностями [14] с целью достижения наилучшего и стабильного результата.

Этапами реализации разработанной нами модели являются следующие:

1) адаптивно-диагностический; 2) операционно-деятельностный; 3)

рефлексивно-результативный. Принципиально важным условием реализации данной модели является отсутствие сроков освоения программы детьми с особыми образовательными потребностями, обусловленное психофизиологическими особенностями развития каждого ребенка, их потенциальными возможностями и потребностями. Так, например, нередко некоторые дети с особыми образовательными потребностями, обладающие хорошими интеллектуальными способностями, имеют низкие показатели моторно-двигательной активности (расторможенность, отсутствие координации движений, ориентации в пространстве, вестибулярная недостаточность и др.), что создает большие трудности в овладении социальными навыками.

Методами, используемыми при реализации программы занятий, являются следующие: методы исследования (анализ, синтез, индивидуальные беседы, анкетирование), директивного/недирективного направления работы (практические, словесные, наглядные, присоединения к деятельности ребенка). Формами проведения занятий являются исключительно инклюзивные группы, объективно моделирующие естественные условия социальных интеракций.

В соответствии с широким спектром индивидуальных потребностей детей с особыми образовательными потребностями важным фактором является присутствие на занятиях тьюторов (родителей), оказывающих детям необходимую помощь и поддержку. Такая организация работы позволяет не только снизить уровень эмоционально-тревожных состояний, агрессию, сложности в общении у ребенка, но и обеспечивает самих родителей новым и необходимым инструментарием в их взаимодействии с ребенком, предоставляя им возможность глубже понимать его особенный мир, открывая тот потенциал, о котором они не знали. В этом случае можно говорить не только об обучающем, но и психотерапевтическом эффекте такой формы занятий как для самих детей, так и для их родителей. Кроме того, принципиально важным является возможность обмена опытом с другими родителями и оказания взаимной помощи и поддержки, что в целом призвано обеспечить гармонизацию отношений родителей и детей. Родители в домашних

условиях вместе с ребенком в процессе выполнения домашнего задания отрабатывают формируемый навык, выполняя изученные на занятии упражнения.

Средствами реализации разработанной модели являются интерактивные методы обучения, такие как: «Социальные интеракции», «Визуальные расписания», «Структурированное обучение», «Система обмена картинками», «Мягкое обучение», основанные на сочетании различных развивающих упражнений, работы с объектами и четкими инструкциями со стороны педагога.

В состав диагностического компонента модели входят следующие: мотивационный; коммуникативно-когнитивный; технологический.

В качестве мотивационного критерия выступает сформированность устойчивой положительной мотивации к взаимодействию с окружающим миром и людьми в различных ситуациях коммуникации. Показателями, в которых раскрывается данный критерий, являются: осознание личностной значимости, смысла и возможностей социальной коммуникации посредством вербальных и невербальных средств; наличие устойчивой направленности к адекватному взаимодействию.

Показателями коммуникативно-когнитивного компонента являются следующие: умение осуществлять познавательную деятельность через психические процессы (восприятие, внимание, память) и совершать логические операции; умение гармонизировать поведение (агрессии, страхи, расторможенность) и психическую активность.

К технологическому критерию мы относим следующие показатели: способность к самостоятельному выполнению социальных функций в различных видах деятельности; способность к адекватным и активным социальным коммуникациям.

Результативный компонент разработанной нами модели выражается в сформированности у детей с особыми образовательными потребностями системы социальных компетенций, обеспечивающих возможность

самостоятельного выполнения ежедневных социально-бытовых функций, адекватного и продуктивного взаимодействия с окружающим миром и людьми посредством вербальной и невербальной коммуникации.

Экспериментальная работа по проверке эффективности разработанной нами педагогической модели формирования социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями посредством обучения иностранному языку проводилась на базе МБОУ «СОШ №167», «СОШ №156» г. Казани. Исходя из концепции, положенной в основу программы занятий, согласно которой родители и дети являются полноценными участниками занятий, в проведении эксперимента участвовало 20 семей, из которых 10 человек - это дети с особыми образовательными потребностями, 10 человек - их родители. Общее количество детей с особыми образовательными потребностями экспериментальной группы (ЭГ) составило 10 человек.

В соответствии с ведущей целью нашего исследования диагностика уровня сформированности социальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями проводилась в контексте выделенных нами критериев диагностического компонента: мотивационного, коммуникативно-когнитивного, компетентностного.

На основе понимания уровня как степени развития какого-либо качества нами были установлены следующие уровни развития мотивационного компонента: нулевой, низкий, средний, высокий.

- *нулевой уровень* – ребенок демонстрирует отсутствие мотивации к социальному взаимодействию, замкнут, отрешен, наблюдается агрессия, страхи, не позволяет приближаться к себе;

- *низкий уровень* – присутствует небольшая мотивация к взаимодействию;

- *средний уровень* – демонстрирует интерес к коммуникации, не выражает негативных эмоций при приближении к нему;

высокий уровень – ярко выражена мотивация к социальным интеракциям, демонстрирует удовольствие от общения, проявляет положительные эмоции.

Показателями уровня развития коммуникативно-когнитивного компонента являются следующие:

- *нулевой уровень* – отсутствует желание наблюдать за поведением других людей, внимание, не способен к балансированию между психической и двигательной активностью;

- *низкий уровень* – частично демонстрирует интерес к познавательной деятельности, выступает в позиции наблюдателя за поведением других людей, разрешает приближаться к себе в жестко установленных рамках, присутствует расторможенность;

- *средний уровень* – внимательно наблюдает за окружающими, присутствует сопряженное внимание, активизирована память, пытается гармонизировать двигательную и психическую активность;

- *высокий уровень* – ярко выражено стремление к совместной познавательной деятельности, актуализированы память, внимание, выполняет логические операции, психическая и физическая активность гармонизированы.

Показателями уровней развития компетентностного компонента являются следующие:

- *нулевой уровень* – не способен самостоятельно выполнять необходимые социально-бытовые действия (застегнуть пуговицу, завязать шнурки и др.), навыки социальной коммуникации отсутствуют;

- *низкий уровень* – деятельность осуществляется частично самостоятельно, фрагментарно присутствуют социально-бытовые навыки и навыки социальной коммуникации;

- *средний уровень* – старается самостоятельно выполнять задания в различных видах деятельности, адекватно реагировать на коммуникацию (вербальную и невербальную), но существуют некоторые трудности;

- *высокий уровень* – способен самостоятельно выполнять различные социальные роли, с удовольствием и полноценно участвует в социальной коммуникации в различных ситуациях общения.

Основываясь на концепции поуровневого развития психических образований, предложенной Л.С. Выготским, совокупность уровней развития социальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями может быть представлена следующими комбинациями:

- *нулевой уровень* - варианты сочетаний, при которых показатели мотивационного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного компонентов находятся на нулевом уровне;

- *низкий уровень* – показатели мотивационного и коммуникативно-когнитивного компонентов находятся на низком уровне, а компетентностного на нулевом или низком;

- *средний уровень* – показатели мотивационного и коммуникативно-когнитивного компонентов находятся на среднем или высоком уровне, а компетентностного на среднем;

- *высокий уровень* – варианты сочетаний, при которых показатели мотивационного и коммуникативно-когнитивного компонентов находятся на высоком уровне, а показатели компетентностного на среднем или высоком.

Таким образом, показателями уровней сформированности социальных компетенций у детей данной категории могут быть представлены следующим образом:

- *нулевой уровень* – ребенок демонстрирует отсутствие мотивации к социальному взаимодействию, замкнут, отрешен, наблюдается агрессия, страхи, не позволяет приближаться к себе; отсутствует желание наблюдать за поведением других людей, внимание, не способен к балансированию между психической и двигательной активностью; не способен самостоятельно выполнять необходимые социально-бытовые действия (застегнуть пуговицу, завязать шнурки и др.), навыки социальной коммуникации отсутствуют;

- *низкий уровень* – частично демонстрирует интерес к познавательной деятельности, выступает в позиции наблюдателя за поведением других людей, разрешает приближаться к себе в жестко установленных рамках, присутствует расторможенность; деятельность осуществляется частично самостоятельно,

отсутствуют/фрагментарно присутствуют социально-бытовые навыки и навыки социальной коммуникации;

- *средний уровень* – демонстрирует интерес к коммуникации, не выражает негативных эмоций при приближении к нему/ярко выражена мотивация к социальным интеракциям, демонстрирует удовольствие от общения, проявляет положительные эмоции; внимательно наблюдает за окружающими, присутствует сопряженное внимание, активизирована память, пытается гармонизировать двигательную и психическую активность; старается самостоятельно выполнять задания в различных видах деятельности, адекватно реагировать на коммуникацию (вербальную и невербальную), но существуют некоторые трудности;

- *высокий уровень* - ярко выражена мотивация к социальным интеракциям, демонстрирует удовольствие от общения, проявляет положительные эмоции, инициирует коммуникацию; стремление к совместной познавательной деятельности, актуализированы память, внимание, выполняет логические операции, психическая и физическая активность гармонизированы; способен самостоятельно выполнять различные социальные роли/функции, с удовольствием и полноценно участвует в социальной коммуникации в различных ситуациях общения.

Данные критерии и показатели уровня сформированности социальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями были положены в основу реализации разработанной нами педагогической модели на занятиях по иностранному языку в рамках триединства основных этапов экспериментальной работы.

На первом этапе нашей экспериментальной работы с целью определения уровня сформированности выделенных нами критериев уровня сформированности социальных навыков у детей с особыми образовательными потребностями, были проведены следующие процедуры:

1. Индивидуальные беседы с ребенком, его родителями.

2. Наблюдение за поведением, мотивацией ребенка с РАС в процессе его включения в систему упражнений, направленных на осуществление социального взаимодействия.
3. Анализ результатов педагогических тестов для определения уровня развития общей двигательной функциональности, эмоционально-волевой сферы, когнитивных функций.

Индивидуальные беседы с детьми данной категории проводились в форме ответа на ряд простых вопросов («Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Хочешь ли ты изучать иностранный язык?», «Какая у тебя любимая игрушка?», «Что ты любишь больше всего делать?», «С кем ты пришел/пришла на занятие? и др.), которые позволили определить потребность и способность ребенка к коммуникации, возможность осуществления обратной связи.

Кроме того, важным моментом было проведение индивидуальных бесед с родителями данных детей, способствующих глубокому и детальному пониманию особенностей развития ребенка, истории возникновения и проявлений нарушений, а также личностное отношение к восприятию особенностей развития их ребенка, их тревожные состояния, уровень их мотивации к занятиям. Именно адекватное восприятие родителями особенностей развития их ребенка, наличие максимальной заинтересованности и готовности к участию в занятиях, осуществлению необходимой психофизической помощи и поддержки ребенка в различных ситуациях, вера в успех способствуют созданию позитивной социально-педагогической среды и выстраиванию продуктивной работы.

Критериями и показателями выполненных входных тестов являются следующие:

0 баллов – ребенок не проявляет интереса к выполнению упражнений, не может выполнить упражнение самостоятельно;

1 балл – присутствует небольшая мотивация к выполнению упражнения, но самостоятельно может выполнить не более 10 % от общего объёма теста;

2 балла – демонстрирует достаточный уровень мотивации, упражнения выполняются с помощью тьютора (родителя) при вербальном/невербальном сопровождении тренером (от 10% до 90% от общего объема теста);

3 балла – мотивация ярко выражена, упражнение выполняется самостоятельно от начала и до конца по вербальному/невербальному сигналу тренера (100 % объёма теста).

Результаты диагностики интерпретируются по 60 – балльной шкале, согласно которой:

- низкий уровень общей психофизической функциональности – от 0 до 20 баллов;

- средний уровень общей психофизической функциональности – от 21 до 40 баллов;

- высокий уровень общей психофизической функциональности – от 41 до 60 баллов включительно.

На основе полученных данных педагог разрабатывает индивидуальную программу социально-коммуникативной коррекционной работы для каждого ребенка, реализация которой осуществляется в рамках систематических занятий в инклюзивных группах и в режиме индивидуальной отработки навыка с тьютором (родителем) в домашних условиях в качестве домашнего задания.

Итак, принципиально важным условием реализации проведения социально-коммуникативной коррекционной работы у детей с особыми образовательными потребностями на базе занятий иностранным языком является максимальный учет индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. В соответствии с этим продолжительность занятий, необходимых для перехода с одного уровня на другой, не имеет жестких временных рамок и может варьироваться, например, от одного года до двух лет.

Результаты входной диагностики, направленной на определения уровня сформированности социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями показали следующее: нулевой уровень или низкий зафиксирован у большинства детей по всем трем критериям, только

у 10% респондентов определен средний уровень, тогда как высокий уровень не зафиксирован ни у одного ребенка.

Согласно вариантам комбинаций интерпретации и систематизирования полученных результатов диагностики нулевой уровень сформированности социально-коммуникативных навыков из общего числа диагностируемых был выявлен у 40% респондентов, низкий уровень у 50% респондентов, средний уровень у 10% респондентов.

Также было проведено анкетирование родителей с целью определения их мотивации к участию в занятиях, а также выявления ведущих мотивов включения их детей в группы обучения иностранному языку. Результаты анкетирования позволили выявить следующие доминирующие мотивы выбора программы занятий: общественное мнение (30% респондентов), другие программы не привели к ожидаемому результату (20% респондентов), желание помочь социализации ребенка (40% респондентов), повысить свою самооценку (10% респондентов).

Таким образом, можно было сделать вывод о том, что, несмотря на разность мотивов, преобладающим мотивом можно считать желание помочь своему ребенку успешно социализироваться в дальнейшем, снять с него штамп некой неполноценности и маргинализации.

Сравнительный анализ полученных результатов на начальном и заключительном этапе эксперимента показал следующее:

- отсутствие респондентов с низким уровнем развития мотивационного компонента; уменьшение количества респондентов с низким уровнем (5%), повышение количества респондентов со средним (75%) и высоким уровнем (20%);

- отсутствие респондентов с нулевым уровнем развития коммуникативно-когнитивного компонента; количество респондентов с низким уровнем понизилось (30%); рост числа респондентов со средним уровнем до 60 %; а также увеличение количества респондентов с высоким уровнем (10%);

- уменьшение количества респондентов с нулевым (10%) и низким (40%) уровнем развития технологического компонента; увеличение количества респондентов со средним (40%) и высоким (20%) уровнем.

Результаты диагностики коммуникативно-когнитивного компонента показали постепенное и последовательное повышение уровня развития и увеличение количества респондентов с низким, средним и высоким уровнем при отсутствии респондентов с нулевым уровнем на заключительном этапе.

В результате экспериментальной работы количество респондентов с нулевым уровнем развития технологического компонента снижалось постепенно и на заключительном этапе составило 10% от общего количества респондентов. Также увеличилось количество респондентов с низким (30%), средним (40%) и высоким (20%) уровнями. Наивысший скачок в динамике зафиксирован между вторым и третьим этапами экспериментальной работы.

На заключительном этапе в соответствии с представленной выборкой при интерпретации уровней сформированности социально-коммуникативных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями посредством обучения иностранному языку были получены следующие результаты: из общего числа респондентов 25% имеют низкий уровень, 60% – средний уровень, 15% продемонстрировали высокий уровень.

Таким образом, полученные в ходе нашего исследования положительные результаты позволяют сделать вывод о действенности разработанной нами социально-педагогической модели формирования социально-коммуникативных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями посредством обучения иностранному языку.

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз подчеркнем, что формирование социально-коммуникативных навыков представляет собой изменение взаимодействия и взаимоотношений между ребенком с особыми

образовательными потребностями и окружающим миром, в котором именно члены семьи ребенка становятся факторами формирования позитивных трансформаций в его социальной адаптации.

Литература

1. *Алехина С.В.* «Золотое Сечение: психологическая канва инклюзии». Инклюзивное образование. М.: Классное руководство и воспитание школьников, 2015. 224с.

2. *Асмолов А.Г.* «Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность». Магистр, 1995. № 1. С. 23–27.

3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т.5. / под ред. Т.А.Власовой. Основы дефектологии. Москва: Педагогика, 1983. 369с.

4. *Зайцев Д.В.* Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: дис. ... доктора. соц. наук: 22.00.04. Саратов, 2004. 360с.

5. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в России и за рубежом. В 2 ч. М., 1996. 182 с.

6. *Наумов А.А.* Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции (22 июня 2011, Москва). М.: МГПУ, 2011. С.142–144.

7. *Назарова Н. М.* Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. №3 (27). С.6–12.

8. *Семаго Н.Я.* Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. С.18–25.

9. *Сигал Н.Г.* Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2016. 206с.

10. *Шипицина Л.М.* Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы: материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» (2021 сентября 2010г.). СПб, 2010. 200с.

11. *Шматко Н.Д.* Для кого может быть эффективным интегрированное обучение? // Дефектология. 1999. №1. С.41–45.

12. *Ainscow M.* “From Special Education to Effective Schools for All”, Keynote presentation at the Inclusive and Supportive Education Congress, University of Strathclyde, Glasgow, 2005.

13. *Booth T., Ainscow M., Kingstone D.* “Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare”, Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE, May 2011.

14. *Stainback W., Stainback S., Bunch G.* “Introduction and historical background”// In S. Stainback, W. Stainback, & Forest, M. (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1986.

15. *Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.L.* “A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.)”, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.

References

1. *Alekhina S.V.* (2015). “Golden Ratio: Psychological Canvas of Inclusion”, *Inclusive Education*. Moscow: Klassnoe rukovodstvo i vospitanie shkol'nikov. 224p.

2. *Asmolov A.G.* (1995). “Development strategy for variable education: myths and reality”, *Magistr.* no.1. Pp.23–27.

3. *Vygotskii L.S.* (1983). *Collected works: in 6 vol. Vol. 5.* / ed. T.A. Vlasova, *Fundamentals of defectology*, Moscow: Pedagogika. 369p.

4. *Zaitsev D.V.* (2004). *Social integration of children with disabilities: dis. ... doc. social sciences: 22.00.04.* Saratov. 360p.

5. *Malofeev N.N.* (1996). *Special education in Russia and abroad: In 2 parts. Part 1 Western Europe.* Moscow: «Pechatnyi dvor». 182p.

6. *Naumov A.A.* (2011). “Technological model for the implementation of inclusive education in the context of a comprehensive school”, *Inclusive education: methodology, practice, technology: materials of the international scientific and practical conference* (June 2022, 2011, Moscow). Moscow: MGPU. Pp.142–144.

7. *Nazarova N.M.* (2012). “Systemic risks of the development of inclusive and special education in modern conditions”, *Special education*, Vol.3, no. 27. Pp.6–12.

8. *Semago N.Ya.* (2010). “Experience of systemic development of inclusive education in the Central District”, *Inclusive education. Issue 1*. Moscow: Tsentr «Shkol'naya kniga». Pp.18–25.

9. *Shipitsina L.M.* (2010). “Integration and inclusion: problems and prospects “(materials of the Russian forum” *Pediatrics of St. Petersburg: experience, innovations, achievements* “(September 2021, 2010). Saint-Petersburg. 200p.

10. *Shmatko N.D.* (1999). “Who can benefit from integrated learning?”. No.1. Pp.41–45.

11. *Sigal N.G.* (2016). *Current state and trends in the development of inclusive education abroad: diss. ... cand. of pedagogics: 13.00.01. Kazan'. 206p. P.9.*

12. *Ainscow M.* (2005). “From Special Education to Effective Schools for All”, *Keynote presentation at the Inclusive and Supportive Education Congress, University of Strathclyde, Glasgow.*

13. *Booth T., Ainscow M., Kingstone D.* (2011). “Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare”, *Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE, May.*

14. *Stainback W., Stainback S, Bunch G.* “Introduction and historical background”// In S. Stainback, W. Stainback, & Forest, M. (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*, Baltimore: Paul H. Brookes, 1986.

15. *Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.L.* (2008). “A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.)”, *Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*

Авторы публикации

Сигал Наталья Германовна –
кандидат педагогических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: sigaln@mail.ru

Кондратьева Ирина Германовна –
кандидат педагогических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru

Authorsofthepublication

Sigal Natalya Germanovna –
Candidate of Pedegogics, Associate Professor,
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: sigaln@mail.ru

Kondrateva Irina Germanovna –
Candidate of Pedegogics, Associate Professor,
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru