

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
**«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**
Институт специального образования и комплексной реабилитации

Направление подготовки
44.06.01 ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
Направленность (профиль)
«Коррекционная педагогика»

Шалупина Татьяна Владимировна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ**

(научный доклад)

Научный руководитель: д.п.н.,
профессор,
Моргачева Елена Николаевна

Допущено к защите:

Зав. кафедрой: Назарова Н.М.

д.п.н., профессор 2020 г.

Научный доклад защищен на заседании

Государственной аттестационной комиссии

«26» июня 2020 г.

с оценкой «_____»

Председатель ГАК: Евтушенко И. В.

Москва, 2020

Современная российская школа, реализующая инклюзивную практику, ставит целью приведение учебного процесса в соответствие с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами, что предполагает внедрение новых методов обучения, обеспечение открытости образовательного пространства, вариативности образовательных программ и индивидуализацию обучения. Наличие вариативности образовательных программ само по себе не гарантирует успеха реализации стратегии индивидуализации обучения. Инклюзивное образование подразумевает создание такой образовательной среды и специальных условий, которые бы учитывали потребности в развитии и обучении каждого ребенка. Успешной социализацией учеников является то, что они могут самостоятельно жить и работать. Практика показывает, что необходимо научить каждого учащегося ориентироваться в широком пространстве образовательных возможностей, для успешного построения индивидуальной образовательной траектории ему понадобятся опыт проб, осознанность выбора, навыки адекватной оценки результатов своей деятельности и планирования. Некоторые категории детей, например, ученики с ограниченными возможностями здоровья и опытом сиротства, испытывают особенно выраженные трудности в адаптации и активном включении в социальную жизнь.

У детей с опытом сиротства и ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в социализации. Исследованиями особенностей детей с опытом сиротства занимались ученые Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Панюшева Т.А., Капилина М.Л. и др., в их работах указано, что у таких детей часто нарушены или не сформированы связи со взрослыми, нет достаточных навыков общения со сверстниками, нарушения привязанности, им не хватает коммуникативных навыков и возможностей проявить лидерские качества в школе. Им сложнее, чем другим детям, включаться в общество в позитивном ключе. Как правило, у них есть трудности эмоционально-волевой сферы, им свойственна неадекватная самооценка. Зачастую ученикам с опытом

сиротства даже при сохранном интеллекте трудно раскрыть свой интеллектуальный потенциал, полноценно его использовать, недостаточно сформированным образом будущего.

Особенностями социализации детей с ОВЗ занимались Шипицына Л.И., Назарова Н.М., Клименко А.И., Данилюк Л.Е., Разуван Е.И. и др. Они указывают, что дети с ОВЗ как правило, также испытывают большие трудности при социализации, связанные с недостаточным пониманием и удержанием контекста, общении с другими людьми, неадекватным представлением о себе и окружающем мире, неумении планировать свою деятельность, выработкой у них потребительских паттернов поведения.

Важным условием социализации ребенка является его умение планировать и самостоятельно (полностью или частично) организовывать свою деятельность, формировать образ будущего. В контексте трудностей, испытываемых детьми с ОВЗ и опытом сиротства, необходимо, чтобы у ребенка, с одной стороны, было сформировано доверие хотя бы к некоторым взрослым, с другой стороны, был контролер и помощник из педагогов, который сопровождал и направлял бы ребенка. Этим задачам в инклюзивной школе может отвечать организация системы наставничества. На данный момент, наставничество в школьном образовании представляет собой целенаправленный процесс помощи, поддержки, и сопровождения, а также развития и самосовершенствования ребенка, подростка путем его общения и взаимодействия с более опытным, мудрым, обладающим уникальным знанием наставником.

Важная роль значимого взрослого в жизни ребенка подчеркивается в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которой взрослый выступает носителем культурно-исторического опыта и социальных отношений, что является важнейшим компонентом развития ребенка. Поэтому постоянный контакт со взрослым, значимым взрослым – важный механизм развития человека. В исследованиях М.И. Лисиной, В.С.

Мухиной, А.Б. Холмогоровой, А.М. Прихожан, Л.М. Шипицыной эти идеи нашли подтверждение и развитие.

Изучением наставничества занимались исследователи С. Я. Батышев, Б. М. Бим-Бад, Л. В. Лебедева, И. В. Круглова, Е. В. Чариной, С. Carmin, D. Clutterbuck. Методология наставничества базируется на индивидуальном подходе к каждому ученику, формировании доверительных отношений между педагогом и ребенком, опоре на зону ближайшего развития ученика, обучении в совместной деятельности ученика навыкам, необходимым для успешной социализации, например, коммуникативным навыкам, социального взаимодействия, планирования и организации своей деятельности, формирование жизненного маршрута, который представляет собой совокупность постановки цели, инструментов ее достижения и ожидаемых результатов.

Проведенный анализ теоретических источников и практического опыта по проблеме исследования позволил выделить **противоречия**:

- Между изученностью проблемы наставничества в образовании и ее недостаточной степенью разработанности в условиях инклюзивного образования в отношении детей с ОВЗ;
- Между необходимостью организации системы наставничества в инклюзивном образовании и недостаточным количеством исследований в этой области.

Выявленные противоречия послужили основой для определения **проблемы исследования** - необходимость определения основных направлений организации и содержания системы наставничества в инклюзивной школе, обеспечивающих успешность в построении жизненного маршрута и социализацию ученика.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать на практике психолого-педагогические условия развития системы наставничества в рамках инклюзивной школы в работе с учениками с ОВЗ и опытом сиротства.

Объект исследования: наставничество в работе инклюзивной школы.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития системы наставничества в работе инклюзивной школы.

В качестве **гипотезы исследования** нами выдвинуто предположение о том, что организация системы наставничества в инклюзивной школе, определение психолого-педагогических условий ее развития, будет способствовать формированию успешного жизненного маршрута учеников с ОВЗ и с опытом сиротства и повышению их психологического благополучия.

В соответствии с выделенными целью, объектом и предметом исследования решались следующие **задачи**:

- Проанализировать отечественную и зарубежную литературу по проблеме исследования;
- Проанализировать существующие подходы к реализации системы наставничества в школе с целью выявления психолого-педагогических условий ее развития;
- Уточнить содержание понятий «наставничество», психологическое благополучие и жизненный маршрут детей в инклюзивной школе;
- Выявить основные трудности учеников с ОВЗ и опытом сиротства при формировании жизненного маршрута;
- Определить направления наставнической работы с учениками с ОВЗ и опытом сиротства, формы и содержания процесса взаимодействия наставников и подопечных, а также проверить эффективность данной работы на практике, разработать регламентирующие документы системы наставничества в инклюзивной школе.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- целевой ориентир специальной педагогической помощи о максимальной независимости, как высоком качестве социализации детей с ОВЗ (Н. М. Назарова, Л.М. Шипицын, Е.А. Екжанова и др.);

- теория независимой жизни (В. Вольфенсберг);

- концепция нормализации (Б. Нирье);

- культурно-историческая концепция развития психики (Л.С. Выготский);

- положение о психическом развитии ребенка как процессе присвоения социокультурного опыта, концепции возрастной периодизации психического развития ребенка, роли ведущей деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.);

- положение о единстве закономерностей, общих и специфических особенностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин, Ж.И. Шиф и др.);

- положение о ведущей роли общения со взрослым в развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.П. Воронова, О.В. Заширинская и др.);

- теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.);

- модель школьного наставничества «МЕНТОРИ» (Синягина Н.Ю., Березина В.А., Богачева Т.Ю., Пронькина И.Л., Кондратьева И.А., Давыдова О.Г., Бубнова А.Н.);

- концепция психологического благополучия (Н.М. Брэдбурн, Э. Динер, К. Рифф).

Методы исследования определялись с учетом цели, объекта,

предмета, задач и гипотезы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, конкретизация отдельных понятий и определений в соответствии с темой научного исследования,
- педагогические констатирующий и формирующий эксперименты,
- качественный и количественный анализ полученных данных.

Научная новизна исследования состоит в:

- Уточнении содержания понятий «наставничество», психологическое благополучие и жизненный маршрут детей с ОВЗ и опытом сиротства;
- Формулировании и научном обосновании педагогических и психологических условий, необходимых для эффективного взаимодействия наставников и подопечных в рамках школьного инклюзивного образования;
- Методическом обосновании эффективности создания психолого-педагогических условий системы наставничества в работе с детьми с ОВЗ и опытом сиротства.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

- расширении научных представлений о направлениях, формах и содержании работы с детьми школьного возраста с ОВЗ и опытом сиротства;
- уточнении знаний об особенностях взаимодействия наставников с детьми с ОВЗ и опытом сиротства;
- обосновании возможности применения системы наставничества в рамках школьного инклюзивного образования.
- выделении и уточнении особенностей взаимодействия наставников и семьи подопечного при составлении жизненного маршрута ученика.

Практическая значимость исследования состоит в:

- выделении системы наставничества в инклюзивной школе как

современной формы работы школы для эффективной социализации учеников;

- разработке и реализации методического комплекса, обеспечивающего реализацию комплексной системы наставничества в инклюзивной школе.

Материалы выполненного исследования могут быть использованы как в научно-исследовательской деятельности, так и при организации системы наставничества в инклюзивной школе.

Положения, выносимые на защиту:

1. Психолого-педагогическими условиями системы наставничества в инклюзивной школе являются:

- Взаимодействие педагога и ученик должно быть ориентированно на интересы и возможности подопечного и учитывать социальную ситуацию его развития (личностно ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком).
- Учёт ведущей деятельности ученика как важнейшего фактора его развития.
- Поддержка инициативы и самостоятельности учеников в специфических для них видах деятельности.
- Предоставление ученику возможности выбора деятельности, наставника, средств достижения цели.
- Образовательная среда должна способствовать эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному развитию ребенка и поддерживать веру в успешность его жизненного маршрута.
- Вариативность направлений наставнического сопровождения.
- Вовлечение семьи в наставническую деятельность, поддержка родителей в воспитании и развитии детей.
- Наличие высокой мотивации и поддержание вовлеченности наставников в

работу системы наставничества.

- Обеспечение психологической поддержки наставников в процессе работы.
- Организация взаимодействия сотрудников школы в процессе наставнического сопровождения на основе междисциплинарного подхода.

2. К особенностям детей с ОВЗ и опытом сиротства при формировании жизненного маршрута относятся: нет достаточных навыков общения со сверстниками, нарушения привязанности, им не хватает коммуникативных навыков и возможностей проявить лидерские качества в школе. Им сложнее, чем другим детям, включаться в общество в позитивном ключе. Как правило, у них есть трудности эмоционально-волевой сферы, им свойственна неадекватная самооценка, неумение планировать свою деятельность, выработкой у них потребительских паттернов поведения.

3. Организация системы наставничества в инклюзивной школе включает в себя: разработку методического комплекса, регламентирующего деятельность наставников, подготовка и обучение педагогов, динамический контроль деятельности наставников.

4. Участие педагогов школы в системе наставничества повышает их профессиональную педагогическую и психологическую компетентность.

В данном исследовании под жизненным маршрутом понимается совокупность постановки цели, задач, формирование путей их достижения и реализации, разработки средств для определения своего места в социуме, определенная последовательная стратегия развития жизни, формирования будущего. Это совокупность действий, которые ребенок может спланировать и совершить самостоятельно или с небольшой помощью взрослого, направленные на успешное включение его в социальную жизнь (преодоление конфликтов, преодоление трудностей в обучении, планирование будущего обучения, профессиональные перспективы, самостоятельное проживание и т.д.).

Организация и основные этапы исследования. Исследование

проходило с октября 2016 года по апрель 2020 года в три этапа.

Первый этап (2016-2018 гг.) был посвящен изучению теоретико-методологической, методической, психолого-педагогической литературы по теме исследования; определению научных основ изучаемой проблемы, отбору и обработке понятийного аппарата, ознакомлению с научно-практическим опытом работы отечественных и зарубежных авторов по организации системы наставничества в образовательном пространстве, в том числе в работе с детьми ОВЗ и с опытом сиротства.

Второй (констатирующий) этап (2018-2019 гг.) проходил на базе ОЧУ «Школа - интернат «Абсолют». В процессе данного этапа уточнялись психологические и педагогические условия организации системы наставничества, а также проводилось изучение особенностей и условий формирования психологического благополучия у учеников инклюзивной школы, были разработаны положение о наставничестве, критерии отбора наставников и подопечных, и программа семинаров и тренингов для обучения наставников.

На заключительном этапе (2019-2020 гг.) нами были реализованы на практике психолого-педагогические условия системы наставничества в работе инклюзивной школы: проведен отбор наставников, проведено обучение, организована работа по взаимодействию наставников и подопечных и проведен анализ результатов.

Анализ литературных данных позволил сделать вывод, что имеющиеся формы школьного наставничества условно подразделяются на 2 типа: связанное с детьми, не имеющих особенностей в развитии и приобретением ими знаний и навыков посредством наставника; и связанное с детьми, имеющими особенности развития, в основном направленное на поддержание контакта и дружеские отношения. Особенность наставничества здесь заключаются в том, что наставником является волонтер (взрослый, прошедший отбор, не являющийся педагогом или психологом, который

заинтересован в общении с ребенком из детского дома), основные задачи такого общения – установление доверительных отношений, помощь и поддержка. Также есть опыт постшкольного обучения выпускников детских домов и взрослых с интеллектуальными нарушениями. Здесь основные задачи наставничества – поддержка в обучении, социальная помощь и помощь в трудоустройстве. Особенностью этих форм является контингент подопечных - выпускники детских домов, в том числе с ОВЗ и их организация вне рамок школьного обучения.

Для выявления особенностей формирования жизненного маршрута и уровня психологического благополучия детей с ОВЗ и опытом сиротства, выявления влияния уровня психологического благополучия на формирование жизненного маршрута у школьников, и определение психолого-педагогических условий организации наставничества, работа была спланирована в два этапа.

Констатирующее (поисковое) исследование проводилось в 2016-2019 гг.

Целью данного этапа являлось изучение влияния уровня психического благополучия на формирование у них жизненного маршрута.

Исследование проводилось на базе ОЧУ «Школа-интернат «Абсолют». Контингент школы – ученики с опытом сиротства и дети из кровных семей, среди которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья.

На первом этапе для выявления особенностей формирования жизненного маршрута и уровня психологического благополучия детей с ОВЗ и опытом сиротства, нами была разработана анкета для проведения опроса 57 кровных и приемных родителей.

Результаты опроса родителей показали, что 50 родителей (87%) знают, в какое профессиональное учреждение пойдет ребенок после школы (2 колледжа недалеко от места проживания, в один из которых принимают детей с нарушениями интеллекта на профессии «швея» и

«маляр», а во второй принимают детей без нарушений интеллекта на профессию «автослесарь», «повар» и «парикмахер»). Важно, что критериями выбора колледжа является его территориальная близость и критерии отбора детей (наличие или отсутствие нарушений интеллекта), родители допускают возможность выбора профессии, но не учебного учреждения и ожиданий детей. 7 родителей (13%) затрудняются сказать, в какое учебное учреждение пойдет ребенок после окончания школы и готовы обсуждать это с детьми, при этом все эти дети – без интеллектуальных нарушений, а 4 родителей - кровные.

Затем среди всех учеников 7-9 классов (57 детей в возрасте от 12 до 17 лет) был проведен опрос по разработанной нами анкете, которая включала вопросы, связанные с формированием жизненного маршрута – о будущей профессии, желаниях, определении себя в будущем. Результаты опроса показали, что 74% учеников демонстрируют неадекватные представления о своем будущем (предпочитаемая профессия не соответствует программе обучения, завышенные ожидания, предположения о постоянном доходе без необходимости трудоустройства и т.д.), при этом из 26% учеников, которые демонстрируют адекватные представления, 88% не знают, как могли бы их достичь и что могли бы для этого сделать.

Мы предположили, что это связано с особенностями развития этих детей. Для подтверждения этого мы провели исследование уровня психологического благополучия у них по выделенным параметрам. Эти параметры были выделены в соответствии с исследованием психологического благополучия К. Рифф, как показатели адаптивных возможностей учеников и основой их успешной социализации.

Для целей исследования был использован комплекс методик:

Уровень тревожности. Методика изучения - шкала тревоги Спилбергера-Ханина.

Уровень агрессивности. Методика изучения - опросник враждебности

Басса-Дарки (вариант Резапкиной).

Уровень эмоциональной устойчивости. Методика изучения – исследование эмоциональной устойчивости – возбудимости, автор Б.Н.Смирнов.

Уровень самооценки и уровень притязаний. Методика изучения диагностики самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн.

Уровень эмпатии. Методика изучения - опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана.

Мы получили следующие результаты.

Уровень тревожности – УТ – 76% - высокий, 14% - средний, 10% - низкий.

Уровень агрессивности – УА - высокий – вербальный у 61%, физический у 12%, средний – вербальный у 21%, физический у 60%, низкий – вербальный у 35%, физический у 28%.

Уровень эмоциональной устойчивости – УЭУ – устойчивы 64%, неустойчивы 36%.

Уровень самооценки и уровень притязаний – УП – низкая у 49%, средняя у 4%, высокая у 47%.

Уровень эмпатии – УЭ – низкий у 59%, средний у 41%, высокого нет.

Полученные результаты позволяют предположить, что, если при организации в школе системы наставничества, будут учтены психолого-педагогические условия, указанные выше, влияющие на составляющие психологического благополучия, у детей с опытом сиротства и ОВЗ будет больше возможностей для формирования успешного жизненного маршрута.

На втором этапе исследования (январь 2019 – апрель 2020 г.) нами были выделены и апробированы психолого-педагогические условия системы наставничества и основные направления работы.

Цель этого этапа – организация в школе системы наставничества с целью повышения у учеников уровня психического благополучия и формирования успешного жизненного маршрута.

Задачи: разработка методической и нормативной документации, регламентирующей систему наставничества в инклюзивной школе

(положения о наставничестве, регламента взаимодействия наставников и подопечных и др.); организация и проведение обучающих мероприятий для наставников и других субъектов системы; апробация системы наставничества в инклюзивной школе; контрольное изучение уровня психологического благополучия детей с ОВЗ и опытом сиротства, изучение удовлетворенности педагогов-наставников.

Непосредственно эксперимент проходил с февраля 2019 года по апрель 2020 года. В феврале 2019 года сотрудники школы были проинформированы о начале работы в школе системы наставничества, о ее целях и задачах. Всем заинтересованным было предложено написать разработанного нами эссе на тему «Почему я хочу быть наставником?» с сообщением о том, что по результатам оценки написания эссе будет проведен отбор наставников. Критерии оценки эссе: высокий уровень мотивации к наставнической деятельности, проявление наставнической позиции, а не позиции педагога или иной, в приоритете - высокая эмпатия.

Эссе было написано и сдано 37 сотрудниками школы, среди которых: 23 учителей, 2 тьютора, 2 социальных педагога, 3 психолога, 1 логопед, 1 дефектолог, 4 педагога дополнительного образования, 1 библиотекарь. Эссе были проанализированы по соответствию критериям: высокий уровень мотивации и высокий уровень эмпатии, упоминание в эссе конкретных примеров работы с детьми, фокус внимания на деятельности с учениками. Отбор прошло 33 наставника.

После чего с каждым наставником была проведена индивидуальная беседа с уточнением личных и профессиональных мотивов участия в системе наставничества, определения круга интересов в этой области и предпочтений среди подопечных.

В общей сложности нами было проведено 4 семинара и 1 тренинг для наставников с информацией об особенностях учеников школы (травма потери кровной семьи, особенности развития и т.д.), разбором кейсов и формированию наставнической позиции у взрослого. После

чего на заседании психолого-педагогического консилиума школы был определен круг подопечных из числа детей 13-17 лет (7-9 класс), критериями отбора являлись - трудности у ребенка при формировании жизненного маршрута, высокий уровень тревожности и агрессии, низкий уровень эмпатии, выпускной класс, сложности в общении с приемными родителями. Таким образом, подопечными было выбрано 48 детей, среди которых 22 ребенка с нарушениями интеллекта и 26 детей без нарушений интеллекта, 40 детей с опытом сиротства.

Далее эти ученики и их родители были проинформированы об организации в школе системы наставничества, ее роли и задачах.

На заседании психолого-педагогического консилиума были закреплены пары «наставник-подопечный». Это закрепление было также согласовано с подопечными и их семьями. С марта 2019 года по февраль 2020 года наставники взаимодействовали с подопечными в соответствии с регламентом:

1. Установление контакта с подопечным.
2. Установление контакта с семьей подопечного.
3. Определение и совместное написание цели взаимодействия, задач и плана для достижения цели, определение зоны ответственности подопечного и наставника в согласованном плане достижения общей цели – формирование жизненного маршрута.
4. При необходимости – согласование плана с семьей и распределение ответственных.
5. Контроль и помощь (привлечение дополнительных ресурсов школы: организация дополнительных занятий или занятий со специалистами, выезды, профессиональные пробы, «Живая библиотека», практики и т.д.) - в реализации запланированного, корректировка в случае необходимости.
6. Анализ результатов деятельности.

Подопечные совместно с наставниками ставили следующие цели: «повышение успеваемости по конкретному предмету или вообще» - 23

пары, «преодоление конфликтов с другими людьми» - 5 пар, «поступление в 10 класс» - 7 пар, «перейти на другую программу обучения» - 2 пары, «поступление в колледж по интересующему направлению» - 6 пар, «участие в программе «Хаус-мастер» - 7 пар.

Такие цели, как «поступление в 10 класс», «перейти на другую программу обучения» и «поступление в колледж по интересующему направлению» напрямую связаны с взаимодействием с семьей и распределением ответственности между родителями, подопечным и наставником. Остальные цели предполагали только информирование родителей.

Важным условием при определении целей, которые ставит перед собой подопечный, было составление задач и плана конкретных действий, которые должен реализовать сам подопечный и тех помогающих действий, которые может выполнить наставник, т.к. основная цель наставничества – в формировании у подопечного планирования и умения действовать самостоятельно. Поэтому и цели были выбраны достижимые, возможные.

Необходимо отметить, что ученики 7-х классов с нарушениями интеллекта и без них преимущественно выбирали «повышение успеваемости по конкретному предмету или вообще» и «преодоление конфликтов с другими людьми». Ученики 8-9 классов – помимо «повышения успеваемости» выбирали «поступление в 10 класс», «перейти на другую программу обучения», «поступление в колледж по интересующему направлению», «участие в программе «Хаус-мастер».

Деятельность наставника соответствовала целям, поставленным подопечным. Заключалась в следующем: проведение встреч и бесед с подопечным и его семьей, согласование и разработка деятельности. Наставники организовывали выезды и стажировки для подопечных, профессиональные пробы, организовывали беседы с людьми с успешным жизненным маршрутом, включали ресурсы школы: дополнительные занятия с подопечным, занятия со специалистами службы сопровождения по запросу и др.

В марте 2020 г. была проведена повторная диагностика психологического благополучия:

Уровень тревожности – УТ – 66% - высокий, 24% - средний, 10% - низкий.

Уровень агрессивности – УА - высокий – вербальный у 40%, физический у 12%, средний – вербальный у 42%, физический у 53%, низкий – вербальный у 35%, физический у 35%.

Уровень эмоциональной устойчивости – УЭУ – устойчивы 71 %, неустойчивы 29%.

Уровень самооценки и уровень притязаний – УП – низкая у 37%, средняя у 16%, высокая у 47%.

Уровень эмпатии – УЭ – низкий у 53%, средний у 47%, высокого нет.

На 10 % стало меньше подопечных с высоким уровнем тревожности, их уровень тревожности стал средним.

На 21 % стало меньше подопечных с высоким вербальным уровнем агрессивности и на 7 % меньше подопечных со средним физическим уровнем агрессивности. При этом у большего количества детей выявлен средний уровень агрессивности по сравнению с высоким до участия в наставничестве, на 7 % детей стало больше с низким физическим уровнем агрессивности.

На 7 % подопечных продемонстрировали большую эмоциональную устойчивость по сравнению с констатирующим экспериментом.

Низкую самооценку продемонстрировало на 8% подопечных меньше, чем до наставничества, среднюю - на 12 % больше.

Уровень эмпатии повысился у 6 % подопечных.

В результате подведения итогов обнаружено, что цели достигли – 45 детей, скорректировали цели и продолжают строить маршрут по их достижению – 3 детей («перейти на другую программу обучения», «поступление в колледж по интересующему направлению»).

Опрос наставников показал, что они отмечают повышение своей профессиональной компетентности, повышение эффективности своей основной деятельности, улучшения во взаимодействии с сотрудниками школы и родителями. Среди перечисленных трудностей: психологические

особенности детей, трудности поведения и особенности коммуникации, тяжелый прошлый опыт детей, особенности общения с родителями из многодетных приемных семей. Всеми наставниками была отмечена важность супервизий с психологом по вопросам, возникающим в процессе наставничества и психологическая поддержка. Свою работу наставника как эффективную отметили 100% наставников, при этом более довольны своей работой оказались те наставники, у которых было 2 подопечных. 29 наставников (87%) сообщили о желании продолжать участвовать в наставничестве. 4 наставника считают, что провели достаточную работу со своим подопечным и не хотят продолжать участвовать.

Мы отмечаем результаты как успешные и планируем продолжать наставничество в рамках школы с участвующими подопечными и включать новых наставников и подопечных, начиная с 5 класса (11 лет).

Основные выводы работы:

1. Анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что проблема социализации и включения учеников с ОВЗ и опытом сиротства остро стоит в инклюзивном образовании. Решение данной проблемы предполагает создание специальных условий и формирования у детей необходимых навыков для успешного жизненного маршрута.
2. Анализ литературных источников показал, что существует несколько форм наставничества в школьном образовании, однако, они преимущественно направлены на преодоление учебных трудностей и профессиональную ориентацию школьника, эти формы применяются в работе с детьми с ОВЗ только в контексте их включения в коллектив класса/школы.
3. Наставничество представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия наставника с подопечным, ожидаемыми результатами которого является формирование у ученика навыков планирования и реализации своей деятельности, формирования образа будущего,

преодоления трудностей, повышение психологического благополучия и реализации успешного жизненного маршрута подопечного.

4. Основными трудностями учеников с ОВЗ и опытом сиротства при формировании жизненного маршрута являются нереалистичные представления о себе и окружающих, конфликтность и нарушения коммуникации, неумение планировать свою деятельность, потребительские паттерны поведения.

5. В процессе проведения констатирующего этапа эксперимента мы выделили особенности детей с ОВЗ и опытом сиротства при формировании жизненного маршрута, а также определили цель, задачи и содержание деятельности наставника в инклюзивной школе, что позволило нам выявить психолого-педагогические условия и организовать на следующем этапе систему наставничества. Психолого-педагогическими условиями системы наставничества в инклюзивной школе являются:

- Взаимодействие педагога и ученик должно быть ориентированно на интересы и возможности подопечного и учитывать социальную ситуацию его развития (личностно ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком).
- Учёт ведущей деятельности ученика как важнейшего фактора его развития.
- Поддержка инициативы и самостоятельности учеников в специфических для них видах деятельности.
- Предоставление ученику возможности выбора деятельности, наставника, средств достижения цели.
- Образовательная среда должна способствовать эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному развитию ребенка и поддерживать веру в успешность его жизненного маршрута.
- Вариативность направлений наставнического сопровождения.

- Вовлечение семьи в наставническую деятельность, поддержка родителей в воспитании и развитии детей.
 - Наличие высокой мотивации и поддержание вовлеченности наставников в работу системы наставничества.
 - Обеспечение психологической поддержки наставников в процессе работы.
 - Организация взаимодействия сотрудников школы в процессе наставнического сопровождения на основе междисциплинарного подхода.
5. Направления наставнической работы следуют из выделенных трудностей учеников и связаны с формированием навыков планирования, снижением тревожности, снижением агрессивности, формированием адекватных представлений о себе и окружающем.
6. Наставническая деятельность с учениками с ОВЗ и опытом сиротства повышает уровень их психологического благополучия, способствует формированию навыков для успешного жизненного маршрута.