

Научная статья**УДК 37.04****DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1191****Marina Alexandrovna Zakharova**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Educational Technologies,
Bunin Yelets State University
Yelets, Russian Federation
mazaharova@rambler.ru

Марина Александровна Захарова

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий,
Елецкий государственный университет
им. И. А. Бунина
Елец, Российская Федерация
mazaharova@rambler.ru

Ulyana Igorevna Fedyushina

Postgraduate of the Department of Pedagogy
and Educational Technologies, scientific specialty 5.8.1 —
General pedagogy, history of pedagogy and education,
Bunin Yelets State University
Yelets, Russian Federation
borodina.ulyana2016@yandex.ru

Ульяна Игоревна Федюшина

аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий,
научная специальность 5.8.1 — Общая педагогика,
история педагогики и образования,
Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина
Елец, Российская Федерация
borodina.ulyana2016@yandex.ru

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования

Аннотация. В статье представлен опыт теоретического обоснования критериально-оценочного аппарата диагностики эффективности воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования, а также анализируются некоторые результаты практической апробации авторской методики диагностики. Анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволил сделать вывод о достаточности исследований, посвященных решению дидактических проблем инклюзивного образования и актуальности разработки проблемы организации инклюзивного воспитательного процесса. Представленные выводы позволяют отметить важность разработки системы оценки эффективности воспитательного процесса в контексте инклюзивного образования, выявить проблемы и потенциальные направления исследований в данной сфере.

Авторы отмечают, что воспитательная система инклюзивной школы отличается сложностью организации в связи с психолого-социо-педагогической сущностью, неравновесностью, саморегулируемостью и управляемостью. Это открытая система, которая становится мощным средством социализации и адаптации в процессе взаимодействия с ближним и дальним социумом. Основу

развития инклюзивной воспитательной системы составляет взаимодействие ее упорядочения и развития системообразующей связи. В качестве движущей силы можно выделить основное противоречие между интеграцией и дезинтеграцией, которое предполагает поиск баланса самовыражения самобытности и индивидуальности личности, с одной стороны, и стремления системы к ее нивелированию, с другой.

Исследование проведено с целью разработки и частичной апробации критериально-оценочного аппарата диагностики эффективности воспитания в условиях инклюзивного образования. В качестве основных критериев эффективности инклюзивного воспитательного процесса предложены включенность в процессуальную, социальную и функциональную структуру воспитательной деятельности. Объективность оценки подтверждается валидностью отобранных авторами практических диагностических методик.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивное воспитание, воспитательная деятельность, инклюзивная воспитательная система, диагностика, оценка эффективности воспитания, критерий эффективности, показатель эффективности, включенность воспитанников

Для цитирования: Захарова М. А., Федюшина У. И. Оценка эффективности воспитательной деятельности в инклюзивной среде // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 1(70). С. 313—320. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1191.

Original article

EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

5.8.1 — General pedagogy, history of pedagogy and education

Abstract. The article presents the experience of theoretical substantiation of the criterion-evaluation apparatus for diagnosing the effectiveness of the educational process in inclusive education, as well as analyzes some of the results of practical testing of the author's diagnostic methodology. The

analysis of psychological, pedagogical and specialized literature allowed the authors to state the sufficiency of research devoted to solving didactic problems of inclusive education and the relevance of developing the problem of organizing an inclusive educational process. The presented conclusions

allow us to note the importance of developing a system for evaluating the effectiveness of the educational process in the context of inclusive education, to identify problems and potential research areas in this area.

The authors note that the educational system of an inclusive school is characterized by the complexity of its organization due to its psychological, socio-pedagogical essence, unevenness, self-regulation and manageability. It is an open system that becomes a powerful means of socialization and adaptation in the process of interaction with near and far society. The basis for the development of an inclusive educational system is the interaction of its harmonization and the development of a system-forming connection. As a driving force, one can single out the main contradiction between integration and disintegration, which involves the search for a bal-

ance of self-expression of the individual, on the one hand, and the desire of the system to level it, on the other.

The study was conducted in order to develop and partially test the criterion-evaluation apparatus for diagnosing the effectiveness of education in inclusive education. Inclusion in the procedural, social and functional structure of educational activities is proposed as the main criteria for the effectiveness of an inclusive educational process. The objectivity of the assessment is confirmed by the validity of the practical diagnostic techniques selected by the authors of the article.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive upbringing, educational activity, inclusive educational system, diagnostics, evaluation of the effectiveness of education, effectiveness criterion, effectiveness indicator, inclusion of pupils

For citation: Zakharova M. A., Fedyushina U. I. Evaluating the effectiveness of educational activities in an inclusive environment. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2025;1(70):313—320. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1191.

Введение

Актуальность. Одно из ведущих направлений деятельности образовательных учреждений в настоящее время — организация воспитания в структуре целостного образовательного процесса. В помощь в вопросах организации воспитательного процесса в общеобразовательных организациях Институтом изучения семьи, детства и воспитания Российской академии образования по заданию Министерства просвещения РФ разработана примерная рабочая программа воспитания, одобренная в 2022 г. на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию. В данном документе акцентируется внимание на том, что высокий уровень социальной патологии в детской и молодежной среде превращается в мощный дестабилизирующий фактор длительного действия. Параллельно с данной ситуацией в Российской Федерации отмечается ежегодное увеличение количества «особенных», ненормотипичных детей: с 156 300 в 2002 г. до 405 000 в 2020 г. В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» эти дети, в большинстве своем, включены в единый образовательный процесс с нормотипичными.

Ю. В. Мельник, И. В. Карпенковой, Е. В. Самсоновой описаны успешные практики инклюзивного образования, эффективные методики работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, их включение в образовательную среду. Этот подход позволяет учителям адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого ученика, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности [1]. И. И. Лошакова и Е. Р. Ярская-Смирнова отмечают, что к инклюзивному образованию также стоит отнести комплексный подход к обучению и воспитанию с учетом разнообразия потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, авторы отмечают, что важно создать доступную образовательную среду для всех учащихся, в т. ч. для тех, кто имеет особые образовательные потребности. Это включает в себя организацию адаптированных учебных программ, специальных методов обучения, а также применение технологий и оборудования, которые помогут детям с ограниченными возможностями здоровья успешно учиться и развиваться [2]. В контексте нашего исследования мы определили

инклюзивное воспитание как особую форму воспитания, предполагающую педагогически грамотное, целесообразное сопровождение взаимодействия детей (и нормотипичных, и с ограниченными возможностями здоровья) в пространстве общеобразовательного учреждения. Эффективность данного процесса зависит от наличия у субъектов воспитательного процесса определенного уровня инклюзивной культуры, основу которой, на наш взгляд, составляют нравственные взаимоотношения субъектов инклюзивного воспитательного процесса [3; 4]. Традиционное выделение воспитанности личности в качестве результата воспитания также спорно, в теории педагогики до сих пор присутствует диалог ученых, пытающихся ответить на вопрос, действительно ли воспитанность позволяет единственным объективным образом оценить результативность и эффективность воспитательной деятельности. В педагогической науке и практике предлагаются авторские алгоритмы контрольно-оценочной деятельности. Распространена точка зрения коллектива ученых, которые в качестве критериев эффективности воспитательной системы школы выделяют две группы: критерии факта и критерии качества [5]. При этом в рассмотрение берется не только уровень воспитанности выпускников школы, но и психологический климат в коллективе, адекватность поставленных целей.

Исследуя состояние современной практики инклюзивного воспитания в России, С. В. Алехина отмечает, что в условиях инклюзии возникают прежде всего проблемы социального характера. Исследователь выделяет ряд причин данных проблем: наличие у педагогов стереотипов, неготовность или отказ учителей принять сущность и принципы инклюзивного образования, недостаток комплекса знаний, низкий уровень владения современными педагогическими технологиями и др. [6]. Аналогичные результаты получены в исследовании В. И. Трофимовой, изучающей возникновение коммуникационных проблем в ученической среде начальной школы [7]. Л. Н. Давыдова и М. А. Колокольцева отмечают ряд других проблем: отсутствие мотивации к общению, низкая осведомленность об одноклассниках, наличие отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья — таковы характеристики взаимоотношений детей в младших классах инклюзивной направленности, по мнению автора [8].

При анализе вопросов качества и содержания воспитательного процесса в инклюзии следует подчеркнуть, что успешное развитие зависит от общественных образовательных структур. А. В. Захарова, Е. В. Ковалева, М. С. Староверова определили, что ключевым результатом данного процесса является этап, на котором каждый проявляет принятие и заинтересованность в совместной деятельности. Также важными факторами являются стимулы и инициатива, которые основываются на понимании индивидуальной эффективности [9].

Тем не менее анализ психолого-педагогической, специальной литературы позволяет нам сделать вывод об ограниченном количестве исследований, посвященных вопросам организации инклюзивного воспитательного процесса при достаточности исследований, посвященных разработке индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с ОВЗ, тьюторскому сопровождению, решению конкретных дидактических проблем.

Цель исследования заключалась в выделении критериев, которые «предполагают не только процессуальную, но и результативную оценку системы воспитания с обязательным учетом мнения всех субъектов воспитательного процесса» [10, с. 9].

Необходимость организации единого инклюзивного воспитательного процесса предполагает трансформацию не только его ценностных ориентаций, содержания и технологий реализации, но и актуализирует проблемы оценки эффективности воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования и нацеливает исследователей и педагогов-практиков на поиск новых критериев, показателей и альтернативных механизмов диагностики.

Цель исследования — разработка и частичная апробация критериально-оценочного аппарата диагностики эффективности воспитания в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Теоретическое обоснование критериально-оценочного аппарата диагностики эффективности воспитания в условиях инклюзивного образования.
2. Эмпирическая оценка эффективности инклюзивного воспитательного процесса.

Научная новизна исследования определяется разработкой комплекса критериев и показателей для оценки эффективности инклюзивного воспитательного процесса с позиции критериального подхода.

Теоретическая значимость исследования определяется введением в рассмотрение и теоретическим анализом понятия «инклюзивное воспитание»; определением сущности инклюзивного воспитания через организацию взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательного учреждения, формирование инклюзивной культуры, основу которой составляют нравственные взаимоотношения субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Практическая значимость исследования заключается в апробации предложенного критериально-оценочного аппарата оценки эффективности инклюзивного воспитательного процесса; возможности использования отобранных диагностических методик в других образовательных организациях.

Методология исследования выстраивается на основе критериального подхода к оценке эффективности инклю-

зивного воспитательного процесса. В качестве основных критериев эффективности инклюзивного воспитательного процесса выделены включенность в процессуальную, социальную и функциональную структуру воспитательной деятельности.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе образовательных организаций: МБОУ СШ № 1 им. М. М. Пришвина г. Ельца, МБОУ СОШ № 2 с. Казаки, МАОУ Инженерно-технологическая школа № 27 г. Липецка, МБОУ ОШ № 25 им. Героя России А. В. Теперика г. Липецка, МАОУ Информационной школа № 26 г. Липецка, МАОУ СШ № 34 г. Липецка «GLOBAL». В исследовании приняли участие 325 обучающихся в возрасте от 8 до 13 лет, посещающих образовательные учреждения Липецкой области и имеющих статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Из них по заключению и рекомендациям Центральной психолого-медико-педагогической комиссии 126 детей (или 39 %) получают образование по адаптированной основной общеобразовательной программе (далее — АООП) для обучающихся задержкой психического развития (далее — ЗПР), 98 (30 %) — по АООП для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС), 65 (20 %) — по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями [далее — УО (ИН)], 37 (11 %) — по АООП для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата (далее — ОДА). Из них 248 обучающихся являются детьми-инвалидами.

Изученность проблемы. Понятие «инклюзивное образование» уже достаточно хорошо изучено в научных исследованиях и определено в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Исследователи проблем организации образования в современной инклюзивной среде обучающихся уделяют большое внимание деятельности педагога в данных условиях, рассматривая ее как специально организованную работу по обеспечению взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательного учреждения. По мнению Н. Н. Малофеева, качественная инклюзия подразумевает создание оптимальных условий для каждого обучающегося [11]. Инклюзивное образование имеет всё большее распространение, обеспечивает доступную и полезную форму развития для каждого. Предметом научно-практических изысканий, в первую очередь, становится обоснование, разработка и практическая реализация специальных педагогических условий обучения. Предлагаются разнообразные условия, включающие и техническую сторону адаптивной образовательной среды и организацию психолого-медико-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса и его функционирования, а также воспитание инклюзивной культуры у субъектов образования.

Технологическая основа инклюзивного образования представляется в исследовании Д. В. Зайцева как «включение» детей с ограниченными возможностями в единое образовательное пространство. В ходе данного включения организуется совместное обучение и воспитание, которые предполагают использование различных практик коммуникации, в т. ч. организацию детского сотрудничества, взаимодействия на равных [12]. Данная проблема поднимается и в конкретных исследованиях, посвященных разным

возрастным группам воспитанников. Например, в публикациях О. П. Гаврилушкиной также обращается внимание на необходимость решения проблем, связанных с межличностным общением, выстраиванием взаимоотношений в детском дошкольном инклюзивном коллективе [13]. Динамичный характер и постоянную необходимость адаптации условий обучения к индивидуальным особенностям каждого ребенка отмечает Д. Е. Шевелева [14].

Сегодня актуальным предметом научно-педагогических исследований становится изучение организации воспитательного процесса в инклюзивной среде. В исследовании Н. Я. и М. М. Семаго раскрывается смысл воспитания в инклюзии [15]. Л. А. Казакова отмечает, что инклюзивное воспитание является разновидностью инклюзивного образования и определяет его «как целенаправленную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивной среды на основе принципов гуманистического воспитания» [16].

Исходя из данного понимания, мы предполагаем, что необходима последовательная работа педагога по формированию коллектива учащихся, развитию их коммуникативных умений, воздействию на мотивационно-потребностную сферу ребенка что, на наш взгляд, может привести к установлению в инклюзивной среде нравственных взаимоотношений. Реализовав в опытно-экспериментальной работе ряд педагогических условий, обеспечивающих эффективную организацию инклюзивного воспитания, мы столкнулись с проблемой оценки эффективности данного процесса и вновь обратились к теоретическому анализу.

Традиционно, результативность и эффективность педагогической деятельности оценивается по изменениям, которые происходят с воспитанниками. Основной критерий эффективности педагогической деятельности сводит к соотношению действий педагога с полученным результатом. Выделяют целый комплекс факторов, влияющих на успешность деятельности, в т. ч. фактор сопротивляемости учащегося учителю. Кроме этого, ученый обращает внимание на взаимообусловленность, взаимодействие, взаимовлияние самих факторов друг на друга.

В педагогической теории мы выделяем два направления, в соответствии с которыми можно выстроить оценку эффективности воспитательной деятельности в инклюзивном классе. Первое направление наиболее распространено в современной образовательной практике. Оно нацеливает нас на количественное выражение эффективности обучения. Ученый для количественной оценки эффективности обучения предлагает математический инструментарий, исходящий из утверждения, что между эффективностью деятельности педагога и уровнем требований, которые он предъявляет к ученикам, существует устойчивая зависимость, аналогичная математической линейной зависимости, характеризующая эффективность деятельности количественным образом. Второе предполагает осуществление качественной оценки деятельности, которая исходит из принятия того, что эффективность обучения «определяется только эффектами, возникающими в ходе этого процесса», и эти эффекты являются качественными по своей природе.

На более конкретном уровне учеными разрабатываются показатели эффективности воспитательной деятельности. Нередко в качестве основного показателя выступает общественная направленность личности,

которая понимается в широком смысле слова и характеризуется такими характеристиками, как отношение к общечеловеческим ценностям, наличие социально значимых качеств, ведущие мотивы поведения, нравственные ценности и ориентации, поступки детей. На наш взгляд, в условиях инклюзивного воспитания данный список может быть уточнен и, вероятно, наполнен новым качественным содержанием, о чем свидетельствуют современные исследования. Например, в исследовании, проведенном по государственному заданию Министерства образования и науки РФ (проект № 27.4374.2017/НМ) коллектив ученых интегрирует различные концептуальные подходы и обобщает на их основе имеющийся педагогический опыт. В результате предлагаются три группы критериев оценки системы воспитания образовательной организации. Первый критерий – степень включенности всех субъектов воспитания в воспитательный процесс и характер их межличностных отношений. Второй – уровень организации процесса воспитания. И третий – результативность системы воспитания, проявляющаяся через степень социализированности/воспитанности обучающихся в динамике, сформированности у детей ключевых компетенций, уровень развития группы, коллектива.

Целесообразность разработки темы. Анализ существующих подходов к оценке эффективности воспитательной деятельности позволяет нам сделать вывод, что в инклюзивном классе довольно сложно использовать какой-либо из уже сложившихся подходов. Сложность процесса воспитания, его латентный характер, вариативность содержания приводят к тому, что в оценке его эффективности невозможно обеспечить в полной мере учет всей специфики воспитательной деятельности, изучение всех ее аспектов, всех ее существенных сторон. Поэтому необходимо исходить из конкретной частно-предметной цели инклюзивного воспитания, которую ставит перед собой педагог. Оценочные процедуры затрагивают изучение и оценку не только состояния воспитательной деятельности, а ее эффективность с точки зрения влияния на формирование личности воспитанников, необходимо разработать алгоритм оценки эффективности воспитательной деятельности педагога, который позволил бы учесть особенности и специфику исследуемого явления.

Основная часть

Системообразующим элементом любой воспитательной системы является поставленная цель, реализуемая в содержании, системе методов и технологий. Приступая к опытно-экспериментальной работе в инклюзивном классе, мы определили в качестве цели инклюзивного воспитания развитие нравственности личности воспитанников, проявляющейся в их жизненной позиции и поведении. Инклюзивное воспитание в образовательном смысле, на наш взгляд, сопровождается целенаправленным процессом формирования и развития сознания и самосознания ребенка не зависимо от его особых образовательных потребностей. Характерной чертой сознания воспитанников в инклюзивной среде, на наш взгляд, является то, что оно должно быть, прежде всего, нравственным.

Разработка критериально-оценочного аппарата нашего исследования велась нами на основе критериального подхода, согласно которому мы предприняли попытку

выделить ряд критериев и показателей оценки эффективности воспитательной деятельности в инклюзивном классе. Поиск критериев осуществлялся нами исходя из оценки состояния деятельности, организуемой педагогом. Н. Б. Авалуева отмечает, что критериальный подход к оценке эффективности образовательной деятельности учителя предполагает определение определенных критериев и показателей, с помощью которых оценивается успешность и результаты педагогической работы. Принимая точку зрения автора, мы предполагаем, что воспитательная деятельность педагога будет эффективной, если ее результаты будут включать предоставленную воспитанникам возможность проявить себя наилучшим образом, максимально реализовав свои возможности. Именно в этих условиях актуализируется личностный потенциал детей и накапливается новый. Следовательно, в качестве основного критерия эффективности может выступать включенность учащихся в деятельность [17]. Включенность учащихся в каждую из составных структур педагогической деятельности, а именно: процес-

суальную, социальную и функциональную, выступает критерием оценки эффективности педагогической деятельности.

Таким образом, в качестве основных критериев эффективности инклюзивного воспитательного процесса мы рассматриваем включенность в процессуальную, функциональную и социальную структуру воспитательной деятельности. В ходе данного включения воспитанник обогащает воспитательное пространство за счет индивидуальных потенциальных возможностей, принимая участие во всех этапах — от целеполагания до оценки, проявляя разнообразное отношение к окружающей действительности. Мы предположили, что эти существенные характеристики и могут служить конкретными показателями при оценке эффективности воспитательной деятельности, представленными в табл. 1.

Некоторые результаты, полученные по итогам опытно-экспериментальной работы с использованием предложенного критериально-оценочного аппарата, представлены в табл. 2 и рис. 1—3.

Таблица 1

Критериально-оценочный аппарат диагностики эффективности инклюзивного воспитательного процесса

Критерий эффективности	Показатели эффективности	Диагностические методики
Включенность в процессуальную структуру воспитательной деятельности	Уровень самоуправления; сформированность совместной деятельности	Методика «Определение уровня развития самоуправления в ученическом коллективе» (М. И. Рожков); методика «Ковер» (Р. Овчарова)
Включенность в социальную структуру воспитательной деятельности	Межличностные отношения в коллективе; эмоционально-психологическое положение ученика в школе (классе)	Методика «Наши отношения» (Л. М. Фридман); методика «Психологическая атмосфера в коллективе» (Л. Г. Жедунова)
Включенность в функциональную структуру воспитательной деятельности	Степень реализации потенциальных возможностей: сформированность нравственного, коммуникативного, познавательного и т. д. потенциала	Методики «Ситуация свободного выбора» (Л. В. Байбородова), «Репка», «Цветик-семицветик»; методика незаконченных предложений; методика выявления коммуникативных склонностей учащихся (Р. В. Овчарова); методика «Изучение удовлетворенности учащегося школьной жизнью» (А. А. Андреев)

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа данных, %

Уровни	Начальное общее образование		Основное общее образование	
	КГ-1	ЭГ-1	КГ-2	ЭГ-2
<i>Включенность в процессуальную структуру воспитательной деятельности</i>				
Высокий	12,0	10,0	23,3	20,0
Средний	59,3	46,4	49,0	54,6
Низкий	28,7	43,6	27,7	25,4
<i>Включенность в социальную структуру воспитательной деятельности</i>				
Высокий	20,6	19,3	22,0	28,3
Средний	42,2	45,0	38,6	36,5
Низкий	37,2	35,7	39,4	35,2
<i>Включенность в функциональную структуру воспитательной деятельности</i>				
Высокий	10,8	16,8	20,4	20,4
Средний	36,5	34,4	20,6	28,4
Низкий	52,7	48,8	59,0	51,2

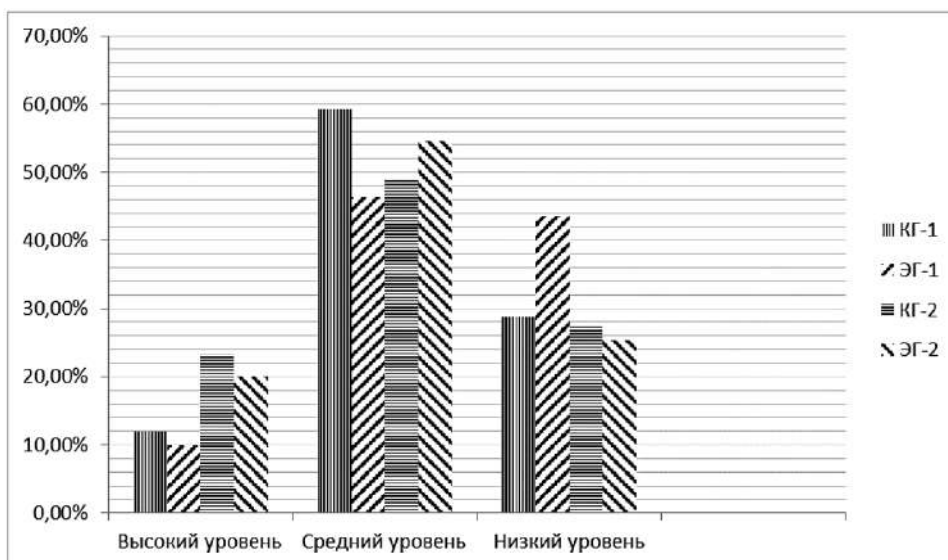


Рис. 1. Включенность в процессуальную структуру воспитательной деятельности, %

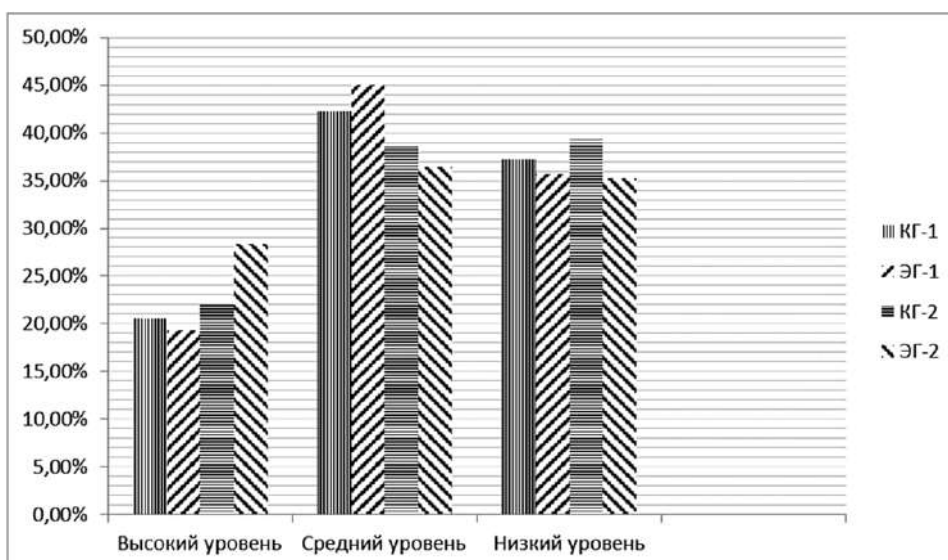


Рис. 2. Включенность в социальную структуру воспитательной деятельности, %

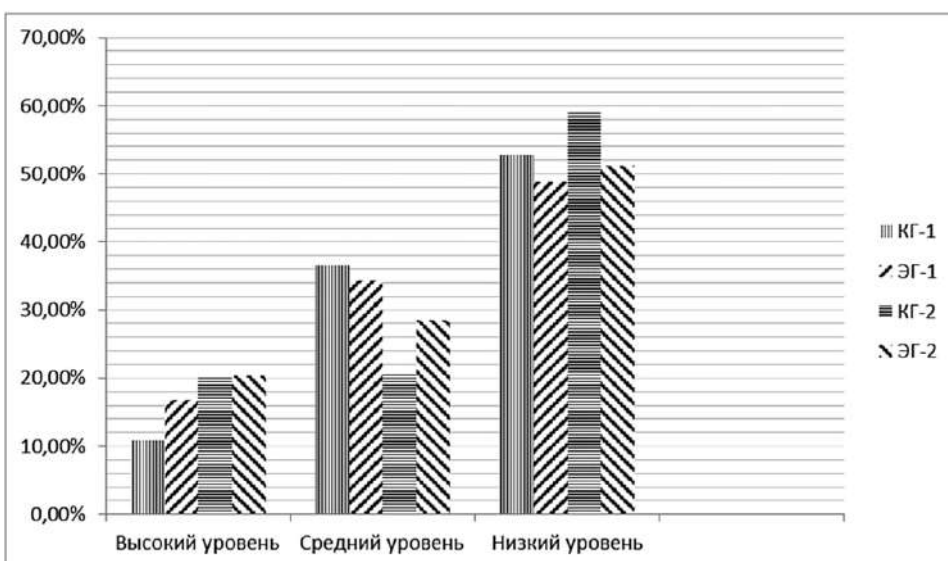


Рис. 3. Включенность в функциональную структуру воспитательной деятельности, %

Заключение

Анализ полученных данных показал, что у большинства обучающихся контрольной и экспериментальной групп сформирован навык включения в социальную структуру воспитательной деятельности. Матрица социометрического положительного выбора показала по сравнению с результатами других методик максимальное количество экспериментируемых на высоком уровне (КГ-1 — 20,6 %, ЭГ-1 — 19,3 %, КГ-2 — 22,0 %, ЭГ-2 — 28,3 %). С использованием методики «Психологическая атмосфера в коллективе» было исследовано 10 эмоционально-составляющих элементов: дружелюбие, согласие, удовлетворенность, увлеченность, результативность, теплота взаимоотношений, сотрудничество, взаимная поддержка, занимательность, успеш-

ность. У обучающихся возникли сложности в выборе полярных качеств по отношению к своим сверстникам.

Результаты оценки критерия включенности в процессуальную структуру воспитательной деятельности показали, что испытуемые обладают неравномерным уровнем сформированности самоуправления в ученическом коллективе. Большинство обучающихся находят на среднем уровне (КГ-1 — 59,3 %, ЭК-1 — 46,4 %, КГ-2 — 49,0 %, ЭГ-2 — 54,6 %), а также наибольший процент группы детей находится на низком уровне (КГ-1 — 28,7 %, ЭК-1 — 43,6 %, КГ-2 — 27,7 %, ЭГ-2 — 25,4 %). Сопоставление результатов включенности в функциональную структуру воспитательной деятельности показала, что большая часть испытуемых находится на низком уровне (КГ-1 — 52,7 %, ЭК-1 — 48,8 %, КГ-2 — 59,0 %, ЭГ-2 — 51,2 %).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Самсонова Е. В., Мельник Ю. В., Карпенкова И. В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 165—182. DOI: 10.17759/cpse.2021100210.
2. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Социальная интеграция детей-инвалидов: к понятию инклюзивного образования // Право и образование. 2003. № 3. С. 192—204.
3. Трофимова В. И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 182 с.
4. Батыгина Т. И. Нравственное воспитание младших школьников в условиях интегрированного обучения : дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2002. 181 с.
5. Кулоткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя. М. : Педагогика, 2013. 104 с.
6. Алехина С. В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы междунар. науч. конф. М. : МГППУ, 2011. С. 20—22.
7. Трофимова В. И. Воспитание гуманных взаимоотношений нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями // Воспитание школьников. 2007. № 6. С. 23—27.
8. Давыдова Л. Н., Колокольцева М. А. Общие переживания объединяют: нравственное воспитание в инклюзивной среде // Здоровье детей. 2012. № 1. С. 49—51.
9. Захарова А. В., Ковалева Е. В., Староверова М. С. Инклюзивное образование : настол. кн. педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М. : Владос, 2023. 169 с.
10. Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В., Кирпичник А. Г., Груздев В. В. Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 5. С. 8—13.
11. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 44—54.
12. Зайцев Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика. 2003. № 1. С. 21—30.
13. Гаврилушкина О. П. Взаимодействие дошкольников в инклюзивной группе детского сада // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы междунар. науч. конф. М. : МГППУ, 2011. С. 135—137.
14. Шевелева Д. Е. Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом (компаративистское исследование) // Проблемы современного образования. 2014. № 5. С. 105—115.
15. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович и др. // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 51—59.
16. Казакова Л. А. Специфика инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в современных российских условиях // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. Ст. 260. URL: <https://science-education.ru/pdf/2013/6/244.pdf> (дата обращения: 17.11.2024).
17. Авалуев Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 169 с.

REFERENCES

1. Samsonova E. V., Mel'nik Y. V., Karpenkova I. V. Tutor Support of Learners with Special Educational Needs in Conditions of Inclusive Education. *Klinicheskaja i spetsial'naja psichologija = Clinical Psychology and Special Education*. 2021;10(2):165—182. (In Russ.) DOI: 10.17759/cpse.2021100210.
2. Yarskaya-Smirnova E. R., Loshakova I. I. Social integration of children with disabilities: towards the concept of inclusive education. *Pravo i obrazovanie = Law and Education*. 2003;3:192—204. (In Russ.)
3. Trofimova V. I. Pedagogical support for children with disabilities in the lower grades of secondary schools in their relationships with peers. Diss. of the Cand. of Pedagogy. Moscow, 2008. 182 p. (In Russ.)
4. Batygina T. I. Moral education of younger schoolchildren in the context of integrated learning. Diss. of the Cand. of Pedagogy. Petrozavodsk, 2002. 181 p. (In Russ.)

5. Kulyutkin Yu. N., Sukhobskaya G. S. The teacher's thinking. Moscow, Pedagogika, 2013. 104 p. (In Russ.)
6. Alyokhina S. V. On monitoring the inclusive process in education. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii = Inclusive education: methodology, practice, technology. Proceedings of the international scientific conference*. Moscow, Moscow State University of Psychology & Education publ., 2011:20—22. (In Russ.)
7. Trofimova V. I. Education of humane relationships between normally developing children and their peers with disabilities. *Vospitanie shkol'nikov*. 2007;6:23—27. (In Russ.)
8. Davydova L. N., Kolokoltseva M. A. Common experiences unite: moral education in an inclusive environment. *Zdorov'e detei*. 2012;1:49—51. (In Russ.)
9. Zakharova A. V., Kovaleva E. V., Staroverova M. S. Inclusive education. Handbook for a teacher working with children with disabilities. Moscow, Vlados, 2023. 169 p. (In Russ.)
10. Samokhvalova A. G., Tikhomirova Ye. V., Kirpichnik A. G., Gruzdev V. V. Criteria and methodology of estimation of the current state of upbringing system in an educational organisation. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik Kostroma state university. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2017;23(5):8—13. (In Russ.)
11. Malofeev N. N. Panegyric inclusion or speech in self protection. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of modern education*. 2011;6:44—54. (In Russ.)
12. Zaitsev D. V. Problems of teaching children with disabilities. *Pedagogika*. 2003;1:21—30. (In Russ.)
13. Gavrilushkina O. P. Interaction of preschoolers in an inclusive kindergarten group. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii = Inclusive education: methodology, practice, technology. Proceedings of the international scientific conference*. Moscow, Moscow State University of Psychology & Education publ., 2011:135—137. (In Russ.)
14. Sheveleva D. E. Features of the organization of inclusive education in Russia and abroad (comparative study). *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of modern education*. 2014;5:105—115. (In Russ.)
15. Semago N. Y., Semago M. M., Semenovich M. L. et al. Inclusive Education as a First Step Towards the Inclusive Society. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2011;16(1):51—59. (In Russ.)
16. Kazakova L. A. Specifics of inclusive education of children and teenagers with limited opportunities of health in modern Russian conditions. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*. 2013;6:260. (In Russ.) URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2013/6/244.pdf> (accessed: 17.11.2024).
17. Avaluev N. B. A criterion-based approach to evaluating the effectiveness of a teacher's educational activities. Diss. of the Cand. of Pedagogy. Saint Petersburg, 2003. 169 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.11.2024; одобрена после рецензирования 12.12.2024; принята к публикации 16.12.2024.
The article was submitted 25.11.2024; approved after reviewing 12.12.2024; accepted for publication 16.12.2024.