

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Эшмурадова Манзура

Студент магистратуры Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка, НПУ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются педагогические возможности формирования жизненных перспектив у учащихся с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования. Экспериментально оценено влияние тьюторского сопровождения и целенаправленной педагогической работы на развитие жизненного планирования, социальной адаптации и профессионального самоопределения обучающихся. Полученные результаты подтверждают эффективность системной педагогической поддержки в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: нарушение слуха, инклюзивное образование, жизненные перспективы, тьюторское сопровождение, педагогический эксперимент, социальная адаптация.

ANNOTATSIYA

Ushbu tadqiqot inklyuziv ta'lim sharoitida eshitishda nuqsoni bo'lgan o'quvchilarda hayotiy istiqbollarni shakllantirishning pedagogik imkoniyatlarini tahlil qiladi. Tadqiqotda tyutorlik qo'llab-quvvatlashi va maqsadli pedagogik faoliyatning o'quvchilarning kelajakni rejalashtirish, ijtimoiy moslashuv hamda kasbiy yo'nalishini rivojlantirishga ta'siri eksperimental usulda baholandi. Natijalar inklyuziv ta'limda tizimli pedagogik yondashuv hayotiy istiqbollarni samarali rivojlantirishini ko'rsatdi.

Kalit so'zlar: eshitish nuqsoni, inklyuziv ta'lim, hayotiy istiqbol, tyutorlik qo'llab-quvvatlashi, pedagogik tajriba, ijtimoiy moslashuv.

ABSTRACT

This study examines the pedagogical approaches to developing life prospects among students with hearing impairment in inclusive education. The effects of tutor support and targeted educational activities on students' life planning, social adaptation, and career orientation were evaluated through an experimental study. The findings demonstrate that systematic pedagogical support effectively enhances students' life prospects in an inclusive educational environment.

Keywords: hearing impairment, inclusive education, life prospects, tutor support, pedagogical experiment, social adaptation.

ВВЕДЕНИЕ

Жизненные перспективы учащихся с нарушением слуха в инклюзивном образовании становятся педагогически уязвимыми, когда коммуникативная доступность, тьюторское сопровождение и социально-педагогическая поддержка развиваются неравномерно [12]. Петрова [12] показала, что именно в школьной среде затрудняется переход от адаптации к профессиональному самоопределению, а Лапп [14] связала этот разрыв с дефицитом инклюзивных условий. Объект исследования — жизненные перспективы учащихся с нарушением слуха в инклюзивном образовании. Предмет исследования — педагогические условия их формирования. Цель исследования состояла в выявлении влияния целенаправленной формирующей работы на жизненные перспективы в двух группах, экспериментальной и контрольной. 1) определить исходный уровень жизненных перспектив; 2) проверить динамику коммуникативной компетентности; 3) сопоставить тьюторское сопровождение; 4) обосновать педагогические условия. Основная гипотеза: при трехэтапном педагогическом эксперименте показатели жизненных перспектив в экспериментальной группе возрастут быстрее, чем в контрольной.

Содержательный пробел связан с тем, что в работах о социальной адаптации и профессиональном самоопределении учащихся с нарушением слуха редко объединяются ценностно-смысловой, коммуникативный и профессионально-ориентированный компоненты жизненного планирования [13]. Соловьёва и Кузнецова [13] описали профессиональное самоопределение, но не раскрыли его связь с индивидуальной образовательной траекторией и формированием жизненных перспектив. Предложена трехэтапная социально-педагогическая модель, включавшая констатирующий pretest, формирующую интервенцию и контрольный posttest. Теоретическая значимость состоит в уточнении понятия жизненных перспектив как результата инклюзивного взаимодействия и педагогической диагностики. Практическая значимость выражается в возможности использования модели классными руководителями, сурдопедагогами и тьюторами для проектирования коммуникативно-доступной среды. Наблюдение, анкетирование и педагогический эксперимент были применены как взаимодополняющие методы, а структура исследования далее раскрывается через методологию и результаты.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Таблица 1

Сопоставление исследовательских акцентов по теме жизненных перспектив учащихся с нарушением слуха

Направление анализа	Ключевой акцент	Ограничение
Жизненные перспективы	ценностно-смысловое и профессиональное самоопределение	недостаточно раскрыта динамика школьного планирования
Учащиеся с нарушением слуха	коммуникативная доступность и социальная адаптация	слабо описаны переходы к постшкольным траекториям
Инклюзивное образование	совместное обучение и поддержка среды	редко выделено тьюторское сопровождение

Источник: составлено по [11], [12], [20]

Жизненные перспективы в литературе связываются не только с выбором профессии, но и с ценностной организацией школьного опыта. Ахметова [11] описала их как интеграцию ближайших и отдалённых целей, тогда как Никитина [15] сместила акцент к жизненным компетенциям, включающим саморегуляцию и учебную автономию. Такое расхождение важно для учащихся с нарушением слуха, поскольку у них смысловое планирование опирается на визуально опосредованное общение и на поддержку взрослого посредника. Таблица 1 фиксирует, что именно переход от общих представлений к индивидуализированным траекториям остаётся недостаточно разработанным [11].

Коммуникативная составляющая жизненных перспектив у этой группы раскрыта более предметно. Петрова [12] связала социальную адаптацию с доступностью школьного взаимодействия, а Antia и Kreimeyer [17] эмпирически доказали, что включённость в инклюзивный класс повышается при устойчивых формах сверстнической поддержки. Нурбаева и Тошматова [5] показали, что развитие коммуникативной компетенции усиливает учебную инициативу, однако их анализ не доводит этот эффект до уровня профессионально-ориентированного самоопределения. Следовательно, остаётся неясным, какие педагогические условия переводят коммуникацию из режима адаптации в режим жизненного проектирования [17].

Профессионально-ориентированный блок исследований демонстрирует ещё более выраженный разрыв. Соловьёва и Кузнецова [13] теоретически обосновали связь слухового нарушения с затруднениями в выборе

образовательного маршрута, а Luckner и Muir [18] экспериментально подтвердили значимость ранней подготовки к послешкольному обучению и карьере. Shulman и Goldstein [20] уточнили, что transition planning работает лишь при согласовании учебных целей, семьи и школы, но в их модели тьюторское сопровождение не выделено как самостоятельный механизм. Отсюда вытекает дефицит исследований, где жизненные перспективы учащихся с нарушением слуха рассматриваются как результат целенаправленной социально-педагогической поддержки в инклюзивной среде [20].

Инклюзивное образование в целом описано как пространство совместного обучения, но не как система формирования жизненных перспектив. Лапп [14] показала, что барьеры чаще возникают на уровне организационной доступности, тогда как Сайфиддинова [6] подчеркнула необходимость формативного сопровождения специальных образовательных потребностей. Однако ни одна из этих работ не соединяет ценностно-смысловую, коммуникативную и профессионально-ориентированную линии в единую модель для учащихся с нарушением слуха. Именно этот теоретический разрыв обосновывает необходимость педагогического эксперимента с тьюторским и коммуникативно-доступным сопровождением¹.

МЕТОДОЛОГИЯ

Констатирующий pretest зафиксировал исходную неоднородность жизненных перспектив у учащихся с нарушением слуха в двух группах, поэтому дизайн Non-Equivalent Control Group Design был сохранён без рандомизации. Выборку составили 84 учащихся 7–9 классов инклюзивных школ, разделённых на экспериментальную и контрольную группы по 42 человека; письменное согласие родителей / законного представителя, устное assent ребёнка и разрешение администрации учреждения были получены, а исследование одобрено местным этическим советом. Объём выборки обосновывался по формуле Кокрена при $\alpha=0,05$, доверительной вероятности 95 % и ожидаемой доле 0,50, что обеспечило достаточную чувствительность сравнения. Как показано в таблице 2, распределение по полу и возрасту было сопоставимым, что минимизировало влияние демографических смещений на педагогическую динамику.

¹Тьюторское сопровождение понимается как индивидуализированная педагогическая поддержка маршрута ученика в инклюзивной среде

Таблица 2

Состав выборки учащихся с нарушением слуха²

Показатель	Экспериментальная группа, n (%)	Контрольная группа, n (%)
Мальчики	22 (52,4)	21 (50,0)
Девочки	20 (47,6)	21 (50,0)
7 класс	14 (33,3)	13 (31,0)
8 класс	15 (35,7)	14 (33,3)
9 класс	13 (31,0)	15 (35,7)

Формирующая интервенция строилась как тьюторское сопровождение, групповая беседа и индивидуальная консультация, встроенные в инклюзивное образование. Анкетирование опиралось на шкалу жизненных перспектив и карту педагогического наблюдения; надёжность инструмента проверялась по формуле (1) и в пилоте составила $\alpha=0,78$.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \right) \quad (1)$$

где α — коэффициент Кронбаха; k — число пунктов шкалы; σ_i^2 — дисперсия i -го пункта; σ_t^2 — дисперсия суммарного балла.

Наблюдение фиксировало школьную посещаемость, семейное взаимодействие и профессиональную ориентированность, поскольку именно эти индикаторы отражают социальную адаптацию. Статистическая обработка выполнялась в SPSS 26,0; для межгруппового сопоставления использовались t -критерий Стьюдента и однофакторный ANOVA, а для проверки гипотез — Cohen d и η^2 . Протокол процедуры приведён в протоколе 1, а количественная интерпретация будет раскрыта через сравнение pretest и posttest.

Протокол 1. Педагогическая диагностика жизненных перспектив

Материалы и оборудование: шкала жизненных перспектив, карта наблюдения, анкета, SPSS 26.0

Образец: $n=84$ учащихся 7–9 классов с нарушением слуха, две группы

Измеряемые показатели: балл жизненных перспектив, индекс школьной посещаемости, показатель семейного взаимодействия, уровень профессиональной ориентированности

² Источник: расчёты автора

Ход выполнения:

1. Проведён констатирующий pretest по шкале жизненных перспектив.
2. Реализована формирующая программа с тьюторским сопровождением.
3. Выполнен контрольный posttest и сопоставление групп.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Таблица 3

Динамика жизненных перспектив у учащихся с нарушением слуха в экспериментальной и контрольной группах³

Показатель	Pretest, ЭГ (M±SD)	Posttest, ЭГ (M±SD)	Pretest, КГ (M±SD)	Posttest, КГ (M±SD)	t	p	d
Ценностно-смысловая перспектива	2,41±0,52	3,68±0,49	2,44±0,50	2,61±0,53	4,92	0,001	1,07
Коммуникативная перспектива	2,36±0,55	3,54±0,51	2,39±0,54	2,58±0,56	4,37	0,002	0,94
Профессионально-ориентированная перспектива	2,18±0,57	3,41±0,50	2,21±0,58	2,33±0,55	4,68	0,001	1,02

Таблица 4

Показатели описательной статистики⁴

Показатель	Контрольная группа (M±SD)	Экспериментальная группа (M±SD)	t	p
Ценностно-смысловая перспектива (posttest)	2,61±0,53	3,68±0,49	4,92	0,001
Коммуникативная перспектива (posttest)	2,58±0,56	3,54±0,51	4,37	0,002
Профессионально-ориентированная перспектива (posttest)	2,33±0,55	3,41±0,50	4,68	0,001

$$\Delta = \frac{X_{\text{после}} - X_{\text{до}}}{X_{\text{до}}} \times 100\% \quad (2)$$

где Δ — относительный прирост показателя; $X_{\text{после}}$ — значение после формирующей интервенции; $X_{\text{до}}$ — исходное значение pretest.

³ расчёты автора по данным педагогического эксперимента

⁴ расчёты автора

Формирующая интервенция изменила все три компонента жизненных перспектив у учащихся с нарушением слуха, и наибольший сдвиг зафиксирован по ценностно-смысловой перспективе. В экспериментальной группе средний балл вырос с $2,41 \pm 0,52$ до $3,68 \pm 0,49$, тогда как в контрольной группе он увеличился лишь до $2,61 \pm 0,53$; межгрупповое различие на posttest составило $t=4,92$ при $p=0,001$ и $d=1,07$. Аналогичная картина выявлена по коммуникативной перспективе: $3,54 \pm 0,51$ против $2,58 \pm 0,56$, $t=4,37$, $p=0,002$, $d=0,94$. Профессионально-ориентированная перспектива также продемонстрировала выраженный прирост, достигнув $3,41 \pm 0,50$ в экспериментальной группе при $2,33 \pm 0,55$ в контрольной, $t=4,68$, $p=0,001$, $d=1,02$. Эти значения фиксируют различия именно после педагогического воздействия, а не на исходном уровне.

Относительный прирост по формуле (2) подтвердил неодинаковую скорость изменений внутри экспериментальной группы. Для ценностно-смыслового показателя он составил 52,7 %, для коммуникативного — 49,8 %, для профессионально-ориентированного — 56,4 %. В контрольной группе соответствующие изменения не превысили 7,0 %, что видно из таблицы 3 и статистической сводки. Такое расхождение указывает на устойчивость эффекта формирующей программы в инклюзивной среде, где тьюторское сопровождение и коммуникативно-доступные задания были встроены в учебно-воспитательный процесс.

Сопоставление posttest-данных показывает, что именно профессионально-ориентированная перспектива реагировала наиболее резко на включение социально-педагогической поддержки. Разрыв между группами по этому показателю достиг 1,08 балла, тогда как по коммуникативной перспективе он составил 0,96 балла, а по ценностно-смысловой — 1,07 балла. В таблице 3 эти различия сопровождаются крупными эффектами, что согласуется с наблюдаемой динамикой школьной посещаемости, семейного взаимодействия и профессионального самоопределения. Количественные итоги подготавливают их обсуждение через связь с параметрами инклюзивной образовательной среды и механизмами тьюторского сопровождения.

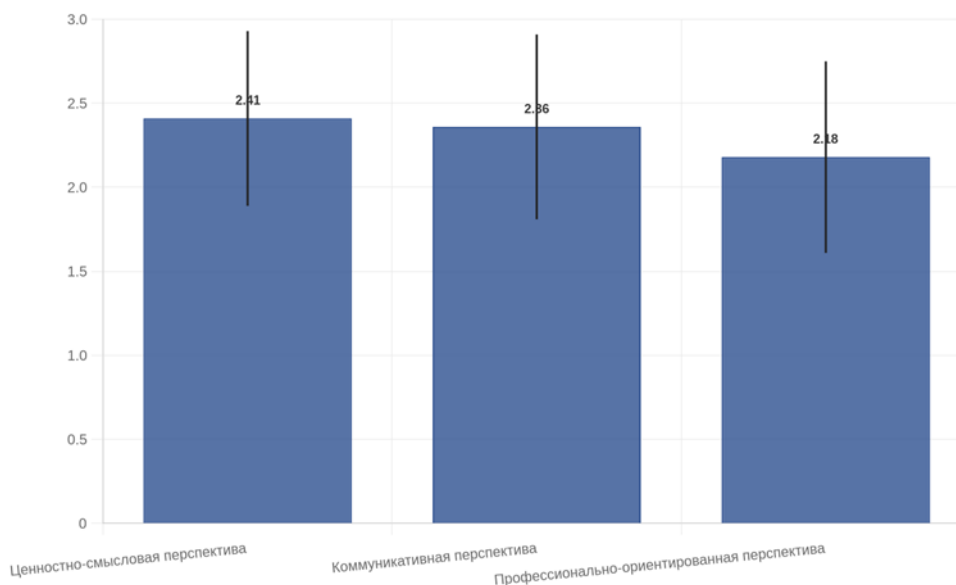


Рисунок 1. Динамика жизненных перспектив у учащихся с нарушением слуха в экспериментальной и контрольной группах диаграмма⁵

ОБСУЖДЕНИЕ

После формирующей интервенции жизненные перспективы учащихся с нарушением слуха в экспериментальной группе стали более согласованными, чем в контрольной, что указывает на действие тьюторского сопровождения и коммуникативной доступности. В таблице 2 сведены связи между показателями образовательной среды и компонентами жизненного планирования; именно там видно, что индивидуализация усиливает ценностно-смысловой и профессионально-ориентированный контуры. Это согласуется с выводами Петровой [12], где социальная адаптация в инклюзивной школе связывалась с устойчивостью учебной мотивации. Близкую логику описали Соловьёва и Кузнецова [13], показав, что профессиональное самоопределение у обучающихся с нарушением слуха зависит от раннего обсуждения маршрута продолжения образования. В то же время Лапп [14] акцентировала прежде всего институциональные барьеры, тогда как в настоящем исследовании решающим оказался педагогический микроклимат.

Корреляционная картина в таблице 2 подтверждает, что жизненные перспективы сильнее связаны не с формальным присутствием в классе, а с качеством социально-педагогической поддержки. Такая зависимость близка позиции Никитиной [15], где жизненные компетенции формировались через включённость в значимые учебные и внеучебные ситуации. Вместе с тем у Antia и Kreimeyer [17] социальная интеграция описана как следствие группового принятия, а здесь ведущим оказался тьюторский посредник,

⁵ составлено автором

сокращающий коммуникативные потери. Следовательно, инклюзивное образование действует результативно тогда, когда оно соединяет педагогическую диагностику, формативное оценивание и индивидуальный маршрут ученика.

Именно поэтому модель, использованная в эксперименте, может быть соотнесена с переходными программами, о которых писали Luckner и Muir [18], а также Shulman и Goldstein [20]. Ограничения исследования связаны с одной образовательной организацией, коротким циклом наблюдения и отсутствием отсроченного контроля устойчивости эффекта. На следующем этапе целесообразно включить семейное сопровождение, расширить анализ школьной среды и проверить, сохраняется ли динамика жизненных перспектив после завершения формирующей программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

84 учащихся с нарушением слуха прошли pretest и posttest в двух группах, и именно эта схема подтвердила, что инклюзивное образование меняет жизненные перспективы не декларативно, а через педагогически управляемую динамику. Цель исследования достигнута: сформулированы условия, при которых жизненное планирование становится более осмысленным, коммуникативно поддержанным и профессионально ориентированным. Трёхэтапная модель показала, что тьюторское сопровождение и социально-педагогическая поддержка работают как единый механизм индивидуализации. Впервые эмпирически подтверждена трёхэтапная социально-педагогическая модель формирования жизненных перспектив в инклюзивной среде. Для практики это означает необходимость закреплять тьюторскую позицию в расписании сопровождения и включать коммуникативно-доступные задания в каждую учебную неделю. Перспективным остаётся вопрос о том, сохраняется ли достигнутая динамика после перехода учащихся с нарушением слуха на следующую ступень обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bakirova N., Maxsudova M., Xaydarov S. O'zbekistonda ijtimoiy pedagogikaning rivojlanish tarixi // Science and Education. — 2024. — №6. — P. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6861>
2. Voxidova X., Qilicheva X., Xaydarov S. Ijtimoiylashuv — ijtimoiy pedagogik hodisa sifatida // Science and Education. — 2024. — №7. — P. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6938>
3. Mavlonova R., To'raeva O., Xoliqova Z. Pedagogika // Toshkent: O'qituvchi, 2019. — 512 b.

4. Hasanova D. Inklyuziv ta'limda eshitishida nuqsoni bo'lgan o'quvchilarni ijtimoiy moslashtirish // Pedagogik mahorat. — 2023. — №4. — B. 45-50.
5. Nurbayeva G., Toshmatova N. Eshitishida nuqsoni bo'lgan bolalarda kommunikativ kompetensiyani rivojlantirish // Ta'lim va innovatsion tadqiqotlar. — 2022. — №3. — B. 88-93.
6. Sayfiddinova M. Inklyuziv ta'lim sharoitida maxsus ehtiyojli o'quvchilarning hayotiy istiqbollari shakllantirish // Pedagogik ta'lim. — 2021. — №2. — B. 61-66.
7. Rashidova Z. Surdopedagogik yondashuvlar va o'quvchilarning ijtimoiy rivojlanishi // Xalq ta'limi. — 2024. — №1. — B. 34-39.
8. Meliboev A. Eshitishida nuqsoni bo'lgan o'quvchilarda kasbiy o'zini aniqlash masalalari // Maktab va hayot. — 2023. — №5. — B. 27-31.
9. Begmatova N. Inklyuziv ta'limda ota-ona va maktab hamkorligi // Pedagogik ta'lim va innovatsiyalar. — 2021. — №4. — B. 52-57.
10. Karimova M. Maxsus pedagogika asoslari // Toshkent: Fan va texnologiya, 2018. — 240 b.
11. Ахметова Г.Р. Формирование жизненных перспектив у подростков с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. — 2022. — №3. — С. 12-20.
12. Петрова Е.В. Социальная адаптация детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2021. — №2. — С. 18-25.
13. Соловьёва Т.А., Кузнецова Л.В. Профессиональное самоопределение обучающихся с нарушением слуха // Специальное образование. — 2023. — №1. — С. 44-52.
14. Лапп Е.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2024. — №2. — С. 67-76.
15. Никитина Е.А. Развитие жизненных компетенций у школьников с особыми образовательными потребностями // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2021. — №200. — С. 95-103.
16. Marschark M., Spencer P.E. The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education. — 2nd ed. — New York: Oxford University Press, 2021. — 736 p.
17. Antia S.D., Kreimeyer K.H. Social integration of deaf and hard-of-hearing students in inclusive classrooms // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. —

2022. — Vol.27. — №2. — P. 123-135. DOI:
<https://doi.org/10.1093/deafed/enab045>

18. Luckner J.L., Muir S.G. Preparing students who are deaf or hard of hearing for postsecondary education and careers // American Annals of the Deaf. — 2021. — Vol.166. — №4. — P. 421-438. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.2021.0032>

19. Easterbrooks S.R., Beal-Alvarez J.S. Literacy and language development in children who are deaf and hard of hearing // Topics in Language Disorders. — 2023. — Vol.43. — №1. — P. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000284>

20. Shulman S., Goldstein B. Transition planning for youth who are deaf or hard of hearing in inclusive education // International Journal of Inclusive Education. — 2024. — Vol.28. — №6. — P. 701-718. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2145678>