

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ  
КРАЕВОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«КРАСНОЯРСКИЙ КОЛЛЕДЖ ОТРАСЛЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И  
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА»**

УТВЕРЖДЕНО

Директор КГАПОУ «ККОТиП»

\_\_\_\_\_ Н.В. Журова

Приказ № 01-42-2п от 20.05.2026

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

**«Описание применения разных форм наставничества для реализации  
индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с  
нарушениями опорно-двигательного аппарата»**

Красноярск, 2026

Методические рекомендации «Описание применения разных форм наставничества для реализации индивидуальных образовательных маршрутов»: методические рекомендации, составитель Х.А. Шарабарина. - 2026. - 83 с.

В методических рекомендациях представлена интеграция системы наставничества с технологией индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Они предлагают практический инструментарий педагогам и специалистам для организации адресного сопровождения, направленного на адаптацию учебного процесса, социальную интеграцию и профориентацию лиц с двигательными нарушениями.

Данные рекомендации адресованы руководителям и педагогическим работникам образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику в учреждениях среднего профессионального образования и не только, тьюторам, психологам, социальным педагогам, а также представителям некоммерческих организаций и предприятиям-партнерам, участвующим в профессиональной ориентации лиц с НОДА.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИОМ В СИСТЕМЕ НАСТАВНИЧЕСТВА.....	8
1.1. Сущность и структура индивидуального образовательного маршрута: психофизические особенности и особые образовательные потребности обучающихся с НОДА.....	8
1.2. Наставничество как ресурс индивидуализации образования лиц с НОДА: цели, задачи и адаптированные модели взаимодействия.....	18
1.3. Интеграция этапов реализации ИОМ и функционала наставника (от диагностики двигательных возможностей и психоэмоционального статуса до рефлексии).....	24
ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОДА.....	29
2.1. Вертикальное наставничество в ИОМ (форма «Педагог - Обучающийся с НОДА»): тьюторское сопровождение и адаптация учебного материала	29
2.2. Горизонтальное наставничество (формы «Обучающийся - Обучающийся» и «Педагог - Педагог»): инклюзивные пары и обмен опытом коррекционной работы.....	34
2.3. Внешнее и сетевое наставничество (студенты профильных вузов, работодатели, специалисты-практики): профориентация и социальная адаптация лиц с НОДА.....	38
2.4. Цифровое и дистанционное сопровождение ИОМ: ассистивные технологии и специальные условия для обучающихся с двигательными нарушениями.....	42
2.5. Инструментарий наставника: технологии коучинга, проектное управление и рефлексивные методики в работе с лицами с НОДА.....	48
ГЛАВА 3. Организационно-методическое обеспечение системы наставничества для сопровождения ИОМ обучающихся с НОДА.....	54

3.1. Алгоритм внедрения системы наставничества в практику работы образовательной организации (создание доступной среды и адаптированных программ) .....	54
3.2. Критерии эффективности и диагностика результатов реализации ИОМ (оценка социальной адаптации, коммуникативных навыков и образовательных достижений) .....	59
3.3. Мотивация участников и типичные риски при реализации наставнических программ (профилактика эмоционального выгорания наставников и иждивенческой позиции наставляемых).....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ: .....	77

## ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе наставничество является эффективным инструментом в поддержке и развитии не только молодых педагогов, но и студентов учреждений среднего профессионального образования или высшего образования. Рассматриваемый формат работы подразумевает взаимодействие между более опытным и менее опытным звеном взаимодействия. Доверие, возникающее между индивидами в процессе коммуникации, представляет собой вторичный феномен по отношению к уже существующей способности людей взаимодействовать на базе общей профессиональной деятельности и общих ценностей [49].

Различные виды, формы, методы, средства педагогического взаимодействия и их сочетание позволяют оптимально организовать процессы наставничества, исход которых напрямую связан с успешностью, продуктивностью, мобильностью и необходимостью того или иного аспекта и субъекта деятельности. Наставник - это опытный специалист, который передает знания, навыки и опыт подопечному (партнеру, стажеру), поддерживая его профессиональный рост, адаптацию или развитие.

Основная цель наставничества - оказание помощь наставляемому в развитии личности или профессии. Оно позволяет обменяться опытом и найти оптимальные пути решения множества задач. Это сотрудничество эффективно для обоих участников: наставляемый получает возможность перенимать опыт и получать обратную связь; наставник развивает навыки менторства.

В данных методических рекомендациях будут представлены различные варианты организации наставничества для реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Наставничество способствует созданию системы профессионального и творческого становления детей и молодежи, позволяющей повысить эффективность в любой сфере деятельности через максимальное использование потенциала и возможностей человека в условиях вызовов инновационного развития России при использовании в этих процессах индивидуальных образовательных маршрутов.

Индивидуальный образовательный маршрут (далее - ИОМ) - это комплекс мероприятий, включающий описание содержания, форм организации, технологий, темпа и общего времени освоения педагогическим работником необходимых знаний, умений, практических навыков и опыта, основанный на персонифицированном подходе к организации образования [23]. ИОМ представляет собой документ, составляемый на основе выявления не только профессиональных проблем, дефицитов, затруднений, но и высоких достижений, и обеспечивающий реализацию индивидуализированной модели непрерывного развития.

Актуальность интеграции наставничества и ИОМ продиктована необходимостью преодоления разрыва между формальным проектированием адаптированной образовательной программы и реальным процессом ее освоения обучающимся с НОДА. ИОМ выступает как стратегический план, определяющий персональную траекторию развития, однако его реализация зачастую сталкивается с барьерами средового, коммуникативного и личностного характера. Именно наставничество способно стать тем ресурсом, который обеспечит тактическое, «штучное» сопровождение обучающегося на всех этапах движения по этому маршруту. Интеграция данных технологий позволяет не только адаптировать учебный материал, но и создать условия для развития субъектной позиции, самостоятельности и жизнестойкости лиц с НОДА, что соответствует государственной политике в области обеспечения доступной среды и поддержки людей с инвалидностью.

Целевая аудитория представленных методических рекомендаций широка и включает руководителей и педагогических работников образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику (от школ до вузов), тьюторов, психологов, социальных педагогов, а также представителей некоммерческих организаций и предприятий-партнеров, участвующих в профессиональной ориентации лиц с НОДА.

Данные методические рекомендации структурированы таким образом, чтобы последовательно раскрыть теоретические основы и практические

механизмы интеграции наставничества и ИОМ. В первой главе рассматриваются сущность и структура ИОМ с учетом психофизических особенностей обучающихся с НОДА, а также адаптированные модели наставнического взаимодействия, от диагностики до рефлексии. Вторая глава посвящена подробному анализу различных форм наставничества (вертикального, горизонтального, сетевого и цифрового) и их применению для решения конкретных задач индивидуализации. В ней представлен конкретный инструментарий, включая технологии коучинга и рефлексивные методики. В третьей главе предложен практический алгоритм внедрения системы наставничества в образовательной организации, обозначены критерии оценки эффективности реализации ИОМ, а также способы минимизации типичных рисков, таких как эмоциональное выгорание наставников и формирование иждивенческой позиции у наставляемых.

Методические рекомендации обобщают современные научные подходы и успешный практический опыт в области коррекционной педагогики, инклюзивного образования и неформального наставничества, предлагая читателю целостную систему действий по проектированию и сопровождению ИОМ лиц с НОДА.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИОМ В СИСТЕМЕ НАСТАВНИЧЕСТВА**

### **1.1. Сущность и структура индивидуального образовательного маршрута: психофизические особенности и особые образовательные потребности обучающихся с НОДА**

Современная парадигма непрерывного образования, ориентированная на персонализацию и учет уникальных запросов личности, выводит на первый план проблему проектирования ИОМ. В контексте наставничества, которое традиционно понимается как процесс передачи опыта и поддержки профессионального становления, категория ИОМ приобретает особое звучание, трансформируясь из простого плана обучения в сложный, динамичный механизм совместного движения наставника и наставляемого к заданным целям.

Сущность ИОМ в самом широком смысле заключается в преодолении противоречия между стандартизированными образовательными программами и уникальностью личности обучающегося. Непроста и его субъективная природа: он существует как внутренний документ, как осмысленный и принятый человеком путь развития. Наставляемый в этой связи становится активным объектом педагогических воздействий - он превращается в соавтора собственного образовательного процесса, что особенно важно в логике андрагогического подхода, где взрослый обучающийся обладает значительным личным опытом и стремится к немедленной реализации полученных знаний. Отсюда мы выводим понятие: ИОМ – это документ, который отражает специальные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей в процессе обучения, воспитания и наставничества.

Данный термин может быть интерпретирован и иначе: ИОМ является целенаправленно проектируемой дифференцированной образовательной

программой, обеспечивающей позицию субъекта выбора, разработки и реализации программы при осуществлении педагогической поддержки его самоопределения и самореализации. ИОМ представляет собой также и характеристику осваиваемых обучающимся единиц образования в соответствии с индивидуальными и возрастными способностями его развития.

ИОМ обучающихся с НОДА составляется на основании полученных данных подробного изучения анамнеза с обязательным привлечением родителей, т. к. дома процесс развития продолжается в простых, бытовых ситуациях. Для того, чтобы выбрать наиболее оптимальный путь сопровождения, необходимо достоверно изучить возможности личности на данном временном отрезке, предлагая программный материал в тех порциях и таким способом, которые будут принимать учащийся с ОВЗ без напряжения, с хорошей отдачей и положительной мотивацией.

При разработке ИОМ для обучающегося с НОДА необходимо исходить из понимания того, что двигательное нарушение никогда не существует изолированно - оно влечет за собой целый комплекс особенностей, затрагивающих сенсорную, когнитивную и эмоционально-волевую сферы, и именно эта многогранность должна находить отражение в структуре ИОМ, определяя характер взаимодействия с наставником.

Структура ИОМ представляет собой сложное многокомпонентное образование, все элементы которого находятся в тесной взаимосвязи. Невозможно представить полноценный маршрут без целевого компонента, который отвечает на вопрос «зачем?» и формулирует лично значимые результаты, которые могут лежать как в предметной, так и в метапредметной или даже экзистенциальной плоскостях. Содержательный компонент маршрута наполняется не просто набором знаний или компетенций, предписанных стандартом, а тем материалом, который является актуальным и востребованным для решения реальных профессиональных задач наставляемого. Технологический компонент определяет способы, методы и средства движения по маршруту, причем в системе наставничества главным

инструментом становится живое общение, совместный анализ ситуаций, решение кейсов и рефлексия. Диагностико-результативный компонент позволяет отслеживать динамику изменений и своевременно корректировать траекторию, делая маршрут не жесткой схемой, а гибким, адаптивным путем.

Однако специфика разработки и наполнения ИОМ в системе наставничества привносит в эту структуру принципиально новые характеристики, отличающие его от маршрута, создаваемого, например, тьютором или преподавателем в массовом обучении. Ключевым отличием выступает бинарная природа проектирования: маршрут не разрабатывается наставником для подопечного и не создается наставляемым самостоятельно под руководством наставника. Он рождается в процессе их диалога, в «зоне ближайшего развития», где опыт и мудрость наставника встречаются с устремлениями и потенциалом наставляемого. Этот диалог становится основой для определения подлинных дефицитов и ресурсов человека, что исключает формальный подход к наполнению маршрута.

ИОМ используется для обозначения конкретного организованного плана действий, сформированного заранее, с четко определенными целями, методами и сроками их достижения. Маршрут является детальным рабочим инструментом, представляющий собой поэтапный план мероприятий, рассчитанный на определенный период времени и нацеленный на реализацию определенной образовательной программы. Технология создания ИОМ – это более или менее алгоритмизированный процесс взаимодействия наставника и обучающихся, гарантирующий достижение поставленной цели.

Прежде всего, в ИОМ должны быть учтены двигательные ограничения, которые у каждого обучающегося проявляются уникально: это может быть как полная невозможность самостоятельного передвижения, так и трудности удержания позы или грубые нарушения функции рук, делающие письмо недоступным. В маршруте обязательно фиксируется необходимость создания специальных условий для выполнения заданий, например, использование клавиатуры вместо ручки или увеличение времени на контрольные работы. Но

гораздо важнее то, как эти ограничения повлияют на работу с наставником: последнему предстоит освоить правила эргономики и эрготерапии, научиться понимать, когда наставляемому нужно сменить положение, когда требуется помощь в фиксации тетради или руки, а когда, напротив, важно дать возможность справиться самому, преодолевая моторные трудности ради развития самостоятельности.

Не менее значимы в структуре ИОМ зрительно-пространственные нарушения, которые часто сопутствуют поражению опорно-двигательного аппарата. Обучающийся может испытывать трудности с ориентировкой на листе бумаги, с чтением чертежей или схем, с пониманием пространственных предлогов, что напрямую сказывается на усвоении математики, географии или черчения. В ИОМ это должно быть отражено через подбор специальных дидактических материалов с четкой разлиновкой, увеличенными шрифтами или тактильными ориентирами, а наставник, в свою очередь, должен владеть приемами комментирования пространства, проговаривания каждого действия и использования дополнительных визуальных опор, чтобы компенсировать эти трудности.

Важнейший блок ИОМ связан с речевыми и коммуникативными особенностями, так как у многих обучающихся с НОДА наблюдаются различные формы дизартрии, при которых страдает произносительная сторона речи. Голос может быть тихим, речь невнятной или смазанной, что создает барьеры в общении с педагогами и сверстниками. В маршруте должны быть прописаны рекомендации по допустимым форматам устных ответов, а также, при необходимости, указаны альтернативные способы коммуникации, которые наставник обязан освоить и применять. При этом наставник выступает проводником, который учит окружающих понимать речь наставляемого, создавая ситуации успешного общения и снижая коммуникативные барьеры.

Цель построения ИОМ - выработка личностных смыслов образования, углубление индивидуализации образования, развитие способности к

постоянному самообразованию, самоизменению. Разработка ИОМ будет способствовать:

1) Обеспечению реализации права обучающегося и его законных представителей в выборе направления деятельности;

2) Наличию индивидуальной составляющей целевого, содержательного, технологического и диагностико-результативного компонентов;

3) Обеспечению реализации права обучающегося или его законного представителя на выбор темпа достижения личностно-значимого результата;

4) Ориентации на продуктивность и индивидуальные особенности учащегося; творчество, развитие;

5) Возможности адаптации программы к меняющимся запросам и условиям.

Необходимость построения ИОМ в системе наставничества диктуется следующими соображениями:

–Изменением и расширением образовательных потребностей семьи и обучающихся;

–Невозможностью в полном объеме удовлетворить разнообразие индивидуальных потребностей обучающихся;

–Расширением материальных и технических возможностей обеспечения индивидуального образования;

–Появлением целых педагогические системы, которые рассматривают индивидуализацию обучения как основной педагогический инструмент [26].

Актуальные исследования показывают, что студенты с НОДА требуют особого подхода, поскольку стандартные схемы и методы часто оказываются неэффективными. Унифицированная адаптированная образовательная программа (АОП) сама по себе не воспринимается достаточной для его обеспечения, не отвечает социальному заказу и образовательному запросу родителей, хотя и разрабатывается на основании обращения семьи обучающегося с НОДА и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) с требованием создания особых условий. В то же время это

связано с признанием и педагогами, и родителями необходимости индивидуализации образования, сопоставления реальных возможностей обучающегося с НОДА с предъявляемыми ему требованиями и путями решения [20]. ИОМ включает подробный порядок действий, отражает объективные результаты, позволяет проследить динамику развития при сотрудничестве с наставников. Все это делает построение ИОМ обязательным условием качественной образовательной деятельности, способствующим улучшению результатов обучения и повышению уровня социализации учащихся с особыми образовательными потребностями.

При проектировании ИОМ нельзя обойти вниманием когнитивные и нейродинамические особенности, которые у лиц с НОДА часто носят неравномерный характер: может наблюдаться высокая осведомленность в одних областях и значительные трудности в других, особенно в сфере пространственного мышления или счетных операций. Кроме того, для таких обучающихся характерна истощаемость нервной системы, когда концентрация внимания возможна лишь короткими промежутками, за которыми следует спад работоспособности. В ИОМ это отражается в гибком расписании, дроблении материала на микро-блоки, чередовании видов деятельности: наставник учится чувствовать эти ритмы, вовремя переключая наставляемого с умственной нагрузки на релаксацию или смену деятельности, не допуская переутомления. Технологическая цепочка (алгоритм) проектирования ИОМ, ориентирована на достижение метапредметных результатов образования, она может выглядеть следующим образом:

Таблица 2. Технологическая цепочка проектирования ИОМ

1	2	3	4	5
субъект ИОМ (студент)	виды деятельности (исследовательская, проектировочная, коммуникативная, рефлексивная) в объединении процессами	метапредметные результаты образования, на основе вариативности и многовекторности	выделение критериев (способность, готовность, владение) освоения каждого вида деятельности	выделение показателей характеристик процессов (информатизации, коммуникации, развития мышления),

	(информатизации, коммуникации, мышления, становления личности)		(исследовательская, проектировочная, коммуникативная, рефлексивная)	становления личности (формирование личностных характеристик) на трех уровнях овладения данными процессами (пороговый уровень, диффузный уровень, продвинутый уровень) [19].
--	--	--	---	---

Результатом разработки ИОМ является определение пути к достижению поставленных целей. Все этапы и процедуры, связанные с построением ИОМ, имеют единую цель - максимальное развитие потенциала и компенсаторных способностей обучающихся с НОДА, прежде всего для улучшения социальных навыков, формирования навыков общения и повышения уровня самостоятельности [45, с.363].

Содержательное наполнение маршрута в системе наставничества подчиняется логике постепенного усложнения и передачи ответственности. На начальных этапах оно может включать в себя совместное наблюдение за работой наставника, выполнение задач под его прямым контролем и детальный разбор возникающих трудностей [24]. Постепенно содержание смещается в сторону все более самостоятельных действий наставляемого, где наставник выполняет функцию «запасного ресурса» и эксперта, к которому можно обратиться в нестандартной ситуации. Важнейшей специфической чертой наполнения маршрута является включение рефлексивного компонента как самостоятельного содержательного блока. Наставляемый учится анализировать свой опыт, видеть причины успехов и неудач, формулировать новые запросы. Это превращает маршрут из линейного движения по точкам в спиралевидный процесс постоянного профессионального и личностного роста.

Методологической основой такого проектирования выступает единство нескольких подходов. Деятельностный подход требует, чтобы содержание маршрута было связано с реальной профессиональной деятельностью,

решением конкретных практических задач, а не с абстрактным накоплением информации [5]. Личностно-ориентированный подход ставит в центр интересы, склонности и возможности наставляемого, делая его главным действующим лицом. И, наконец, акмеологический подход ориентирует проектирование не просто на восполнение пробелов или достижение среднего уровня, а на раскрытие потенциала и достижение вершин профессионального мастерства, где наставник выступает проводником к этим вершинам.

Структура ИОМ для обучающегося с НОДА может быть представлена в следующем виде:

### **1. Титульный лист.**

Он включает в себя наименование учреждения, срок реализации ИОМ, адресность ИОМ (фамилия, имя обучающегося, год обучения), гриф утверждения (либо рецензия внешнего специалиста), согласование с родителями, специалистами сопровождения, наставником, а также с наставляемым.

### **2. Пояснительная записка.**

Здесь излагается краткая психолого-педагогическая характеристика обучающегося с перечнем умений и навыков, сформированных и тех, которые не сформированы в должной степени. На основе данных психолого-педагогической диагностики формулируются цель и задачи сопровождения студента на определенном временном промежутке. В пояснительной записке необходимо обосновать варьирование обучения, если имеет место перераспределение количества часов, отводимых на изучение определенных разделов и тем, изменение последовательности изучения тем и др.

### **3. Содержание программы и результаты обучения.**

Этот раздел подробно описывает основные элементы содержания ИОМ, которые отражены в АОП. ИОМ должен включать разнообразные аспекты обучения и воспитания студента и соответствовать планируемым результатам. В ИОМ конкретно формулируются результаты реализации программы на уровне динамики показателей психического и психологического развития,

обучающегося и уровне сформированности ключевых компетенций. Эти требования являются основой для осуществления промежуточной и итоговой оценки результативности ИОМ.

#### **4. Система оценки достижения планируемых результатов.**

Этот раздел раскрывает порядок организации мониторинга и анализа фактического состояния дел относительно запланированных целей и показателей. Такая система позволяет своевременно выявить отклонения, определить причины неудач и принять соответствующие управленческие решения.

#### **5. Организационный раздел.**

Организационный раздел описывает структуру учебного процесса, его организацию и взаимодействие педагогов, учащихся и родителей. Этот раздел охватывает сразу несколько основных компонентов: адаптированный учебный план обучающегося, план внеурочной деятельности, коррекционно-развивающей и воспитательной работы, а также программу сотрудничества с семьей и план взаимодействия с наставником [6].

#### **6. Контрольные точки.**

Эти точки представляют собой конкретные этапы, на которых осуществляется проверка текущих результатов, сопоставляется прогресс с заданными целями и проводится диагностика возможных затруднений. Контрольные точки - это зафиксированные моменты во временном графике прохождения маршрута, обозначающие ключевые события или периоды оценки. Они помогают отслеживать динамику продвижения студента по программе, оценивать эффективность выбранных методов и приемов обучения, определять необходимость внесения изменений в учебный план.

#### **Основные виды контрольных точек:**

Промежуточные аттестации: проверочные работы, зачеты, экзамены, предназначенные для определения уровня освоенности изученного материала. Обычно проводятся в конце четверти, семестра, триместра или полугодия.

Практикующие мероприятия: лабораторные работы, практические занятия, проектные исследования.

Итоговая аттестация: экзамены, выпускные испытания, защита дипломных проектов. Завершают цикл обучения, подводят итоги всего пройденного пути, определяют готовность обучающегося к дальнейшему профессиональному росту.

Портфель достижений: сборник лучших работ, демонстрирующий успехи, полученные награды, благодарности, сертификаты. Служит наглядным показателем роста и саморазвития обучающегося.

Контрольные точки служат своеобразными ориентирами, помогающими организовать эффективный процесс управления качеством образования, поддерживать интерес и мотивацию учащихся, повышать продуктивность всей образовательной деятельности.

Особого внимания в ИОМ заслуживает эмоционально-личностная и социальная сфера, поскольку длительная изоляция, гиперопека или, напротив, недостаток внимания формируют у обучающихся с НОДА специфические черты: это может быть тревожность, неуверенность в себе, а иногда и иждивенческая позиция, когда любая трудность воспринимается как непреодолимая без внешней помощи. Здесь должны быть заложены задачи по развитию автономии, принятию решений и социальной компетентности, и здесь роль наставника становится ключевой: именно он помогает выстроить адекватную самооценку, мотивирует на преодоление трудностей, но при этом четко дозирует свою помощь, постепенно передавая ответственность самому обучающемуся и готовя его к максимально независимой жизни.

Таким образом, ИОМ в системе наставничества представляет собой уникальное явление, выходящее за рамки традиционного планирования обучения. Его сущность заключается в создании персонализированного пути развития через диалог и сотворчество наставника и наставляемого. Специфика разработки и наполнения такого маршрута определяется его ориентацией на

реальные профессиональные дефициты, зону ближайшего развития, постепенную передачу инициативы и обязательную рефлекссию.

## **1.2. Наставничество как ресурс индивидуализации образования лиц с НОДА: цели, задачи и адаптированные модели взаимодействия**

Практика наставничества как ресурс индивидуализации образования лиц с НОДА призвана обеспечить системное, непосредственное воздействие на формирование личности, получение образования и профессии, активную социализацию, продуктивное развитие, социальную адаптацию. Индивидуализация образования представляет собой одну из ключевых стратегий современной педагогики, однако применительно к лицам с НОДА она приобретает особое, принципиально иное измерение. Речь в данном вопросе идет о создании целостной системы сопровождения, учитывающей специфику двигательных ограничений, психоэмоциональных состояний, социальных барьеров и реабилитационного потенциала обучающегося [36]. Именно в этом контексте наставничество выступает не вспомогательным инструментом, а системообразующим ресурсом, позволяющим соединить образовательные цели с реабилитационными задачами и социальной адаптацией.

Цели наставничества в контексте индивидуализации образования лиц с НОДА определяются на нескольких взаимосвязанных уровнях. На уровне образовательных достижений целью является обеспечение освоения АОП в полном объеме, доступном для конкретного обучающегося с учетом его функциональных возможностей. На уровне личностного развития наставничество направлено на формирование устойчивой учебной мотивации, самопринятия, способности к целеполаганию и принятию ответственности за собственную образовательную траекторию. На уровне социальной интеграции целью является расширение коммуникативного опыта, преодоление барьеров участия в общественной жизни образовательного учреждения и формирование

ресурса для последующей профессиональной и гражданской самореализации [9].

Задачи, которые наставник решает в рамках индивидуализированной работы с лицом с НОДА, охватывают несколько содержательных направлений. Во-первых, это диагностическая задача: наставник осуществляет первичное и текущее изучение образовательного потенциала подопечного, его актуального психоэмоционального состояния, уровня сформированности учебных умений и коммуникативных навыков. Во-вторых, это проектировочная задача: на основании диагностических данных наставник совместно с педагогическим коллективом, специалистами психолого-медико-педагогической службы и самим обучающимся участвует в разработке или корректировке ИОМ. В-третьих, это сопроводительная задача: наставник осуществляет непрерывный мониторинг реализации ИОМ, оказывает оперативную поддержку при возникновении затруднений, выступает посредником между обучающимся и системой образовательных сервисов. В-четвертых, это рефлексивно-развивающая задача: наставник создает условия, при которых сам обучающийся учится анализировать свои успехи и трудности, формулировать запрос на помощь и постепенно переходить от позиции «ведомого» к позиции активного субъекта собственного образования [30].

Адаптированные модели наставнического взаимодействия, применяемые в работе с обучающимися с НОДА, существенно отличаются от стандартных наставнических практик, описанных в нормативных документах и педагогической литературе. Принципиальное отличие состоит в необходимости учета медицинской составляющей: наставник не является специалистом в области лечебной физкультуры или физиотерапии, однако он обязан понимать медицинские ограничения и возможности своего подопечного, координировать свою деятельность с реабилитологами, дефектологами, и другими специалистами, включенными в комплексное сопровождение ребенка. Именно поэтому в образовательных организациях,

работающих с лицами с НОДА, наиболее эффективной признается командная модель наставничества, при которой педагог-наставник взаимодействует в единой сети с дефектологом, педагогом-психологом и социальным педагогом. Каждый из членов команды выполняет специфическую функцию, однако именно наставник обеспечивает горизонтальную координацию всех видов помощи и является «единым окном» для обучающегося и его семьи [42].

Второй адаптированной моделью является асинхронное наставничество (или виртуальное наставничество), при котором взаимодействие наставника и наставляемого не требует одновременного физического присутствия обоих участников в одном пространстве. Эта модель особенно актуальна для обучающихся с тяжелыми двигательными нарушениями, которые вынуждены сочетать образование с реабилитационными процедурами, госпитализациями или санаторно-курортным лечением. В рамках асинхронного наставничества активно используются цифровые инструменты: защищенные мессенджеры, образовательные платформы с возможностью отложенной обратной связи, видеозаписи консультаций, интерактивные рабочие листы [37].

Третьей моделью является семейно-ориентированное наставничество, признающее родителей или законных представителей обучающегося полноценными участниками наставнического процесса. Для лиц с НОДА семья нередко является основным пространством образования и реабилитации, поэтому наставник, работающий с обучающимся, но игнорирующий семейную систему, получает принципиально неполную картину. Включение родителей в наставнические сессии, обучение их технологиям поддерживающей коммуникации и адаптации домашних заданий позволяет многократно умножить развивающий потенциал наставнического сопровождения [1].

Важнейшим принципом всех адаптированных моделей является принцип «дозированной помощи», противостоящий как гиперопеке, так и недооценке потребности в поддержке. Наставник в работе с обучающимися с НОДА должен постоянно балансировать между двумя рисками: с одной

стороны, избыточная помощь формирует зависимость и подавляет инициативу, с другой - недостаточная поддержка ведет к фрустрации и отказу от образовательной деятельности. Методология «постепенного отступления» наставник, разработанная в рамках социокультурной теории обучения, приобретает в работе с лицами с НОДА особую практическую значимость: наставник вначале максимально структурирует деятельность подопечного, затем постепенно передает ответственность самому обучающемуся, сохраняя при этом готовность оперативно вернуться к более интенсивному сопровождению в периоды медицинских кризисов или эмоциональных срывов. Основными задачами наставника при работе с лицами с НОДА можно определить:

- реализацию профессиональных навыков обучающегося;
- помощь в социально-психологической адаптации и интеграции в социуме;

Взаимодействие с наставником также полезно на этапе адаптации в образовательном учреждении, то есть при переходе из одной ступени обучения на другую, смене образовательного маршрута. Особенности взаимодействия наставника и родителей заключаются и базируются на участии и планировании конкретных мер помощи с учетом индивидуальных особенностей развития, трудностей в общении обучающегося. Самой правильной формой работы с родителями является индивидуальная работа (беседы, консультирование, анкетирование), которая позволяет выяснить особенности развития, способности обучающегося, что в дальнейшем дает возможность более продуктивной работы.

Работая с обучающимися, наставник старается в кратчайшие сроки установить доверительные отношения не только с обучающимся, но и с его законными представителями. Самая главная задача наставника - это развитие мотивации у обучающихся на получение профессионального образования [28].

Для создания комфортных условий обучения и социализации обучающихся выделяют два основных направления работы при разработке образовательного маршрута и подборе наставников.

Первое направление - это работа с обучающимися с НОДА, которые осваивают программу СПО по АОП и обучаются в группе по профессии (или специальности), выбранной после решения ПМПК. Для абитуриентов, чьи законные представители предоставили пакет документов, подтверждающий статус лица с ОВЗ или наличие группы инвалидности, специалисты ПМПК могут порекомендовать также перечень профессий и специальностей, которые сможет освоить будущий обучающийся с учетом его психофизических особенностей. Таким образом проходит организация инклюзивного обучения. За обучающимся закрепляется педагог-наставник, а также наставник из числа успешных студентов.

Кроме инклюзивного обучения для обучающихся с НОДА зачастую предусмотрено и индивидуальное обучение - это второе направление. В силу каких-либо физических и психических особенностей эти обучающиеся не имеют возможности присутствовать на занятиях лично, тогда занятия проводятся дистанционно. За студентами, обучающимися дистанционно, закрепляется один педагог-наставник. Для социализации и развития коммуникативных навыков обучающиеся данной группы привлекаются к участию в общественных и культурно-массовых мероприятиях различного уровня и формата [40].

Проведенный анализ позволяет рассматривать практику наставничества не просто как вспомогательный элемент, а как системообразующий ресурс индивидуализации образования лиц с НОДА. В контексте работы с данной категорией обучающихся индивидуализация выходит за рамки традиционной педагогической настройки содержания и темпа обучения, приобретая характер комплексного жизнеобеспечения, интегрирующего образовательные, реабилитационные и социально-адаптационные задачи.

Системообразующий характер наставничества раскрывается через реализацию многоуровневых целей и спектра профессиональных задач, выходящих за пределы чисто педагогического сопровождения. Наставник выступает одновременно диагностиком, проектировщиком, координатором, посредником и фасилитатором рефлексии, обеспечивая не только академическую успешность, но и формирование учебной мотивации, самопринятия, коммуникативного опыта и, в конечном счете, готовности к самостоятельной жизненной траектории.

Принципиальной особенностью наставничества в работе с лицами с НОДА является необходимость адаптации общих моделей взаимодействия к специфике двигательных ограничений и медицинских рисков. Наиболее эффективными признаются адаптированные модели: командная (обеспечивающая горизонтальную координацию всех специалистов), асинхронная или виртуальная (позволяющая сохранять непрерывность образования в периоды госпитализаций и реабилитации) и семейно-ориентированная (включающая родителей как равноправных участников процесса). Объединяющим началом всех моделей выступает принцип «дозированной помощи», реализуемый через методологию «постепенного отступления» - от максимальной поддержки на начальных этапах к постепенной передаче ответственности самому обучающемуся с сохранением готовности к возврату интенсивного сопровождения в кризисных ситуациях.

Практическая реализация наставничества в образовательных организациях, реализующих программы как инклюзивного, так и индивидуального дистанционного обучения, подтверждает его универсальность. Закрепление за обучающимся педагога-наставника, а также привлечение успешных студентов к роли наставников из числа сверстников создает многоуровневую систему поддержки, способствующую не только освоению адаптированных образовательных программ, но и полноценной социализации через включение в общественную и культурную жизнь.

Таким образом, наставничество в работе с лицами с НОДА становится тем интегративным механизмом, который обеспечивает переход от декларативной индивидуализации к реальной, позволяя соединить медицинские ограничения с образовательными возможностями, потребность в поддержке - с развитием автономии, а академическое обучение - с подготовкой к полноценной самостоятельной жизни в обществе.

### **1.3. Интеграция этапов реализации ИОМ и функционала наставника (от диагностики двигательных возможностей и психоэмоционального статуса до рефлексии)**

ИОМ как нормативный и методический документ проходит несколько закономерных этапов своего существования: от первичной диагностики и проектирования через реализацию и мониторинг к итоговой рефлексии и возможной коррекции на следующий период. Функционал наставника органично встраивается в каждый из этих этапов, обеспечивая непрерывность сопровождения и содержательную связность между отдельными разделами маршрута [4].

На диагностическом этапе наставник выполняет роль, которая существенно отличается от роли специалиста ПМПК или педагога-психолога. Если последние проводят стандартизированное обследование с применением нормированных диагностических инструментов, то наставник осуществляет качественное, контекстуальное изучение обучающегося в условиях его реальной образовательной деятельности. Именно наставник наблюдает, как обучающийся с НОДА справляется с переходом между кабинетами, как он организует рабочее место, насколько быстро устает при письме от руки, в каких ситуациях проявляет тревогу или раздражительность. Эти наблюдения, зафиксированные в структурированном дневнике наставника, становятся ценнейшим дополнением к формальным диагностическим данным и нередко

позволяют выявить образовательные потребности, ускользающие при стандартном обследовании.

Особое место в диагностическом функционале наставника занимает оценка психоэмоционального статуса обучающегося с НОДА. Исследования последних лет убедительно показывают, что лица с двигательными нарушениями демонстрируют значительно более высокий уровень тревожности, депрессивных состояний и социальной фобии по сравнению с нормотипичными сверстниками [35, с.144] Хроническое переживание боли, физической зависимости от помощи окружающих, эстетический дискомфорт, связанный с видимыми особенностями внешности или движения, - все это создает специфический психологический контекст, в котором образовательная деятельность нередко отходит на второй план. Наставник, осведомленный о закономерностях психоэмоционального реагирования при НОДА и умеющий применять базовые скрининговые инструменты (например, шкалу тревоги Спилбергера в адаптированной версии или проективные методики), способен своевременно выявить признаки эмоционального неблагополучия и инициировать обращение к педагогу-психологу [10]. Важно подчеркнуть, что наставник не подменяет специалиста, но выступает внимательным наблюдателем, который проводит с обучающимся значительно больше времени, чем любой другой специалист сопровождения.

На этапе проектирования ИОМ функционал наставника включает участие в командном обсуждении образовательных целей, перевод формальных диагностических заключений в практические педагогические решения и, что принципиально важно, обеспечение «голоса» самого обучающегося в процессе разработки маршрута. Практика работы с лицами с НОДА показывает, что их нередко воспринимают как объект проектирования, но не как субъекта собственного образовательного пути. Наставник выступает в роли «переводчика» между миром педагогических документов и реальными желаниями, опасениями и ресурсами ребенка. Он помогает обучающемуся сформулировать собственные образовательные цели на доступном ему

уровне, поддерживает инициативу и создает ощущение, что маршрут является «своим», а не навязанным извне документом. Исследования в области самодетерминированного обучения подтверждают, что вовлеченность ребенка в проектирование собственного образовательного пути существенно повышает его мотивацию и академические результаты [48].

На этапе реализации ИОМ наставник обеспечивает несколько взаимосвязанных функций. Первая - координационная: наставник отслеживает согласованность действий всех педагогов и специалистов, включенных в реализацию маршрута, предотвращает ситуации, когда требования разных специалистов сопровождения противоречат друг другу или суммарная нагрузка превышает возможности обучающегося. Вторая - адаптационная: наставник обеспечивает оперативную настройку условий образовательной деятельности в ответ на изменение состояния обучающегося - смену периодов ремиссии и обострения, послеоперационную реабилитацию, адаптацию к новым техническим средствам передвижения или письма. Третья - мотивационная: наставник поддерживает устойчивость образовательной мотивации в периоды, когда медицинские и реабилитационные задачи доминируют над образовательными, и обучающийся рискует утратить связь с образовательным процессом.

Мониторинговый этап предполагает регулярную (как правило, четвертную или семестровую) оценку результатов реализации ИОМ по заранее разработанным критериям. Наставник участвует в этой оценке как фасилитатор рефлексивного диалога, в ходе которого обучающийся с НОДА учится самостоятельно оценивать собственные достижения и затруднения. Технологии портфолио, рефлексивного дневника и «карты прогресса» позволяют визуализировать динамику, которая нередко оказывается более значимой, чем абсолютные образовательные результаты.

Рефлексивный этап, завершающий цикл ИОМ, является и наименее разработанным в методическом отношении применительно к обучающимся с НОДА. Наставник выстраивает этот этап как совместное с обучающимся (а в

необходимых случаях - и с семьей) осмысление пройденного пути: что удалось, что оказалось труднее, чем планировалось, что хотелось бы изменить. Результатом рефлексии становится не только осмысление прошлого опыта, но и формирование образовательной самооффективности - уверенности обучающегося в том, что он способен учиться, преодолевать трудности и двигаться вперед несмотря на ограничения, связанные с НОДА. Именно этот психологический ресурс является, по мнению ряда исследователей, ключевым предиктором долгосрочной образовательной и социальной успешности лиц с НОДА.

Роль наставника принципиально отличается от функционала других специалистов сопровождения: если диагностика ПМПК и психолога отвечает на вопрос «что не так?» с нормативной точки зрения, то наставник отвечает на вопросы «как жить и учиться с этим здесь и сейчас?» и «что мы хотим изменить в реальной жизни?». На каждом этапе наставник выполняет уникальную, незаменимую миссию:

На этапе диагностики он выступает как «качественный исследователь», фиксируя контекстуальные данные и психоэмоциональные состояния, ускользающие от стандартизированных методик, что позволяет увидеть за нозологией обучающегося с его повседневными трудностями и ресурсами.

В проектировании наставник становится «адвокатом» и «переводчиком», обеспечивая субъектную позицию обучающегося и переводя медицинские и психологические заключения на язык практических, осмысленных самим обучающимся целей.

В реализации он берет на себя роль координатора, адаптационного менеджера и мотиватора, удерживая образовательную вертикаль в периоды медицинских и реабилитационных кризисов, характерных для лиц с НОДА.

В мониторинге наставник выступает фасилитатором рефлексии, помогая наставляемому увидеть собственную динамику, которая часто важнее абсолютных академических показателей.

На рефлексивном этапе деятельность наставника выходит на уровень формирования экзистенциальных компетенций - образовательной самоэффективности и принятия себя, что является фундаментом долгосрочной социальной успешности лиц с НОДА.

В конечном итоге, именно наставник обеспечивает главное требование к эффективному ИОМ - его непрерывность, связность, превращая процесс сопровождения в диалог, где обучающийся с НОДА становится автором собственного образовательного пути.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОДА**

### **2.1. Вертикальное наставничество в ИОМ (форма «Педагог - Обучающийся с НОДА»): тьюторское сопровождение и адаптация учебного материала**

Вертикальная форма наставничества, реализуемая в диаде «педагог - обучающийся», представляет собой наиболее традиционную и одновременно наиболее методически насыщенную модель сопровождения применительно к обучающимся с НОДА [29]. В рамках этой формы педагог-наставник выполняет одновременно несколько ролей, которые в контексте обычного образования, как правило, оказываются разделены между разными специалистами, однако специфика НОДА требует их интеграции в одном лице для обеспечения целостности и непрерывности сопровождения.

Прежде всего педагог-наставник выступает как преподаватель-предметник, однако его функция не ограничивается простой трансляцией знаний - он становится специалистом по адаптации образовательного контента, что предполагает глубокое понимание характера двигательных нарушений и их влияния на учебную деятельность. Это выражается в необходимости технической адаптации материалов, например, преобразования текстов в электронный формат для работы с айтрекером или использования голосового ввода при невозможности письма от руки [14]. Одновременно требуется методическая вариативность, позволяющая изменять способы подачи материала в зависимости от доминирующего канала восприятия и уровня утомляемости, дробить сложные темы на микрошаги и применять альтернативные способы оценки знаний, будь то устные ответы, компьютерное тестирование или индивидуальные проекты. Важнейшим компонентом выступает и темпоральная гибкость, то есть регулирование

времени выполнения заданий с учетом суточных биоритмов [18], периодов обострения заболевания или реабилитационных нагрузок, что принципиально отличает работу наставника от стандартного преподавания.

Второй важнейшей ипостасью педагога-наставника становится выполнение тьюторских функций, которые вплетаются непосредственно в ткань учебного процесса. В отличие от классического тьютора, часто отделенного от преподавания, наставник обучающегося с НОДА участвует в проектировании и постоянной коррекции ИОМ, опираясь на реальное знание дидактических возможностей ребенка в каждый конкретный момент. Он понимает, когда необходимо освободить обучающегося от проверочной или контрольной работы из-за послеоперационного состояния, а когда, напротив, можно усилить нагрузку в период ремиссии, и именно он становится тем связующим звеном, которое координирует урок с занятиями дефектолога, психолога или логопеда. Педагог-наставник способен заметить, что успеваемость падает не из-за недостатка знаний, а из-за неудачно подобранной коляски или неудобной парты, и инициировать соответствующие изменения в организации рабочего пространства. Кроме того, он выполняет навигационную функцию, помогая обучающемуся выстраивать связи между разными предметами и осознавать их практическую значимость для будущей профессии и повседневной жизни, что особенно важно для обучающихся с вынужденной социальной изоляцией.

Третья роль педагога-наставника, возможно, наиболее значимая для обучающихся с НОДА, заключается в позиции доверенного взрослого или значимого другого, способного стать опорой в сложных психоэмоциональных состояниях. Исследования показывают, что хронический болевой синдром, переживания по поводу своей внешности, зависимость от посторонней помощи и стигматизация в среде сверстников создают высокий риск развития тревожности и депрессивных состояний, и в этой ситуации наставник выполняет функцию эмоционального контейнирования, создавая безопасную среду, где можно признаться в усталости, страхе или непонимании без риска

получить формальную оценку. Ежедневное наблюдение за микропризнаками утомления, раздражения или апатии позволяет ему своевременно снизить нагрузку или инициировать обращение к психологу, предотвращая эмоциональный срыв, а умение отделять образовательные трудности от личностной неуспешности помогает формировать у лиц с НОДА адекватную самооценку и понимание временного характера многих ограничений.

Необходимость совмещения этих трех ролей в одном лице продиктована не только возможной дефицитностью ресурсов образовательной организации, но прежде всего потребностью самого обучающегося в целостном восприятии сопровождающего взрослого, который видит в нем целостную личность со всеми ее болями, радостями, успехами и ограничениями. Однако такая интеграция ролей несет и серьезные риски, главным из которых становится профессиональное выгорание педагога, поскольку постоянное пребывание в контакте с обучающимся, переживающим физические и психологические трудности, может поставить наставника в позицию эмоционального донора. Именно поэтому эффективность вертикальной модели требует создания условий для супервизии и командной поддержки, позволяющих педагогу регулярно обсуждать сложные случаи с психологом и другими специалистами, четкого разграничения зон ответственности между наставником, врачами, реабилитологами и родителями, а также развитой рефлексивной культуры и владения самого педагога навыками саморегуляции для сохранения профессионального ресурса [21].

Тьюторское измерение вертикального наставничества приобретает при работе с лицами с НОДА свою уникальную содержательную наполненность. В отличие от тьюторства в массовой школе, где основной акцент делается на самоопределении и построении образовательного запроса, тьютор-наставник в системе среднего профессионального образования включается в вопросы доступности образовательной среды: он анализирует, насколько конкретное рабочее место соответствует физическим возможностям обучающегося,

обсуждает с администрацией необходимость технических адаптаций, помогает обучающемуся выстроить собственный алгоритм получения необходимой помощи от сверстников и педагогов. Тьюторское сопровождение в данном контексте становится навигацией в среде, которая изначально создавалась не для людей с двигательными ограничениями, и задача наставника - помочь обучающемуся освоить эту среду, одновременно работая над ее постепенной трансформацией в более инклюзивную [47].

Адаптация учебного материала представляет собой отдельное методическое направление, требующее от наставника значительных предметных и специально-педагогических компетенций. Принципиальная установка состоит в том, что адаптация не должна означать снижение содержательного уровня или объема осваиваемых знаний - она означает изменение формы предъявления, способа выполнения заданий и оценочного инструментария. Для обучающегося с нарушением мелкой моторики, препятствующим письму, наставник совместно с преподавателем разрабатывает альтернативные форматы работы: устный ответ с применением речевого синтезатора, печатный текст, набранный с помощью адаптированной клавиатуры, диктовка текста педагогу или ассистенту. Для обучающегося со спастическим тетрапарезом, испытывающего трудности с длительным удержанием позы, наставник предусматривает чередование видов деятельности, регулярные двигательные паузы [12] и возможность выполнения части заданий в лежачем положении при наличии соответствующего оборудования.

При разработке адаптированных заданий наставник руководствуется принципом универсального дизайна для обучения, предполагающим изначально проектирование образовательных материалов таким образом, чтобы они были доступны для максимально широкого круга обучающихся без дополнительных модификаций. В практике работы с обучающимися с НОДА этот принцип реализуется, в частности, через создание мультимодальных учебных пособий, сочетающих текстовые, аудиальные и визуальные

компоненты, через разработку заданий с вариативными уровнями помощи и через применение технологии «опорных конспектов», снижающей нагрузку на письмо при сохранении полноты содержания. Наставник выступает не только исполнителем адаптации, но и методическим ресурсом для коллег, распространяя эффективные практики среди других педагогов, работающих с данным обучающимся.

Важным аспектом вертикального наставничества является работа с учебной мотивацией. Обучающиеся с НОДА нередко имеют историю образовательных неудач, обусловленных не интеллектуальными ограничениями, а отсутствием адаптированных условий. Накопленный опыт неуспеха формирует устойчивую «выученную беспомощность», преодоление которой требует длительной и терпеливой работы [8]. Наставник выстраивает ситуацию учения таким образом, чтобы обеспечить регулярный опыт успеха: задания конструируются по принципу «зоны ближайшего развития». Работодатель-наставник, представляющий современную организацию с инклюзивной корпоративной культурой, способен кардинально расширить профессиональный горизонт подростка, показать реальное рабочее место, оснащенное вспомогательными технологиями, и создать опыт профессиональных проб в условиях, максимально приближенных к реальной занятости.

Вертикальная форма наставничества в диаде «педагог - обучающийся с НОДА» представляет собой специфическую, методически насыщенную модель сопровождения, принципиально отличающуюся от традиционного преподавания. Ее уникальность обусловлена необходимостью интеграции в деятельности одного специалиста трех ключевых ролей: преподавателя-предметника, осуществляющего глубокую адаптацию содержания и форм обучения с учетом характера двигательных нарушений; тьютора, обеспечивающего проектирование и коррекцию ИОМ, навигацию в физической и социальной среде; и доверенного взрослого, выполняющего

функцию эмоциональной поддержки и стабилизации психоэмоционального состояния обучающегося [27].

Ключевым содержательным наполнением данной модели выступает не редукция образовательных задач, а вариативность способов их решения: техническая и методическая адаптация материалов, темпоральная гибкость, применение принципов универсального дизайна и технологий альтернативной коммуникации. Педагог-наставник становится центральным звеном, удерживающим образовательную вертикаль и координирующим усилия всех участников сопровождения (специалистов, родителей, внешних партнеров).

Однако столь высокая степень интеграции ролей создает значительные риски профессионального выгорания. Эффективность и жизнеспособность вертикальной модели напрямую зависят от наличия системы супервизии, командной поддержки, четкого распределения зон ответственности и развитой рефлексивной культуры самого педагога. Таким образом, вертикальное наставничество в контексте инклюзивного образования выступает не просто как метод передачи знаний, а как целостная практика педагогической заботы, позволяющей обучающемуся с НОДА осваивать образовательную программу и сохранять учебную мотивацию вопреки физическим и социальным барьерам.

## **2.2. Горизонтальное наставничество (формы «Обучающийся - Обучающийся» и «Педагог - Педагог»): инклюзивные пары и обмен опытом коррекционной работы**

Горизонтальное наставничество в инклюзивном образовательном пространстве представляет собой особый тип сопроводительных отношений, выстраиваемых между субъектами, находящимися на сопоставимых позициях в образовательной иерархии. В отличие от вертикальной модели, где наставник занимает более высокую статусную позицию и передает опыт в направлении «сверху вниз», горизонтальное наставничество основано на

принципах равноправного партнёрства, взаимного обмена и кооперации [22, с.135]. В контексте сопровождения обучающихся с НОДА данная форма приобретает особое значение, поскольку создаёт условия для естественной социализации, развития коммуникативных компетенций и профессионального взаимообогащения специалистов.

Взаимодействие в диаде «обучающийся - обучающийся» реализуется преимущественно через создание инклюзивных пар или малых групп, в которых участники с НОДА и их нормативно развивающиеся сверстники объединяются для совместного решения учебных и внеучебных задач. Ключевая особенность данной модели состоит в том, что оба участника попеременно выступают в роли наставника и наставляемого в зависимости от контекста взаимодействия: в учебной деятельности более компетентный в конкретном предметном вопросе сверстник может оказывать помощь, тогда как в вопросах, связанных с пониманием особенностей заболевания или использования ассистивных технологий, носителем уникального опыта становится обучающийся с НОДА [32].

Организация инклюзивных пар требует от педагогов и специалистов сопровождения тщательной подготовительной работы, включающей оценку психологической готовности обучающихся к такому взаимодействию, учёт личностных особенностей и интересов, а также предварительное формирование позитивного отношения к инклюзивной практике у всех участников образовательного процесса. Важнейшим условием эффективности горизонтального наставничества выступает добровольность участия и отсутствие принуждения: наставнические отношения не могут быть навязаны административно, они возникают на основе взаимной симпатии, общности интересов или осознанного выбора.

Содержательное наполнение деятельности инклюзивных пар может быть чрезвычайно разнообразным. В учебной сфере это совместное выполнение проектных работ, подготовка презентаций, взаимопомощь при освоении трудных тем, когда обучающийся с НОДА, имеющий сохранный

интеллект и глубокие знания по предмету, выступает в роли репетитора для студента, испытывающего затруднения. Во внеучебной деятельности инклюзивные пары участвуют в подготовке досуговых мероприятий, волонтерских акциях, творческих конкурсах, что создаёт условия для неформального общения и формирования дружеских связей. Особое место занимает совместное освоение цифровых и ассистивных технологий: сверстники помогают друг другу осваивать новые программы, обмениваются лайфхаками по использованию гаджетов, вместе ищут наиболее удобные способы решения технических задач.

Педагогическое сопровождение инклюзивных пар должно быть деликатным и ненавязчивым. Основная задача взрослых заключается в создании условий для возникновения и поддержания таких отношений, а не в прямом управлении ими. Педагог-наставник или тьютор наблюдает за динамикой взаимодействия, при необходимости предлагает темы для совместной деятельности, помогает разрешать возникающие конфликты, но при этом сохраняет за участниками право на самостоятельное выстраивание отношений. Важно также обеспечить регулярную рефлексию опыта горизонтального наставничества: обсуждение с участниками того, что даёт им такое взаимодействие, какие трудности возникают, как можно сделать сотрудничество более комфортным и продуктивным.

Потенциальные риски горизонтального наставничества в инклюзивных парах связаны с возможностью формирования отношений зависимости, когда помощь перерастает в гиперопеку, или, напротив, с возникновением у обучающегося с НОДА чувства неполноценности из-за постоянного принятия помощи. Профилактика этих рисков осуществляется через подчёркивание равноправного характера взаимодействия, создание ситуаций, в которых каждый участник может проявить свою компетентность и оказать помощь другому, а также через систематическую работу по формированию у всех обучающихся навыков ассертивного поведения и здоровой самооценки.

Горизонтальное наставничество в профессиональном педагогическом сообществе приобретает особую актуальность в условиях инклюзивного образования, где педагоги-предметники, не имеющие специального дефектологического образования, оказываются перед необходимостью решать сложные задачи обучения лиц с НОДА. Взаимодействие в диаде «педагог - педагог» позволяет транслировать успешные практики коррекционной работы, оказывать профессиональную поддержку коллегам, испытывающим затруднения [46], и формировать единое методическое пространство образовательной организации.

Организационными формами горизонтального педагогического наставничества выступают взаимопосещения занятий с последующим обсуждением, совместное проектирование адаптированных образовательных программ и отдельных мероприятий, работа в методических объединениях и творческих группах, наставничество опытных педагогов над молодыми специалистами, а также супервизорские группы, где преподаватели и специалисты сопровождения (логопеды, дефектологи, психологи) обсуждают сложные случаи и ищут коллективные решения.

Ключевым содержанием взаимодействия педагогов в рамках горизонтального наставничества становится обмен опытом адаптации учебного материала для обучающихся с НОДА. Педагог, имеющий успешный опыт работы с конкретным ребёнком, может поделиться с коллегами разработанными им дидактическими материалами, рассказать о наиболее эффективных приёмах объяснения трудных тем, продемонстрировать способы организации работы на занятии с учётом двигательных ограничений. Особую ценность представляет передача так называемого «неявного знания» - тех профессиональных интуиций и педагогических находок, которые трудно формализовать, но которые составляют основу мастерства.

Другим важным направлением выступает совместное освоение ассистивных и цифровых технологий. Педагоги, более компетентные в использовании конкретных программных продуктов или технических

устройств, проводят мастер-классы для коллег [39], помогают адаптировать цифровые образовательные ресурсы под потребности обучающихся с НОДА, консультируют по вопросам настройки доступности. Такое взаимодействие способствует формированию в педагогическом коллективе культуры непрерывного профессионального развития и взаимного обучения.

Особого внимания заслуживает организация супервизорской поддержки для педагогов, работающих с обучающимися с тяжёлыми множественными нарушениями. Эмоциональная нагрузка, связанная с ежедневным контактом с ребёнком, испытывающим физические страдания, и необходимостью решать сложные педагогические задачи в условиях дефицита методических разработок, создаёт высокие риски профессионального выгорания.

Горизонтальное наставничество в форме «педагог - педагог» требует от образовательной организации создания соответствующих условий: выделения времени в расписании для взаимопосещений и методической работы, поощрения инициатив по обмену опытом, формирования корпоративной культуры, в которой обращение за помощью к коллегам воспринимается не как признак некомпетентности, а как проявление профессиональной зрелости и ответственности.

### **2.3. Внешнее и сетевое наставничество (студенты профильных вузов, работодатели, специалисты-практики): профориентация и социальная адаптация лиц с НОДА**

Внешнее и сетевое наставничество расширяет границы образовательной организации, подключая к процессу сопровождения обучающихся с НОДА ресурсы иных институций - высших учебных заведений, предприятий и организаций-работодателей, медицинских и реабилитационных центров, некоммерческих организаций и профессиональных сообществ. Такое расширение наставнического контекста принципиально важно для решения задач профессионального самоопределения и социальной адаптации лиц с

двигательными нарушениями, поскольку именно так формируются реальные жизненные и профессиональные перспективы.

Студенты высших учебных заведений, обучающиеся по педагогическим, дефектологическим, психологическим и реабилитационным направлениям подготовки, выступают уникальным ресурсом наставнического сопровождения [3, с.192]. Близость по возрасту к обучающимся с НОДА, владение современными цифровыми технологиями, актуальные теоретические знания в сочетании с практической направленностью обучения создают предпосылки для эффективного взаимодействия, полезного для всех его участников.

Для обучающихся с НОДА студенты-наставники становятся проводниками в мир профессионального образования и будущей профессии. Они могут рассказать о специфике обучения в вузе, требованиях к абитуриентам, возможностях получения доступного высшего образования, поделиться личным опытом преодоления учебных трудностей. Совместные занятия, проектная деятельность, подготовка к экзаменам под руководством студента позволяют обучающимся с НОДА приобрести более реалистичное представление о студенческой жизни и своих перспективах продолжения образования.

Для студентов педагогических и дефектологических направлений участие в наставнической деятельности представляет собой ценную практику, дополняющую теоретическую подготовку. Взаимодействие с конкретным ребёнком с НОДА, наблюдение за работой опытных педагогов-наставников, участие в разработке адаптированных материалов формируют профессиональные компетенции, которые невозможно освоить исключительно в аудиторных условиях. Кроме того, такая практика способствует формированию позитивных установок по отношению к инклюзивному образованию и готовности работать с лицами с НОДА в будущей профессиональной деятельности.

Организация студенческого наставничества требует координации между образовательной организацией и вузом, включающей заключение договоров о сотрудничестве, разработку программ практики и стажировок, выделение кураторов из числа преподавателей вуза и педагогов учебного заведения, обеспечивающих методическое сопровождение студентов-наставников. Важным условием является предварительная подготовка студентов к работе с лицами с НОДА, включающая ознакомление с психофизическими особенностями данной категории, этическими принципами взаимодействия, основами ассистивных технологий.

Взаимодействие с представителями реального сектора экономики и специалистами-практиками открывает перед обучающимися с НОДА перспективу реального трудоустройства и социальной интеграции, выходящую за пределы учебных ситуаций. Наставничество работодателей может реализовываться в различных форматах: от профориентационных экскурсий на предприятия до длительного сопровождения в процессе производственной практики и стажировки с перспективой последующего трудоустройства [51].

Ключевая задача наставника-работодателя заключается в демонстрации реального рабочего процесса и требований к профессии, а также в создании условий для профессиональных проб, позволяющих обучающемуся с НОДА проверить свои способности и интересы в практической деятельности. Важно, чтобы работодатель был информирован о специфике двигательных нарушений потенциального работника и мог предложить адаптированное рабочее место, оснащённое необходимыми ассистивными устройствами. Наставник на производстве обучает конкретным трудовым операциям, помогает освоиться в рабочем коллективе, консультирует по вопросам трудового распорядка и корпоративной культуры [44].

Особую роль играют работодатели, представляющие организации с развитой инклюзивной культурой, где уже есть успешный опыт трудоустройства людей с инвалидностью. Такие наставники могут поделиться

не только профессиональными, но и жизненными стратегиями адаптации на рабочем месте, рассказать о реальных трудностях и способах их преодоления, стать примером успешной профессиональной реализации.

Специалисты-практики - врачи, реабилитологи, юристы, специалисты по социальной работе - выступают наставниками в вопросах, связанных с правовой защитой, медицинским сопровождением, получением реабилитационных услуг, оформлением инвалидности и индивидуальной программы реабилитации. Их консультации помогают обучающимся с НОДА и их семьям ориентироваться в сложной системе социальных служб, отстаивать свои права, получать положенные по закону льготы и услуги. В профессионально-ориентационном аспекте специалисты-практики могут рассказать о содержании своей работы, требованиях к образованию и личностным качествам, возможностях трудоустройства в соответствующих сферах для лиц с двигательными ограничениями.

Наиболее сложной и перспективной формой выступает сетевое наставничество, предполагающее создание устойчивых партнёрских связей между несколькими организациями и отдельными специалистами, объединяющими свои ресурсы для сопровождения лиц с НОДА [43]. В рамках сетевого взаимодействия конкретный обучающийся или группа обучающихся получают доступ к распределённому наставническому ресурсу: один специалист сопровождает в части профессиональной ориентации, другой помогает в освоении ассистивных технологий, третий консультирует по правовым вопросам, четвёртый выступает в роли наставника на рабочем месте в период стажировки.

Координацию сетевого взаимодействия осуществляет педагог-наставник образовательной организации, выполняющий функции кейс-менеджера. Он анализирует потребности обучающегося, определяет, какие именно наставнические ресурсы требуются на каждом этапе, устанавливает контакты с потенциальными партнёрами, согласовывает форматы и сроки взаимодействия, отслеживает динамику и при необходимости корректирует

маршрут сопровождения. Цифровые платформы и защищённые каналы связи существенно упрощают логистику сетевого взаимодействия, позволяя поддерживать постоянный контакт между всеми участниками независимо от их территориального расположения.

Эффективность сетевого наставничества обеспечивается при соблюдении ряда условий: чётком определении целей и задач взаимодействия, распределении зон ответственности между участниками сети, регулярной коммуникации и обмену информацией о ходе сопровождения, наличии координатора, обеспечивающего целостность и непрерывность процесса. Важно также обеспечить правовую основу сетевого взаимодействия через заключение договоров о сотрудничестве, соглашений о конфиденциальности и иных документов, регламентирующих отношения между участниками и защищающих права несовершеннолетних обучающихся.

#### **2.4. Цифровое и дистанционное сопровождение ИОМ: ассистивные технологии и специальные условия для обучающихся с двигательными нарушениями**

Цифровая трансформация образования открыла для лиц с НОДА принципиально новые возможности, которые несколько лет назад были труднодостижимы даже в технически хорошо оснащенных учреждениях. Ассистивные технологии - аппаратные и программные решения, компенсирующие функциональные ограничения, - стали неотъемлемой частью образовательной среды для обучающихся с двигательными нарушениями, а цифровое наставничество позволяет обеспечить непрерывность сопровождения вне зависимости от физического местонахождения обучающегося [13].

Ассистивные технологии, актуальные для обучающихся с НОДА, охватывают несколько функциональных направлений. В области компенсации нарушений письма наиболее распространенными решениями являются:

- программы распознавания речи (позволяющие диктовать текст вместо написания от руки),
- альтернативные устройства ввода (адаптированные клавиатуры с увеличенными клавишами, трекболы, джойстики, системы управления взглядом),
- программы предсказания текста, сокращающие количество нажатий клавиш.

В области навигации в цифровой среде - программы экранного доступа и управления компьютером с помощью движений головы или одного пальца. В области организации учебного времени - специализированные приложения для планирования и напоминаний, компенсирующие трудности исполнительных функций, нередко сопутствующие НОДА.

Наставник играет ключевую роль в подборе, внедрении и освоении ассистивных технологий. Это требует от него не только технической грамотности, но и способности чутко реагировать на индивидуальные предпочтения и возможности обучающегося: технология, эффективная для одного лица с НОДА, может оказаться совершенно неудобной для другого с аналогичным диагнозом, поскольку специфика двигательных нарушений варьируется в широких пределах даже внутри одной нозологии. Процесс подбора ассистивных технологий должен носить итерационный характер: наставник организует пробное использование нескольких инструментов, фиксирует обратную связь от обучающегося, при необходимости привлекает специалиста по ассистивным технологиям и постепенно формирует индивидуальный технологический «рюкзак» - набор инструментов, наиболее соответствующих конкретным потребностям и предпочтениям обучающегося.

Дистанционное наставническое сопровождение приобретает особую значимость в периоды, когда обучающийся с НОДА не может посещать образовательную организацию: в связи с госпитализацией, реабилитационными курсами или обострением основного заболевания. В такие периоды непрерывность наставнического контакта позволяет

предотвратить образовательную дезадаптацию и сохранить эмоциональную связь с учебным коллективом. Дистанционное наставничество включает регулярные видеосеансы, обмен образовательными материалами через защищенные платформы, совместную работу в онлайн-документах, а при необходимости - участие обучающегося в очных занятиях посредством видеотрансляции. Дистанционный формат не является упрощенной версией очного наставничества - он требует особой методической подготовки, умения удерживать внимание и контакт через экран, структурировать сессию с учетом повышенной утомляемости обучающихся при работе с монитором.

Организация специальных условий в цифровой образовательной среде является отдельным и крайне значимым направлением деятельности наставника, работающего с обучающимися с НОДА. В современной образовательной реальности цифровая среда перестает быть вспомогательным инструментом и становится для многих лиц с двигательными нарушениями основным пространством получения образования, особенно в случаях, когда регулярное посещение учебного заведения затруднено или невозможно. В этой связи наставник выступает ключевым посредником между техническими возможностями цифровых платформ и реальными потребностями конкретного ребенка, обеспечивая доступность виртуального образовательного пространства не меньшую, чем доступность физической среды.

Прежде всего работа наставника в цифровой среде начинается с тщательной настройки интерфейсов используемых образовательных платформ с учетом индивидуальных особенностей обучающегося [2]. Современные платформы дистанционного обучения, системы видеоконференцсвязи и электронные образовательные ресурсы часто обладают встроенными функциями доступности, однако по умолчанию они, как правило, не активированы или настроены неоптимально. Наставник помогает адаптировать визуальное восприятие цифрового контента, подбирая необходимый масштаб отображения информации, регулируя контрастность

цветовых схем для снижения зрительной нагрузки при спастических состояниях или повышенной утомляемости, настраивая альтернативные способы навигации по экрану. Например, для обучающегося с тетрапарезом, который не может использовать стандартную компьютерную мышь, наставник активирует и настраивает функцию управления курсором с помощью клавиатуры или подключает специализированное оборудование, такое как айтрекер, требующее тонкой калибровки под особенности движений глаз конкретного ребенка.

Однако даже самая доступная по интерфейсу платформа может оказаться непреодолимым барьером, если формат заданий не учитывает физических ограничений обучающегося. Именно поэтому наставник принимает непосредственное участие в разработке альтернативных форматов онлайн-заданий для тех обучающихся, которые имеют значительные ограничения возможности набора текста. Если стандартное контрольное задание предполагает развернутый письменный ответ в текстовом поле, то для обучающегося с нарушением мелкой моторики наставник совместно с преподавателем-предметником прорабатывает возможность устного ответа с фиксацией на диктофон, использования голосового ввода текста, выполнения задания в виде структурированного теста с выбором ответов или подготовки презентации, где основной объем информации представлен визуально. Принципиальная позиция наставника в данном случае состоит в том, что цифровая форма обучения не должна становиться дополнительным фильтром, отсеивающим лиц с двигательными нарушениями по причине их неспособности быстро печатать или манипулировать мелкими элементами интерфейса.

Не менее важным аспектом организации специальных условий становится обеспечение права обучающегося с НОДА на дополнительное время при выполнении дистанционных контрольных мероприятий. Технические возможности цифровых платформ часто позволяют устанавливать индивидуальные временные параметры прохождения тестов

или сдачи работ, однако далеко не всегда педагоги и администраторы дистанционного обучения осведомлены о необходимости таких настроек. Наставник выступает здесь в роли защитника интересов обучающегося, объясняя коллегам, что замедленный темп работы связан не с недостатком знаний или низкой учебной мотивацией, а с объективными физиологическими причинами: необходимостью делать паузы из-за боли или спастики, более медленным набором текста при использовании адаптированной клавиатуры или голосового ввода, повышенной утомляемостью, требующей частой смены позы или даже выполнения части заданий в положении лежа [41].

Особого внимания заслуживает функция наставника как «адвоката» обучающегося в диалоге с разработчиками и администраторами цифровых образовательных сред. Технические специалисты и создатели образовательного контента, проектируя цифровые решения, далеко не всегда учитывают потребности лиц с двигательными нарушениями, и именно наставник становится тем человеком, который транслирует запросы конкретного обучающегося на уровень системных изменений. Он добивается, чтобы при выборе или настройке образовательной платформы учитывались параметры доступности, чтобы в техническое задание на разработку электронных курсов включались требования по альтернативным форматам представления информации, чтобы при проведении вебинаров использовались платформы, поддерживающие субтитры или возможность отключения видео для снижения нагрузки на канал связи при неустойчивом интернет-соединении в отдаленных районах, где может проживать обучающийся.

Цифровая трансформация образования принципиально изменила ландшафт возможностей для обучающихся с НОДА, сделав доступными такие форматы и инструменты обучения, которые еще недавно требовали сложного технического оснащения и были доступны лишь единичным учреждениям. В этом новом образовательном пространстве деятельность наставника приобретает качественно иное измерение, выходящее далеко за пределы традиционной педагогической поддержки и превращающееся в

многоаспектное сопровождение, интегрирующее техническую компетентность, методическую гибкость и гуманитарную позицию защиты прав обучающегося.

Дистанционное наставничество выполняет не только учебные, но и важнейшие психологические задачи, позволяя сохранить эмоциональную связь с образовательной средой и предотвратить социальную изоляцию. При этом эффективная дистанционная работа требует от наставника особых методических компетенций, умения удерживать внимание и контакт через цифровые каналы, структурировать взаимодействие с учетом повышенной утомляемости при работе с экраном.

Особое место в деятельности наставника занимает организация специальных условий непосредственно в цифровой образовательной среде. Он становится тем звеном, которое превращает формально доступную платформу в реально доступное образовательное пространство для конкретного ребенка с его уникальными двигательными ограничениями. Это включает тонкую настройку интерфейсов, адаптацию визуального восприятия, подключение альтернативных устройств ввода, разработку индивидуальных форматов заданий, обеспечение дополнительного времени при выполнении контрольных мероприятий. Наставник последовательно отстаивает принцип, согласно которому цифровая форма обучения не должна становиться дополнительным фильтром, отсеивающим обучающихся с двигательными нарушениями по причине их неспособности соответствовать стандартизированным требованиям к темпу и способам работы.

Выполняя функцию «адвоката» обучающегося в диалоге с разработчиками и администраторами цифровых сред, наставник транслирует индивидуальные запросы на уровень системных изменений, способствуя постепенной трансформации виртуального образовательного пространства в сторону большей инклюзивности. Таким образом, деятельность наставника в цифровом измерении предстает как сложная, многоуровневая практика, в которой техническая грамотность, методическая изобретательность и

правозащитная позиция объединяются вокруг главной цели - обеспечить обучающемуся с НОДА возможность полноценно учиться, развиваться и сохранять связь с образовательным сообществом вне зависимости от физических ограничений и обстоятельств, делающих невозможным очное присутствие. Именно такое сопровождение превращает потенциал цифровых технологий из абстрактной возможности в реальный инструмент инклюзивного образования.

## **2.5. Инструментарий наставника: технологии коучинга, проектное управление и рефлексивные методики в работе с лицами с НОДА**

Эффективный наставник обучающихся с НОДА - это специалист с разнообразным инструментарием, способный гибко переключаться между различными подходами в зависимости от ситуации, задачи и актуального состояния подопечного. Методический арсенал наставника формируется на пересечении нескольких профессиональных традиций: специальной педагогики и дефектологии, психологии коучинга, управленческих технологий и рефлексивной педагогики.

Технологии коучинга занимают особое место в инструментарии наставника, поскольку они принципиально меняют архитектуру взаимодействия: вместо того чтобы давать готовые ответы и директивно указывать, как действовать, наставник-коуч задает вопросы, стимулирующие собственное мышление и поиск решений. Для обучающихся с НОДА, нередко привыкших к тому, что за них принимают решения в самых разных сферах жизни, коучинговый подход является особенно ценным: он формирует самостоятельность, ответственность и уверенность в собственных силах.

Коучинговый подход в работе с обучающимися, имеющими НОДА, открывает широкие возможности для поддержки их самостоятельности, осознанного выбора и личностного развития [15]. Специфика этой категории обучающихся требует особого внимания к организации пространства, темпу

работы, использованию специального оборудования и, при необходимости, помощи ассистента или тьютора. Главный принцип адаптации - сохранить суть коучинговых инструментов, но сделать каждый шаг доступным для человека с двигательными ограничениями, опираясь на его сохраненные функции и возможности. Важно понимать, что цель коучинга - не физическое действие, а развитие способности ставить цели, анализировать, выбирать и нести ответственность за свои решения, и эти когнитивные процессы могут быть полноценно реализованы даже при самых тяжелых формах НОДА.

Одной из базовых моделей, задающих структуру любой коучинговой беседы, является GROW, где последовательно проходят этапы постановки цели, анализа реальности, поиска вариантов и определения намерения. Для обучающегося с НОДА ключевым становится создание доступной среды для коммуникации и выбора. На этапе цели вместо абстрактных формулировок наставник предлагает несколько визуальных опор: это могут быть карточки с изображениями, напечатанные крупным шрифтом фразы или пиктограммы. Если у обучающегося сохранна речь, но есть трудности с письмом, он может проговорить цель, а наставник зафиксирует ее на видном месте. При выраженных двигательных нарушениях используется метод указания взглядом: наставник раскладывает перед обучающимся варианты (например, «закончить проект», «подготовиться к экзамену», «наладить контакт в группе») и, перемещая указку или палец, отслеживает фиксацию взгляда на нужном варианте. Для тех, кто пользуется айтрекингом, это может быть реализовано через специальное программное обеспечение.

Этап реальности предполагает анализ текущей ситуации: что уже сделано, какие ресурсы есть, какие препятствия существуют. Визуальные чек-листы, диаграммы, схемы помогают обучающемуся структурировать информацию. Он может отмечать пункты доступным способом: голосом, взглядом, нажатием на большую кнопку или с помощью адаптированной клавиатуры. При поиске вариантов важно не перегружать обучающегося множеством альтернатив; достаточно двух-трех, четко представленных

визуально или тактильно. На этапе намерения выбор закрепляется символически, например, перемещением карточки с выбранным действием в специальную зону или озвучиванием решения. Важно учитывать темп: обучающиеся с НОДА могут нуждаться в паузах для обдумывания, не следует торопить их с ответом.

Колесо жизненного баланса в контексте обучения может трансформироваться в колесо сфер жизни или компетенций, актуальных для студента: учеба, здоровье и реабилитация, общение, хобби, бытовая самостоятельность, подготовка к профессии. Для наглядности колесо рисуется на большом листе ватмана или выводится на экран планшета, каждый сектор обозначается понятным символом. Обучающийся оценивает наполненность каждого сектора по доступной шкале - например, с помощью фишек, которые он может передвинуть рукой (если позволяет моторика) или указать взглядом на нужное деление, а наставник закрашивает сектор [16]. Этот процесс не только дает целостную картину, но и позволяет выявить области, требующие особого внимания, и обсудить, как перераспределить усилия, избегая перегрузок, особенно важных при НОДА, где энергозатраты на повседневные действия могут быть высоки.

Принятие сложных решений, например, выбора темы курсовой, места практики или формата итоговой аттестации, хорошо структурируется с помощью квадрата Декарта. Для обучающегося с двигательными трудностями этот инструмент разворачивается в пространстве: четыре листа бумаги с символическими изображениями раскладываются на столе или на полу так, чтобы до них можно было дотянуться или указать взглядом. Каждый лист соответствует одному из четырех вопросов: плюсы от действия, минусы от действия, плюсы от бездействия, минусы от бездействия. Наставник помогает обучающемуся сформулировать ответы, записывая их или используя готовые карточки-подсказки. Обучающийся может соглашаться или корректировать взглядом, жестом, голосом. Визуальное расположение четырех полей

позволяет удерживать всю картину и сравнивать альтернативы, снижая тревожность перед выбором.

Метод шести шляп, развивающий гибкость мышления, легко адаптируется для индивидуальной работы. Каждая шляпа получает свой визуальный символ, который можно положить перед обучающимся или прикрепить на видное место. Наставник предлагает «надеть» по очереди разные шляпы и посмотреть на проблему с соответствующей позиции:

1. Белая - факты: что мы точно знаем о предстоящей сессии?
2. Красная - эмоции: что я чувствую, когда думаю об экзаменах?
3. Черная - критика: что может пойти не так?
4. Желтая - оптимизм: какие есть плюсы и возможности?
5. Зеленая - креатив: как можно нестандартно подготовиться или сдать?
6. Синяя - организация: что мы будем делать в первую очередь?

Обучающийся может отвечать устно, либо выбирать из предложенных вариантов на карточках, либо просто кивать, слушая, как наставник перечисляет возможные варианты. Такой подход помогает отделить эмоции от фактов, увидеть риски и ресурсы, и в итоге прийти к более взвешенному плану.

Модель логических уровней полезна, когда нужно понять глубинные причины затруднений, например, в учебе или коммуникации. Визуальная пирамида с уровнями (окружение, поведение, способности, ценности, идентичность) помогает локализовать проблему. Обучающийся с НОДА может указать на тот уровень, где, по его ощущениям, находится препятствие. Если проблема в окружении (нет доступной среды, не хватает технических средств), то и решение будет на этом уровне. Если же дело в ценностях («зачем мне это надо?»), то разговор пойдет о смыслах. Такая визуализация предотвращает «застревание» на поверхностных причинах и позволяет работать именно с тем, что действительно важно для обучающегося.

Во всех этих адаптациях ключевую роль играет организация рабочего места: оно должно быть доступно для подъезда кресла-коляски, материалы должны находиться в зоне досягаемости, при необходимости используются

утяжелители для рук, чтобы уменьшить тремор, или специальные держатели для карточек. Наставник или тьютор выступает не как тот, кто делает за обучающегося, а как тот, кто создает условия, чтобы обучающийся мог проявить свою субъектность. Важно чутко реагировать на признаки утомления, делать паузы, возвращаться к уже достигнутым договоренностям.

Технологии проектного управления в наставнической деятельности решают задачу структурирования длительных образовательных траекторий. ИОМ как документ охватывает, как правило, учебный год или даже несколько лет - это слишком длинный горизонт для устойчивой мотивации обучающегося с НОДА. Наставник применяет метод декомпозиции: разбивает годовые цели на квартальные, квартальные - на месячные, а месячные - на еженедельные задачи, каждая из которых является конкретной, измеримой и достижимой. Эта логика соответствует методологии SMART и принципам гибкого управления проектами, позволяя обучающемуся испытывать регулярный опыт достижения промежуточных целей и поддерживать ощущение прогресса даже в период медицинских трудностей, замедляющих образовательное продвижение. Визуализация прогресса - «карты маршрута», «лестницы достижений», трекеры привычек - является важным инструментом, особенно значимым для лиц с НОДА, нередко имеющих трудности с абстрактным планированием и временной перспективой.

Рефлексивные методики, применяемые наставником в работе с обучающимися с НОДА, включают широкий спектр практик: от классических дневников самонаблюдения до метафорических ассоциативных карт и техники «три победы недели». Особого внимания заслуживает методика «диалогического журнала», в котором обучающийся в доступном ему формате фиксирует свои мысли, ощущения и вопросы, а наставник письменно отвечает - создавая своеобразный текстовый диалог, который может продолжаться на протяжении всего учебного года [33]. Диалогический журнал одновременно является инструментом рефлексии, средством коммуникации и ценным

материалом для мониторинга динамики психоэмоционального состояния обучающегося.

Таким образом, эффективный наставник обучающихся с НОДА предстает как интегративный практик, свободно владеющий языками разных профессиональных традиций - от специальной педагогики до коучинга и проектного управления. Его инструментарий - это живая система, где каждая техника, будь то адаптированная модель GROW, визуализированный квадрат Декарта или рефлексивный диалог, наполняется конкретным смыслом в зависимости от уникальной ситуации, состояния и запроса обучающегося. Важно, что все эти методы объединены общей ценностной основой: они направлены не на трансляцию готовых решений, а на пробуждение собственной активности, осознанности и ответственности человека с ограничениями здоровья. Наставник, умело сочетая структурирующую силу проектных технологий с глубиной рефлексивных практик и бережностью коучингового сопровождения, создает среду, в которой двигательные и коммуникативные трудности перестают быть барьером для целеполагания, выбора и личностного роста. Именно эта способность гибко переключаться между подходами, адаптируя каждый инструмент до уровня доступности и одновременно сохраняя его развивающий потенциал, превращает наставника в подлинного партнера, помогающего обучающемуся с НОДА не только осваивать образовательную программу, но и выстраивать собственную, наполненную смыслом жизненную траекторию.

## **ГЛАВА 3. Организационно-методическое обеспечение системы наставничества для сопровождения ИОМ обучающихся с НОДА**

### **3.1. Алгоритм внедрения системы наставничества в практику работы образовательной организации (создание доступной среды и адаптированных программ)**

Внедрение системы наставничества для сопровождения ИОМ обучающихся с НОДА - это многоэтапный процесс, требующий координации усилий администрации, педагогического коллектива, специалистов сопровождения, семей обучающихся и внешних партнеров. Хаотичное, несистемное введение наставничества - когда педагогу-предметнику формально присваивается статус наставника без соответствующей подготовки, ресурсного обеспечения и методической поддержки - не только не приносит пользы, но нередко дискредитирует саму идею.

Первым этапом является институциональная подготовка: создание нормативной базы наставничества в образовательной организации в соответствии с требованиями действующего законодательства. Применительно к обучающимся с НОДА необходимо оформить отдельное Положение о наставничестве, которое должно отражать специфику данной категории: указывать на необходимость учета рекомендаций ПМПК при разработке индивидуального плана наставничества, предусматривать взаимодействие наставника с медицинскими специалистами и реабилитологами, устанавливать особый порядок документирования наставнической деятельности применительно к лицам с тяжелыми формами НОДА. Параллельно разрабатывается дорожная карта внедрения системы наставничества с конкретными сроками, ответственными лицами и измеримыми промежуточными результатами.

Вторым этапом является диагностика готовности образовательной среды, включающая оценку физической доступности (наличие пандусов,

лифтов, адаптированных санитарных узлов, специализированной мебели), цифровой доступности (наличие ассистивных технологий, адаптированных рабочих мест), кадровой готовности (уровень специальных компетенций педагогов), а также психологического климата (отношение педагогического коллектива и учащихся к инклюзии). Результаты диагностики фиксируются в «Паспорте доступности» образовательной организации и становятся основой для разработки плана поэтапного устранения барьеров. Принципиально важно, что диагностика доступности среды проводится не только силами администрации, но и с участием самих обучающихся с НОДА и их родителей: они являются наиболее компетентными экспертами в вопросах реальной, а не декларируемой доступности.

Третий этап - отбор и подготовка наставников. Педагог-наставник для обучающегося с НОДА должен обладать сочетанием профессиональных знаний в области специальной педагогики, психологической компетентности, эмпатии и личностной устойчивости. Критически важным является добровольность принятия наставнической роли: принуждение к наставничеству педагога, не готового к этой деятельности, неизбежно ведет к формальному исполнению функций без реальной вовлеченности. Программа подготовки наставников включает обязательные модули по нозологии НОДА и сопутствующим особенностям развития, технологиям адаптации образовательного процесса, основам коучинга и рефлексивной педагогики, работе с семьей обучающегося с ОВЗ, а также по профилактике профессионального выгорания. Программа реализуется в смешанном формате: очные семинары-практикумы чередуются с дистанционным изучением материалов и выполнением рефлексивных заданий.

Четвертый этап - формирование наставнических пар и разработка индивидуальных планов наставничества. Подбор пары «наставник - обучающийся с НОДА» является тонкой организационной задачей, требующей учета не только профессиональных компетенций педагога, но и личностной совместимости, характера имеющихся у ребенка двигательных и

иных нарушений, предпочтений самого обучающегося и его семьи. Индивидуальный план наставничества разрабатывается совместно наставником, специалистами сопровождения и, при возможности, самим обучающимся; он включает цели наставничества на период, планируемые форматы взаимодействия, критерии промежуточного мониторинга и ресурсное обеспечение.

Пятый этап - реализация и методическое сопровождение системы наставничества. На этом этапе принципиально важна организация регулярной супервизии наставников: индивидуальных консультаций с куратором программы и групповых супервизионных встреч, в ходе которых наставники обсуждают сложные случаи, обмениваются опытом и получают профессиональную поддержку. Методический кабинет образовательной организации формирует и регулярно пополняет ресурсный банк наставника: адаптированные задания, диагностические инструменты, материалы о конкретных видах НОДА и их образовательных последствиях, перечень ассистивных технологий с аннотациями.

Шестой, завершающий этап - оценка эффективности системы и принятие решений о ее дальнейшем развитии.

Проведенный анализ этапов проектирования и внедрения системы наставничества для сопровождения ИОМ обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата позволяет сделать ряд принципиальных обобщений.

Во-первых, исследование подтверждает исходную гипотезу о том, что наставничество в отношении детей с НОДА не может быть сведено к разовому административному решению или формальному закреплению шефских отношений. Это комплексная, полисубъектная деятельность, требующая институционального закрепления, ресурсного обеспечения и методической проработки. Хаотичное внедрение практик наставничества, при котором педагогу вменяется функция тьютора или наставника без изменения условий труда, повышения квалификации и пересмотра учебной нагрузки, не только

дискредитирует саму идею персонализированной помощи, но и создает риски профессионального выгорания специалистов, а также формализации отношений с обучающимся, имеющим особые образовательные потребности.

Во-вторых, предложенная этапность (от нормативного оформления до оценки эффективности) демонстрирует логику становления зрелой наставнической системы. Принципиально важным здесь выступает нелинейный характер процесса: диагностика доступности среды и кадровой готовности должна предшествовать отбору наставников, а результаты мониторинга на этапе реализации неизбежно возвращают управленческую команду к корректировке локальных актов или планов устранения барьеров.

В-третьих, ключевым фактором успешности выступает глубокая спецификация наставнической деятельности применительно к нозологии НОДА. Двигательные ограничения, часто сочетающиеся с сенсорной депривацией, нарушениями речи и пространственной ориентации, требуют от наставника не только педагогического такта, но и владения конкретными компетенциями: понимания медицинских аспектов заболевания, умения использовать ассистивные технологии, навыков организации доступной среды в образовательном пространстве, знания приемов альтернативной и дополнительной коммуникации. Подготовка наставника, игнорирующая эти компоненты, делает невозможным полноценное сопровождение обучающегося по ИОМ.

В-четвертых, нельзя недооценивать роль субъектной позиции самого обучающегося и его семьи. Вовлечение родителей и самих детей (с учетом степени сохранности интеллекта и коммуникативных возможностей) в диагностику доступности, разработку индивидуального плана наставничества и оценку его результатов превращает обучающегося из пассивного получателя помощи в активного участника проектирования собственного образования. Именно такое партнерство позволяет преодолеть иждивенческую позицию и формирует у обучающегося с НОДА навыки самостоятельности и самоопределения.

Наконец, устойчивость системы наставничества обеспечивается созданием двух контуров поддержки. Первый контур - поддержка обучающегося (непосредственное наставническое взаимодействие). Второй контур - поддержка самого наставника (супервизия, методический банк, групповые рефлексивные встречи, профилактика выгорания). Без второго контура первый быстро истощается, превращаясь в рутинное сопровождение, лишенное развивающего потенциала.

В совокупности изложенное позволяет заключить, что внедрение модели наставничества для обучающихся с НОДА является не столько технологическим, сколько ценностным и стратегическим выбором образовательной организации. Это выбор в пользу инклюзивной культуры, где различия воспринимаются как ресурс развития, а индивидуальная образовательная траектория строится с опорой на межличностное взаимодействие, доверие и профессиональную компетентность. Дальнейшее развитие системы должно быть направлено на тиражирование успешных практик, углубление межведомственного взаимодействия (с учреждениями здравоохранения и социальной защиты) и цифровизацию инструментов сопровождения наставнической деятельности.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что эффективность данной модели напрямую зависит от ее системного характера, последовательной реализации всех этапов - от институциональной подготовки и диагностики среды до профессионального отбора наставников и организации их непрерывной поддержки. Ключевым условием успешности является глубокая спецификация наставнической деятельности с учетом нозологических особенностей лиц с НОДА, что требует от педагога не только педагогических компетенций, но и владения знаниями в области медицины, реабилитации, ассистивных технологий и альтернативной коммуникации. Принципиальное значение приобретает субъектная позиция самого обучающегося и его семьи: их вовлечение в процессы диагностики, планирования и оценки трансформирует ребенка из пассивного объекта помощи в активного

участника образовательного процесса, способствуя формированию его самостоятельности.

Устойчивость представленной модели обеспечивается созданием двух взаимосвязанных контуров поддержки: непосредственного сопровождения обучающегося и профессиональной супервизии наставника. Без второго контура деятельность педагога быстро формализуется и теряет развивающий потенциал. Таким образом, внедрение наставничества для обучающихся с НОДА следует рассматривать не столько как технологическое нововведение, сколько как ценностный и стратегический выбор образовательной организации в пользу подлинной инклюзивной культуры, где индивидуальная образовательная траектория строится на основе доверия, компетентности и межличностного взаимодействия.

### **3.2. Критерии эффективности и диагностика результатов реализации ИОМ (оценка социальной адаптации, коммуникативных навыков и образовательных достижений)**

Оценка эффективности системы наставничества при реализации ИОМ обучающихся с НОДА представляет собой методически сложную задачу, требующую отказа от упрощенных количественных показателей. Формальные образовательные достижения - отметки, результаты тестирований - являются лишь одним из нескольких равнозначных измерений эффективности, причем не всегда наиболее информативным. Для ребенка с тяжелыми двигательными нарушениями переход от позиции пассивного получателя помощи к инициативному участнику образовательного процесса может быть несравнимо более значимым результатом, чем повышение отметки на один балл.

Раскрывая подробнее первый, академический блок критериев эффективности наставничества для обучающихся с НОДА, необходимо в первую очередь сделать акцент на методологических и практических аспектах

оценки, поскольку именно здесь кроется основное отличие инклюзивного подхода от традиционного.

Традиционная педагогика оценивает ребенка путем сравнения его результатов со среднестатистическими показателями группы или требованиями образовательного стандарта, однако для ребенка с двигательными нарушениями, особенно при тяжелых формах НОДА, часто осложненных сенсорными или интеллектуальными нарушениями, такой подход не просто некорректен, но и травматичен, поскольку он демотивирует обучающегося и не позволяет увидеть реальную картину развития [17].

Именно поэтому в данном блоке ключевое значение приобретает принцип «персональной нормы», который означает, что точкой отсчета является сам обучающийся «вчерашний», а критерием успеха становится не достижение абстрактного норматива, а преодоление собственных дефицитов и расширение функциональных возможностей. В рамках этого блока оценивается не просто переход обучающегося на другой этап обучения, а качество усвоения материала в соответствии с АОП. Здесь важнейшую роль играет наставник, который отслеживает, не возникает ли пробелов в знаниях из-за пропусков занятий по болезни, что часто бывает при НОДА, или из-за быстрой истощаемости нервной системы, и своевременно инициирует повторение или адаптацию способов подачи материала.

Полнота выполнения ИОМ фиксируется не галочками о прохождении тем, а соотношением запланированного и реально достигнутого с учетом временных и физических затрат обучающегося. Наставник совместно с психологом анализирует, все ли разделы маршрута удалось освоить, и если нет, то почему: помешало ухудшение соматического состояния, недостаточная мотивация или неверно выбранный темп, и на основе этого анализа вносятся коррективы в дальнейший план работы.

Что касается качества приобретенных знаний и умений, то диагностика в рамках этого блока опирается на портфолио образовательных достижений, которое является инструментом фиксации прогресса, включающим образцы

письменных работ, видеоотчеты о выполнении лабораторных или практических заданий, результаты адаптированных контрольных и проверочных работ. Особое внимание уделяется тому, как составлены задания: они должны быть валидны именно для данной категории обучающихся, то есть проверять знание предмета, поэтому студенту с НОДА может быть предоставлена возможность отвечать в письменной форме или с использованием компьютера.

Кроме того, важнейшим инструментом являются педагогические наблюдения, которые в данном случае приобретают характер структурированного мониторинга, когда наставник фиксирует в дневнике наблюдений не только успехи в предметных знаниях, но и появление новых способов компенсации [31]. Раскрывая подробнее второй, социально-коммуникативный блок критериев эффективности наставничества для обучающихся с НОДА, необходимо подчеркнуть, что именно эта сфера часто оказывается наиболее уязвимой у лиц с двигательными нарушениями и одновременно наиболее значимой для их дальнейшей интеграции в общество. Ограничения двигательной активности, длительное нахождение в щадящих домашних условиях или специализированных медицинских учреждениях, а также сопутствующие речевые нарушения (дизартрия, алалия) существенно сужают опыт социального взаимодействия обучающегося с НОДА. Именно поэтому оценка социально-коммуникативного блока направлена не просто на фиксацию уровня общительности, а на выявление динамики в преодолении этих барьеров.

При оценке развития навыков взаимодействия с педагогами и сверстниками ключевым инструментом выступает структурированное наблюдение, которое наставник или психолог ведет в естественных условиях: на занятии, на перемене, в столовой, во время прогулки. Фиксируется не только частота контактов, но и их качество: иницирует ли обучающийся общение сам или только отвечает на обращения, умеет ли поддерживать

беседу, соблюдает ли дистанцию и социальные нормы (приветствие, прощание, очередность в разговоре).

Особое внимание уделяется способности формулировать и адресовать запрос на помощь, что является критически важным навыком для лиц с двигательными ограничениями. В реальной жизни такой человек часто оказывается в ситуациях, где ему требуется физическая помощь: донести рюкзак, открыть дверь, передвинуться, подать упавшую ручку. Диагностика фиксирует, умеет ли обучающийся четко сформулировать, какая именно помощь ему нужна, способен ли он обратиться к конкретному человеку (а не просто кричать в пространство), может ли принять отказ и найти альтернативный путь решения проблемы. Наставник отслеживает динамику от пассивного ожидания помощи к активному, адекватному запросу.

Участие в коллективных формах образовательной деятельности оценивается через наблюдение за поведением обучающихся при работе в парах, малых группах, при выполнении коллективных проектов. Для лиц с НОДА это серьезный вызов, поскольку помимо коммуникативных трудностей добавляются проблемы темпоритма: он может не успевать за группой, физически не справляться с каким-то действием, что провоцирует конфликты или самоустранение. Критерием эффективности здесь становится появление у обучающегося стратегий компенсации: умение договориться о посильной для него роли в группе, способность попросить повторить или объяснить, готовность принимать помощь от сверстников без чувства унижения и оказывать ответную помощь тем, что ему доступно.

Социометрические процедуры в адаптированном формате проводятся с особой осторожностью. Традиционные социометрические опросы, требующие письменных ответов или быстрого выбора, для лиц с НОДА часто недоступны. Поэтому используются игровые методики, индивидуальные беседы с использованием визуального материала, наблюдение за реальными предпочтениями в свободной деятельности. Важно понять не только статус студента в коллективе (принят, изолирован, предпочитаем), но и его

собственную удовлетворенность этими отношениями, его желание быть частью коллектива. Экспертные оценки со стороны педагогов и специалистов сопровождения собираются на консилиумах, где каждый специалист (преподаватель, психолог, тьютор, наставник) дает свое видение коммуникативного развития ребенка, что позволяет составить объемную картину.

Для старших обучающихся используются стандартизированные опросники коммуникативных умений и социального функционирования, в частности адаптированные версии шкал, применяемых в практике реабилитологии. Эти инструменты позволяют перевести субъективные наблюдения в более объективные, измеримые показатели. Например, оцениваются такие параметры, как способность к эмпатии, умение разрешать конфликты, понимание невербальных сигналов, социальная автономия. Важно, что эти опросники могут заполняться не только специалистами, но и самими обучающимися (при сохранном интеллекте) и их родителями, что позволяет увидеть картину глазами разных участников процесса [38].

Отдельным, чрезвычайно важным показателем социальной адаптации служит динамика участия обучающегося с НОДА во внеурочной жизни. Наличие устойчивых дружеских связей, не ограничивающихся стенами учебного заведения, членство в кружках и объединениях, участие в общественных мероприятиях, экскурсиях, походах, конкурсах - все это свидетельствует о реальной, а не декларируемой интеграции человека в социум. Наставник играет здесь роль проводника и мотиватора, помогая преодолеть страх выхода в открытую среду, подбирая доступные форматы досуга, поддерживая первые пробы самостоятельных дружеских контактов за пределами образовательной организации. Фиксируется не просто количество мероприятий, а качество включенности: появились ли у студента друзья, с которыми он общается вне занятий, приглашают ли его на дни рождения, участвует ли он в подготовке общих дел, берет ли на себя какую-то ответственность в коллективных проектах.

Раскрывая подробнее третий, личностный блок критериев эффективности наставничества для обучающихся с НОДА, необходимо подчеркнуть, что именно эта сфера является фундаментом, на котором строится как академическая успешность, так и социальная интеграция ребенка. Если академические достижения можно измерить оценками и контрольными работами, а коммуникативные навыки - наблюдением за поведением, то личностные изменения протекают глубоко внутри и проявляются опосредованно, однако именно они в конечном итоге определяют, сможет ли обучающийся с тяжелыми двигательными нарушениями построить полноценную жизнь, найти свое место в обществе и быть счастливым [50].

Для лиц с НОДА личностный блок приобретает особую остроту в силу специфики их жизненной ситуации. Постоянное столкновение с физическими ограничениями, зависимость от посторонней помощи, частые госпитализации, а иногда и стигматизация со стороны окружающих формируют сложный комплекс переживаний. У многих обучающихся с НОДА наблюдается искаженное формирование образа тела, заниженная самооценка, высокий уровень тревожности, а в подростковом возрасте нередко присоединяются депрессивные состояния и кризис идентичности. Поэтому оценка личностного блока направлена не на поиск патологии, а на выявление ресурсов и отслеживание позитивной динамики в тех сферах, которые делают жизнь ребенка осмысленной и наполненной.

Рассматривая показатель самооценки, важно понимать, что у лиц с НОДА она формируется под влиянием двух противоречивых факторов. С одной стороны, гиперопека со стороны близких может транслировать послание «ты слабый, ты не справишься без нас», что формирует заниженную самооценку и иждивенческую позицию. С другой стороны, некоторые родители и педагоги, стремясь поддержать обучающихся, создают нереалистично завышенные ожидания, требуя от него успехов, недостижимых в силу объективных ограничений, что также травмирует психику.

Диагностические инструменты, такие как адаптированная методика Дембо-Рубинштейн, позволяют увидеть, как студент оценивает себя по разным шкалам: здоровье, ум, характер, счастье, успех у сверстников [7]. Важен не только уровень самооценки, но и ее адекватность, устойчивость, а главное - наличие разрыва между оценкой себя «реального» и себя «желаемого». Наставник, наблюдая за обучающимся в различных ситуациях, может заметить, как самооценка проявляется в поведении: боится ли обучающийся браться за новое дело, как реагирует на неудачу, нуждается ли в постоянном подтверждении своей значимости извне.

Учебная мотивация у лиц с НОДА часто имеет специфические черты. С одной стороны, образование может восприниматься ими как единственный доступный социальный лифт, путь к будущей профессии и независимости, что создает высокую внутреннюю мотивацию. С другой стороны, постоянные физические и энергетические затраты на преодоление двигательных трудностей, быстрая истощаемость, необходимость совмещать учебу с лечением и реабилитацией могут приводить к демотивации и апатии. Диагностика мотивации в рамках данного блока направлена на выявление ее структуры: преобладают ли познавательные мотивы, мотивы достижения, стремление к одобрению или избегание неудач. Наставник фиксирует динамику интереса к разным предметам, появление или исчезновение вопросов, выходящих за рамки программы, готовность выполнять дополнительные задания, способность видеть смысл в том, что изучается. Особенно ценным является появление у обучающегося собственных образовательных целей, выходящих за пределы того, что задает преподаватель: например, желание научиться программировать, чтобы создавать полезные приложения для лиц с инвалидностью, или стремление выучить иностранный язык, чтобы читать профессиональную литературу.

Эмоциональное благополучие, пожалуй, самый тонкий и трудноуловимый показатель. Для лиц с НОДА оно складывается из множества компонентов: физического комфорта или дискомфорта (боли, спастики,

утомления), удовлетворенности отношениями с близкими и сверстниками, наличия или отсутствия страхов, связанных с передвижением и коммуникацией, ощущения безопасности в образовательной среде. Диагностика эмоционального состояния требует применения как проективных методик, так и регулярного наблюдения. Незаконченные предложения на тему «Я в колледже», «Мои цели», «Когда мне трудно» позволяют выявить скрытые переживания, которые обучающийся не всегда может вербализовать в прямом разговоре. Шкалы тревожности помогают определить, какие именно ситуации (ответ у доски, контрольная работа, общение, передвижение по образовательной организации) вызывают наибольшее напряжение. Для обучающихся с тяжелыми коммуникативными нарушениями, сопутствующими НОДА, разрабатываются невербальные варианты диагностических процедур, например, использование пиктограмм для обозначения эмоций, выбор цветowych карточек, соответствующих настроению в разных социальных ситуациях, наблюдение за вегетативными реакциями (изменение мышечного тонуса, частота дыхания, потоотделение) в стрессовых ситуациях.

Показатель самооффективности тесно связан с предыдущими, но имеет свою специфику. Самооффективность - это вера человека в свою способность успешно действовать в определенных ситуациях, справляться с задачами и достигать целей. Для лиц с НОДА, чей опыт самостоятельных действий часто ограничен физически, а иногда и искусственно сужен гиперопекой, формирование самооффективности является критически важной задачей. Диагностика оценивает, в каких именно сферах обучающийся чувствует себя компетентным: в учебной деятельности, в самообслуживании, в общении, в творчестве, в помощи другим. Наставник фиксирует, берется ли студент за задачи, которые раньше казались ему непосильными, проявляет ли настойчивость при столкновении с трудностями, способен ли сам найти способ решения проблемы, прежде чем обратиться за помощью, верит ли в то, что его усилия приведут к результату. Важным маркером является появление

у студента собственных инициатив, предложений, проектов, а также способность адекватно оценивать границы своей самостоятельности и зоны, где требуется поддержка.

Особую сложность представляет диагностика личностных изменений у лиц с тяжелыми множественными нарушениями, где интеллектуальные и коммуникативные возможности крайне ограничены [11]. В таких случаях акцент смещается на наблюдение за базовыми проявлениями эмоционального комфорта или дискомфорта: появление или исчезновение улыбки в ответ на появление наставника, снижение количества стереотипий в спокойной обстановке, готовность к тактильному контакту, улучшение сна и аппетита в периоды стабильной поддерживающей коммуникации. Здесь наставник выступает не столько диагностом, сколько чутким интерпретатором невербальных сигналов, которые подает студент.

Таким образом, диагностика результатов реализации ИОМ носит циклический характер и осуществляется в три момента: на этапе входной диагностики (определение исходного состояния), промежуточного мониторинга (поквартальная оценка динамики) и итоговой диагностики (по завершении учебного года или периода действия ИОМ). Результаты каждого диагностического среза фиксируются в структурированном отчете, который становится основой для принятия управленческих решений: сохранение маршрута, его коррекция, интенсификация или, напротив, снижение интенсивности отдельных видов поддержки. Принципиально важно, что диагностические данные обсуждаются на командных совещаниях с участием всех специалистов сопровождения и - при наличии возможности и в доступной форме - с самим обучающимся и его родителями.

### **3.3. Мотивация участников и типичные риски при реализации наставнических программ (профилактика эмоционального выгорания наставников и иждивенческой позиции наставляемых)**

Устойчивость любой наставнической программы определяется в первую очередь качеством мотивации ее участников. Применительно к работе с обучающимися с НОДА эта тема приобретает особую остроту: высокая эмоциональная и профессиональная нагрузка на наставника в сочетании с медленной, неравномерной и нередко прерывающейся динамикой у подопечного создает реальную угрозу выгорания. Одновременно существует противоположный риск - формирование у обучающегося с НОДА иждивенческой позиции, при которой наставнические отношения становятся не ресурсом развития, а инструментом избегания самостоятельности.

Мотивация педагогов-наставников формируется на нескольких уровнях. Внешняя, или инструментальная, мотивация обеспечивается системой стимулирования: включением наставнической деятельности в эффективный контракт педагога, доплатами за наставничество, учетом наставнического вклада при аттестации и формировании нагрузки. Важно, что финансовое стимулирование является необходимым, но недостаточным условием устойчивой мотивации: педагоги, работающие с обучающимися с НОДА исключительно ради доплаты, как правило, не достигают качественных результатов и быстро разочаровываются в наставнической деятельности.

Внутренняя мотивация наставника - профессиональный интерес, ценностная идентификация с идеями инклюзии, удовлетворение от наблюдаемого прогресса подопечного - является более устойчивым и значимым двигателем. Организация работы с внутренней мотивацией предполагает создание профессиональных сообществ наставников, в рамках которых педагоги обсуждают смыслы своей деятельности, делятся историями успеха и поддерживают друг друга в трудные периоды. Регулярное профессиональное развитие наставников - курсы повышения квалификации,

вебинары, участие в конференциях по инклюзивному образованию - поддерживает ощущение компетентности и профессионального роста, которое является мощным мотивирующим фактором. Публичное признание вклада наставников - через благодарственные письма, публикации в педагогических изданиях, участие в профессиональных конкурсах - создает дополнительное измерение признания, выходящее за рамки материального стимулирования.

Эмоциональное выгорание наставников, работающих с обучающимися с НОДА, является системным риском, требующим специальной профилактической работы. Хроническое переживание чужой боли, физической уязвимости и ограниченности, ситуации медицинских кризисов у подопечных, нередкое отсутствие быстро видимых результатов при высоких эмоциональных затратах - все это формирует специфическую нагрузку, существенно превышающую ту, с которой сталкивается педагог. Синдром выгорания у наставников обучающихся с НОДА проходит, как правило, через три стадии: первоначального энтузиазма и гиперответственности, нарастающего истощения и раздражительности, и, наконец, эмоционального дистанцирования и формализации отношений. Задача методической службы - выявить признаки выгорания на ранних стадиях и своевременно организовать поддержку [25].

Профилактика выгорания включает несколько направлений практической работы. Нормирование наставнической нагрузки является базовым условием: наставник не должен вести одновременно более двух-трех подопечных с тяжелыми формами НОДА, а объем документации и отчетности по наставнической деятельности должен быть разумным и не превращаться в самостоятельную обременительную задачу. Регулярная супервизия - как индивидуальная, так и групповая - создает профессиональное пространство для проработки эмоционально сложных ситуаций, избегания чрезмерной идентификации с проблемами подопечного и восстановления внутреннего равновесия. Обучение педагогов-наставников техникам саморегуляции -

осознанности, телесно-ориентированным практикам, методам когнитивной реструктуризации - является вложением, которое многократно окупается сохранением кадрового ресурса наставнических программ. Принципиально важно, что профилактика выгорания должна быть встроена в систему как обязательный элемент, а не предлагаться педагогу как факультативная возможность «для тех, кто хочет».

Риск формирования иждивенческой позиции у обучающихся с НОДА является не менее серьезным, чем угроза выгорания наставника, хотя в педагогической литературе он обсуждается значительно реже. Иждивенческая позиция - это устойчивая психологическая установка, при которой обучающийся воспринимает получение помощи как норму, избегает самостоятельных усилий и перекладывает ответственность за собственное образование на наставника, родителей или других взрослых. Парадоксально, но именно самые заботливые и вовлеченные наставники чаще всего провоцируют формирование этой позиции: стремление оградить ребенка от любых трудностей, брать на себя задачи, с которыми он мог бы справиться самостоятельно, постоянно принимать решения вместо него - все это, при всех благих намерениях, подрывает развитие самостоятельности и самоэффективности.

Профилактика иждивенческой позиции требует от наставника принципиальной и последовательной установки на «развивающую помощь» в противовес «замещающей». Принцип «сделай со мной» вместо «сделай за меня» должен пронизывать всю наставническую деятельность. Это проявляется в конкретных методических решениях: наставник задает вопросы вместо того, чтобы давать ответы; предлагает несколько вариантов решения и приглашает обучающегося сделать выбор; обеспечивает поддержку при выполнении трудных задач, но постепенно уменьшает ее интенсивность по мере роста компетентности подопечного; открыто обсуждает с обучающимся сам процесс перехода к большей самостоятельности, делая его осознанной целью. Для обучающихся с НОДА, у которых иждивенческая позиция уже

сформировалась, наставник работает над ее трансформацией постепенно, не через резкое изъятие поддержки, что вызвало бы только фрустрацию и регресс, а через создание ситуаций нарастающей, но посильной самостоятельности - «лестницы независимости», каждая ступень которой приносит успех и укрепляет мотивацию к следующему шагу.

Мотивация самих обучающихся с НОДА является особой и сложной темой. Хроническое заболевание, опыт социальной стигматизации, ограниченный круг реализованных жизненных сценариев «таких, как я» - все это нередко порождает дефицит мотивации, который наставник встречает как устойчивое сопротивление или апатию. Работа с мотивацией обучающегося с НОДА строится на нескольких принципах.

Первый - принцип реального, а не иллюзорного оптимизма: наставник честен в отношении трудностей и ограничений, но всегда ищет и указывает на реальные возможности и пути их реализации.

Второй - принцип связи образования с реальными жизненными целями: обучающийся с НОДА должен понимать, зачем именно ему нужен тот или иной раздел образовательной программы, и видеть мост между учебным содержанием и собственными планами и мечтами.

Третий - принцип сообщества: включение обучающегося с НОДА в группу сверстников, имеющих схожий опыт и демонстрирующих различные стратегии его преодоления, создает мотивирующий социальный контекст, который невозможно воспроизвести в индивидуальном наставническом формате [34]. Именно поэтому наставнические программы для обучающихся с НОДА наиболее эффективны тогда, когда они сочетают индивидуальное сопровождение с групповыми форматами взаимодействия.

Устойчивость и результативность наставнической программы для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата напрямую определяются качеством мотивации всех участников образовательных отношений, однако именно этот фактор представляет собой наиболее уязвимую зону всей системы. Специфика работы с данной категорией детей

создает уникальную двойственную проблему: с одной стороны, высочайшая эмоциональная и профессиональная нагрузка на наставника, усугубляемая медленной, неравномерной и нередко прерывающейся динамикой развития подопечного, формирует устойчивый риск профессионального выгорания, с другой стороны, существует противоположная, но не менее серьезная угроза формирования у самого обучающегося с НОДА иждивенческой позиции, превращающей наставнические отношения из ресурса развития в инструмент избегания самостоятельности. Балансирование между этими двумя полюсами составляет суть профессиональной компетентности наставника и главную задачу управленческой команды, выстраивающей систему поддержки наставничества.

Особого внимания заслуживает системный риск эмоционального выгорания наставников, работающих с обучающимися с НОДА, поскольку специфика их деятельности предполагает хроническое переживание чужой боли, физической уязвимости, ситуаций медицинских кризисов и частое отсутствие быстро видимых результатов при колоссальных эмоциональных затратах. Динамика развития выгорания, проходящая стадии от первоначального энтузиазма через нарастающее истощение к эмоциональному дистанцированию, требует от методической службы учебного заведения умения распознавать ранние признаки неблагополучия и своевременно организовывать поддерживающие мероприятия [52].

Таким образом, система наставничества может считаться по-настоящему устойчивой лишь тогда, когда она выстраивает полноценные контуры мотивационной поддержки для всех своих субъектов, превращаясь в саморазвивающийся организм, способный противостоять рискам выгорания и иждивенчества и культивирующий подлинную субъектность как наставника, так и его подопечного.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные методические рекомендации позволяют сформулировать целостное понимание роли наставничества в образовании лиц с НОДА и наметить перспективные направления дальнейшего развития этой практики.

Принципиальным основанием всей концепции выступает понимание того, что наставничество в работе с обучающимися с НОДА является не дополнительной опцией образовательного процесса, а его системообразующим элементом. Самая продуманная адаптированная программа, самые современные ассистивные технологии и самая доступная физическая среда не создают полноценных условий для образовательного и личностного развития лица с двигательными нарушениями без присутствия рядом компетентного, неравнодушного и методически подготовленного взрослого, функции которого выходят далеко за рамки предметного преподавания. Именно наставник обеспечивает то, что не может обеспечить ни один стандарт или программа: персонализированное, живое, отзывчивое сопровождение уникального человека на его уникальном образовательном пути.

Из этого понимания закономерно вытекает представление о многоуровневости и полиморфности системы наставничества, необходимой для полноценной поддержки обучающихся с НОДА. Ни одна из рассмотренных форм — вертикальная, горизонтальная, внешняя, цифровая — не является достаточной сама по себе, и только их интеграция в единую систему, координируемую педагогом-наставником и обеспеченную организационно-методической поддержкой со стороны администрации, позволяет создать среду, в которой разные образовательные, реабилитационные и социальные задачи решаются согласованно, взаимно усиливая друг друга. Сетевой характер современного наставничества, преодолевающий границы одной образовательной организации и

включающий вузы, работодателей, некоммерческие организации и профессиональные сообщества, становится не роскошью, но необходимым условием качества для обучающихся, жизненные перспективы которых во многом определяются их связями с более широким социальным миром.

При этом эффективность наставничества определяется прежде всего не технологиями и инструментами, которыми владеет наставник, а качеством самих наставнических отношений: доверием, уважением, последовательностью и подлинным интересом к личности обучающегося с НОДА как полноценного субъекта собственного образования. Технологии коучинга, проектного управления, ассистивные цифровые решения - все это лишь инструменты, эффективность которых напрямую зависит от того, в какие человеческие отношения они вписаны. Педагог, искренне верящий в потенциал своего подопечного и готовый терпеливо работать на длинных временных горизонтах, достигнет большего с минимальными методическими средствами, чем технически оснащенный специалист, воспринимающий наставничество как обременительную административную обязанность.

Такая постановка вопроса неизбежно приводит к осознанию необходимости системной подготовки наставников для работы с обучающимися с НОДА как специфической профессиональной группы. Подготовка таких специалистов требует включения соответствующих компетенций в программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также создания постоянно действующих региональных методических ресурсных центров, обеспечивающих поддержку наставников в их текущей практике.

Обращаясь к перспективам развития наставничества в контексте современных изменений в образовании и обществе, нельзя обойти вниманием процессы цифровизации, которые открывают принципиально новые возможности для персонализированного наставнического сопровождения лиц с НОДА. Искусственный интеллект способен поддерживать наставника в части аналитики образовательных данных и раннего выявления затруднений,

виртуальная реальность создает новые пространства для профессиональных проб, а платформы для совместной работы в реальном времени устраняют географические и архитектурные барьеры. Вместе с тем технологический прогресс порождает и новые риски цифрового неравенства: не все семьи, воспитывающие детей с НОДА, располагают качественным интернет-соединением и необходимым оборудованием, не все педагоги готовы к цифровому наставничеству, не все разработчики образовательных платформ уделяют должное внимание вопросам доступности. Преодоление этих барьеров становится задачей не только образовательной политики, но и широкой общественной дискуссии о приоритетах инклюзивного общества.

Не менее значимым направлением представляется нормативная эволюция наставничества: переход от локальных, инициативных практик отдельных образовательных организаций к системным межведомственным программам, объединяющим ресурсы образования, здравоохранения, социальной защиты и занятости. Жизненный путь человека с НОДА не ограничивается годами обучения, и наставническое сопровождение, прерывающееся при выходе из образовательной системы, оставляет выпускника один на один с еще более сложными задачами профессионального и социального самоопределения. Непрерывная, сквозная модель наставничества, прослеживающая человека с НОДА от ранней помощи в дошкольном возрасте через школьное и последующее профессиональное образование к трудоустройству и самостоятельной жизни, является тем стратегическим ориентиром, к которому отечественная система инклюзивного образования может и должна стремиться.

Принципиально важным направлением, обладающим уникальным развивающим потенциалом, выступает наставничество «равный равным» — движение, в котором люди с НОДА, успешно прошедшие путь образования и социальной адаптации, становятся наставниками для тех, кто только начинает этот путь. Такая модель, хорошо известная в международной практике реабилитации и самоадвокации лиц с инвалидностью, передает не только

знания и технологии, но и живое свидетельство возможности, личный пример преодоления, специфическую мудрость, рождающуюся из опыта жизни с хроническими ограничениями. Развитие этого направления требует целенаправленной подготовки наставников из числа самих людей с НОДА, создания организационных механизмов их включения в образовательные учреждения и признания их особой профессиональной роли в системе сопровождения.

В конечном счете инклюзивное образование достигает своих подлинных целей не тогда, когда обучающийся с НОДА физически присутствует в учебном заведении, но тогда, когда он подлинно принадлежит этому образовательному сообществу, когда его присутствие обогащает всех участников образовательного процесса, и когда система образования, в свою очередь, создает реальные условия для его полноценного развития и самореализации. Наставничество, выстроенное системно, осмысленно и с подлинным уважением к достоинству каждого обучающегося, является наиболее мощным из имеющихся педагогических инструментов для достижения этих целей, и именно в этом направлении следует вести дальнейшую научно-методическую и практическую работу.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября 2023 г.) / гл. ред.: Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова. – М.: МГППУ, 2023. – 320 с.
2. Андрюхина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., Мирзаахмедов А.М.. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. -№ 22(3). – 2020. – С.116-147
3. Антропоцентрические науки в образовании: коллективная монография / редкол.: Э. П. Комарова [и др.]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. – 256 с.
4. Белоус О.В., Арушанян Ж.А., Василенко В.Г., Гончарова О.В. Практика наставничества как механизм поддержки профессионального развития тьюторов образования // Перспективы науки и образования. -№ (66). – 2023. – С. 596-611
5. Бирюкова Н.В. Информационно-деятельностный подход в процессе формирования мотивации изучения непрофильных дисциплин у студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. – Т.9. - №6. – 2021. С.21.
6. Бусыгин А.Г., Левина С.В., Глухов Г.В. Индивидуальный образовательный маршрут в высшей педагогической школе: переход к новой парадигме // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – №93. – 2023. – С.5-13
7. Ветрова Т.В., Яковлев Е.В., Сорокин Н.В., Леонтьева М.О. Основы патопсихологии: Учебное пособие. Под общей редакцией профессора, доктора медицинских наук Леонтьева О.В. /Т.В.Ветрова, – Санкт-Петербург, Стратегия будущего. - 2022. – 350 с.
8. Выученная беспомощность: работа с ней в группе. Режим доступа: [https://www.b17.ru/article/vyuchennaya\\_bespomoschnost\\_rabota\\_s\\_ney\\_v/](https://www.b17.ru/article/vyuchennaya_bespomoschnost_rabota_s_ney_v/)

9. Галстян С.А. Самореализация молодежи в условиях социально-культурного партнерства: общественные организации, молодежные центры и вузы // Педагогическое образование в России. - №5. – 2025. - С.159-167

10. Горюнов А.П., Китаева А.С., Хажуев И.С., Саидов А.А. Психодиагностический комплекс для образовательных организаций и правоохранительных органов, направленный на выявление экстремистской направленности личности в соответствии с современными реалиями и вызовами. – Махачкала: Издательство АЛЕФ, 2024. – 114 с.

11. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: методическое обеспечение образования в Российской Федерации: Хрестоматия. Ч. 2. С 1990 по 2020 гг. / Т.Н. Исаева, С.Б. Лазуренко, А.Р. Маллер, Н.Н. Павлова [и др.]; под ред. Т.А. Соловьевой, С.Б. Лазуренко. - М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», 2024. – 364 с.

12. Детский церебральный паралич. Книга для родителей ребенка с ДЦП / под ред. д.м.н. В.А. Бронникова. – Пермь: РИЦ «Здравствуй!», ООО «Спектр Пермь», 2019. – 361 с., ил.

13. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова – 2020. – 98 с.

14. Доступно-понятно в коммуникации: от теории к действиям: учебно-методическое пособие / О.А. Мирошниченко, Т.В. Ермоленко, И.Г. Вечканова, А.С. Мирошниченко, О.С. Ческидова // Под ред. О.А. Мирошниченко. – СПб: ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г.А. Альбрехта Минтруда России, ООО «ЦИАЦАН», 2025. – 180 с.

15. Ивлева М.Л., Нежникова Е.В., Сафронова Н.Б. Опыт исследования влияния коучинговых методов на повышение эффективности образовательного процесса в высшей школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. - №24(2). – 2024. – С.523-538

16. Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России, 12–13 апреля 2023 г., г. Екатеринбург, Россия / Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург: УрГПУ, 2023

17. Инновационные психологические и педагогические технологии как средство повышения качества образования: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Ижевск, 29 декабря 2021 г.). - Стерлитамак: АМИ, 2021. - 278 с.

18. Карпов А.В. Психика и время. В 2 томах. Т. I. История. Методология. Структура / А. В. Карпов. – Ярославль: Филигрань, 2023. – 700 с.

19. Кирякова К.М., Чистякова Н.Д., Серебренникова М.К., Клейман И.С. Индивидуальный образовательный маршрут как средство повышения эффективности взаимодействия педагогов с родителями // Вестник ПГГПУ. – № 1. – 2022. – С.160-167

20. Колосова Е.Б. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья в горизонте жизненных перспектив: постановка проблемы // Проблемы современного образования. – № 1. – 2021. – С. 96-108

21. Коучинг и наставничество: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Санкт-Петербург, 27–28 февраля 2025 г.) / гл. ред. О. В. Рыбина; Федерация профессиональных коучей и наставников. – Чебоксары: Среда, 2025. – 326 с.

22. Ладилова Н.А., Мишина И.А. Наставничество в России: от истоков к современности. – М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. – 223 с.

23. Мартынец М.С. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент научно-методического сопровождения педагогов // Педагогическая перспектива. - №2. – 2021. - С. 59-66

24. Материалы сборника научно-практической конференции «Эффективные практики наставничества: поиск, опыт, размышления», Москва, 2025, 126 с.

25. Международный форум молодых исследователей - 2025: сборник статей IV Международной научно-практической конференции (4 декабря 2025 г.). — Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2025. — 356 с.: ил.

26. Методические рекомендации по реализации индивидуального образовательного маршрута ученика с ОВЗ в массовой школе / Составитель: Л.В. Жарикова; авторский коллектив: Е.Е. Буренина, В.А. Дударева, Е.А. Кузнецова. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2023. – 156 с.

27. Методические рекомендации по формированию культуры безопасности в образовательных организациях профессионального и высшего образования. – Казань: Фолиант, 2022. – 80 с.

28. Наставническая деятельность педагога при работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидами в учреждениях СПО. Режим доступа: <https://vremyarazvitiya.ru/nastavnicheskaya-deyatelnost-pedagoga-pri-rabote-s-obuchayushhimisya-s-ovz-i-invalidami-v-uchrezhdeniyah-spo/>

29. Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция. Часть 1 / Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Г. А. Кругликова. – Екатеринбург: [б. и.], 2023, 114 с.

30. Наставничество в работе с подростками. Режим доступа: <https://s-ba.ru/tpost/hgu3rzd3e1-nastavnichestvo-v-rabote-s-podrostkami>

31. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – М: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.: ил.

32. Особенности деятельности наставников в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н. Л. Бабенко. – Ростов-на-Дону: Издательство ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2023. – 108 с.
33. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: Сборник научных трудов / Авторы-составители: В. М. Жураковский, В. Г. Мартынов, А. А. Туманов — М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2024. — 396 с.
34. Психология организаций: учеб. пособие / авт.-сост.: В. Е. Лапшин, Н. В. Шаманин ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 160 с.
35. Психология человека в транзитивном мире: вызовы времени и ресурсы жизнеосуществления: материалы IX Сибирского психологического форума, 25–26 октября 2024 г. / отв. ред. И.А. Филенко. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2025. – 154 с.
36. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: Учебно-методическое пособие / А.И. Григорьева, Е.С. Арбузова, Т.В. Дьячкова, Л.В. Заика, А.А. Кацера, Е.А. Рыбакина. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – 216 с
37. Пугачева О.А. Модель виртуального наставничества как условие сопровождения профессионального самоопределения молодого специалиста в музыкальном образовании // Концепт. - №10. - 2025, С.185-204
38. Саенко, Л.А. Психология общения: учебное пособие / Л.А. Саенко, Е.В. Смирнова. – Ставрополь, 2022. – 122 с.
39. Серова Н.А., Понамарева Е.В.. Особенности применения цифровых образовательных ресурсов в подготовке педагогов дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. - №2(50). – 2023. – С.101-112

40. Симонова Е.Ф., Давличарова Е.А. Наставничество в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями // Образование. Карьера. Общество. - № 2 (77). – 2023. - С.69-71.

41. Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей, специалистов, семей (родителей и детей с ОВЗ) (23–25 марта 2017 года, г. Пермь) / ред. кол. : вып. ред. А.Г. Гилёва, под науч. ред. О.Р. Ворошниковой, В.В. Коробковой, Л.В. Шаровой ; Общественная организация «Счастье жить», Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь : Полиграф Сити Пермь, 2017. – 424 с.

42. Специальное и инклюзивное образование: теория и практика: сборник научно-методических трудов с международным участием. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. - 219 с.

43. Теплая Н.А., Сердюкова Е.Ф., Валеев С.И. Педагогическое наставничество молодых преподавателей в эпоху цифровой трансформации // Мир науки, культуры, образования. - №6 (115). – 2025. – С.35-38

44. Технологии наставничества в теории и практике работы с молодежью: матер. междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 17–19 ноября 2022 г./ под ред. Г. В. Ковалевой. — Санкт-Петербург.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2022. — 481 с.

45. Толстенева А.А., Краснопевцева Т.Ф., Бычкова А.Н. Построение профессиональной траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Проблемы современного педагогического образования. – № 84-2. – 2024. – С.361-364

46. Тумашева О.В., Шашкина М.Б. Педагогическая система поддержки и сопровождения работающих в школе студентов // Образование и наука. - № 26 (5). – 2024. - С.12-39

47. Тьюторское сопровождение обучающихся с РАС в условиях инклюзивной школы: Методические рекомендации / Смоленск: Сост. Е.Е. Буренина. ГАУ ДПО СОИРО, 2018. – 64 с.

48. Фарбазова, Е. А. Пути повышения мотивации обучающихся высших образовательных организаций / Е. А. Фарбазова, К. Ю. Глух, А. О. Прокубовская // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2025. – № 3 (23). – С.131–141

49. Фатхуллина Л.З., Низамова А.Х. Роль наставника при формировании индивидуального образовательного маршрута молодого педагога // Вестник экономики, права и социологии. - №2. – 2024. - С. 251-254

50. Цветков В.Л. Психология профессионального общения: учебное пособие / В.Л.Цветков, В.А. Юренкова - М: ЮСТИЦИЯ, 2021. - 242 с.

51. Центр опережающей профессиональной подготовки. Режим доступа: <https://clck.ru/3S6yCU>

52. Экстремальная психология: интеграция науки и практики. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под ред. М.И. Марьина, В.Е. Петрова. – М: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. – 295 с.