

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Теория и практика инклюзивного
образования

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Региональная модель межведомственного взаимодействия в
инклюзивном образовании»**

Студент

Максимова

Елена Юрьевна

(подпись, дата)

(фио полностью)

Руководитель

д.ф.н., доцент

Лыгина М.А.

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

к.п.н., доцент

Груздова О.Г.

(подпись, дата)

(фамилия, инициалы)

Рецензент

кандидат педагогических наук, старший
методист ГБУ ПО «Центр психолого-
педагогической, медицинской и
социальной помощи» Пензенской
области

(подпись, дата)

Кутеева Н.Г.

(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий выпускающей кафедрой

(подпись, дата)

Лыгина М.А.

(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

Назарова О.М.

(фамилия, инициалы)

Пенза, 2025 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	2
Глава 1 Теоретические основы формирования региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования	11
1.1 Региональные модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования	11
1.2 Модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в регионе	33
Глава 2 Экспериментальная проверка реализации региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования	48
2.1 Описание базы исследования и программы опытно-экспериментальной работы по реализации региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования	48
2.2 Организация опытно-экспериментальной работы по реализации модели инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы	67
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы	80
Заключение	94
Список использованных источников	97
Приложения	101

ВВЕДЕНИЕ

Одним из основополагающих принципов создания единого мирового образовательного пространства и, соответственно, включения в него России является доступность качественного образования, в том числе и для детей с особыми потребностями и возможностями. По данным Минобрнауки России¹, в настоящее время в нашей стране насчитывается 570 тысяч детей-инвалидов. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья по Пензенской области на начало 2021 года составляло 4581 человек (1,9%) от общей численности детского населения региона. Такие данные актуализируют процесс создания равных стартовых условий для всех участников процесса обучения, что обуславливает необходимость придания системе российского образования инклюзивный характер, для чего необходимо налаживание межведомственного взаимодействия в данной сфере.

В России образование для детей с ограниченными возможностями здоровья до 90-х годов XX века развивалось по сегрегационному пути. Впервые принципы инклюзии на международном уровне были зафиксированы в Саламанкской декларации в 1994 году. С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В 2009 году был разработан Комплексный план формирования и реализации современной модели образования. В связи с этим разработана концепция интегрированного обучения и воспитания с опорой на «российский фактор», которая включала в себя положения о формировании родительской толерантности, ранней дифференциации, коррекции и контроле за развитием детей, учете зон актуального, ближайшего и перспективного развития, оказании квалифицированной

¹ https://tochno.st/problems/disability/regions/penzenskaya_oblast

консультативной помощи педагогам и родителям, подготовке специалистов дефектологического профиля.

Анализ деятельности российских экспериментальных площадок по организации интегрированного обучения детей-инвалидов позволяет констатировать, что в настоящее время в ряде субъектов РФ сформированы элементы инклюзии, в частности: спроектированы организационно-педагогические условия, методическое, нормативно-правовое, материально-техническое и кадровое сопровождение. Однако большая часть компонентов моделей инклюзивного образования Самарской, Челябинской, Томской, Астраханской и др. областей прописана фрагментарно, зачастую обозначены проблемы, требующие немедленного разрешения.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена отсутствием единой региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования, резким возрастанием первичной потребности организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями (зачастую на сетевом уровне), необходимостью разработки теоретических основ, технологии создания инклюзивного образования в регионах, а также условий, критериев, показателей оценки ее функционирования.

Научная разработанность. Работы И.В. Андреевой, Т. Бута, Е.Ю. Головинской, Е.Э. Петровой, Е.Ю. Плетнёвой, С.И. Сабельниковой, А. Хинца способствовали формированию представлений о направлениях создания инклюзивного образования в условиях образовательного учреждения, региональной образовательной системы.

Исследования Е.В. Соколовой, Е.А. Стребелевой, С.Г. Шевченко о методиках раннего выявления нарушений у детей стали теоретической основой для разработки технологий уравнивания стартовых возможностей у детей с разными образовательными возможностями.

Работы В.В. Коркунова, В.И. Погореловой, Л.В. Савиновой, И.В. Тимофеевой, И.А. Юдиной, Е.А. Шкатовой, Н.Д. Шматко и др. обусловили

выявление механизмов интеграционных процессов в образовательных системах регионального уровня.

Исследования М.В. Артюхова, Н.Д. Малахова, Ю.Т. Мамышева, В.И. Проданова и др. позволили охарактеризовать особенности региональных образовательных систем.

Выявленные недостатки теории и практики формирования региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования объективно обусловлены наличием противоречий между:

- существующей системой специального коррекционного образования и потребностью со стороны государства и общества в разработке современных образовательных моделей, обеспечивающих доступное образование, а также ориентированных на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников;

- достаточно широкой базой литературных источников по проблеме инклюзивного образования в России и за рубежом и необходимостью расширения практического опыта реализации моделей межведомственного взаимодействия в региональных условиях инклюзивного образования.

Наличие данных противоречий **обусловило проблему** нашего исследования, заключающуюся в необходимости разработки региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования, условий, критериев, показателей оценки ее функционирования, что определило выбор темы диссертации «Региональная модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования – разработать и экспериментально верифицировать региональную модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: система инклюзивного образования.

Предмет исследования: межведомственное взаимодействие в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что формирование модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе будет эффективно, если:

- обоснованы в результате историко-педагогического анализа теоретические основания разработки модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе: тенденции становления, теоретические предпосылки, содержание и основные компоненты инклюзивного образования;

- установлены на основе сравнительного анализа моделей инклюзивного образования в России и за рубежом критерии и показатели моделирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной системы образования;

- разработана модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе, основными компонентами которой являлись бы целевой, управленческий, организационно-содержательный и результативно-критериальный;

- выявлены и апробированы условия функционирования модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе: методики формирования кадрового ресурсного обеспечения, межведомственного взаимодействия, технология включения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в образовательный процесс.

Для достижения цели и проверки гипотезы сформулированы следующие **задачи исследования:**

- 1) выявить и описать на основе историко-педагогического анализа этапы и тенденции развития инклюзивного образования в России и за рубежом;
- 2) охарактеризовать теоретические основы формирования модели инклюзивного образования в региональной образовательной системе на современном этапе;
- 3) разработать и апробировать компоненты модели инклюзивного образования в условиях региональных систем образования;
- 4) определить на основе сравнительного анализа существующих моделей в России и за рубежом критерии и соответствующие им показатели сформированной модели инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы;
- 5) установить и апробировать условия формирования инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы.

Методологические позиции исследования **были определены на основе:**

- философско-педагогических концепций ценностного подхода к человеку в образовании К. Ясперса, П. Бергера, Т. Лукмана, Т. Парсонса, В. Дильтея, В. В. Зеньковского, Б.С. Братуся, Л.Н. Толстого, С.Л. Братченко;
- концепции эволюции отношений государства и общества к людям с различными нарушениями в развитии и инвалидам и основанная на ней периодизация развития национальных систем специального образования (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.);
- идеи гуманистического подхода в образовании и технологии его реализации (Ш.А. Амонашвили, А. Маслоу, М. Монтессори, К. Роджерс, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Е.А. Ямбург);

– концепции формирования базовых моделей интеграции детей с особыми образовательными потребностями (Н.Н. Малафеев, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко);

– правовых документов и законодательных актов, определяющих инклюзивный подход к обучению детей с отклонениями в развитии в образовательных учреждениях: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», признающий высшей целью всестороннее свободное развитие личности, гуманистический характер образования; Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы»;

– теории педагогического моделирования (В.Г. Афанасьев, А.Н. Дахин, В.И. Михеев, И.Б. Новиков, В.А. Штофф).

Методы исследования: *теоретические:* изучение и анализ литературы по проблеме исследования, законодательных и нормативных документов; систематизация, классификация, терминологический анализ, педагогическое моделирование, ретроспективный анализ, обобщение существующего педагогического опыта; *эмпирические:* педагогический эксперимент; диагностические методы (тестирование, беседа, наблюдение, анкетирование, самооценка, самоанализ, взаимооценка), методика мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А. Реана, педагогическая интерпретация результатов исследования.

Экспериментальная база исследования:

Эмпирический материал диссертационного исследования базируется на выборке, включающей результаты обследования 366 педагогов, из них педагогов общеобразовательных учреждений – 194 чел. (53%), педагогов дошкольных образовательных учреждений – 112 чел. (30%), педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений – 36 чел. (9,8%), представителей от администрации учреждений – 24 чел. (6,5%). В экспериментальной работе участвовало 2447 учащихся образовательных

учреждений Пензенской области, из них детей с ООП – 1296 человек (52,9%).

Этапы исследования. Научное исследование проводилось с 2021 по 2024 г. и включало три этапа.

На первом (теоретическом) **этапе** (2021-2022 гг.) проводилось теоретическое и диагностическое исследование проблемы: рассматривалась степень разработанности изучаемой проблемы в теории и практике педагогического образования, определялись методологические подходы к исследованию, разработана программа опытно-экспериментальной деятельности и ее диагностического инструментария. Разработана модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе.

На втором (опытно-экспериментальном) **этапе** (2022-2023 гг.) были подготовлены, проведены констатирующий и формирующий этапы исследования, уточнена гипотеза. Разработаны и экспериментально апробированы условия функционирования модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе, проведена диагностика результативности деятельности экспериментальных образовательных учреждений, накопление, анализ, обобщение, систематизация полученного экспериментального материала.

На третьем (обобщающем) **этапе** (2023-2024 гг.) подведены итоги формирующего эксперимента, проведена обработка, обобщение и анализ результатов исследования, уточнены выводы, определены перспективы работы.

Научная новизна исследования:

1. Установлены в результате сравнительного анализа современных моделей инклюзивного образования в России и за рубежом компоненты модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного

образования в региональной образовательной системе, определены критерии, показатели и уровни сформированности.

2. Разработана модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе, основными компонентами которой являются: целевой, полисубъектный, организационно-содержательный, результативно-критериальный, управленческий.

3. Определены условия реализации модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе: система подготовки и переподготовки педагогов, обеспечивающая формирование инклюзивной компетентности у работников образования; наличие функциональной системы межведомственного взаимодействия, а также организация материально-технического, нормативно-правового, учебно-методического обеспечения, информационного сопровождения введения инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении теоретических основ формирования межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе: содержание, тенденции становления, теоретические предпосылки, основные компоненты.

Практическая значимость результатов исследования:

- разработана программа внедрения модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе;

- алгоритм формирования модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе может применяться при необходимости в любой образовательной системе;

- созданная модель межведомственного взаимодействия может рассматриваться (в рамках указанного направления) как программа для

региональной образовательной системы, направленная на формирование доступной образовательной среды.

Результаты исследования могут быть использованы в деятельности учреждений дошкольного, общего, специального (коррекционного), среднего профессионального, высшего образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Теоретическими основаниями формирования модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе являются тенденции становления инклюзивного образования. Разработка системы оценки сформированности доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной образовательной системы, включающей в себя выделенные на основе анализа современных моделей инклюзивного образования в России и за рубежом критерии, показатели и уровни.

2. Модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе основана на целостности составляющих ее компонентов: целевого, субъектного, содержательного-организационного и результативно-критериального и включает в себя: систему организационно-методических условий, двухуровневую структуру управления, комплекс организационно-педагогических условий реализации системы управления инклюзивным образованием в условиях региональной образовательной системы, а также модель формирования инклюзивной компетентности у работников образования.

3. Условиями функционирования модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в региональной образовательной системе являются: методики формирования кадрового обеспечения; межведомственное взаимодействие, технология включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный

процесс через совместную деятельность детей с разными образовательными возможностями, включая детей со сложной структурой нарушения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Региональные модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования

В последние годы тенденции сближения систем общего и специального образования вызвали в педагогической науке потребность в разработке теоретических моделей, наиболее полно отражающих содержание и характер помощи детям с ограниченными возможностями в условиях конкретного регионального образовательного комплекса.

Региональная система образования как объект для внедрения инклюзивного образования до последнего времени была вне поля зрения ученых, которые уделяли основное внимание изучению государственной системы или затрагивали уровень образовательного учреждения. Вследствие этого субрегиональный уровень организации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями копировал формы организации и управления, сложившиеся на региональном уровне.

Однако именно на региональном уровне возникает первичная общественная потребность в организации доступного образования детям с особыми образовательными потребностями, что, в свою очередь, ставит перед региональными органами образования задачу, направленную на удовлетворение данных потребностей.

Механизмы развития региональных образовательных систем были определены в ряде государственных документов, в том числе в Законе «Об

образовании», концепциях модернизации российского образования на период до 2010 г., предпрофильной подготовки, профильного обучения и др.

В современных исследованиях понятие «региональная образовательная система» рассматривается как социально-педагогическая система на уровне своего назначения, особенностей организации и функционирования (М.В. Груздев [6]), устойчивая, жизнеспособная и самоорганизующаяся инфраструктура, обладающая достаточным набором образовательных услуг (О.Е. Лебедев [12]), многомерная сфера, основными характеристиками которой являются социально-педагогическое сообщество, образовательные процессы, социум, разнообразие региональных институтов (Е.Е. Сартакова [168]), объект управленческого воздействия, являющийся совокупностью субъектных взаимодействий, обладающий потенциалом качественного изменения взаимосвязей между структурными составляющими (А.М. Цирульников [27]), самодостаточная территориальная образовательная система, в которой активно взаимодействуют и взаимообогащают друг друга открытые, полифункциональные, самоорганизующиеся, динамично развивающиеся подсистемы на основе принципов сотрудничества, диалогичности, субъект-субъектных отношений, непрерывности в повышении профессиональной компетентности, демократизации, горизонтальности связей, коллективности в принятии решений, взаимообогащения деятельности, интеграции, кооперирования, координации, стимулирования и др. (Д.Б. Чернилевский [35]).

На наш взгляд, наиболее точное определение РОС было предложено М.В. Артюховым в 2000 г.: «РОС – это административно-территориальная целостность сбалансированных и связанных между собой образовательных и обеспечивающих процессов, реализующихся в различных образовательных учреждениях для удовлетворения потребностей населения» [2]. Автор четко выделяет признаки РОС. Это, прежде всего, принадлежность к одному субъекту Федерации, наличие образовательных стандартов, устанавливающих по некоторым дисциплинам уровень образованности выпускников,

орган управления, обладающий полномочиями по отношению к образовательной системе, многообразие вариативных образовательных программ, учитывающих особенности территории, традиции и наследие, а также территориальная специфичность, связанная с индивидуальностью системы, ориентация на определенные социальные функции, региональный социальный заказ и наличие единой сети образовательных учреждений, удовлетворяющих разнообразные потребности населения.

Возрастание требований государства и общества к деятельности региональных образовательных систем в области качества, эффективности, доступности образовательных услуг предполагает формирование механизмов развития образования на селе: территориальных сетей, включающих современные модели школ (в том числе малокомплектных и малочисленных), реализующих современные образовательные программы путем использования инновационных образовательных технологий, моделей и технологий подготовки и повышения квалификации педагогов, переплетающихся с задачами инклюзивного образования на современном этапе развития образования.

Сегодня одна из задач образования сводится к построению личностно ориентированных моделей, технологий, способных обеспечить устойчивое развитие региональной образовательной системы, то есть формирование инклюзивного образования.

В связи с этим для раскрытия темы необходимо использовать метод моделирования.

Моделирование в справочной литературе определяется как «метод исследования объектов и явлений при помощи их условных образов, аналогов». В модели воспроизводятся наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [2].

Научное обоснование этого метода дано в трудах А.Н. Дахнина [8], Л. де'Калуве [9], Э. Маркс [9], М. Петри [9], В.М. Штофа [38] и др. Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах М.В. Горячовой [5], М.С. Можарова [17], Г.Н. Бойченко [17], А.М. Новикова [20], Д.А. Новикова [20] и др. В специальной педагогике данный вопрос отражен в трудах Н.Н. Малафеева [13], Л.М. Шипицына [37], Н.Д. Шматко [14].

Этот метод является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Моделирование создает возможность более глубокого проникновения в сущность объекта исследования. Г.В. Суходольский дает следующее определение понятию «моделирование» – процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами [30]. Определение модели по В.А. Штоффу содержит четыре признака: это мысленно представленная или материально реализуемая система, которая отражает объект исследования, замещает его и дает новую информацию об объекте [38].

А.Н. Дахин в своей статье о педагогическом моделировании выделяет несколько обучающих моделей. Например, семиотическая обучающая модель включает систему заданий, предполагающих работу с текстом как семиотической системой, направленно обеспечивающей переработку знаковой информации. Имитационные обучающие модели предполагают выход обучающегося за рамки собственно текстов путем соотнесения информации из них с ситуациями будущей профессиональной деятельности. Социальные обучающие модели задают дополнительную динамику в коллективных формах работы участников образовательного процесса [8].

В работе А.М. Новикова и Д.А. Новикова о методологии образовательной деятельности первым таким требованием является ингерентность, то есть достаточная степень согласованности создаваемой

модели со средой, чтобы создаваемая модель была согласована с образовательной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду как естественная составная часть [20].

По мнению М.В. Горячовой, наиболее распространенным в педагогике типом моделей является структурно-функциональная модель, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между компонентами системы. Структурные представления разного рода позволяют разделить сложную проблему с неопределенностью на более мелкие, которые лучше поддаются анализу, что само по себе можно рассматривать как некоторый метод моделирования, именуемый иногда системно-структурным [5].

Так, например, в структуре адаптивной модели школы Е.А. Ямбурга присутствуют четыре основных модуля, и в каждом из них реализуется своя образовательная модель. В данной модели акцент делается не на отдельные модули, а на их оптимальную комбинацию, при которой сохраняется возможность перехода учеников с одного уровня обучения на другой [40].

Специалисты-дефектологи выделяют несколько моделей интегрированного (инклюзивного) образования. ЛМ. Шипицына выделяет экстернальную модель, которая предполагает взаимодействие специального и массового образования, и интернальную модель – это интеграция внутри системы специального образования [37]. Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко обозначают и дают характеристики базовых моделей интеграции: постоянной полной, постоянной неполной, постоянной частичной, временной частичной и эпизодической [14].

В образовательной практике России и за рубежом представлены примеры реализации моделей интеграции. Хотелось бы отметить, что доступность как ведущий принцип инклюзивного образования является комплексным условием и определяется рядом параметров, имеющих между собой взаимосвязи.

Доступность получения образования для детей-инвалидов можно измерить параметрами, каждый из которых содержит соответствующие

индикаторы. Теоретическая значимость выделения параметров инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы обуславливается внесением новых предложений в квалиметрию образования как науку об измерении качества образовательных услуг. Как отмечает Л.В. Топчий [31], показатели эффективности должны основываться на доступных в настоящий период данных. Они должны быть понятны как сотрудникам организации, так и широкой общественности. Показатели эффективности могут быть действенным средством в том случае, когда их разработка осуществляется министерствами субъектов РФ и региональностями совместно [31]. Разработанные предварительные показатели должны проходить экспертизу и проверку в пилотных регионах, анализ которых позволит выделить критерии эффективности реализации и компоненты модели инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы.

Учитывая мнения специалистов в области моделирования, проведем анализ современных моделей межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в России и за рубежом с целью выделения критериев и соответствующих им показателей формирования инклюзивного образования. Опыт внедрения интегрированной модели обучения в Самарской области на сегодняшний день позволяет выделить ряд компонентов, определяющих возможность организации доступного качественного образования для детей с отклонениями в развитии в соответствии с нормами действующего международного права, требованиями российского законодательства. Самарская модель содержит организационно-педагогический и результативный блоки.

Система инклюзивного образования в данном регионе обеспечивает ребенку с особыми образовательными потребностями выбор оптимального образовательного маршрута [11].

Критериями эффективности формирования модели доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья Самарской

области являются: организация повышения квалификации педагогов по проблеме интеграции; наличие методических рекомендаций, пособий, учебно-методических комплексов по данной проблеме; психолого-медико-педагогическое сопровождение.

Анализируемая модель реализует систему персонального характера обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей, которую можно охарактеризовать как феноменологическую. Сильным компонентом в данной региональной модели является Территориальное агентство специального образования. Следует заметить, что это сугубо региональный элемент системы доступного образования для детей-инвалидов.

Модель Самарской области является практико-ориентированной. Отсутствие целевого, содержательного компонента, теоретических оснований позволяет констатировать возможность ее дальнейшего развития.

Более детальный, технологизированный опыт реализации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе представлен в модели инклюзивного образования Челябинской области (см. рис. 2).

Образовательное учреждение



Рис. 1. Модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования Челябинской области

Авторы модели выделяют полисубъектный компонент (педагогические кадры, учащиеся (воспитанники), родители, медицинские работники, специалисты социальных служб), который является необходимым при формировании системы доступного образования для детей-инвалидов. И это подтверждено тем, что понятие «полисубъектный компонент» на сегодняшний момент встречается в исследованиях специалистов в рамках заявленной проблемы (А.С. Сиротюк, С.Н. Сорокоумова и др.) [29].

Специалистами-разработчиками модели инклюзивного образования Челябинской области выработана система критериев эффективности реализации внесубъектного компонента образовательного учреждения, специальные условия реализации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями: информационное, методическое, материально-техническое, санитарно-гигиеническое и организационное психолого-медико-педагогическое обеспечение [19].

Важным составляющим полисубъектного компонента в реализации инклюзивного образования Челябинской области является разработанная система межсетевого взаимодействия учреждений (организаций), которая представляет собой их совместную деятельность, обеспечивающую ученику с особыми образовательными способностями возможность осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений (организаций) (см. рис. 3). Данная система может быть взята за основу при формировании инклюзивного образования в региональной образовательной системе при упрощении модели управления инклюзивным образованием в условиях образовательного учреждения.

В рамках этой модели реализуется механизм «передача - усвоение культурных ценностей», который позволяет безболезненно вписываться детям с особыми образовательными потребностями в существующие

общественные структуры. Данная модель обладает признаками рационалистической и феноменологической модели, так как учитывает особые образовательные потребности учащихся.

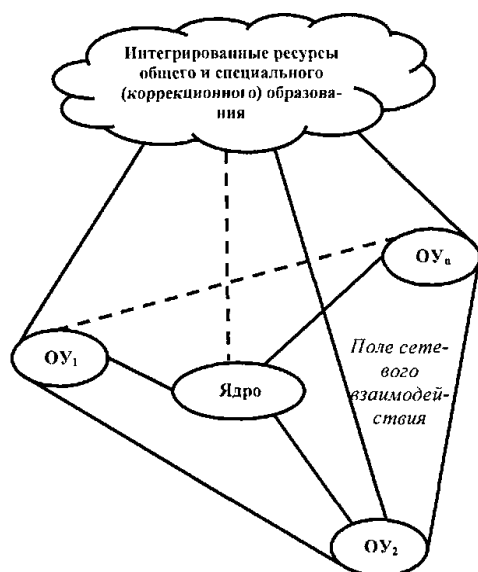


Рис. 2 Схема системы межсетевого взаимодействия организаций Челябинской области

Формирование инклюзивного подхода в системе школьного образования в Республике Беларусь базируется на анализе международного опыта, отечественных и зарубежных подходов к развитию инклюзивного образования (см. рис. 3).



Рис. 3. Региональная модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования Республики Беларусь

На основании этого в модели можно выделить такие компоненты, как образовательная политика региона, нормативно-правовое обеспечение, повышение квалификации профессионального развития педагогических работников, создание единого информационного пространства, организационные ресурсы, специальное проектирование, материально-техническая база. Если мы сравним данную модель с предыдущими, то заметим, что компоненты белорусской модели являются критериями формирования доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья².

Критериями эффективности организации региональной модели инклюзивного образования Республики Беларусь являются: разработка содержания, форм и методов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями; обеспечение научно-методического сопровождения содержания подготовки учителей по реализации инклюзивного образования; разработка и издание научно-методических рекомендаций по развитию инклюзивного образования для учителей, руководителей общеобразовательных учреждений и органов образования.

Модель инклюзивного образования Республики Беларусь включает в себя компоненты, реализация которых обеспечивает детей с особыми образовательными потребностями доступным и качественным образованием и определяется как феноменологическая. Однако описание организационно-педагогических условий их реализации не позволяет увидеть степень включения детей с ограниченными возможностями здоровья и особенности их психолого-педагогического сопровождения. Модель не имеет единой структуры, что не позволяет оценить такой важный принцип реализации инклюзивного образования, как единство системы³.

² http://www.redcross-irkutsk.org/upload/catalog/files/products/inkl_obraz_2007.pdf

³ http://www.redcross-irkutsk.org/upload/catalog/files/products/inkl_obraz_2007.pdf

В связи с этим обратимся к датской модели инклюзивного образования, отображающей целостность образовательного процесса [25]. Особенности социокультурного пространства (финансовое и социальное благополучие) и специфика организации образовательной системы государства (государственная поддержка интегрированных учреждений) определили основные критерии формирования модели интегрированного образования, такие как целостность, универсальность, обширность, интегративность. Выявляет образовательные потребности детей психолого-педагогическая служба, которая в дальнейшем следит за развитием учащегося, вносит коррективы в программу его обучения. Вопрос о направлении ученика на специальное обучение находится в компетенции завуча. Ребенок с ООП может рассчитывать на различные типы поддержки: специальное обучение в классе со специальным преподавателем; групповое обучение вне класса (если ученик нуждается в регулярной поддержке по одному или более предметам). Также ученик может получать помощь от специального педагога несколько часов в день.

Как целостная система датская модель инклюзивного образования включает в себя взаимосвязанные между собой компоненты: организационно-педагогический, содержательный и результативный. Они соответствуют принципам построения педагогической модели и могут являться базовыми для модели инклюзивного образования в региональной образовательной системе.

Датскую модель, которая представлена на рисунке 5, можно охарактеризовать как рационалистическую, так как ребенок с особыми образовательными потребностями безболезненно вписывается в существующие общественные структуры [25]. Модель характеризуется объединением содержательных компонентов двух образовательных систем: массового и специального образования. Важным преимуществом данной модели является доступность качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями через реализацию единого

базисного общегосударственного плана на основе выделенных специальных организационных условий.

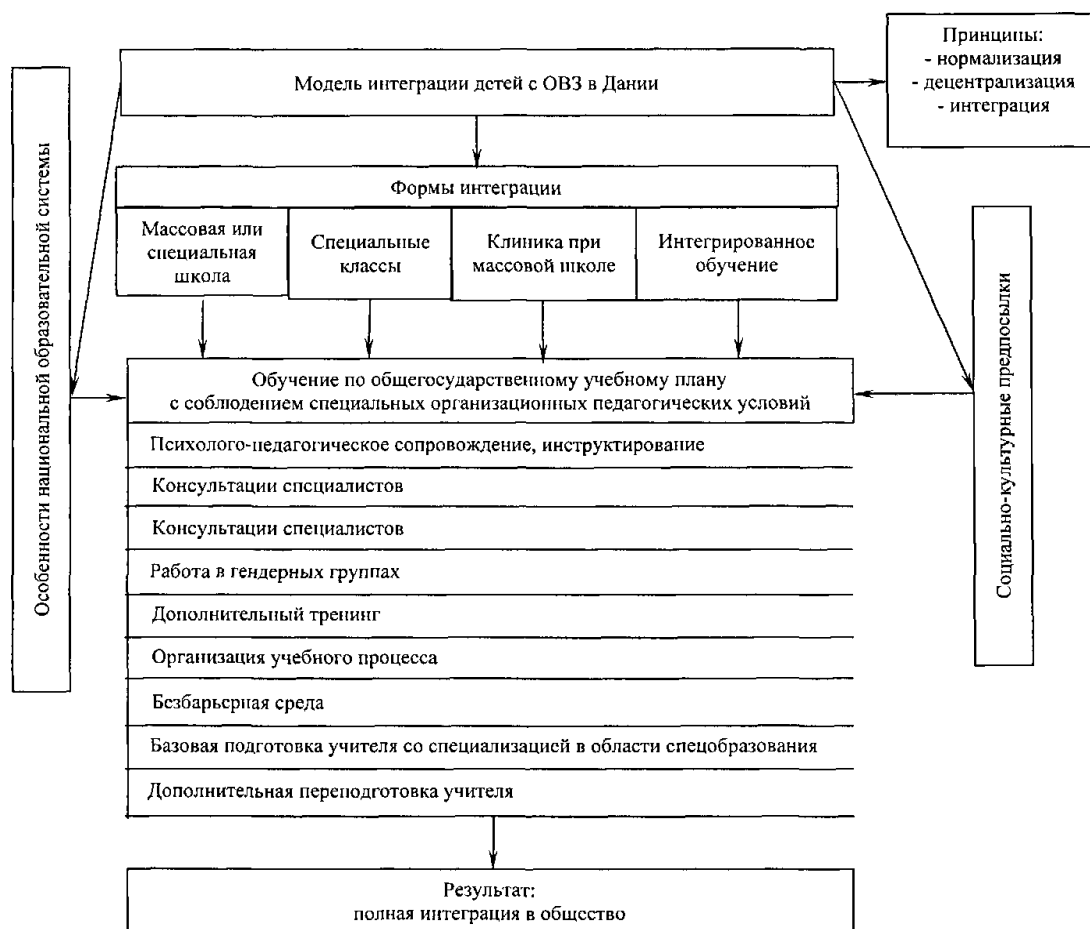


Рис. 4. Модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья Дании

Опыт зарубежных стран, основанный на исследовании Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 1995-1998 годах в восьми странах трех регионов (Северная Америка, Европа и Тихоокеанский регион), не только доказывает бессмысленность сохранения сегрегационного обучения лиц с инвалидностью, но и определяет организационные, педагогические и учебные перспективы инклюзивного образования.

Модель доступности качества ОДВ (образование для всех), по данным мониторингового исследования за 2002 год (ЮНЕСКО), была разработана для всех стран севера и юга. В ней отражена концепция совокупности взаимоотношений и факторов, необходимых для развития инклюзивного

образования. По мнению разработчиков, данная модель может быть использована как концептуальная карта для планирования в образовании и оценки инклюзивного компонента в образовательном учреждении⁴.

Модель включает четыре компонента: исходные компоненты; реализация; результаты; контекстуальные факторы в открытой системе. Анализ компонентов показал, что их наполнение частично совпадает с моделями, представленными ранее. Тем не менее, название компонентов обозначено в соответствии с особенностями развития образования регионов. Таким образом, при соотнесении содержания объединенной модели с традиционными российскими компонентами образовательных моделей можно выделить следующие компоненты: полисубъектный, организационно-содержательный, результативный, социально-политические и педагогические условия.

Открытая система образования, представленная в объединенной модели в качестве интегральных компонентов развития инклюзивного образования, предполагает использование внешних факторов (политику, законодательство, культурные и социально-экономические условия). На организацию доступного образования оказывает влияние социально-экономический и культурный фактор. В связи с этим критериями оценки степени обеспечения доступным образованием детей с особыми образовательными потребностями можно считать улучшение экономического положения нуждающихся семей, формирование общественного мнения о проблеме обучения инвалидов, безбарьерной образовательной среды (удаленность школ, низкая мобильность и физическая недоступность школ), преодоление дискриминации, обучение педагогов.

Впервые в данной модели встречается критерий, отражающий принцип равенства в получении образования в независимости от национальной и

⁴ <http://stavdd.ru/wp-content/uploads/2012/07/1284205347.pdf>

социальной принадлежности обучающихся. Данная модель представлена не только как феноменологическая (ориентированная на учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся и уважительное отношение к их потребностям), но и неинституциональная (П. Гудман, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн и др.), которая ориентирована на организацию образования вне социальных институтов⁵. Доступное образование, по мнению специалистов ОЭСР (OECD), обеспечивается созданием педагогических условий, включающих в себя эффективную стратегию обучения (количество детей в классе, поддержка администрации, освобождение времени для подготовки и оценивания учащихся с особыми образовательными потребностями), адаптацию программы обучения, ее содержания, разработку адекватного учебного плана.

Обращение к европейскому опыту организации инклюзивного образования наглядно демонстрирует общность подходов к реализации моделей включения детей с ограниченными возможностями здоровья, как в странах Европы, так и в России.

В условиях взаимодействия разнообразных факторов, влияющих на функционирование образовательной среды и ее субъектов образования, при разработке и реализации образовательной модели эффективность ее развития на территориальном уровне обеспечивается в первую очередь постоянным изучением внешних условий формирования. С целью возможности формирования инклюзивного образования в региональной образовательной системе необходим анализ текущего состояния образовательной системы конкретно взятого региона.

Процесс стихийной интеграции детей с особыми образовательными потребностями наблюдается с 2006-2007 учебного года (3139 стихийно интегрированных детей). В 2011 г. – 3743, 2012 г. – 4464 детей получали образование в инклюзивной форме. В 2022-2023 учебном году большая часть

⁵ <http://stavdd.ru/wp-content/uploads/2012/07/1284205347.pdf>

образовательных учреждений (61%) обладали качественной материально-технической базой (МТБ), что способствовало качественному выполнению образовательных программ в полном объеме. 30% всех образовательных учреждений обладали средней МТБ, что обуславливало реализацию образовательных программ на 80%. И только 9% всех учреждений образования не реализовывали образовательные программы в полном объеме (менее 80%) в связи со слабым уровнем МТБ [7]. Количество образовательных учреждений, реализовывавших принципы инклюзивного образования, в 2023 году составляло 226 организаций. Однако численность образовательных учреждений, в которых создана безбарьерная среда, не превышает 20⁶. Кадровый состав педагогических работников общеобразовательных учреждений Томской области составляет 4783 человека. Из них имеют квалификационную категорию 3838 человек (80,2%). Среди всех педагогов за последние 5 лет повысили свою квалификацию на курсах в объеме не менее 72 часов 2885 человек (60%) [24].

С 11.12 2012 г. утверждена долгосрочная программа «Право быть равным» на 2013 - 2016 годы, которая направлена на создание и развитие среды, способной в наибольшей мере обеспечить благоприятные условия для жизни и всестороннего развития детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на территории Томской области. Прописаны цель, приоритетные задачи, целевые показатели, перечень программных мероприятий, механизмы реализации, уточнены данные о наличии детей с ограниченными возможностями здоровья [21]. Однако, по данным Департамента общего образования от 07.02.2013 г., на сегодняшний день существуют следующие проблемы в реализации доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: отсутствие системной организации повышения квалификации, подготовки и переподготовки педагогических кадров для работы в режиме инклюзивного образования по

⁶ <http://www.gosbook.ru/node/77698>

направлению «дефектология»; недостаточное финансирование материально-технического обеспечения специализированных и общеобразовательных учреждений и реализации практик инклюзивного образования; практика инклюзивного образования развивается в проектном и экспериментальном режиме, не имея нормативного закрепления и финансовой поддержки.

С 2008 г. на базе МОУ СОШ № 54 и МДОУ центр развития ребенка – детский сад № 40 создана региональная экспериментальная площадка «Создание модели инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на базе общеобразовательной школы и дошкольного образовательного учреждения», целью которой является обеспечение реализации организационно-педагогических условий: нормативно-правовая база инклюзивного образования; поэтапное включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательное учреждение; создание в школе адаптивной образовательной среды; психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями; изменение методов и организационных форм обучения; научно-методическая поддержка педагогов через повышение квалификации; формирование инклюзивной культуры у детей, родителей, педагогов [1]. Критериями сформированности доступной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями Н.П. Арюшенко предлагает считать наличие двухуровневой психолого-медико-педагогической диагностики; наличие пакета документов, регламентирующих процесс выявления, отбора, устройства в общеобразовательные школы детей с особыми образовательными потребностями; сеть образовательных услуг, включающих в себя индивидуальные образовательные программы; коррекционно-развивающие занятия, форма взросло-детской и детской совместной деятельности, альтернативные методики обучения, психолого-педагогическая поддержка родителей; наличие безбарьерной среды; материально-техническое и учебно-методическое обеспечение. Данные факты позволяют констатировать, что

томская модель является феноменологической, учитывающей индивидуально-психологические особенности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, адаптируя под потребности учащихся образовательную среду [18].

Таким образом, можно выделить в данной модели следующие компоненты: целевой, организационно-содержательный, включающий в себя организационно-педагогические условия (см. рис. 5).

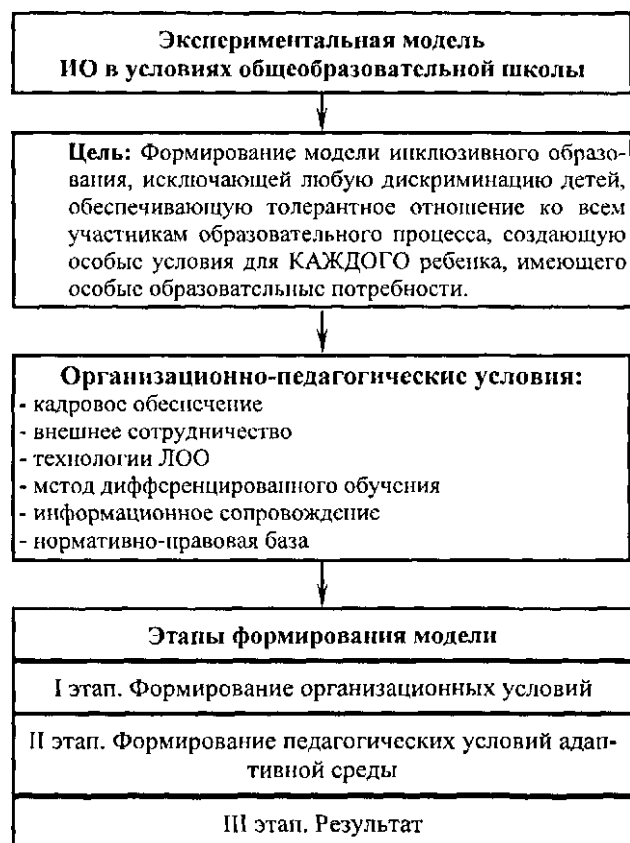


Рис. 5. Экспериментальная модель инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы г. Томска

Анализируемая модель является экспериментальной. В ней не отражено возможное изменение содержания основных образовательных программ при введении инклюзивного компонента, не указаны базовые компетенции педагогов и система их формирования, технологии реализации

поэтапного включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс.

Кроме того, модель рассчитана на создание доступной образовательной среды на уровне общеобразовательного учреждения, что значительно сужает рамки модели как универсальной единицы. Тем не менее организационно-педагогические условия и целевой компонент, не встречающийся в предыдущих моделях, могут быть взяты для разработки и апробации региональной модели инклюзивного образования.

Рассмотренный выше опыт организации инклюзивного образования в России и за рубежом позволяет выделить ряд компонентов, являющихся значимыми при создании модели инклюзивного образования. С целью определения основных компонентов модели инклюзивного образования региональной образовательной системы, проведем сводный анализ изученных моделей доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотренные выше модели являются феноменологическими. Однако тот факт, что они являются результатом обобщения опыта уже существующих практик в регионах, не позволяет представлять их как универсальные. Тем не менее, обобщение результатов по их конструированию позволяет выделить достаточные и необходимые компоненты для собственной модели инклюзивного образования, реализуемой в региональной образовательной системе (см. табл. 1).

Таблица 1.

Компоненты существующих моделей межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования инклюзивного образования в России и за рубежом

	Самара	Челя- бинская область	Республика Беларусь	Дания	Объединенная модель (Ев- ропа. Северная Америка. Тихоокеанский регион)	Томск
Целевой						+

Полисубъектный компонент		+			+	
Внесубъектный компонент		+				
Организационно-педагогический (содержательный)				+		+
Результативный				+		
Социально-политические условия					+	
Педагогические условия	+				+	+

В целом все компоненты характерны для определенно взятой модели. Нельзя четко назвать компонент, встречающийся во всех моделях. Тем не менее, обобщая теоретический материал по моделированию и результаты систематизации элементов действующих отечественных и зарубежных моделей инклюзивного образования, целесообразно говорить о необходимых и достаточных компонентах для реализации собственной модели.

Таким образом, выстраивается следующая система компонентов: целевой, полисубъектный, организационно-педагогический (содержательный), результативный. Компонент «социально-политические условия» используется только в одной объединенной модели, где учитывается социальное положение учащихся из бедных районов и инклюзия применяется не только для детей с особыми возможностями здоровья, но и для детей из семей с низкими доходами.

Важным моментом в построении модели является выделение и систематизация критериев эффективности формирования ее деятельности (см. табл. 2).

Таблица 2.

Система критериев, выделенных в результате анализа инклюзивных моделей в России и за рубежом

	Самарская область	Челябинская область	Республика Беларусь	Дания	Объединенная модель (Европа, Северная Америка, Тихоокеанский регион)	Томск
Наличие нормативно-правового обеспечения процесса			+			+
Универсальность				+		
Обширность				+		
Интегративность				+		
Наличие квалификации кадров	+	+	+	+	+	+
Наличие двухуровневой психолого-медико-педагогической диагностики						+
Обеспечение сопровождения: научно-методического, санитарно-гигиенического, психолого-педагогического	+	+	+			+
Информационное обеспечение		+	+		+	
Материально-техническое обеспечение		+	+			+
Улучшение экономического положения нуждающихся семей					+	
Формирование безбарьерной образовательной среды					+	+
Преодоление дискриминации					+	

При систематизации критериев эффективности реализации модели межведомственного взаимодействия в условиях можно отметить, что детально прописаны во всех моделях показатели нормативно-правового обеспечения процесса. Большая часть критериев только обозначена. Так, например, во всех моделях прописан критерий «наличие квалифицированных кадров» как наиболее показательный в реализации доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. В то же время ни в одной модели не прописаны условия, которые способствовали бы

эффективности реализации данного направления. Критерии «методическое обеспечение инклюзивного процесса» и «материально-техническое обеспечение инклюзивного процесса» требуют детального описания содержания, направления деятельности и т.д. Фрагментарно в моделях обозначено межведомственное взаимодействие. В связи с этим возникает необходимость обозначения условий, способствующих максимально эффективной реализации компонентов модели.

На основе выделенных критериев и с опорой на мониторинг челябинских специалистов была разработана система критериев, показателей и уровней, необходимых для констатации сформированности доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной образовательной системы, которые представлены в таблице 3 [19].

Таблица 3.

Критерии, показатели, уровни сформированности региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования

Критерии	Показатели	Уровни
Организационные условия		
Полисубъектный (педагоги, родители, учащиеся, сотрудники и представители учреждений организаций)	- Толерантность субъектов интегрированного образовательного процесса	В - толерантное отношение ко всему процессу инклюзии, С - принятие частичное, ценности на уровне законно-правового отношения Н - непринятие
	Формирование территориального банка данных о педагогических работниках, прошедших переподготовку по направлению «Инклюзивное образование»	В - банк данных ежегодно обновляется С - банк данных не обновляется Н - банка данных нет
	- Проведение обучающих семинаров по вопросам инклюзивного образования	В - проводятся регулярно С - проводятся эпизодически Н - не проводятся
Педагогические условия		
Нормативно-правовое обеспечение	- Наличие нормативных материалов по проблеме инклюзивного обучения федерального уровня, регионально-го, учрежденческого уровня	В - имеются С - незначительный объем информации Н — не имеются

Межведомственное взаимодействие	- Взаимодействие с организациями и учреждениями других ведомств, общественными объединениями	В — тесное сотрудничество С - имеются фрагменты незначительные Н — не ведется
Методическое обеспечение	- Обеспечение ОУ справочно-информационными изданиями, учебно-методическими пособиями	В - обеспечение полное С - обеспечение частичное Н — не ведется
	- База диагностического инструментария, специальных коррекционных методик, мультимедийных пособий	В — постоянно обновляется Н — база не обновляется С - база данных отсутствует
Материально-технические ресурсы	- Сформированность материально-технической базы	В - сформирована полностью С - частично Н - не сформирована
Информационное обеспечение	- Информирование населения округа о проблеме интегрированного образования	В - регулярные публикации в СМИ С - публикации эпизодические Н - публикаций в СМИ нет
Диагностика		
Организационно-содержательный компонент	- Наличие двухуровневой диагностической системы (ПМПК - городская/областная, ПМПК- школьный)	В — система функционирует в полном объеме С - наличие одного из компонентов системы Н — отсутствие системы диагностики
	Дидактическая система	
	- Наличие медико-психолого-педагогического сопровождения	В - наличие сопровождения с полной комплектацией специалистов С - наличие сопровождения с частичной комплектацией специалистов Н — отсутствие сопровождения
	- Использование технологий поэтапного включения детей с ООП в образовательный процесс	В - владение технологиями С - частичное использование технологий Н - технологии не используются
	- Вариативная составляющая ООП	В — введение коррекционного компонента С — частичное введение коррекционного компонента Н - отсутствие коррекционного компонента
	- Организация внеурочной интегративной деятельности	В - план мероприятий полный, отвечающий современным требованиям включения детей с ООП С - план поверхностный Н — плана нет
	- Организация дополнительных занятий с узкими специалистами	В - занятия проводятся, штат узких специалистов укомплектован С - занятия проводятся, штат специалистов укомплектован частично Н - занятия не проводятся из-за отсутствия специалистов.

Таким образом, из таблицы видно, что каждый выделенный критерий имеет определенные показатели сформированности, которые определяются

следующими уровнями: высокий (В) - полная сформированность критерия, средний; (С) - частичная сформированность критерия; низкий (Н) - отсутствие критерия.

Все изученные модели функционируют на региональном уровне или уровне ОУ. Хотелось бы заметить, что региональная система образования, будучи подсистемой системы образования более высокого уровня (российской), определяет выделенные в государственных документах целевые ориентиры развития образовательных учреждений дошкольного, общего, дополнительного образования. Именно в рамках региональной образовательной системы осуществляются педагогическая и управленческая деятельность, связанная с реализацией образовательных программ, повышением профессионализма руководящих и педагогических кадров, ресурсным обеспечением деятельности образовательных учреждений. Разработка региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования позволит обеспечить эффективность образовательной деятельности и основных ее составляющих.

1.2 Модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования в регионе

Инклюзивное образование в условиях региональной образовательной системы рассматривается как целостная организация, которая разделена на отдельные элементы, связанные структурными отношениями, они и определяют моделируемую единицу. Следовательно, формируемую модель можно охарактеризовать как концептуальную и структурно-функциональную [2]. Разрабатываемая нами модель должна включать в себя структурные компоненты, направления, модули, важные для создания доступной образовательной среды в образовательных учреждениях в условиях региональной образовательной системы.

Цель модели межведомственного взаимодействия – формирование доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной образовательной системы. Поставленные цели определяют теоретические, методические и технические задачи моделирования:

1. Структурирование компонентов модели инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы, выделенных на основе анализа современных моделей инклюзивного образования в России и за рубежом.
2. Разработка комплекса организационно-педагогических условий реализации модели инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы с учетом управленческого аспекта.
3. Характеристика полисубъектного компонента.
4. Представление этапов реализации модели инклюзивного образования в региональной образовательной системе.

Моделирование осуществлялось на основе определенных Законом РФ «Об образовании» от 29.12.2012 основных принципов и стратегических идей гуманизации и демократизации образования на современном этапе.

Исходя из этого, принципами, на основе которых разрабатывалась модель формирования инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы, являются:

- принцип дифференциации и индивидуализации обучения, создающий необходимые условия для наиболее полного проявления потребностей и способностей каждого ученика с ООП и обеспечивающий наличие определенного звена в системе образования для выбора индивидуального пути развития каждой личности с учетом ее интересов, мотивов, ценностных установок;
- принцип целостности, служащий для выбора общего подхода к формированию инклюзивного образования как неделимого явления,

подчиненного задаче создания условий для получения доступного образования детьми с ООП;

- принцип многоаспектности, предполагающий, что каждый компонент модели содержит пояснительную основу, которая создает полное представление о возможных подходах к рассмотрению как модели инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы в целом, так и содержания отдельных блоков модели;

- принцип максимального охвата; предлагаемая модель охватывает не только собственно образовательные интересы, непосредственно связанные с процессом обучения детей с особыми образовательными потребностями, но и более широкие интересы, выходящие за пределы непосредственно учебной деятельности.

Данный факт предполагает разработку механизмов взаимодействия различных организационных структур, пакета нормативно-правового обеспечения, формирования ресурсной базы, включая кадровый ресурс, проектирование модели информационного пространства инклюзивного образования.

Структура разработанной модели формирования инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы детерминирована целью исследования и позволяет проследить динамику и различные стороны изучаемого явления. Основными компонентами модели являются целевой, полисубъектный, организационно-содержательный и результативно-критериальный, структура управления инклюзивным образованием в условиях региональной образовательной системы.

Рассмотрим основные компоненты реализации модели формирования инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы.

Целевой компонент обеспечивает направленность изучаемого процесса, определение целей, ожидаемых результатов. В качестве цели в процессе моделирования было определено формирование доступного

образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной образовательной системы. Целевой компонент связан с другими компонентами модели, он детерминирует их структуру и содержание. Согласно цели спроектированной модели учебно-воспитательный процесс переориентирован на построение индивидуальной траектории получения образования ребенка с особыми образовательными потребностями.

Управление инклюзивным образованием как элемент организационно-педагогической модели представлен двумя уровнями: региональным и уровнем образовательных учреждений. На региональном уровне выделены два подуровня: (А) организационно-методический и (В) консультативный. Задачами организационно-методического подуровня являются: организация инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями; научно-методическая поддержка специалистов сопровождения; создание алгоритма взаимодействия различных учреждений, осуществляющих психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение и ресурсное обеспечение ребенка с особыми образовательными потребностями. Консультативный подуровень представлен медико-педагогической комиссией регионального объединения, решающей вопросы об образовательном маршруте ребенка с особыми образовательными потребностями, определяющей приемлемый вариант инклюзии и осуществляющей психолого-педагогическое сопровождение.

Уровень образовательных учреждений также представлен организационно-методическим и консультативным подуровнями. Задачами организационно-методического подуровня являются: организация доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в конкретном образовательном учреждении с учетом его специфики, направленности, сложившихся традиций и т.п.; методическая поддержка специалистов, работающих с детьми данной категории; расширение связей общеобразовательных школ с медицинскими

реабилитационными учреждениями, учреждениями дополнительного образования детей, учреждениями культуры.

Консультативный подуровень представлен медико-педагогическими консилиумами образовательных учреждений - органами коллегиальной работы специалистов сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, определяющими конкретные условия для работы с особым ребенком. Однако, рассматривая региональную систему образования, включающую в себя различные образовательные учреждения, в том числе и малокомплектные, важно отметить, что консультативный подуровень может отсутствовать в отдельных учреждениях. В связи с этим функцию консультативного подуровня берет на себя управление образования или любое другое учреждение на основе договорной системы в рамках взаимодействия. Информационное обеспечение процесса как важное условие формирования инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы осуществляется на всех уровнях.

образования в условиях региональной образовательной системы, включает:

1) непрерывный мониторинг состояния элементов региональной образовательной системы, а именно учет численности детей с особыми образовательными потребностями и, как следствие, контроль реализации управляющих воздействий на изменение состояния этого элемента региональной образовательной системы;

2) иерархическую организацию и разделение полномочий в межведомственном взаимодействии, обеспечивающую достижение поставленных целей по материально-техническому, учебно-методическому обеспечению инклюзивного образования;

3) основу развития инклюзивного образования как подсистему региональной образовательной системы в целом, разработку системы повышения кадров по проблеме обучения детей с особыми образовательными потребностями с целью преодоления дефицита

инклюзивной компетентности у работников образования в условиях региональной образовательной системы;

4) формирование единого информационного пространства для эффективного внедрения инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы делает доступным проблемы обучения детей с особыми образовательными потребностями не только для системы образования, но и для общества в целом.

Организационно-содержательный компонент представлен в модели блоком, который определяет возможности реализации направлений инклюзивного образования. В него входят:

- полисубъектный компонент, который определяет деятельность специалистов при сопровождении ребенка с ООП в образовательном пространстве: создание образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями по образовательной вертикали и горизонтали; формирование толерантности общества по отношению к детям с особыми образовательными потребностями; формирование инклюзивной компетентности на курсах повышения квалификации и переподготовки кадров у специалистов для системы инклюзивного образования;

- диагностический компонент, который рассматривается как организационная и содержательно-деятельностная структура, реализующий комплексный подход к изучению ребенка с особыми образовательными потребностями и позволяющий проектировать индивидуальный и коллективный маршруты развития учащегося, что обеспечивает эффективность образовательного процесса.

Совокупность форм, методов, приемов, технологий, средств инклюзивного образования в региональной образовательной отражает технологический компонент модели.

Содержательный компонент позволяет осуществить проектирование и структурирование содержания образования с учетом инклюзивного подхода, определенного в качестве цели в целевом компоненте.

Результативно-коррекционный компонент соотносит результат с заданной целью и определяет критерии эффективности реализации модели инклюзивного образования в региональной образовательной системе. Компонент позволяет произвести анализ изменений в образовательном учреждении при внедрении модели инклюзивного образования, который предполагает периодические проверки изменений в учреждениях региональной образовательной системы.

Используя методический инструментарий Н.Э. Касаткиной [60], представим этапы реализации модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы (см. табл. 4).

Формирование системы организационно-педагогических условий осуществляется последовательно. На первом, диагностико-пропедевтическом, этапе выполняется анализ существующих условий, подготовка к организации и реализации инклюзивного образования в образовательной системе, а также прогноз возможных рисков. На втором, технологическом, этапе осуществляется реализация направлений деятельности, на третьем, обобщающем, - выполняется проверка эффективности реализации модели. Одним из компонентов модели инклюзивного образования является полисубъектный компонент, который предполагает полисубъектную деятельность специалистов: создание образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями по образовательной вертикали и горизонтали; формирование толерантности общества по отношению к детям с особыми образовательными потребностями; формирование инклюзивной компетентности на курсах повышения квалификации и переподготовки кадров у специалистов для системы инклюзивного образования.

Таблица 4.

Этапы реализации модели инклюзивного образования в условиях
региональной образовательной системы

I этап Диагностико-пропедевтический	II этап Технологический	III этап Обобщающий
Целевой компонент		
Изучение инклюзивного компонента для формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями	Формирование доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями	Анализ и оценка результатов организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с выделенными критериями и показателями
I этап Диагностико-пропедевтический	II этап Технологический	III этап Обобщающий
Организационно-содержательный компонент		
Выявление инклюзивного компонента на первом и втором уровне модели управления инклюзивным образованием в муниципальной образовательной системе. Выявление основных компонентов модели, характерных для конкретных МОС. Группировка специалистов. Выявление структурных подразделений для взаимодействия с муниципальной образовательной системой. Прогноз рисков и перспектив развития	Создание ресурсной базы для осуществления всех вариантов психолого-медико-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Разработка и реализация алгоритма взаимодействия различных учреждений, осуществляющих: а) психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями; б) медико-социальное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями; в) ресурсное обеспечение ребенка с особыми образовательными потребностями. Формирование инклюзивной компетентности: а) у педагогов общеобразовательных учреждений; б) у педагогов общеобразовательных учреждений, имеющих специальное образование, узких специалистов; в) сотрудников учреждений, участвующих в сетевом взаимодействии. Формирование направлений информационного обеспечения процесса	Создание банка инструментов по проведению мониторинговых исследований. Определение уровня развития отдельных компонентов модели и эффективности ее функционирования
Полисуъектный компонент		

Проведение обзорных семинаров с педагогами, классных часов (детских конференций) с детьми, родительских лекториев. Издание брошюры «Инклюзивное образование: обзор проблемы»	Проведение семинаров для педагогов по темам: «Формирование модели инклюзивного образования в условиях общеобразовательного учреждения»; «Рекомендации по разработке и внедрению индивидуальной образовательной программы для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе со сложными нарушениями, в общеобразовательном учреждении». Для родителей детей с особыми образовательными потребностями, в том числе со сложными нарушениями: «Формы и виды интеграции для детей с особыми образовательными потребностями на современном этапе развития инклюзивного образования». Разработка программ для курсов повышения квалификации для педагогов и вспомогательного персонала по темам: «Управление образовательным процессом в инклюзивном учреждении», «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», «Индивидуализация образовательной траектории в реализации инклюзивного подхода в образовательном учреждении», «Педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в младших классах общеобразовательной школы».-	Анкетирование. Деловая игра. Фокус-группа. Интервьюирование. Тестирование. Экспертная оценка программ, планов мероприятий. Анализ кейс-стадии, материалов СМИ, сайтов
	Формирование пакета документов (положения, локальные акты, договоры). Социальное партнерство, ресурсная база и т.д. Разработка проекта по формированию ресурсной базы инклюзивного образования	
Результативно-критериальный компонент		
Анализ изменений в образовательном учреждении, в муниципальной образовательной системе после внедрения модели инклюзивного образования. Оценка данных изменений. Установление обратной связи специалистов, обеспечивающих сопровождение, педагогов, работающих в инклюзивных классах, специалистов из межведомственных учреждений		

В связи с тем, что связующим звеном во взаимодействии субъектов этого элемента модели является педагог, особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности учителей как составляющей их профессиональной компетентности.

В отечественной педагогике на сегодняшний день в сфере общего и профессионального образования сформировался компетентностный подход (Е.Я. Коган [28], А.А. Пинский [28], Е.И. Сахарчук [28], В.В. Сериков [28], Б.Д. Эльконин [28] и др.).

Подготовка специалистов (психологов, педагогов-воспитателей и педагогов-дефектологов) для специального образования, по мнению Е.И. Гончаровой [13], Л.М. Шипицыной [37] и др., предполагает развитие системы профессиональных компетенций. В связи с этим важнейшим условием становления профессионального самосознания и личностного развития специалистов в условиях инклюзивного образования является целенаправленное формирование инклюзивной компетентности.

Компетентность в области инклюзивного образования предполагает наличие у педагога способности осуществлять профессиональные функции, учитывая разные образовательные потребности учащихся, создавая условия для их развития и саморазвития. Это связано, прежде всего, с необходимостью овладения системными дефектологическими знаниями в связи с переходом к новой образовательной парадигме. В связи с этим умение педагога пользоваться рекомендациями, инструкциями на основе базовых специальных знаний при обучении детей с особыми образовательными потребностями является значимым компонентом организации доступного образования в условиях муниципальной образовательной системы.

По мнению И.Н. Хафизуллиной, инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [33].

В структуру инклюзивной компетентности будущих учителей, по мнению автора, входят: мотивационная, характеризующаяся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников; когнитивная, которая определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения; рефлексивная, проявляющаяся в способности анализа собственной учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности, связанной с осуществлением инклюзивного обучения, и ключевые операционные компетентности, которые мы будем рассматривать как компоненты инклюзивной компетентности учителей.

В исследовании Шумиловской Ю.В. [39] дана характеристика компонентов готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования следующих составляющих: мотивационного - как совокупности стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования; когнитивного – как системы знаний и представлений о проблеме инвалидности и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися; креативного, отражающего творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, и деятельностного, состоящего из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Опираясь на определение инклюзивной компетентности и анализ выделенных этапов обучения (И.Н. Хафизуллина [33]), нами выделено три составляющих инклюзивной компетентности (когнитивный, мотивационный, деятельностный), четыре уровня сформированности инклюзивной компетентности работников образования (нулевой, низкий, средний, высокий). Уровень сформированности инклюзивной компетентности рассматривался как степень овладения учителем ключевыми

компетентностями, входящими в состав инклюзивной компетентности. Важным отличием показателей сформированности инклюзивных компонентов является их применение к работающим педагогам, имеющим опыт работы детьми, обучающимися в общеобразовательных учреждениях. В связи с этим показатели в настоящем исследовании принципиально отличаются от вышеупомянутых.

Так, педагоги с низким уровнем сформированности инклюзивной компетентности проявляют интерес к проблеме включения детей с особыми образовательными потребностями в общество, общеобразовательное учреждение, но рассматривают дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому как наиболее приемлемые способы получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе не совсем отчетливо. Стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознано, но носит фрагментарный характер. Способы решения профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения не освоены.

Кроме этого мы полагаем, что существует вероятность выявления нулевого уровня инклюзивной компетентности. Это предположение основано на данных, полученных в ходе исследования инклюзивной компетентности у студентов. В связи с этим возможно выявление нулевого уровня у начинающих педагогов, педагогов-предметников общеобразовательных школ. Педагоги с нулевым уровнем сформированности инклюзивной компетентности не рассматривают проблему включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общество как актуальную, считают дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо

индивидуально на дому единственно возможными способами получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Также у учителей отсутствует представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Не понимается необходимость пополнения недостающих знаний, приобретения умений и навыков реализации инклюзивного обучения. Не освоены способы решения профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения.

Педагоги со средним уровнем сформированности инклюзивной компетентности имеют устойчивый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, признают за ними и их родителями (законными представителями) право выбора способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от степени отклонений и создания специальных условий в общеобразовательном учреждении. Имеют в целом верные, хотя и недостаточно систематизированные знания о специфике работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного обучения. Стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознано, но потребность в целенаправленном повышении уровня своей инклюзивной компетентности еще не сформирована. Освоены способы выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения, но возникают затруднения при решении педагогических задач, моделирующих профессиональную деятельность в условиях инклюзивного обучения, приобретен опыт в квазипрофессиональной деятельности.

Педагогические работники с высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности четко осознают значимость включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум и возможности выбора

ими способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Обладают полными, глубокими и систематизированными знаниями о специфике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения. Способны анализировать и адекватно оценивать опыт осуществления профессиональной деятельности в процессе инклюзивного обучения. Наблюдается устойчивая потребность в повышении своей инклюзивной компетентности, а также ее результатов. Способы и опыт выполнения конкретных профессиональных действий (организация рабочего места, взаимодействие с тьютором и др.) в процессе инклюзивного обучения отработаны в квазипрофессиональной деятельности и в ходе педагогической практики [33].

Также были определены этапы и содержание обучения с учетом специфики респондентов, описанной выше: научно-познавательный, мотивационный и деятельно-преобразующий. Научно-познавательный этап включает освоение теорий, концепций, идей, отражающих эволюционность, неизбежность и актуальность формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Мотивационный — формирование эмоционально устойчивого восприятия проблемы, толерантного отношения к участникам процесса. Единство волевого и эмоционального аспектов позволяет педагогу воспринимать ребенка с особыми образовательными потребностями не как объект долга, а как личность, заслуживающую любви и понимания. Деятельно-преобразующий — включает в себя активную практическую (квазипрофессиональную) деятельность, направленную на формирование инклюзивных компетентностей.

В условиях инклюзивного образования наиболее оптимальным в рамках системы повышения квалификации и переподготовки специалистов являются практико-ориентированные учебные курсы, позволяющие

осваивать инновационные модели инклюзивного образования и расширять систему профессиональных компетенций и посткурсовое сопровождение (учебно-методическое, консультативное, стажировочное). В результате реализации разработанных программ формируются и совершенствуются составляющие инклюзивной компетентности, повышается готовность специалистов к работе в условиях интеграции в общеобразовательную среду детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, основой формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы является выявление компонентов модели, а также критериев и соответствующих им показателей, уровней сформированности региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования. Спроектированная модель, основанная на целостности ее составляющих: целевого, полисубъектного, содержательно-организационного и результативно-критериального, включает в себя: двухуровневую структуру управления, комплекс организационно-педагогических условий реализации модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы (управленческий аспект), модель формирования инклюзивной компетентности у педагогов.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Описание базы исследования и программы опытно- экспериментальной работы по реализации региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования

Эксперимент реализовывался в региональной образовательной системе Пензенской области.

Развитие сети общеобразовательных учреждений в регионе проводится по следующим направлениям: объединение общеобразовательных учреждений с объектами социально-культурной сферы, расположенными на территории поселения, малокомплектными школами, учреждениями профильного образования; реализация вариативных качественных эффективных образовательных услуг сетями муниципального объединения; развитие альтернативных форм дошкольного образования; совершенствование системы дополнительного образования; совершенствование структуры управления образованием с расширением участия государственно-общественных органов; повышение уровня и качества материально-технической базы сетей ОУ района.

Таким образом, региональную образовательную систему Пензенской области можно охарактеризовать как центральную с вариативной моделью, достаточно компактным расположением отдельных образовательных учреждений, пространственной моделью территории, характеризующейся как структура, находящаяся на значительном отдалении от городов и сохраняющая традиционные сельскохозяйственные функции в сочетании с отраслевыми природопользовательскими, в которой преобладают поселения

со средним числом жителей. Для того чтобы оценить эффективность внедрения на этапе констатирующего эксперимента, была проведена оценка базы исследования на основе системы критериев, параметров и уровней, отражающих основные аспекты доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями (наличие квалифицированных кадров, содержание и технологии реализации образовательных программ, ресурсное обеспечение процесса и т.д.). В связи с этим были изучены следующие элементы региональной образовательной системы: органы управления образованием (ОУО), обучающиеся, обучающие; образовательные учреждения (ОУ); образовательные программы (ОП).

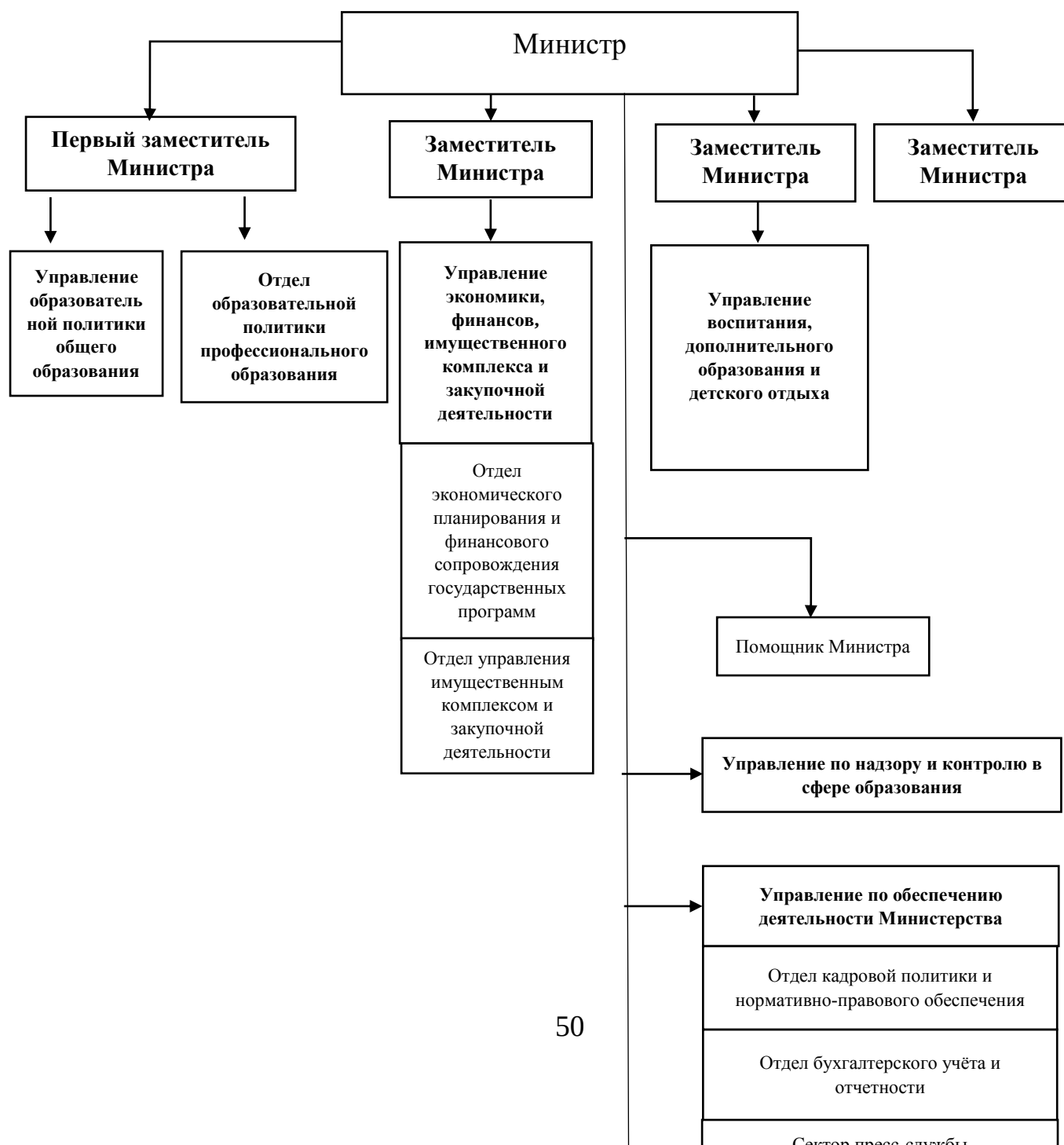


Рис. 7 Управление системой образования в Пензенской области осуществляет региональное Министерство образования.

Важным аспектом, обуславливающим необходимость формирования доступного образования в условиях региональной образовательной системы Пензенской области, является стабильное снижение показателей здоровья учащихся. В дошкольных образовательных организациях в текущем году было 2559 человек с ОВЗ, инвалидов - 359, которые в ближайшее время придут обучаться в школы, то на сегодняшний день в школах у нас 1872 ребенка с ОВЗ. По годам: 2019-2020 год - 1371, 2020-2021 - 1444, 2021-2022 годы - 1872 ребенок. Наличие детей с особыми возможностями здоровья в образовательной системе обуславливает необходимость ее изменения.

Сегодня в Пензенской области развитие специального образования предусматривает следующие формы обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: дифференцированное обучение, интегрированное обучение, инклюзивное обучение, дистанционное обучение, профессиональное обучение.

Дифференцированное обучение.

В Пензенской области функционируют 8 государственных образовательных организаций, осуществляющих обучение по адаптированным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ, из них:

- 6 школ-интернатов для умственно отсталых детей;

- 2 школы-интерната для глухих и слабослышащих детей.

Интегрированное обучение.

Одной из наиболее распространенных моделей интегрированного обучения в Пензенской области в настоящее время являются специальные классы (группы) в образовательных организациях.

В общеобразовательных учреждениях функционируют 70 специальных (коррекционных) классов для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха, зрения, задержкой психического развития, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью).

В настоящее время в 91 дошкольной образовательной организации функционируют 244 коррекционные группы (для детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержки психического развития и т.д.).

Инклюзивное обучение.

Хочется отметить, что Пензенская область имеет опыт совместного обучения инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития во многих общеобразовательных организациях. В 2015/2016 учебном году в 125 (38,8%) общеобразовательных организациях инклюзивно обучалось 447 детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра).

Обучение и коррекция развития детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется по адаптированным образовательным программам, разработанным на базе основных общеобразовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся.

Для создания условий получения инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Пензенской области формируется сеть базовых образовательных учреждений, реализующих образовательные программы общего образования,

обеспечивающих совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития.

В рамках программы «Доступная среда» за период с 2012 по 2015 годы в 25 общеобразовательных организациях области создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития, — 6 % общеобразовательных организаций области.

В 2016 году в Пензенской области еще в 3 образовательных организациях будут созданы условия для получения детьми-инвалидами качественного образования.

Дистанционное обучение.

В целях расширения доступности образования для детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому в Пензенской области с 1 сентября 2010 года на базе Губернского лицея-интерната для одаренных детей функционирует Центр дистанционного образования детей-инвалидов, где дети-инвалиды обучаются с использованием дистанционных форм по общеобразовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Каждое рабочее место обеспечено комплектом компьютерной техники, цифрового учебного оборудования, оргтехники, программного обеспечения и подключено по широкополосным каналам доступа к сети Интернет.

Помимо общего образования учащиеся имеют возможность в дистанционной форме получать дополнительное образование – музыкальное, роботостроение (лего), кружок английского языка, компьютерной графики по выбору.

В Центре дистанционного обучения ведется последовательная реализация принципа ранней глубокой профилизации, выстраивается индивидуальная образовательная траектория для каждого ребенка с учетом интересов, склонностей, физических возможностей, состояния здоровья.

К негативным тенденциям развития кадровых ресурсов необходимо отнести «старение» педагогических кадров, недостаточный приток молодых специалистов. Тем не менее, педагоги района имеют удовлетворительный уровень квалификации и профессиональной компетентности, осуществляется работа по привлечению и закреплению молодых специалистов, получению учителями высшего образования в заочной форме обучения, ведется серьезная работа с педагогическими кадрами по аттестации на квалификационные категории, создаются условия для прохождения курсовой подготовки и переподготовки педагогов.

Анализ кадрового состава региональной образовательной системы Пензенской области позволил выявить противоречие между потребностями ОУ в новом качестве образования и недостаточным уровнем компетентности сельских учителей. Всего 60 человек (20%) из 302 специалистов имеют дефектологическое или психологическое образование и 30 (1%) педагогов прошли курсы повышения квалификации по проблеме обучения и развития детей с особыми возможностями здоровья.

Изучение квалификационных карт педагогического состава учреждений Пензенской области за 2021-2022 и 2022-2023 учебные годы показало, что у большинства педагогов региона сформированы предметно-методологическая, психолого-педагогическая, валеологическая, коммуникативная компетентности как оставляющие профессиональной компетентности, значительно ниже показатели в развитии управленческой компетентности и информационно-технологической [148]. Инклюзивная компетентность как показатель умения работать с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного подхода в квалификационных картах не изучалась.

С целью определения уровня сформированности инклюзивной компетентности на этапе констатирующего эксперимента мы провели исследование на основе выделенных в четвертом параграфе первой главы компонентов и показателей инклюзивной компетентности педагогов.

В ходе работы были обследованы педагоги г. Пензы, а также районных центров Никольска, Кузнецка, Сердобска, в рамках курсов повышения квалификации при Пензенском государственном университете. В исследовании приняли участие 366 педагогов, из них педагогов общеобразовательных учреждений – 194 (53%) человека, педагогов дошкольных образовательных учреждений – 112 (30%) человек, педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений – 36 (9,8%) человек, представителей администрации учреждений – 24 (6,5%) человека.

Измерение сформированности компонентов инклюзивной компетентности педагогов проведено в соответствии с выделенными параметрами с использованием следующих способов: когнитивный компонент - контрольная работа, тестирование; мотивационный компонент - тестирование на основе методики К. Замфира в модификации А. Реана (см. Приложение А); деятельностный - диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности по С.А. Трифоновой (на основе проектной деятельности, моделирования индивидуальной образовательной программы для детей с особыми образовательными потребностями) [32].

На этапе констатирующего эксперимента для определения уровня сформированности когнитивного компонента была проведена контрольная работа в процессе обучения педагогов, которая включала в себя перечень вопросов и заданий, направленных на выявление теоретических и практических знаний в области обучения детей с особыми образовательными потребностями. Тест по теме «Обучение и воспитание детей с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» состоял из блоков, содержащих вопросы в соответствии с показателями когнитивного компонента. Предполагалось несколько вариантов ответов, а также высказывание собственного мнения по поводу предложенной в тесте ситуации (см. приложение Б).

По результатам тестирования на основании исследования Ю.В. Шумиловской были определены показатели уровней сформированности когнитивного компонента: нулевой уровень когнитивного компонента - знания в области обучения детей с особыми образовательными потребностями практически отсутствовали; низкий уровень когнитивного компонента - способность воспроизводить знания на репродуктивном уровне; средний уровень когнитивного компонента - умение транслировать ситуацию из одной области знаний в другую; высокий уровень когнитивного компонента - осмысленное владение терминологией, большими по объему, глубокими, содержательными, упорядоченными, структурированными знаниями в области профессиональной деятельности.

Анализ результатов контрольных работ и тестирования педагогов

Результаты проверки контрольной работы и тестирования были внесены в формулу $N = k_1 / k$, где N – коэффициент уровня сформированности когнитивного компонента; k - общее количество заданий, а k_1 - количество правильно выполненных заданий. Анализ результатов представлен в таблице 5.

Таблица 5.

Анализ когнитивного компонента инклюзивной компетентности педагогов

Педагоги	Кол-во педагогов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Общеобразовательных школ	194	5	117	67	5
Дошкольных учреждений	112	2	19	81	10
Специальных (коррекционных) учреждений	36	25	10	1	
Представители администрации	24	4	19	1	
Итого	366	36 (9,8%)	165 (45,1%)	150 (41%)	15(4,1%)

Из таблицы следует, что высокий уровень знаний в области обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями наблюдался у

специалистов со специальным образованием, владеющих научными знаниями, технологиями, способами и приемами обучения детей данной категории. Наибольшее количество педагогов с низким и нулевым уровнем знаний среди представителей дошкольных учреждений.

Одним из составляющих когнитивного компонента является восприятие устойчивых понятий (коллокаций). Понимание значения ключевых понятий инклюзивного образования определяет перспективу формирования инклюзивной компетентности. Анализ показателей восприятия работниками образования устойчивых понятий показал, что педагоги готовы принять необходимость формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Тем не менее, отсутствие практических навыков, профессионального опыта позволяет констатировать несформированность когнитивного компонента инклюзивной компетентности. Данные анализа на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Восприятие педагогами устойчивых понятий (коллокаций)
инклюзивного образования

	Принимаю полностью	Принимаю частично	Пока отрицаю	Категорически отрицаю
Индивидуальный образовательный маршрут	100	0	0	0
Единая система планирования мероприятий для детей с ООП	20	47,7	32,3	0
Полная интеграция	0	47,8	33,1	19,1
Преодоление дефицита инклюзивной готовности педагогов	97,9	2,1	0	0
Вынужденная сегрегация	0	100	0	0
Поэтапное включение	100	0	0	0
Воспитание толерантности	100	0	0	0
Доступное образование для всех	100	0	0	0
Проектная деятельность детей с особыми образовательными потребностями	45,3	17,8	34,1	2,8
Изменение вариативной части содержания базовой образовательной программы с учетом индивидуальной образовательной траектории	79,1	15,3	3,5	2,1

Итого	235 (64,2%)	84 (23%)	38 (10,3%)	9 (2,5%)
-------	-------------	----------	------------	----------

Как следует из таблицы, большинство педагогов осознали необходимость формирования инклюзивного образования на современном этапе, это отражено в показателе «принимаю полностью» – 64,2%. Однако педагоги считали актуальными на современном этапе общие понятия, которые популяризированы средствами массовой информации и социальной рекламой. Понятия, относящиеся к реализации технологий и методов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, преподаватели анализировали с некоторой осторожностью, высказывая сомнения в реальности инклюзивного подхода. В результате объединения данных двух диагностических методик по выявлению когнитивного компонента можно отметить наличие нулевого уровня (3,3%), что подтверждает необходимость проведения специальной работы по формированию инклюзивной компетентности у педагогов.

Обобщенные данные по результатам исследования сформированности когнитивного компонента представлены в таблице 7.

Таблица 7.

Когнитивный компонент на этапе констатирующего эксперимента

Компоненты	Уровни			
	нулевой	низкий	средний	высокий
Контрольная работа	4,1%	41%	45,1%	9,8%
Восприятие устойчивых понятий (коллокаций) инклюзивного образования	2,5%	10,3%	23%	64,2%
Когнитивный	3,3%	25,7%	34%	37%

В соответствии с представленными результатами можно сделать вывод: несмотря на достаточно высокий уровень понимания устойчивых понятий, в целом уровень когнитивного компонента у педагогов можно оценить как

низкий, что является недостаточным условием для создания доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из составляющей инклюзивной компетентности является мотивационный компонент. Для оценки уровня сформированности мотивационного компонента применили методику К. Замфира в модификации А.А. Реана, адаптированную автором (см. приложение А). В отличие от классического теста К. Замфира, в адаптированном варианте мотивы ориентированы на работу с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Согласно апробированным методикам изучения уровня готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования И.Н. Хафизуллиной [33] и Ю.В. Шумиловской [39], заменим 5 уровней сформированности мотивационной сферы на 4 уровня.

На основании полученных результатов в листе ответов определен мотивационный комплекс личности педагога, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями, - соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

Высокий мотивационный комплекс $ВМ > ВПМ > ВОМ$ характеризуется четким пониманием значения и роли педагогической деятельности при обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, стремлением достичь в ней определенных положительных результатов.

Оптимальный (средний) мотивационный комплекс $ВМ = ВПМ > ВОМ$ определяется удовлетворенностью педагога профессией и принятием детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Низкий мотивационный комплекс $ВМ > ВОМ > ВПМ$ ($ВПМ > ВОМ > ВМ$) характеризуется вынужденной работой педагога при отсутствии

желания работать с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Нулевой мотивационный комплекс $BOM > BПМ > BM$ характеризовался категорическим отказом от работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Данные теста представлены в таблице 8.

Таблица 8.

Показатели сформированности мотивационного компонента
инклюзивной компетентности

Мотивы профессиональной деятельности педагогов при работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	В незначительной мере	В небольшой, но и не малой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере	Оценка
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	
1. Денежный заработок	0	26	139	201	3,5
2. Стремление к продвижению по работе	146	217	3	0	1,6
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	287	79	0	0	1,2
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	287	79	0	0	1,2
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	146	139	55	26	1,9
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы	15	55	67	229	3,4
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	22	37	84	223	3,4

Обработка результатов. Подсчитываются показатели внутренней мотивации (BM), внешней положительной мотивации (BПМ) и внешней отрицательной мотивации (BOM) в соответствии со следующими ключами: $BM = (\text{оценка п. 6} + \text{оценка п. 7}) / 2$ $BПМ = (\text{оценка п. 1} + \text{оценка п. 2} + \text{оценка п. 5}) / 3$ $BOM = \text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4}$

Оценка пункта = (сумма ответов педагогов x баллы) / кол-во педагогов

Например: оценка п. 1 = $(26 \times 2 + 139 \times 3 + 201 \times 4) / 366 = 3,5$

Аналогичным образом получаем оценки по остальным пунктам.

Расчет показателей мотивации:

$$BM = (3,4 + 3,4) / 2 = 3,4$$

$$BPM = (3,5 + 1,6 + 1,9) / 3 = 2,33$$

$$BOM = 1,2 + 1,2 = 2,4$$

Таким образом, мы получили низкий мотивационный комплекс $BM > BOM > BPM$, что объясняется преобладанием стремления избежать критики со стороны руководителя или коллег и возможных наказаний или неприятностей.

В результате тестирования установлено, что 37 (10%) педагогов обладают высокой мотивацией, 75 (20,5%) - средней, 245 (67%) - низкой и 9 (2,5%) - нулевой мотивацией.

Для оценки уровня сформированности деятельностного компонента инклюзивной компетентности нами был предусмотрен анализ деятельности педагогов по разработке индивидуальной образовательной программы для детей с особыми образовательными потребностями в форме проекта. В этом случае предметом диагностики выступала готовность педагогов к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Педагогам предлагался алгоритм проектирования индивидуальной образовательной программы, кейс-стади с психолого-педагогической характеристикой ребенка, нуждающегося в индивидуализации образовательного процесса (см. приложение В). Он включал в себя: учет индивидуальных возможностей учащихся с особыми образовательными потребностями, выбор варианта инклюзивного образования и режима посещения, формы межведомственного взаимодействия, условия безбарьерной среды, критерии оценивания ребенка с особыми образовательными потребностями. Деятельность педагогов оценивалась по трем критериям:

Умение применять специальные знания в проектировании и моделировании сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в практических формах деятельности;

Степень владения технологиями, способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми умениями и навыками для реализации инновационной деятельности и степень владения умениями и навыками, необходимыми для реализации инновационной деятельности;

Стремление к саморазвитию, инициатива, творчество.

Так как инклюзия на современном этапе является инновационным направлением, применим в своей работе методику С.А. Трифоновой [32], адаптируя ее в соответствии с задачами данного исследования. В своей диагностической методике она выделяет три уровня сформированности готовности к инновационной деятельности. Однако в связи с тем, что инклюзивная компетентность и ее составляющие предполагают возможность нулевого уровня сформированности (по Ю.В. Шумиловской) [39], были определены следующие показатели уровня сформированности деятельностного компонента у педагогов:

Нулевой уровень сформированности готовности к деятельности с детьми с особыми возможностями здоровья имеет следующие характеристики: не применяют полученные знания при проектировании индивидуальной образовательной программы, не используют технологии, не владеют терминологией, не освоены способы решения профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся), что проявляется в процессе проектирования.

Низкий уровень сформированности имеет следующие характеристики: педагоги имеют общее представление о деятельности, знаниях, умениях и навыках и обобщенных способах выполнения проектировочной деятельности в рамках заданной темы; отсутствует инициатива, педагоги пассивны и насторожены в восприятии нового в педагогической деятельности, уровень творческого потенциала низкий; не проявляется стремление к саморазвитию

и самосовершенствованию; не всегда адекватная оценка собственной деятельности.

Достаточный уровень готовности к реализации деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями характеризуется пониманием ее значимости, поверхностным владением теоретическими основами, несформированностью навыков выполнения проектировочной деятельности, проявлением знаний и умений только в стандартных условиях, стремлением к саморазвитию, но не всегда адекватным оцениванием собственной деятельности.

Высокий уровень готовности педагогов к реализации инклюзивной деятельности свидетельствует о наличии методологических знаний у педагогов, высокой методологической культуре, обеспечивающей овладение теоретическими основами в области инклюзивного образования, формировании собственной педагогической философии, развитых творческих способностях, способности к проектированию и моделированию, активности и инициативности преподавателей в реализации творческих способностей, практическом выходе проектной деятельности, ярко выраженном стремлении к саморазвитию, владении навыками самоанализа, развитых рефлексивных способностях.

Данный диагностический инструментарий позволил выявить уровень готовности каждого педагога к деятельности с учащимися в инклюзивном классе, определить слабые позиции готовности и спроектировать дальнейшую работу по формированию инклюзивной компетентности в целом.

Не представляется возможным на этапе констатирующего эксперимента осуществить анализ сформированности деятельностного компонента в силу неспособности педагогов оперировать необходимыми знаниями по проектированию индивидуальной образовательной программы для учащегося с особыми образовательными потребностями.

Опираясь на данные констатирующего эксперимента, характеризующие уровень сформированности двух компонентов инклюзивной компетентности, можно сделать вывод: в связи с тем, что высокий уровень сформированности по когнитивному компоненту наблюдается у только у 37% педагогов, по мотивационному - у 10%, а деятельностный компонент невозможно диагностировать, то можно утверждать, что в сумме трех компонентов уровень сформированности инклюзивной компетентности у педагогов низкий. Это отражено в таблице 9.

Таблица 9.

Уровень сформированности инклюзивной компетентности у педагогов
на этапе констатирующего эксперимента

Компоненты	Уровни			
	нулевой	низкий	средний	высокий
Когнитивный	3,3%	25,7%	34%	37%
контрольная работа	4,1%	41%	45,1%	9,8%
восприятие устойчивых понятий (коллокаций) инклюзивного образования	2,5%	10,3%	23%	64,2%
Мотивационный	0%	67%	23%	10%
Деятельный	100%	0%	0%	0%
Инклюзивная компетентность	34,3%	31%	19%	15,7%

По результатам констатирующего эксперимента был выявлен нулевой уровень сформированности инклюзивной компетентности у 34,3% педагогических работников. Такой процент обусловлен отсутствием навыков работы педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями, что является необходимой составляющей деятельностного компонента.

Результаты обобщенного анализа показывают особенности сформированности инклюзивной компетентности у педагогов: высокий уровень сформированности выявлен у педагогов, имеющих опыт работы с детьми с особыми возможностями здоровья. Это обусловлено спецификой работы, однако не определяет априори возможности с успехом работать в

условиях инклюзивного образования. У учителей общеобразовательных и, особенно дошкольных учреждений, уровень сформированности инклюзивной компетентности низкий. Результаты инклюзивной компетентности у преподавателей в соответствии особенностями реализации образовательных услуг учреждения, в котором они работают, показаны в таблице 10.

Таблица 10.

Показатели уровня сформированности инклюзивной компетенции с учётом статуса образовательного учреждения на этапе констатирующего эксперимента

Педагоги	Кол-во педагогов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Общеобразовательных школ	194	5	41	70	78
Дошкольных учреждений	112	2	19	43	48
Специальных (коррекционных) учреждений	36	30	6	0	0
Представители администрации	24	20	4	0	0
Итого	366	57 (15,7%)	70 (19%)	113 (31%)	126 (34,3%)

Полученные данные свидетельствуют о необходимости внедрения модели подготовки педагогов к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования.

Реализация модели доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями требует системного подхода. Готовность образовательной системы к внедрению модели инклюзивного образования определяется, прежде всего, наличием ресурсов, обеспечивающих процесс организации учебного процесса для детей с особыми возможностями здоровья. В связи с этим необходима не только подготовка и переподготовка кадров, выявление контингента детей с особыми образовательными потребностями, а также расширение межведомственного взаимодействия, организация режима обучения, определение форм обучения для детей с

особыми образовательными потребностями, адаптация основных образовательных программ, разработка индивидуальных образовательных программ.

Рассмотрим особенности организации учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями, проанализировав ресурсное обеспечение, необходимое для доступного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (см. раздел 1.3).

Соотнесем данные, представленные учреждениями Пензенской области, с критериями формирования инклюзивного образования, выделенными на основе анализа существующих моделей доступного образования, и подробнее проанализируем степень доступности образовательной среды на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 11.

Оценка эффективности организации учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной образовательной системы (констатирующий эксперимент)

Педагогические условия	Уровни готовности
Нормативно-правовое обеспечение	средний(2)
Межведомственное взаимодействие	средний (2)
Методическое обеспечение	низкий (1)
Материально-технические ресурсы	средний(2)
Информационное обеспечение	средний(2)
Содержание образовательного процесса	низкий (1)
Использование технологий поэтапного включения	низкий(1)
Вариативная составляющая ОП	низкий(1)
Организация внеурочной интегративной деятельности	средний(2)
Наличие медико-психолого-педагогического сопровождения	низкий (1)

Показатели: низкий – 1, средний – 2, высокий – 3

Таким образом, такие необходимые условия, как нормативно-правовое, информационное обеспечение, определялись на среднем уровне готовности в связи с возможностью оперативного оформления и проведения необходимых мероприятий по данным направлениям. Все образовательные учреждения

Первомайского района имели лицензии на право ведения образовательной деятельности, свидетельства о государственной аккредитации, образовательные программы, уставы. Ежегодно управление образования проводило защиту и слушания по распределению вариативной части учебного плана (школьного компонента), позволяющего учесть особенности учреждения, запросы учащихся и их родителей.

Межведомственное взаимодействие и организация внеурочной интегративной деятельности в связи с особенностями организации внеурочной деятельности в муниципальной образовательной системе функционируют в системе дополнительного образования детей. В районе реализовывались программы межсетевого взаимодействия, однако, проецируя направления деятельности по программам на формирование доступной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями, хотелось бы отметить тот факт, что формы реализации мероприятий не соответствовали особенностям и потребностям указанной категории детей.

Таким образом, на низком уровне готовности находилось 50% показателей, а остальные (50 %) функционировали в системе общего образования и требовали адаптации к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента обнаружена неготовность образовательной системы Пензенской области по обеспечению процесса организации доступного обучения для детей с особыми образовательными потребностями.

В результате системной оценки базы исследования выявлено, что организация межведомственного взаимодействия в образовании детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной образовательной системы Пензенской области не соответствует критериям, разработанным в результате сравнительного анализа существующих моделей в России и за рубежом, что позволило спроектировать программу опытно-

экспериментальной работы по внедрению модели инклюзивного образования.

Экспериментальная база исследования. Проверка эффективности модели инклюзивного образования осуществлялась на базе региональной образовательной системы Пензенской области. Результативность взаимодействия межведомственных учреждений проверена на базе МБОУДО «Дворец детского (юношеского) творчества г. Пензы», муниципальных общеобразовательных школ № 11, № 63 и общеобразовательной гимназии № 13, а также Пензенского областного центра реабилитации инвалидов.

2.2 Организация опытно-экспериментальной работы по реализации модели инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы

В рамках реализации программы опытно-экспериментальной работы по формированию модели инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе были разработаны направления деятельности по формированию необходимых и достаточных педагогических условий для организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями; с учетом выявленного инклюзивного компонента спроектирован коррекционный компонент вариативных образовательных программ, организационные мероприятия по изменению режима и форм обучения для детей с особыми образовательными потребностями, система межведомственного взаимодействия.

Обучение детей с особыми образовательными потребностями организуется в соответствии с Законом «Об образовании РФ» от 29.12.12 № 273-ФЗ. Гибкость моделирования учебного плана, который разрабатывался на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), позволяла учитывать интересы обучающихся с особыми образовательными потребностями и их возможности.

В связи с этим на данном этапе реализации программы по формированию инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями был выработан следующий алгоритм действий:

1. Разработана двухуровневая структура управления, которая реализует консультативное и организационно-методическое направление деятельности.
2. Скорректирован учебный план.
3. Изменены режимные моменты.
4. Разработана технология включения ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс.
5. Введены в учебный процесс индивидуальные и групповые коррекционные занятия со специалистами.
6. В соответствии с инклюзивным компонентом определены коррекционные курсы.
7. Разработаны рекомендации педагогам по дифференцировке базовых и минимально необходимых требований к усвоению содержания учебного материала в программах по общеобразовательным предметам.
8. Введены альтернативы классно-урочной организации учебного процесса.
9. Разработана система взаимодействия межведомственных учреждений.

Система управления инклюзивным образованием согласно спроектированной модели состояла из двух уровней. Первый уровень включал в себя орган управления муниципальной образовательной системой и районную ПМПК, отражал требования государственной политики в области обучения детей с особыми образовательными потребностями, координировал деятельность и мониторинг данного процесса. Второй уровень (организационно-управленческая структура учреждения) обеспечивал сопровождение детей с особыми образовательными

потребностями, реализацию программ инклюзивного образования, а также диагностировал изменение социального заказа по обучению таких детей. Как результат, был определен пакет нормативных документов учреждения, регламентирующий процесс управления (положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме, договор в рамках взаимодействия различных организационных структур по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями, нормативно-правовая база для льготного поступления в училища, техникумы, вузы и др., нормативно-правовая база по трудоустройству выпускников, нормативно-правовые основы по сетевому взаимодействию, договор о предмете сотрудничества).

На основании нормативно-правовой документации, отражающей необходимость модификации учебного плана для детей с особыми образовательными потребностями, планировались индивидуальные образовательные траектории обучающихся. Они содержали набор предметов, необходимых и достаточных для формирования у ребенка с особыми образовательными потребностями академических либо социальных компетенций. Режим посещения занятий обучающимися с особыми образовательными потребностями образовательных учреждений РОС Пензенской области был сориентирован на состояние здоровья каждого ребенка. Он включал в себя внеурочные мероприятия, организованные в рамках межсетевого взаимодействия. Обучение детей с особыми образовательными потребностями в режиме инклюзии осуществлялось в первую смену. Индивидуальный щадящий режим предполагал также снижение объема задания и темпа работы, дополнительные паузы отдыха. Во всех вариантах учебного плана выполнялись установленные нормы предельно допустимой учебной нагрузки при 6-дневной учебной неделе в соответствии с новыми санитарными правилами и нормами, утвержденными СанПиН для детей с ООП [26].

В соответствии с уровнем готовности ребенка с особыми образовательными потребностями к обучению в условиях

общеобразовательного учреждения были определены возможные варианты включения: постоянная, постоянная неполная, частичная, эпизодическая инклюзия или дистанционное обучение.

Технология поэтапного включения базируется на совместной деятельности детей в разноуровневых проектных группах и их взаимодействии со взрослыми. Проектные группы включали в себя учащихся с высоким уровнем обучаемости и учащихся с особыми образовательными потребностями (в том числе со сложной комплексной патологией).

Работа учащихся над учебными проектами предполагает распределение обязанностей в получении, обработке и оформлении получаемой информации всех учащихся группы индивидуально. В такой ситуации всем участникам процесса требуется помощь для развития умения «учиться в сотрудничестве», например в выработке умения действовать по очереди, высказывать идеи, делать предположения, выполнять разные роли и обсуждать разногласия. Успех детей с разными образовательными возможностями в реализации своих возможностей зависит, прежде всего, от умения использовать вербальные и невербальные средства и взаимодействовать друг с другом.

В связи с этим деятельность в рамках включения детей с особыми образовательными потребностями предполагает многоплановую и разноуровневую работу и реализуется в три этапа.

На первом этапе (пропедевтическом) цель педагогов и специалистов - научить детей общаться внутри проектной группы. Сложность состояла в том, что дети в группе подбирались не по желанию, а по разной структуре нарушения и разным образовательным возможностям. В связи с этим часто возникали разногласия, нетерпимость, нежелание работать в коллективе. Большая роль на данном этапе уделяется формированию и развитию невербальных средств общения и умению общаться в группе.

Очень важно вначале создать учебное сообщество - сформировать группу детей с разными образовательными возможностями. Главное для

учителя при формировании такого сообщества, чтобы совместная работа стала наиболее эффективной для всех детей. В связи этим использовались некоторые педагогические формы, в которых можно отследить различные роли учащихся с разными образовательными потребностями.

Технология поэтапного включения, ориентированная на применение фактических знаний и приобретение новых путем самообразования, вывела учащихся с особыми образовательными потребностями на новый уровень учебной мотивации и позволила педагогам на основе полученных результатов мониторинга сформировать индивидуальные программы для детей, нуждающихся в специальном сопровождении. На основе этого планирование занятий осуществлялось с учетом образовательных потребностей учащихся с особыми образовательными потребностями. Учитывая, что у ребенка с ООП может быть свой (индивидуальный) темп освоения содержания образования и его стандартизация в относительно коротких промежутках учебного процесса объективно невозможна, результаты освоения основной образовательной программы оценивались по завершении каждой из ступеней школьного образования. В данном случае речь идет о требованиях к результатам начального школьного обучения во всех четырех вариантах стандарта для каждой категории детей с ООП, которые включают в себя два компонента – «академический» и «компонент жизненной компетенции» [23].

Повышение эффективности обучения, реабилитации и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями на этапе введения ФГОС в начальной школе реализовывалось в условиях оптимального сочетания базового и дополнительного образования за счет внеурочной деятельности в системе взаимодействия межведомственных учреждений.

Межведомственное взаимодействие – комплекс мер по осуществлению сотрудничества различных ведомств и относящихся к ним органов, организаций и учреждений для достижения единых целей по определенному

направлению деятельности. Межведомственное взаимодействие включает такие формы сотрудничества, как информационный обмен, проведение совместных мероприятий, разработка единого протокола действий и др. [36].

В условиях РОС Пензенской области была проведена работа по наполнению блока внеурочной деятельности, составлена примерная схема организации внеурочной деятельности в 1-х классах общеобразовательных учреждений, составляющих базу нашего эксперимента, на 2022-2023 учебный год. Работа по наполнению блока внеурочной деятельности проходила по 5 направлениям: общеинтеллектуальное, общекультурное, духовное, социальное, спортивно-оздоровительное. В связи с этим в рамках формирования доступного образования детей с ООП было предложено расширить рамки межведомственных взаимодействий с учетом возможностей детей с ООП. Результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12.

Модули взаимодействия учреждений в рамках модели инклюзивного образования в условиях региональной образовательной системы

Модули взаимодействия	Цели взаимодействия	Участники межведомственного взаимодействия
Социально-психолого-педагогический модуль	Оказание квалифицированной социальной, психологической и педагогической помощи детям с ООП и их родителям, создание условий для проведения эффективной социальной реабилитации как фактора успешной социальной адаптации	Социальная защита, образование, здравоохранение, культура, спорт, муниципальные администрации, административные структуры, региональные управленческие органы
Медико-социальный модуль	Оказание квалифицированной медико-социальной помощи детям с ООП и их родителям	Социальная защита, медицина, спорт, муниципальные администрации, административные структуры, региональные управленческие органы
Культурно-досуговый модуль	Создание условий для организации досуга и отдыха детей с ООП и их родителей	Социальная защита, общее и дополнительное образование, культура, СКСиТ, муниципальные администрации, административные структуры, региональные управленческие органы

Спортивно-оздоровительной модуль	Создание условий для проведения социальной реабилитации детей с ООП средствами физической культуры и спорта	Социальная защита, общее и дополнительное образование, здравоохранение, культура, спорт, СКСиТ муниципальные административные структуры региональные управленческие органы,
Модуль предпрофессиональной ориентации и адаптации	Создание условий для проведения предпрофессиональной ориентации и социально-трудовой и профессиональной реабилитации	Социальная защита, общее и профессиональное образование, здравоохранение, культура, спорт, муниципальные административные структуры, предприятия
Диагностико-прогностический модуль	Осуществление комплексной диагностики особенностей психофизического развития ребенка с ООП, разработка индивидуальных программ обучения ребенка в условиях общеобразовательной школы	Социальная защита, образование, здравоохранение, культура, спорт, муниципальные административные структуры, МСЭ, областная (городская) ПМПК
Консультативный модуль	Координация действий специалистов по разработке и реализации рекомендаций родителям ребенка с ООП и специалистам межведомственных структур, повышение социально-психолого-педагогической и медико-социальной компетентности родителей	Социальная защита, образование, здравоохранение, культура, спорт, муниципальные административные структуры, родители, общественные организации, учреждения повышения квалификации
Научно-методический модуль	Создание условий по обобщению опыта и организации научных исследований в рамках реализации муниципальной модели инклюзивного образования детей с ООП	Общее, специальное (коррекционное), высшее образование, здравоохранение, культура, спорт, муниципальные административные структуры, учреждения повышения квалификации и переподготовки работников образования
Консультативный модуль	Координация действий специалистов по разработке и реализации рекомендаций родителям ребенка с ООП, педагогам, работающим в инклюзивных классах, и специалистам межведомственных структур, формирование инклюзивной компетенции	ПМПК (областная, городская), общее и специальное (коррекционное) образование, учреждения повышения квалификации и переподготовки, межведомственные структуры, здравоохранение, культура, спорт, муниципальные административные структуры, региональные управленческие органы

Организационно-управленческий модуль	Создание условий для эффективной реализации муниципальной модели инклюзивного образования детей с ООП и их семьям. Координация межведомственного взаимодействия	Социальная защита, образование, здравоохранение, культура, спорт, СКСиТ, муниципальные административные структуры - ПМПК (областная, городская), предприятия, общественные организации
Информационно-аналитический модуль	Создание условий для осуществления качественного приема, анализа и переработки информации, необходимой в процессе реализации муниципальной модели инклюзивного образования для детей с ООП	Социальная защита, образование, здравоохранение, культура, спорт, муниципальные административные структуры, ПМПК (областная, городская)
Модуль материально-технического и учебно-методического обеспечения	Использование кадровых, материально-технических и учебно-методических ресурсов в организации безбарьерной среды для детей с ООП	Культура, муниципальные административные структуры, специальное (коррекционное) образование, общественные организации, производственные предприятия, СКС иТ
Модуль связей с общественностью	Создание условий для формирования позитивного общественного мнения и поддержку оказания помощи детям с ООП и их родителям, пропаганда идей интеграции и включения в социум детей данной категории, стирание граней между «нормальным» и «аномальным» обществом	Социальная защита, образование, здравоохранение, культура, спорт, муниципальные административные структуры, СМИ, общественные организации, производственные предприятия

В связи с этим образовательные учреждения, задействованные в нашем исследовании, были включены в систему взаимодействия межведомственных учреждений, реализуемую на базе Клуба для детей с ограниченными возможностями "Равновесие" МБОУДО «Дворец детского (юношеского) творчества г. Пензы». Клуб для детей с ограниченными возможностями "Равновесие" работает в МБОУДО "Дворец детского (юношеского) творчества г. Пензы с 2001 года. Клуб посещает более 100 ребят. Программа "Ладушки" создана для ребят с нарушениями развития дошкольного и младшего школьного возраста и работает по направлениям: "Развитие речи", "Коррекционные игры", "В мире творчества". Учащиеся младшего и среднего школьного возраста посещают "Арт-клуб" по направлениям: "Литературная студия", "Психологические игры", "Творческая студия". Для подростков

функционирует "Творческая мастерская", где они могут определиться с выбором будущей профессии и научиться основам полиграфии.

Занятия проводят педагоги, имеющие специальное образование (учитель-логопед и психолог) и высшую квалификационную категорию.

Адаптированные дополнительные общеобразовательные программы, разработанные педагогами клуба, многократно становились призерами конкурсов образовательных программ различного уровня.

Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа «Ладушки» является лауреатом XV регионального конкурса общеобразовательных программ и предназначена для детей с ОВЗ и инвалидностью (с нарушениями интеллекта, опорно-двигательного аппарата и расстройствами аутистического спектра), требующих особого внимания в удовлетворении образовательных потребностей, способна обеспечивать включение ребенка с тяжелыми нарушениями развития в новые формы организации социальной жизни, тем самым обеспечивая социализацию и адаптацию учащихся к жизни в существующей социальной среде, а также позволяет раскрыть дополнительные возможности и творческий потенциал способствующие самовыражению и ориентации на личный успех. Возраст: 5-9 лет. Модули: «Основы коммуникации», «Развивающие игры», «В мире творчества».

Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа «Арт-клуб» разработана с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и инвалидностью с нарушениями интеллекта, опорно-двигательного аппарата и расстройствами аутистического спектра, уровня их психофизического развития. Освоение программы учащимися предполагает постепенное и успешное их вхождение в коллектив, социализацию, расширение рамок свободы выбора (социальные пробы) при определении своего жизненного пути. Возраст: 7-15 лет. Модули: «Речевая студия», «Психологические игры», «Творческая студия».

Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа «Мир профессий без ограничений» позволит учащимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью ориентироваться в мире профессий и овладеть предпрофессиональными полиграфическими навыками, получение которых в свою очередь способствует одному из самых эффективных способов самореализации. Возраст: 12-17 лет. Модули: «В мире профессий», «Полиграфия», «Скрапбукинг».

Расширение направлений деятельности, увеличение охвата детей с ООП и количества учреждений внутри самого взаимодействия подтвердили эффективность деятельности клуба как формы взаимодействия.

Таблица 13.

Показатели эффективности деятельности Клуба для детей с ОВЗ как формы межведомственного взаимодействия

Направления деятельности	Этап формирования 2021 г.	Этап функционирования 2024 г.
Взаимодействие учреждений	3	13
Категории детей	2 Дети с нарушением зрения, дети с нарушением слуха	Все категории детей с ООП, нормально развивающиеся сверстники
Коррекционные курсы	4	Гибкая система коррекционных курсов в соответствии с заявленным контингентом учащихся и потребностью педагогов и родителей
Издательская деятельность	Обобщение опыта одного учреждения, Распространение по отделам по обслуживанию инвалидов в библиотеки региона (3-5 в год)	Обобщение опыта 8 учреждений, проведение ежегодных семинаров, конференций. Распространение опыта среди учреждений Томска в рамках межотраслевого взаимодействия (8-9 в год)
Формы занятий	Групповые, подгрупповые, индивидуальные (2 раза в месяц)	Временная и частичная интеграция детей со сложными (комплексными) нарушениями в культурно-досуговый, коррекционно-развивающий процесс, разработка индивидуальных развивающих маршрутов для детей с ООП (еженедельно)
Специалисты	Дефектолог	Три психолога

Эффективность взаимодействия подтвердил также анализ динамики в мотивационной, коммуникативной, эмоциональной сфер учащихся с особыми образовательными потребностями. В процессе формирования содержания коррекционно-образовательного направления Культурно-образовательного центра проводилось педагогическое наблюдение, которое показало положительные изменения: значительные улучшения со стороны мотивационной и эмоциональной сферы. У детей стабилизировались положительные эмоции, наблюдалось уменьшение агрессии детей по отношению друг к другу и аутоагрессии. Педагогами, которые присутствовали на занятиях, было отмечено улучшение со стороны коммуникативной функции речи, особенно у детей, замкнутых в обычной обстановке. Дети общались, знакомились, вместе преодолевали препятствия. Целенаправленность действий с использованием специальных конструкций позволила развить у многих детей двигательный статус (либо расторможенность, либо пассивность, либо зажатость). Использование мягких блоков позволило детям с особыми нуждами научиться конструированию, что так необходимо при обучении таких детей вычислительным навыкам. Применение на занятиях развивающих игр расширило приобретенные навыки детей с особыми образовательными потребностями: они научились не только шнуровать, выкладывать картинки, но и сравнивать, находить часть от целого, обобщать [15].

Анализ динамики показателей деятельности клуба показал, что за счет увеличения количества участников процесса взаимодействия изменился в сторону увеличения охват категорий учащихся с особыми образовательными потребностями, произошло расширение тематики мероприятий и контингента специалистов, осуществляющих процесс сопровождения.

Апробация содержательного и технологического компонент модели с учетом особенностей образовательного процесса муниципальной образовательной системы позволила отобразить основные элементы индивидуальной (универсальной) образовательной траектории ребенка с

особыми образовательными потребностями, которые мы оформили в форме матрицы (см. приложение Г).

Обобщая вышесказанное, очевидна необходимость подготовки и переподготовки педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья. Данное направление реализовывалось с учетом данных констатирующего эксперимента, поэтому работа по формированию инклюзивной компетентности осуществлялось следующим образом:

- для педагогов общеобразовательных учреждений были спроектированы и реализованы практико-ориентированные учебные модули: «Педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в младших классах общеобразовательной школы»; «Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями»; «Индивидуальная образовательная программа для детей с ограниченными возможностями здоровья»; организованы мастер-классы, тематические семинары по распространению опыта инклюзивного образования на основе результатов опытно-экспериментальной работы; созданы и распространены электронные и печатные пособия с методическими материалами педагогов по работе с детьми в инклюзивных классах, группах, знакомство программным материалом специальных коррекционных курсов соответственно специализации педагога;

- для педагогов, имеющих специальное образование, были разработаны и реализованы программы повышения квалификации, позволяющие осваивать инновационные модели инклюзивного образования, расширять сферу профессиональных компетенций: «Нетрадиционные логопедические технологии», «Технологии обучения детей с ОВЗ», «Современные технологии работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях ФГТ и ФГОС», организованы постоянно действующие семинары и посткурсовое сопровождение по направлению «Индивидуальная образовательная программа»;

- для сотрудников учреждений, участвующих в сетевом взаимодействии, был включен в программы курсов повышения квалификации блок «Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями», специализированных курсов для указанных категорий работников. Вышеуказанная деятельность была направлена на формирование готовности педагогов и специалистов к сопровождению обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и предусматривала комплексное психолого-педагогическое изучение учащегося с особыми образовательными потребностями, ориентированное на определение целей, задач и направлений коррекционной работы, организацию квазипрофессиональной деятельности. Основой формирования деятельностного компонента инклюзивной компетентности является создание на занятиях образовательной ситуации, в результате проживания которой педагоги приобретают не только знания, но и практические навыки. Работа на занятиях строилась следующим образом: были определены цель предполагаемого проекта (разработка индивидуальной образовательной программы для детей особыми образовательными потребностями); средства достижения цели (адаптация образовательных программ, применение специальных технологий; направление деятельности в системе межведомственного взаимодействия); критерии достижения цели (наличие или отсутствие тех или иных условий доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями). Слушателям было предложено образовать рабочие группы, в которые входили бы педагоги из одного образовательного учреждения или муниципалитета. Рабочие группы готовили проект индивидуальной образовательной программы на основе информации о ребенке, предоставленной в кейс-стади, при необходимости обращаясь за консультационной помощью к специалисту. Затем группы по очереди выступали, отстаивая их представления об обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях индивидуализации обучения, остальные слушатели и консультанты анализировали результаты

деятельности рабочих групп. Анализ результатов позволяет сделать вывод, что в рамках квазипрофессиональной деятельности у педагогов сформировались конкретные проектные идеи, которые могут быть положены в основу разрабатываемой в дальнейшем индивидуальной образовательной программы для конкретного ученика.

Таким образом, мы апробировали компоненты модели инклюзивного образования и комплекс педагогических условий необходимых для формирования доступного образования детей с особыми образовательными потребностями, что позволяет провести мониторинг результативности опытно-экспериментальной работы.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы

На третьем (заключительном) этапе опытно-экспериментальной работы был проведен мониторинг результативности внедрения региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования. Анализ изменения элементов региональной образовательной системы после внедрения модели производился на основе изучения динамики показателей критериев, выделенных в первой главе: комплекс организационно-педагогических условий; успешность реализации модели подготовки кадров для работы в контексте инклюзивного образования через формирование инклюзивной компетентности; изменения качества образования в целом в образовательной системе района.

После апробации модели были изучены результаты мониторинга качества образования в образовательных учреждениях РОС Пензенской области, что позволило констатировать изменения в системе управления инклюзивным образованием в региональной образовательной системе Пензенской области. Внедрение трехуровневой системы управления

инклюзивным образованием, включающей в себя региональный уровень, муниципальный уровень и уровень образовательных учреждений, позволил структурировать работу специалистов и администрации по обучению детей с особыми образовательными потребностями. Ресурсным центром третьего уровня (образовательных учреждений) был определен Клуб для детей с ограниченными возможностями «Равновесие» МБОУДО «Дворец детского (юношеского) творчества» г. Пензы. В консультативный подуровень вошли Психолого-медико-педагогическая комиссия муниципальной образовательной системы г. Пензы и ПМПК⁷ учреждений. В случае отсутствия ПМПК, в каком-либо учреждении района функции данного подуровня выполняет ПМПК региональной образовательной системы на договорной основе. Информационное обеспечение (информация о количестве и контингенте детей в учреждениях, районе, психолого-педагогическом сопровождении) осуществлялось на двух уровнях, это позволило систематизировать работу по выявлению, диагностике и сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья как на уровне образовательного учреждения, так и административном уровне.

Эффективность системы межведомственного взаимодействия в области инклюзивного образования в условиях РОС Пензенской области была обеспечена четким распределением полномочий: консультативное и организационно-методическое сопровождение; наличие трехуровневой системы, базового учреждения в качестве ресурсного центра. Подобная система управления обеспечила доступное и качественное образование для детей с особыми образовательными потребностями. Это отражено в диагностике качества образования после внедрения модели.

Для оценки эффективности реализации модели был выбран и обоснован ряд критериев, каждый из которых характеризует один из компонентов модели ИО. Анализ показателей качества реализации

⁷ Психолого-медико-педагогический консилиум.

образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы позволил сделать вывод о целесообразности организованной деятельности, которая была предложена на этапе внедрения, а именно: разработка пакета нормативных документов учреждения по сопровождению инклюзивных процессов; изменение учебного плана; изменение режимных моментов; выбор варианта инклюзивного образования в условиях РОС; введение в учебный процесс индивидуальных и групповых коррекционных занятий со специалистами; организация внеурочной деятельности в системе взаимодействия межведомственных учреждений; выбор в соответствии с инклюзивным компонентом пакета коррекционных курсов; введение альтернативы классно-урочной организации учебного процесса.

Изучение изменений показателей качества образования позволили констатировать развитие региональной образовательной системы в направлении формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Динамика показателей качества образования на этапах формирующего и контрольного эксперимента представлена в таблице 14.

Таблица 14.

Динамика показателей качества образовательной деятельности РОС
Пензенской области после апробации модели инклюзивного образования

	Качество управления	Качество ресурсного обеспечения	Качество учебного плана и учебных программ и технологий в образовательной сети	1	Качество образовательных результатов	Качество творческих достижений педагогических работников	Уровень воспитанности обучающихся	Положительная динамика состояния здоровья обучающихся
--	---------------------	---------------------------------	--	---	--------------------------------------	--	-----------------------------------	---

2021 - 2022	3,4	3,5	2,9	3	2,8	3,6	2,8
2022-2023	3,4	3,2	3	3,2	2,2	2,4	2,6
2023-2024	4,5	4,25	4,7	4	3	3,5	3,2

Следовательно, динамика качества образовательной деятельности возросла в среднем на 0,7 балла. Повышение показателей произошло, главным образом, за счет изменения модели управления инклюзивным образованием в условиях муниципальной образовательной системы, организации курсовой подготовки и переподготовки педагогических кадров по формированию готовности к работе в условиях инклюзивного образования, удовлетворения образовательных потребностей школьников с особыми возможностями здоровья и их родителей, реализации различных вариантов получения образования детьми с особыми образовательными потребностями, расширения вариативных курсов (включая коррекционные) по выбору, раскрытия потенциала учеников.

Проведенная аналитическая работа обозначила не только механизмы формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях РОС, но и установила целый ряд проблем, в первую очередь в реализации коррекционного компонента и материально-технического обеспечения.

Своевременное выявление трудностей и барьеров, сопровождающих процессы внедрения модели, а именно замедленный темп формирования материально-технической и учебно-методической базы, их комплексный анализ, позволило спрогнозировать возможные изменения, влияющие на доступность качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы. Эффективность внедрения модели и дальнейшее совершенствование работы по направлению формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями можно оценить по степени эффективности организации педагогических условий,

необходимых для формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Динамика показателей по данному направлению деятельности отражена в таблице 15.

Таблица 15.

Оценка эффективности организации учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной образовательной системы (контрольный эксперимент)

Критерии	Обобщенные показатели по Пензенской области	
	до	после
Нормативно-правовое обеспечение	средний (2)	высокий (3)
Межведомственное взаимодействие	средний (2)	высокий (3)
Методическое обеспечение	низкий (1)	средний (2)
Материально-технические ресурсы	средний (2)	средний (2)
Информационное обеспечение	средний (2)	средний (2)
Содержание образовательного процесса	низкий (1)	средний (2)
Использование технологий поэтапного включения	низкий (1)	средний (2)
Вариативная составляющая ОП	низкий (1)	средний (2)
Организация внеурочной интегративной деятельности	средний (2)	высокий (3)
Наличие медико-психолого-педагогического сопровождения	низкий (1)	низкий (1)

Изучение изменений показателей по эффективности реализации педагогических условий инклюзивного образования показало, что 30 % критериев на этапе контрольного эксперимента обозначили высокий уровень применения, 60 % – средний уровень, 10 %) – низкий уровень. В сравнении с этим на этапе констатирующего эксперимента 50 % критериев показали низкий уровень применения и 50 % средний уровень.

Значительное изменение показателей наблюдалось у таких критериев как организация внеурочной деятельности для детей с особыми образовательными потребностями, разработка нормативно-правовой базы и система межведомственного взаимодействия. Различия показателей на констатирующем и контрольном эксперименте свидетельствуют о

положительных результатах апробации модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы.

Одним из показателей эффективности опытно-экспериментальной работы в результате внедрения модели явилась сформированность инклюзивной компетентности у работников образования.

Направленная деятельность по формированию инклюзивной компетентности у работников образования позволила сформировать устойчивую эмоциональную позицию у большинства педагогов к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы. Заинтересованность работников образования к данной проблеме позволила расширить программный материал по подготовке педагогов к обучению детей с особыми образовательными потребностями за счет добавления модуля по сопровождению детей со сложными нарушениями.

Мнение педагогов об инклюзивном образовании как показателе готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями было выявлено с помощью анкетирования и метода опроса. После прохождения курсов повышения квалификации по разработанному направлению педагогам был предложен тот же самый исследовательский блок. Наиболее оптимальными формами обучения с целью приобретения опыта сопровождения детей с особыми образовательными потребностями явилось проведение лекций, деловых игр, семинаров, проектной деятельности, мастер-классов в программе курсов повышения квалификации для педагогов. По нашим наблюдениям, именно такой подход позволил сформировать у педагогов деятельный компонент инклюзивной компетентности. Готовность по данному компоненту на этапе констатирующего эксперимента у 100% педагогов была на нулевом уровне. Динамику сформированности когнитивного компонента изучали по результатам контрольной работы, восприятие устойчивых выражений (коллокаций)

инклюзивного образования с помощью метода опроса, мотивационный компонент - тестирование, деятельный - проектная деятельность.

Анализ результатов контрольных работ на этапе констатирующего эксперимента продемонстрировал рост показателей уровня сформированности когнитивного компонента. Высокий уровень знаний показали 194 педагога (54 %) по сравнению с 36 (9,8 %) на этапе контрольного эксперимента. Никто из педагогов после прохождения курсов не продемонстрировал низкий уровень знаний. Результаты представлены в таблице 16.

Таблица 16.

Показатели уровня сформированности когнитивного компонента на этапе контрольного эксперимента

Педагоги	Кол-во педагогов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Нулевой уровень	
		ДО	после	ДО	после	до	после	до	после
Общеобразовательных школ	194	5	61	117	71	67	62	5	0
Дошкольных учреждений	112	2	73	19	39	81	0	10	0
Специальных (коррекционных) учреждений	36	25	36	10	0	1	0	0	0
Представители администрации	24	4	24	19	0	1	0	0	0
Итого	366	36 (9,8%)	194 (54%)	165 (45,1%)	110 (30,1%)	150 (41%)	62 (16,9%)	15 (4,1%)	0 (0%)

Анализ изменения восприятия устойчивых понятий инклюзивного образования на этапе контрольного эксперимента продемонстрировал изменение отношения педагогов к проблеме в пользу показателя «полностью принимаю». Это обусловлено, прежде всего, системой знаний, полученной педагогами в области сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. После прохождения курсов повышения квалификации по разработанному направлению работникам образования был предложен тот же самый исследовательский блок: модель опроса по изучению изменения

восприятия устойчивых понятий. Анализ полученных результатов продемонстрировал динамику изменения содержания ответов, это позволило предположить, что под влиянием получения новых знаний по проблемам инклюзии детей с особыми образовательными потребностями у респондентов произошло изменение уровня информированности и ценностно-смысловых аспектов, которые оказали влияние на мотивационный компонент инклюзивной компетентности. Результаты динамики показателей изменения восприятия устойчивых понятий инклюзивного образования показаны в таблице 17.

Таблица 17.

Восприятие педагогами устойчивых понятий инклюзивного
образования

	Принимаю полностью		Принимаю частично		Пока отрицаю		Категорически отрицаю	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Индивидуальный образовательный маршрут	100	100	0	0	0	0	0	0
Единая система планирования мероприятий для детей с ООП	20	57	47,7	18	32,3	25	0	0
Полная интеграция	0	15	47,8	60	33,1	25	19,1	0
Преодоление дефицита инклюзивной готовности педагогов	97,9	100	2,1	0	0	0	0	0
Вынужденная сегрегация	0	27	100	73	0	0	0	0
Поэтапное включение	100	100	0	0	0	0	0	0
Воспитание толерантности	100	100	0	0	0	0	0	0
Доступное образование для всех	100	100	0	0	0	0	0	0
Проектная деятельность	45,3	51	17,8	19	34,1	30	2,8	0
Изменение вариативной части содержания базовой образовательной программы с учетом индивидуальной образовательной траектории	79,1	100	15,3	0	3,5	0	2,1	0
Итого	235 (64,2%)	275 (75%)	84 (23%)	62 (17%)	38 (10,3%)	29 (8%)	9 (2,5%)	0%

По результатам проведенного исследования и обработки результатов контрольного этапа был сделан вывод о положительной динамике

результатов по восприятию устойчивых понятий инклюзивного образования у педагогов.

Таким образом, по итогам тестирования сформированное™ инклюзивной компетентности высокий мотивационный комплекс наблюдался у 198 педагога (54 %, $BM > BПМ > BOM$), который характеризуется четким пониманием значения и роли педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, стремлением достичь в ней определенных положительных результатов, у 99 (27%) - средний мотивационный комплекс, у 69 (19 %) — низкий, нулевой мотивационный комплекс отсутствует. Показатели сформированности мотивационного компонента представлены в таблице 18.

Таблица 18.

Показатели сформированности мотивационного компонента
(контрольный эксперимент)

Мотивы профессиональной деятельности	В незначительной мере	В небольшой, но не малой мере	В достаточной мере	В очень большой мере	Оценка
	1	2	3	4	
1. Денежный заработок	0	26	139	201	3,5
2. Стремление к продвижению по работе	42	55	119	150	3,0
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	366	0	0	0	1
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	366	0	0	0	1
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	26	55	139	146	3,1
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы	0	50	87	229	3,5
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	9	40	94	223	3,5

На основе полученных знаний, сформированной мотивации, целостности восприятия понятий в области инклюзивного образования в рамках проектной деятельности с учетом выделенных показателей мы определили уровни сформированности деятельностного компонента инклюзивной компетентности (см. табл. 19).

Таблица 19.

Уровни сформированности деятельностного компонента инклюзивной компетентности

Педагоги	Кол-во педагогов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Общеобразовательных школ	194	121	71	2	0
Дошкольных учреждений	112	54	51	7	0
Специальных (коррекционных) учреждений	36	31	5	0	0
Представители администрации	24	14	10	0	0
Итого	366	220 (60,1%)	137 (37,4%)	9 (2,5%)	0

Таким образом, в результате проектной деятельности по составлению индивидуальной образовательной программы для учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном классе 60,1% педагогов показали высокий уровень сформированности деятельностного компонента: проявили способность к проектированию, диагностике индивидуальных образовательных потребностей учащихся, адаптации образовательной среды согласно выделенным педагогическим условиям. Педагоги, показавшие низкий уровень деятельностного компонента, действовали в рамках указанного алгоритма репродуктивно, перенося клишированные утверждения и тезисы в проект. Средний уровень продемонстрировали в основном педагоги общеобразовательных учреждений, у которых возникали трудности в проектировании полученных знаний на предлагаемую практическую ситуацию. На основе полученных ре-

зультатов стало возможным суммировать показатели по трем компонентам инклюзивной компетентности: когнитивного, мотивационного и деятельно-преобразующего (см. табл. 20).

Таблица 20.

Уровень сформированности инклюзивной компетентности у педагогов
на этапе контрольного эксперимента

Компоненты	Уровни							
	нулевой		низкий		средний		высокий	
	ДО	после	ДО	после	до	после	до	после
Когнитивный	3,3%	0%	25,7%	12,5%	34%	23,5%	37%	64%
контрольная работа	4,1%	0%	41%	16,9%	45,1%	30,1%	9,8%	53%
восприятие устойчивых понятий (коллокаций) инклюзивного образования	2,5%	0%	10,3%	8%	23%	17%	64,2%	75%
Мотивационный	0%	0%	67%	19%	23%	27%	10%	54%
Деятельный	100%	0%	0%	2,5%	0%	37,4%	0%	60,1%
Инклюзивная компетентность	34,3%	1,3%	31%	13,3%	19%	21,8%	15,7%	50,4%

Результаты эксперимента показали, что к окончанию обучения у большинства педагогов компоненты инклюзивной компетентности сформированы.

Таким образом, почти у 60 % педагогов был установлен высокий уровень сформированности инклюзивной компетентности. Также можно констатировать, что по сравнению с началом эксперимента уровень сформированности инклюзивной компетентности у педагогов в среднем возрос на 8,3 %, что свидетельствует о целесообразности внедрения предлагаемой модели формирования инклюзивной компетентности у педагогов.

Изменение среднего уровня сформированности инклюзивной компетентности говорит о том, что педагоги после прохождения курсовой подготовки оценивают ситуацию обучения детей с особыми образовательными потребностями с точки зрения специалиста, понимающего, какие знания и умения ему необходимы для сопровождения

учащегося данной категории. Однако уровень знаний для сопровождения детей данной категории у педагогов еще недостаточный. Этот недостаток в контексте предлагаемой модели преодолевается за счет реализации таких форм образовательной деятельности, как консультации, веб-семинары по проблеме сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях учреждения. Педагоги, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности инклюзивной компетентности, показали достаточные знания в области обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, тем не менее, не готовы применять эти знания на практике в режиме инклюзивного образования.

Анализ взаимодействия межведомственных учреждений после внедрения модели инклюзивного образования показал, что в систему включены все необходимые модули, подобраны учреждения, реализующие каждое из направлений. Все учреждения, участвующие во взаимодействии, можно разделить на две группы в зависимости от их основной функции (сопровождения или социализации). Схема межведомственного взаимодействия представлена на рисунке 8.

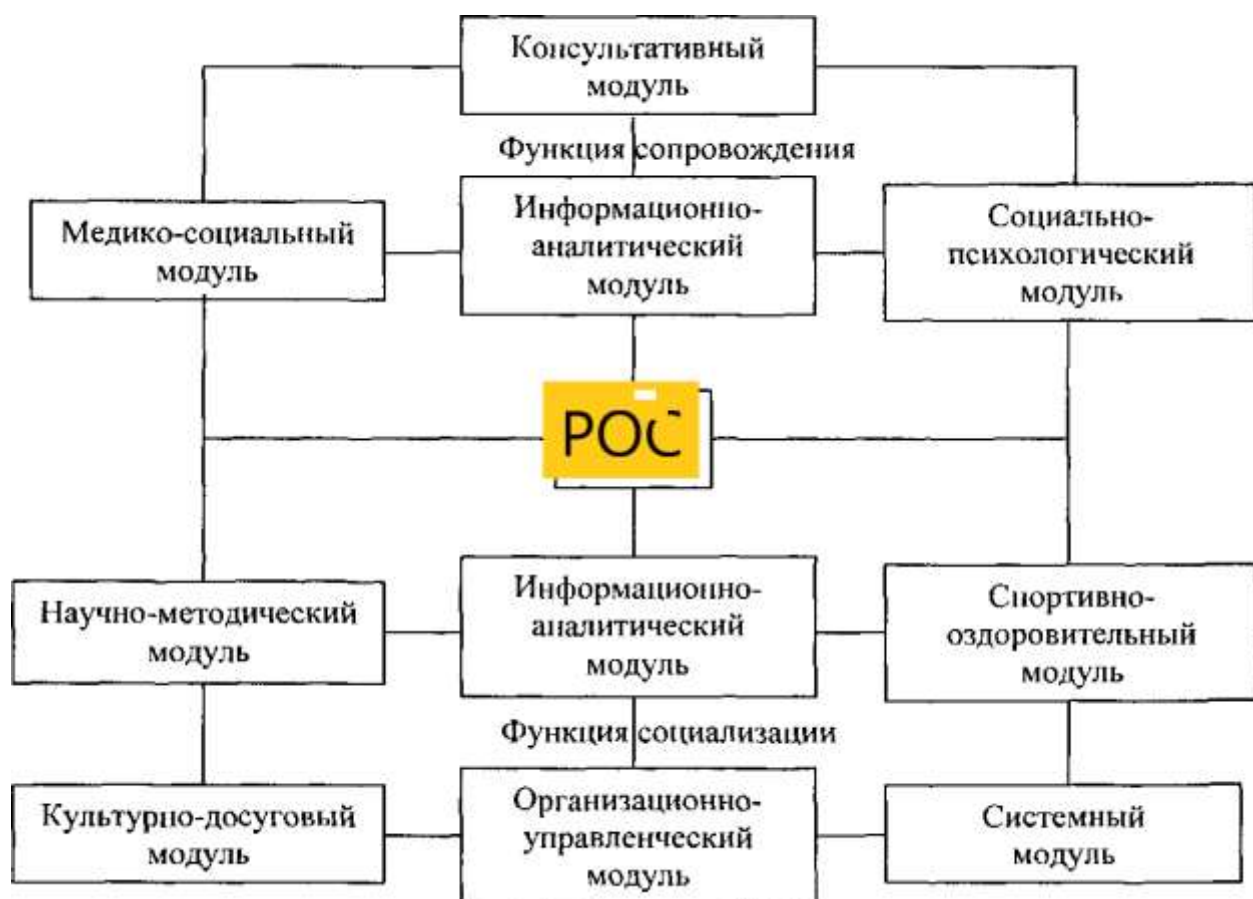


Рис. 8. Система межведомственного взаимодействия РОС Пензенской области.

В таблице 21 представлены участники межведомственного взаимодействия учреждений Пензенской области

Таблица 21.

Межведомственное взаимодействие учреждений Пензенской области

Медико-социальный модуль	ЦРБ, фельдшерские пункты
Социально-психологический	Центр занятости населения, Городской центр проф-ориентации и психологической поддержки молодежи
Спортивно-оздоровительный	ДЮШС
Культурно-досуговый	Библиотеки, ДШИ
Научно-методический	ОГУ РЦРО, ТОИПКРО
Консультативный	МБОУ СОШ № 11
Организационно-управленческий	РУО
Информационно-аналитический	СМИ, Ресурсный центр
Системный	Клуб для детей с ограниченными возможностями "Равновесие" МБОУДО "Дворец детского (юношеского) творчества г. Пензы.

Удаленность многих поселений от районных центров является неблагоприятным фактором для реализации программ, ориентированных на совместную деятельность образовательных учреждений и организаций. В межведомственное взаимодействие не включены промышленные предприятия и общественные организации.

Таким образом, верификация теоретических положений исследования в опытно-экспериментальной работе позволила выделить три группы результатов, которые определяют эффективность формирования инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы:

Организационно-управленческая группа характеризуется наличием двухуровневой структуры управления, которая реализует консультативное и организационно-методическое направление деятельности, а также осуществляет нормативно-правовое сопровождение процесса.

Организационно-педагогическая группа характеризуется наличием подготовленного кадрового состава, психолого-педагогического сопровождения включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс учреждений муниципальной образовательной системы. Почти у 60 % педагогов был установлен высокий уровень сформированности инклюзивной компетентности. Уровень сформированности инклюзивной компетентности у педагогов после внедрения модели в среднем возрос на 8,3 %. Динамика качества образовательной деятельности РОС Пензенской области возросла в среднем на 0,7 балла.

3. Организационно-методическая группа характеризуется наличием материально-технического, информационного и учебно-методического обеспечения, взаимодействия межведомственных учреждений: 30% критериев на этапе контрольного эксперимента показали высокий уровень применения, 60% критериев средний уровень применения и только 10% низкий уровень. Уровень показателей использования ресурсов для формирования инклюзивного образования в среднем возрос на 0,7 балла.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщение результатов исследования позволило сделать следующие выводы. Произошедшие за последние десятилетия перемены в обществе, обусловленные интеграцией России в мировое образовательное пространство, и модернизация образовательной системы ориентированы на создание равных стартовых условий для всех участников образовательного процесса. Однако степень сформированности ресурсной базы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательной школы достаточно низкая, что обуславливает необходимость формирования модели инклюзивного образования.

Выявлено, что в рамках изменения государственной и общественной позиции по отношению к проблеме воспитания, развития, обучения детей с особыми образовательными потребностями наиболее перспективной формой является инклюзивное образование. Важность этой проблемы в настоящее время объясняется наблюдающейся тенденцией к увеличению числа детей, имеющих различные нарушения физического и нервно-психического здоровья. Вхождение России в мировое образовательное пространство актуализировало процесс создания равных стартовых условий для всех участников процесса обучения. Обоснованы в результате историко-педагогического анализа развития общего и специального образования тенденции становления инклюзивного образования в России и за рубежом. Уточнены ведущие понятия нашего исследования «интегрированное образование», «инклюзивное образование», «дети с особыми образовательными потребностями», позволяющие описать специфику инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы.

Определены теоретические основы формирования инклюзивного образования на современном этапе: развитие основных научных положений, выявление инвариантных и вариативных критериев и соответствующих им показателей моделей инклюзивного образования.

Разработана региональная модель межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования, основанная на целостности составляющих ее компонентов: целевого, субъектного, содержательно-организационного и результативно-критериального, данная модель включает в себя: систему организационно-методических условий; трехуровневую структуру управления; комплекс организационно-педагогических условий; реализацию системы управления инклюзивным образованием в условиях региональной образовательной системы; формирование инклюзивной компетентности у работников образования.

Проведено исследование на базе РОС Пензенской области. Результативность взаимодействия межведомственных учреждений проверена на базе Клуба для детей с ограниченными возможностями «Равновесие» МБОУДО «Дворец детского (юношеского) творчества г. Пензы». Варианты включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс апробированы в МБОУ СОШ № 11». Программы повышения квалификации по формированию инклюзивной компетентности реализованы на базе Пензенского педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Обосновано, что формирование инклюзивной компетентности включает в себя три этапа: научно-познавательный, эмоционально-волевой и деятельно-преобразующий и осуществляется с учетом системного подхода, учитывающего многоаспектность проблемы обучения детей с особыми образовательными потребностями. Установлено, что эффективность функционирования региональной модели межведомственного взаимодействия в условиях инклюзивного образования зависит от материально-технического, нормативно-правового, учебно-методического, информационного сопровождения, организации межведомственного взаимодействия.

Верифицированы теоретические положения исследования в опытно-экспериментальной работе, которые позволили выделить три группы

результатов, которые определяют эффективность формирования инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы:

Организационно-управленческая группа характеризуется наличием трехуровневой структуры управления. Организационно-педагогическая группа характеризуется наличием подготовленного кадрового состава, психолого-педагогического сопровождения включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс учреждений МОС: уровень сформированности инклюзивной компетентности у педагогов после внедрения модели в среднем возрос на 8,3%; динамика качества образовательной деятельности РОС Пензенской области возросла в среднем на 0,7 балла. Организационно-методическая группа характеризуется наличием материально-технического, информационного и учебно-методического обеспечения, взаимодействия межведомственных учреждений: уровень показателей использования ресурсов для формирования инклюзивного образования в среднем возрос на 0,7 балла.

Аргументирована мысль о том, что формирование доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях региональной образовательной системы наиболее успешно осуществляется на основе разработанной модели. Основные положения и выводы, содержащиеся в диссертации, дают основание считать, что гипотеза и задачи исследования решены. Поставленная цель достигнута, а результаты внедрения позволяют утверждать, что исследование имеет реальную научную, теоретическую и практическую ценность.

Вместе с тем исследование выявляет ряд проблем, изучение которых может и должно быть продолжено. Рассматривая проблему формирования инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями, мы ни в коей мере не претендуем на окончательность своих выводов и формулировок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артющенко Н.П. Роль психолого-медико-педагогической комиссии в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. С. 66-67.
2. Васильев К.К., Служивый М.Н. Математическое моделирование систем связи. Ульяновск: УлГТУ, 2008. 170 с.
3. Внедрение инклюзивного образования - долгий эволюционный процесс? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dislife.ru/news/theme/8572>.
4. Всемирная декларация об образовании для всех World Declaration on Education For All. 1990 [Электронный ресурс]. URL: http://yasenevo.pc.mskobr.ru/files/73/Vsemirnaya_deklaratsiya_ob_obrazovanii_dlya_vseh.pdf.
5. Горячова М.В. Моделирование педагогических процессов [Электронный ресурс]. URL: <http://econf.rae.ru/pdf/2007/11/Goryachova.pdf>.
6. Груздев М.В. Формирование образовательного пространства сельских территорий: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 2004. 370 с.
7. Данные мониторинга сети общеобразовательных учреждений, проведённого на основании запроса Департамента общего образования Томской области от 11.03.2008 г. № 478/01-08 [Электронный ресурс]. URL: http://tomsk.gov.ru/kpmo/realiz/analit_spravka_15-05-08.doc.
8. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 292 с.
9. Де'Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 240 с.
10. Захаров Ю.А., Касаткина Н.Э., Невзоров Б.П., Чурекова Т.М. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодёжи в условиях непрерывного образования. Кемерово: Кузбасс-вузиздат, 1996. 160 с.

11. Костюкова Т.А. Профессиональное самоопределение будущего педагога в традиционных российских духовных ценностях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Томск, 2002. 43 с.

12. Лебедев О.Е. Управление качеством образования: сборник методических материалов. М.: Росспэн, 2002. 123 с.

13. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России //Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. 2000. № 1.

14. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии // Альманах ИКП. 2007. № 10.

15. Минаева Л.Г. «Играй-город» Деятельность Культурно-образовательного центра для детей с нарушением развития [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rgbs.ru/ru/std/info/min>.

16. Михайлова Т.А. Доступность образования в Германии и России: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Саратов, 2004. 166 с.

17. Можаров М.С., Бойченко Г.Н. Когнитивное моделирование как метод исследования педагогических систем [Электронный ресурс]. URL: <http://conf-vlad.narod.ru/19.html>.

18. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа № 54 г. Томска [Электронный ресурс]. URL: http://school54.tomsk.ru/files/img/file/prog_e.doc

19. Никифорова Н.Н. Технологии интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе Челябинск, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://Tzrruo.ru/docs/pmpk/7.pdf>.

20. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004. 120 с.

21. Постановление Администрации Томской области от 11.12.2012 № 510а Об утверждении долгосрочной целевой программы «Право быть

первым на 2013-2016 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://storage.esp.tomsk.gov.ru/files/16965/510%D0%B0.pdf>.

22. Публичный доклад начальника Управления образования Яковлевой Екатерины Ивановны за 2010-2011 учебный год [Электронный ресурс]. URL: <http://pmrpruo.edu.tomsk.ru/?ur=897>.

23. Пузанкова Е.Н., Бочкова Н.В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.jeducation.ru/1_2009/9.html.

24. Региональные среднестатистические показатели качества образования Томской области по данным мониторинга качества образования // Образовательный вестник. Томск, 2009. № 47. [Электронный ресурс]. URL: <http://edu.tomsk.ru/skoro/sbornik2009.pdf>.

25. Ресурсные материалы по вопросам инклюзивного образования и образования для устойчивого развития // Международное бюро просвещения ЮНЕСКО Сообщество практики по развитию куррикула в СНГ. 2009 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Focal_Points/Resource_materials_on_IE_and_ESD.pdf.

26. СанПиН 2.4.2.2821-10 Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/12183577/#block_1000.

27. Сартакова Е.Е. Практикоориентированная технология подготовки специалистов квалификации «Учитель МКШ»: монография. Томск: ТОИПКРО, 2006. 162 с.

28. Сатарова Т.А. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования [Электронный ресурс] URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04_2009/06.pdf.

29. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.10. Н. Новгород, 2011. 44 с.

30. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л: ЛГУ, 1976. 120 с.
31. Топчий Л.В. Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг: учебное пособие. М.: РГСУ, 2009. 63 с.
32. Трифонова С.А. Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Актуальные задачи педагогики: материалы международной научной конференции. - Чита: Молодой ученый. 2011. С. 35-38.
33. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 213 с.
34. Цирульников А.М. Инновация в сельской школе // Инновационное движение в российском школьном образовании. 1997. С. 225-251.
35. Чернилевский Д.Б. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие. М.: ЮНИТИ, 2002. 436 с.
36. Шамсутдинова, Д.В. Социально-педагогические условия интеграции лиц с ограниченными возможностями. Казань, 2002. 216 с.
37. Шипицына, Л.М. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / Л.М. Шипицына. СПб., 1997. 256 с.
38. Штоф В.М. Моделирование и философия. М.: Наука, 1966. 304 с.
39. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2011. 26 с.
40. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996. 352 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Инструкция.

Лист ответов

Прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале.

Таблица 22.

Бланк опроса

	1	2	3	4	5
Мотив	В очень незначительной мере	в незначительной мере	в небольшой, но и не в малой мере	в большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по службе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

Напомним, что о внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Обработка

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$ВМ = (оценка\ пункта\ 6 + оценка\ пункта\ 7)/2$
 $ВПМ = (оценка\ п.1 + оценка\ п.2 + оценка\ п.5)/3$
 $ВОМ = (оценка\ п. 3 + оценка\ п. 4)/2$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания:

$ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип: $ВОМ > ВПМ > ВМ$

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя два нижеприведенных мотивационных комплекса считать абсолютно одинаковыми.

Мотивационные комплексы

	ВМ	ВПМ	ВОМ
1.	1	2	5
2.	2	3	4

И первый, и второй мотивационный комплекс относятся к одному и тому же неоптимальному типу $ВОМ > ВПМ > ВМ$

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

По нашим данным, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная значимая связь, $r = + 0,409$). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий - внешней отрицательной.

Кроме того, нами установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = - 0,585$).

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

С целью оценки уровня сформированности мотивационного компонента как составляющей компетентности **методика К. Замфир в модификации А. Реана адаптирована следующим образом.**

В ходе исследования определён мотивационный комплекс личности педагога, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями - это соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). В отличие от классического теста К. Замфира, в адаптированном варианте мотивы ориентированы на работу с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях

инклюзивного образования. Согласно апробированным методикам изучения уровня готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования Хафизуллиной И.Н и Шумиловской Ю.В. заменим 5 уровней сформированности мотивационной сферы на 4 уровня.

Высокий мотивационный комплекс $BM > BPM > BOM$ - характеризуется четким пониманием значения и роли педагогической деятельности при обучении детей с ООП, стремлением достичь в ней определенных положительных результатов.

Оптимальный (средний) мотивационный комплекс $BM = BPM > BOM$ характеризуется удовлетворенностью педагога профессией и принятием детей с ООП.

Низкий мотивационный комплекс $BM > BOM > BPM$ ($BPM > BOM > BM$) характеризуется вынужденной работой педагога при отсутствии желания работать с детьми с ООП.

Нулевой мотивационный комплекс $BOM > BPM > BM$ характеризуется категорическим отказом от работы с детьми с ООП. Возможность выявления нулевого мотивационного комплекса, мы предполагаем у молодых специалистов со стажем работы от 0 до 3 лет.

Адаптированный лист ответов представлен в таблице 24.

Таблица 24.

Адаптированный лист ответов

Мотивы профессиональной деятельности педагогов при работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	в незначительной мере	В небольшой, но и не малой мере	В достаточной мере	В очень большой мере	Оценка
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Примерный перечень вопросов к тесту

1. Согласитесь ли вы работать в инклюзивном классе если заработная плата в нём будет значительно выше, чем в обычном классе.
2. Является ли работа в инклюзивном классе с детьми с особыми образовательными потребностями своеобразным способом продвижения по служебной лестнице.
3. У меня нет желания работать с детьми с особыми образовательными потребностями, но если руководство заставит, то буду.
4. Если я откажусь от инклюзивного класса, то со стороны коллег и руководства будут нарекания.
5. Это очень актуальное и престижное направление в педагогике, поэтому у меня есть желание работать в инклюзивных классах.
6. Когда у педагога, получается сформировать навыки и умения у ребенка с ограниченными возможностями здоровья всегда возникает удовлетворение своим трудом.
7. Для того чтобы работать в условиях инклюзивного образования потребуется дополнительное обучение, а это саморазвитие педагога.

Возможные варианты ответов: в незначительной мере, в небольшой, но и не малой мере, в достаточно большой мере, в очень большой мере.

Обработка результатов. Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.
 $ВМ = (оценка\ п.\ 6 + оценка\ п.\ 7) / 2$
 $ВПМ = (оценка\ п.\ 1 + оценка\ п.\ 2 + оценка\ п.\ 5) / 3$
 $ВОМ = оценка\ п.\ 3 + оценка\ п.\ 4$

Оценка пункта = (сумма ответов педагогов * баллы) / кол-во педагогов

Например. Оценка п. 1 = $(26*2+139*3+201*4)/366=3,5$

Аналогичным образом получаем оценки по остальным пунктам.

Расчет показателей мотивации

$$ВМ = (3,4+3,4)/2 = 3,4$$

$$ВПМ = (3,5+1,6+1,9)/3 = 2,33$$

$$ВОМ = 1,2+1,2 = 2,4$$

Уровень сформированности мотивационного компонента тем выше, чем оптимальнее мотивационный комплекс $ВМ = ВПМ > ВОМ$.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Контрольная работа по теме «инклюзивное образование для детей с особыми образовательными потребностями»

Вариант I

1. Что такое инвалидность?
2. Что такое пандус?
3. Что такое «жестовый язык»?
4. Что такое Шрифт Брайля?*
5. Какие права имеет гражданин, признанный недееспособным?
6. Какие существуют варианты получить среднее образование для ребёнка с нарушениями в развитии?
7. Кто такие дети с особыми образовательными потребностями?
8. Что такое «безбарьерная среда»?
9. Причины, затрудняющие интеграцию лиц с нарушениями слуха в общество?
10. Что может обеспечить «безбарьерную» коммуникативную, информационную и дидактическую среду обучения лиц с нарушениями зрения?
11. Структура специальной образовательной среды для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Вариант II

1. Что такое право?
2. Что такое доступное образование для детей с особыми образовательными потребностями?
3. Кто входит в состав психолого-медико-педагогической комиссии?
4. Какие периоды развития и комплексной, медико-психолого-педагогической коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями являются наиболее важными?
5. Перечислите формы получения специального образования?
6. Каким образом осуществляется прием в образовательные учреждения лиц с ограниченными возможностями здоровья?
7. Основные функции психолого-медико-педагогической комиссии?
8. Нужны ли специальные технологии и стратегии для обучения учащихся с особыми образовательными потребностями. Какие?
9. Что такое социальные навыки? Кто им должен обучать?
10. Что такое психолого-педагогическое сопровождение?
11. Что такое межведомственное взаимодействие?

Тестирование по теме «Обучение и воспитание детей с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования»

(* - для воспитателей детских домов)

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

1. Откуда вы получаете информацию о воспитании ребёнка с особыми возможностями здоровья.

- а. имею профессиональное образование
- б. курсы повышения квалификации по данному направлению.
- в. изучаю литературу
- г. личный опыт.
- д. от коллег

2. При сопровождении учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях подготовки домашнего задания необходимы (возможно, несколько вариантов ответа):

- а. многочисленное повторение заданного материала
- б. изменение способа выполнения задания
- в. организация обучения через пятиступенчатую помощь
- г. выполнения задания в соответствии с инструкцией учителя.

3. Обозначьте ваши действия во время выполнения домашнего задания с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной группе (вариантов ответов неограниченно).

- а. использовать различные виды самостоятельной работы.
 - б. демонстрировать похожее задание и просить выполнить аналогично заданное.
 - в. использовать четкие указания.
 - г. предоставить дополнительно время для завершения работы
 - д. дать возможность ребёнку с опорой на классную работу выполнить задание.
 - е. поэтапно объяснять задание.
 - ж. переложить обязанность по подготовке домашнего задания на специалистов коррекционного учреждения, в котором обучается ребёнок.
- з. не выполнять домашнее задание, чтобы избежать дополнительной нагрузки на нервную систему ребёнка.

4 Описание образовательных результатов ребёнка с каким нарушением представлены ниже: Не осознаёт возможности позитивного социального взаимодействия, проблема уважения личного пространства других. Успехи в обучении искусству, особый интерес проявляет к рисованию. Использует сложные техники, включая светотень, технику масла:

- а. с нарушением зрения
- б. с нарушением слуха
- в. гиперактивный ребёнок
- г. ребёнок с аутизмом
- д. с ментальными нарушениями

5. Для каких категорий детей требуется особый речевой режим : речь без резкого повышения голоса, необходимое число повторений, подчеркнутое артикулирование:

- а. дети с ДЦП
- б. с нарушением зрения и с аутизмом

- г. с речевым нарушением
 - д. в нарушении слуха
 - е. с ментальными нарушениями
6. При установлении контакта с ребенком с ОВЗ, к кому из перечисленных нужно сначала прикоснуться, а затем, заговорить:
- а. к ребёнку с нарушением зрения.
 - б. к ребёнку с нарушением слуха.
 - в. к ребёнку с аутизмом
 - г. к ребёнку с ментальными нарушениями.

ДЕТИ С АУТИЗМОМ

1. Вступая во взаимодействие с ребенком с аутизмом, (с аутичными чертами), нужно оценивать:

- а. его реальный «эмоциональный» возраст.
- б. его интеллектуальный уровень
- в. пресыщение даже приятными впечатлениями.
- г. степень принятия помощи от взрослого.

2. Коррекционно-образовательные приоритеты для детей с аутизмом (выделить два направления)

- а. Развитие навыков социального взаимодействия
- б. Поощрение и развитие художественных способностей
- в. Улучшение крупной моторики и навыков свободного передвижения в пространстве
- г. Улучшение академической успеваемости.

3. Какие приёмы вы используете, чтобы сформировать у ребёнка с аутизмом учебные навыки

- а. карточки-схемы, помогающие ребёнку усвоить порядок действий (расписание уроков)
- б. работа в парах
- в. привлечение внимания к учебному материалу
- г. демонстрация успехов других учеников
- д. увеличение практических заданий.

4. Какие условия помогают воспитателю снизить неадекватные поведенческие реакции у детей с аутизмом в воспитательном процессе.

- а. не менять окружающую обстановку
- б. коррекция поведения осуществляется 24 часов в сутки, так как, у ребёнка нарушены социальные навыки.
- в. использование средств активизирующих психофизические функции ребёнка (яркая обстановка, музыкальное сопровождение и т.д.)
- г. стабильное использование одних и тех же приемов форм
- д. речевая среда.

5. Что вы можете порекомендовать усыновителям ребёнка с аутизмом, если учесть тот факт, что отношения с таким ребенком складываются в непростых условиях.

СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ

1. У вас в группе два ребёнка с нарушением зрения. Одинаковы ли возможности у этих ребят при одинаковой остроте и поле зрения?

- а. да, они все используют остаточное зрение.
- б. отличаются друг от друга возможностями его использования: один может выполнять задания с опорой на зрение, другой - на осязание, третий - на осязание и зрение.

в. да, главное крупный шрифт.

2. Дополните. В случае если у ребенка нарушением зрения нет светобоязни, и он нуждается в дополнительном освещении, рабочее место должно быть освещено настольной лампой с регулятором степени освещенности, поскольку количество света, необходимое для нормального функционирования зрения, зависит как от общей освещенности классной комнаты, так и от функционального состояния зрительного анализатора ученика. Если у учащегося наблюдается сильная светобоязнь, его нужно

3. Коррекционно-образовательные приоритеты для детей с нарушением зрения (выделить несколько направлений):

- а. развитие мимики и пантомимики
- б. развитие умственных и физических способностей
- в. формирование пространственных ориентировок г. предметно-практическая деятельность.

4. Какие советы для родителей ребёнка с нарушением зрения вы приготовите.

ДЕТИ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА (В ТОМ ЧИСЛЕ И С ДЦП)

1. Ребёнку с нарушением опорно-двигательного аппарата с сохранным интеллектом всегда с охотой выполняет задания, но из-за неправильного двигательного режима наступает утомляемость и появляется раздражительность. Как помочь ребёнку в этой ситуации. Что входит в особый двигательный режим.

а. фиксация в специальном стуле, удерживающем вертикальное положение ребенка сидя или стоя.

б. хорошо проветренная учебная комната

в. применение утяжелителей для детей с размахистыми гиперкинезами (насиловственными движениями), осложняющими захват предмета (ручки, книги или др.) или другую учебную деятельность (например, чтение, т.к. гиперкинезы мешают фиксации взгляда и прослеживанию строки).

г. обязательное присутствие врача.

д. обязательный перерыв в занятии на физкультминутку.

е. переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий.

2. У детей с церебральным параличом могут усиливаться тревожность, обидчивость, а также гиперкинезы и спастика при:

- а. изменении обстановки.

б. при затруднении в выполнении задания или попытке его выполнить

в. от громкого голоса, резкого звука

г. ярком свете

д. в группе с большим количеством воспитанников.

3. Особое место в воспитательной работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата занимает ручной труд, рисование, так как:

а. на таких занятиях значительное место занимает деятельность по наглядно-предметному образцу.

б. это самые элементарные приёмы, которые доступны детям с нарушением опорно-двигательного аппарата

в. такие занятия позволяют формировать обобщённые приёмы умственной работы.

г. это самые простые и доступные формы работы в образовательных учреждениях

4. Усиленному слюнотечению у детей с ДЦЛ требуется контролирующая помощь со стороны учителя, ваши действия в данной ситуации:

5. Альтернатива письменным ответам:

ДЕТИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

1. Какие направления важны при воспитании и обучении детей с синдромом Дауна:

а. развитие умственных и физических способностей ребенка.

б. улучшение академических знаний.

в. сенсорное развитие

г. профилактика агрессии

2. Проблемы в поведении детей с СД связаны с тем, что:

а. ребенок не может общаться, не может выразить свои потребности

б. поведенческие нарушения входят в структуру нарушения

в. у ребёнка ментальные нарушения

ДЕТИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

1. При установлении контакта с детьми с нарушением слуха воспитатель должен:

а. внезапно появляться перед ребёнком чтобы ускорить процесс коммуникации

б. нельзя внезапно появляться перед ребёнком, чтобы не напугать его

в. стараться подходить к нему осторожно и издавать при этом шум или звуки.

г. стараться подходить к нему осторожно и не издавать звуки

2. При приучении к аппарату ребёнка с нарушением слуха важно:

а. насильно заставлять носить аппарат.

б. не проявлять никакого насилия, а только поощрение игрой и общением со взрослым.

г. ребёнок должен надевать аппарат по желанию

3. Ребенка, с нарушением слуха, необходимо постоянно обучать а. чтению с губ

б. грамоте

в. социальным навыкам

г. мимике и пантомимике

д. коммуникативным навыкам

Приёмы способствующие развитию речи детей с нарушением слуха

а. говорить с ним на доступном его слуху расстоянии, членораздельно и четко произнося обращенные к нему слова.

б. громко, часто проговаривать чистоговорки, чтобы ребёнок находился в речевой среде

в. учить ребёнка смотреть в лицо говорящего и следить за движениями его губ.

Существуют ли особенности проведения игры с детьми с нарушением слуха

а. да, необходимо учить их играть с предметами-заместителями.

б. нет, они находятся в группе со слышащими детьми и самостоятельно учатся игре.

ДЕТИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

1. Профилактика расстройств речи обычно сводится к (выделить то, что касается должностных обязанностей воспитателя):

а. раннее выявлению причин.

б. педагогическое наблюдение

в. изучение медицинской и психолого-педагогической документации

г. чтение детской литературы

д. проговаривание чистоговорок.

Правильное речевое воспитание включает в себя.

а. побольше разговаривать с ребёнком,

б. показывать ему яркие картинки, объяснять, что на них нарисовано,

в. произносить громко и отчетливо длинные фразы, выделять главные слова.

г. добиваться, чтобы он ответил на вопрос взрослого.

д. все свои действия пояснять простыми словами.

Какие приёмы активизируют речевую деятельность детей в процессе воспитательной работы

а. совместно выполнение физических упражнений.

б. счёт предметов

в. развитие мелкой моторики

г. музыкальные попевки

д. многократное повторение просьб, условий заданий и т.д.

е. демонстрация правильного проговаривания слов, фраз другими детьми группы.

ДЕТИ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1. Какие проявления встречаются чаще у детей брошенных родителями,

- а. задержку психического развития;
- б. психосоматические расстройства;
- в. депривационное развитие личности с интеллектуальной недостаточностью;
- г. сложные комплексные нарушения
- д. асоциальные тенденции.

2. Первый шаг в педагогическом воздействии при формировании мотивации к обучению у детей с ментальной недостаточностью:

- а. укрепление авторитета педагога
- б. формирование положительного отношения к оценке деятельности
- в. формирование навыка работы в коллективе.

2. При педагогическом наблюдении, какие дети вызывают настороженность в плане диагностирования у них ментальную недостаточность:

- а. дети, у которых наблюдаются нарушения целенаправленности деятельности,
- б. дети, у которых проявляются неправильные ориентировки в задании,
- в. дети, у которых наблюдается ошибочное и фрагментарное выполнение задания;
- г. дети, которые не проявляются интерес к заданиям
- д. дети, которые неадекватно относятся к возникающим трудностям,
- е. дети, которые не понимают смысл задания.

3. Возможно ли продвижение в обучении детей с ментальной недостаточностью.

- а. да, но неравномерно
- б. нет, такие дети достигают определенного уровня и дальнейшее обучение не имеет смысла.

4. Что вы, как педагог выберите как приоритетное направление в воспитании детей с ментальной недостаточностью?:

- а. формирование познавательной деятельности
- б. трудовое воспитание
- г. развитие мелкой моторики
- д. развитие речи.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Пошаговое проектирование индивидуальной коррекционной программы (предметное обучение)

Шаг 1. Сбор данных комплексного обследования ребенка и составление характеристики, в которую включаются сведения об актуальном (исходном) уровне развития ребенка, компенсаторных возможностях и зоне ближайшего развития (то, что ребенку доступно для выполнения с помощью взрослого).

Комплексное обследование предусматривает участие следующих специалистов:

Врачи-специалисты (педиатр, психиатр, невролог, отоларинголог, окулист, хирург-ортопед, сурдолог). В случае наличия у ребенка множественных нарушений желательно предусмотреть консультацию генетика для исключения хромосомной патологии. Врачи-специалисты указывают дату осмотра, диагноз, назначения, сведения о госпитализациях и санаторно-курортном лечении. Данные сведения анализируются вместе с анамнезом (история возникновения и развития основного заболевания) из амбулаторной карты.

Сведения о семье может собирать социальный педагог, либо воспитатель, либо классный руководитель совместно с психологом. Проводится анкетирование или беседа с родителями, в ходе которых выясняются сведения о составе семьи; ФИО, возрасте, образовании родителей (или лиц их заменяющих); жилищных условиях и материальном положении; характере взаимоотношений в семье, стиле и особенностях воспитания. Данные сведения помогают определить реабилитационный потенциал семьи, выявить наиболее активных членов семьи для привлечения к участию в коррекционном процессе. Для семей с низким уровнем реабилитационного потенциала необходимо предусмотреть систему специальных мер по повышению мотивации.

Те же специалисты собирают сведения о социальном развитии ребенка. Сюда входит представления ребенка о себе и своих родственниках; особенности коммуникации (с взрослыми, со сверстниками); используемые средства общения (вербальные, невербальные); особенности характера, эмоционально-волевой сферы, поведения; навыки самообслуживания; интересы и предпочтения ребенка в играх, общении, деятельности.

Дефектолог (или дефектолог с психологом) определяют особенности психических процессов; моторики общей и мелкой; предметно-практической и продуктивных видов деятельности; особенности игры.

Задача специалистов определить уровень актуального развития ребенка и зону ближайшего развития.

Логопед определяет предпосылки развития речи, особенности и уровень развития экспрессивной и импрессивной речи. Среди детей со

сложными (комплексными) нарушениями часто встречаются дети, которых специалисты относят к категории т.н. «безречевых» детей. В этом случае, логопеду необходимо:

Задача логопеда определить сформированность коммуникативных навыков (невербальных и вербальных) и возможности их использования в разных ситуациях общения. Все данные оформляются в индивидуальную карту комплексного сопровождения ребенка. Необходимо также в процессе обследования определить структуру нарушения, т.е. соотношение первичных и вторичных отклонений, а также степень выраженности первичных нарушений и характер влияния друг на друга.

Для того чтобы спланировать эффективную программу коррекционной помощи, необходимо выявить компенсаторные возможности ребенка в ходе проведения диагностических исследований. С этой целью следует создать насыщенную полисенсорную среду и определить сохранные функции.

Шаг 2. Планирование индивидуальной коррекционной программы (далее ИКП).

По результатам диагностики планируется форма обучения (предметное, беспредметное) и определяется содержание и последовательность индивидуальной коррекционной работы.

При планировании программы по предметному обучению можно опираться на рекомендации М.В. Жигоревой.

1 этап. Выбор программ, на основании которых будет строиться ИКП.

2 этап. Соотнесение содержания разделов программ и количество часов на изучение каждой темы.

3 этап. Составление ИКП. по М.В. Жигоревой 2 варианта ИКП (упрощенный - начальная ступень) и усложненный (основная ступень), для того, чтобы обеспечить корректировку программы с учетом динамики ее усвоения ребенком.

Планирование программы по беспредметному обучению осуществляется с учетом проявлений, представленных по основным показателям нервно-психического развития, выявленных в процессе комплексного обследования. В связи с этим ведущими направлениями коррекционной работы по беспредметной форме обучения будут являться следующие:

- формирование представлений ребенка о себе и окружающем;
- развитие навыков коммуникации;
- формирование навыков самообслуживания и безопасной жизнедеятельности;
- подготовка к овладению простейшими видами учебной деятельности;
- социальная интеграция и преодоление бытовой зависимости от ближайшего окружения.

2 <http://www.sibir.ria.ru>

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Матрица индивидуальной образовательной траектории ребёнка с ООП

Ученика (цы) _____ на учебный год

Заключение ПМПК _____

Образовательная цель _____

Задачи

	Название	Результаты реальные	Результаты ожидаемые	Подпись специалиста, педагога.
Образовательная программа				
Образовательная программа				
Коррекционные курсы				
Дополнительные занятия со специалистами				
Профессиональные пробы				
Выбор вариантов инклюзивного образования				
Режим посещения				
Индивидуальное расписание				
Выбор форм образовательной деятельности				
Проекты				
Творческое объединение				
Урок-				
Учебно - исследовательская работа				
Расширение образовательного пространства (межведомственное взаимодействие)				
Центры творчества				
Спортивные секции				
Реабилитационные центры				
Библиотеки				
Условия безбарьерной среды				
Материально-техническое оснащение				
Учебно-методический комплекс				
Критерии и показатели оценивания, рефлексия образовательной деятельности				

Анализ результатов по результатам года (что удалось достигнуть - анализ ожидаемых результатов)

Что помешало достигнуть ожидаемых результатов _____

Общий итог (краткое резюме) достижения намеченных образовательных результатов.

Дата _____ Подпись специалистов