



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮрГГПУ»)

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры
«Образовательный менеджмент»

Заочное обучение

Проверка на объем заимствований:
24,65% авторского текста
Работа допущена к защите
рекомендована/не рекомендована
«17» 03 2020г.
зав. кафедрой педагогики и
психологии, к.п.н., доцент
Гнатышина Е.В.

Выполнила:
Магистрант группы ЗФ-318-158-2-1
Шегунова Эльза Ахмутовна Менс
Научный руководитель: к.п.н., доцент,
зав. кафедрой педагогики и психологии
Гнатышина Екатерина Викторовна Гнатышина

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	12
1.1. Историко-педагогический анализ развития инклюзивного образования.....	12
1.2. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования.....	29
1.3. Анализ современных моделей управления инклюзивным образованием в муниципальной образовательной системе.....	34
1.4. Характеристика модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе.....	44
Выводы по первой главе.....	52
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	53
2.1. Описание базы исследования и программы опытно-экспериментальной работы по реализации модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе.....	53
2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по реализации модели управления развитием инклюзивного образования в общеобразовательной организации.....	68
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели управления развитием инклюзивного образования в общеобразовательной организации.....	72
Выводы по второй главе.....	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	79
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Информационная справка.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Положение.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. План сотрудничества.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Программа сотрудничества.....	101

ВВЕДЕНИЕ

Во многих развитых странах таких, как США, Великобритания, Япония, Испания и т.д. все государственные образовательные организации получают достаточное финансирование на обучение детей с ОВЗ. К примеру, в Италии на законодательном уровне еще в 70-хх г. прошлого столетия ввели понятие инклюзивного образования, представляющего собой форму общедоступного образования, где дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются совместно с другими учащимися в одной образовательной организации. Тогда в 70-хх годах в Италии начали закрывать специализированные школы и уже в 2005 году более 80 % детей с ОВЗ учились в обычных образовательных школах. 13 декабря 2006 года Генеральной ассамблеей ООН были введены положения инклюзивного образования, входящие в Конвенцию «О правах инвалидов». В США действует система «инклюжен», её основа заложена также в 70-х годах, но на практике она стала работать последние 15 лет.

В системе образования США и Европы реализуются следующие направления:

- инклюзия (перепланировка образовательных учреждений, т.е. помещения должны будут отвечать потребностям и нуждам всех детей);
- мейнстриминг (общение детей с ОВЗ и здоровых детей во внеурочных мероприятиях);
- интеграция (потребности ребят, имеющих психические и физические нарушения приводят в соответствии с системой образования. Дети с такими проблемами, как ДЦП, аутизм имеют возможность обучаться в обычных классах наравне со здоровыми детьми. Для таких детей системой образования предусмотрены специальные стандарты обучения и специально подготовленные педагоги.

Практика инклюзивного образования в России началась с 1991 года, когда в г. Москве была открыта школа инклюзивного образования под названием «Ковчег». Инициаторами создания этой школы были Московский

центр лечебной педагогики и родительская общественная организация. В 1995 и в 1998 гг. были проведены Международные конвенции по итогам экспериментальной работы. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Одновременно разрабатывались рекомендации по переподготовке педагогов общеобразовательных организаций в направлении инклюзивного образования.

Законодательство РФ включает в себя Конституцию РФ, закон «Об образовании», закон «О защите инвалидов в РФ», Конвенцию о правах ребенка и Европейскую Конвенцию о защите прав человека и основных свобод [27; 28; 61]. В 2016 году был введен в действие Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Согласно этого стандарта, родители обладают правом выбора места обучения своего ребенка, а дети с различными образовательными возможностями обучаться в одной школе. Стандарт включает специфику групп школьников с ОВЗ, в нее входят дети с разными нарушениями развития: зрения, слуха, речи, задержкой психического развития, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая нарушение аутистического спектра (РДА) множественными нарушениями развития. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2019 году по стране насчитывалось – 670006 детей-инвалидов, из них в Челябинской области – 14526 человек. В 2019 учебном году численность детей в системе общего образования в общеобразовательных организациях, только в г. Челябинске составляла 8386 человек (6,3 % от общей численности детского населения, охваченного общим образованием), численность детей-инвалидов, инвалидов – 1851 человек [46].

На сегодняшний день даже с позиции внешнего наблюдателя можно заметить проблему в развитии детей уже с дошкольного возраста. Зачастую в детский сад поступают дети с такими проблемами, как отклонение в развитие речи, гиперреактивность, а так же с различными отклонениями в здоровье. Таким детям уже необходима квалифицированная помощь не только дефектолога и логопеда, но и психолога, а в некоторых случаях и медицинского работника. Воспитатели сталкиваются с такими проблемами, как недостаточная квалификация, повышенная конфликтность со стороны родителей здоровых детей, не требующих особого внимания. Но самое значимое – это то, что инклюзивное образование в нашей стране в первую очередь сталкивается с проблемами межличностного характера, такими как: неготовность общества признать детей с ОВЗ полноценными членами общества; нежелание педагогов образовательного учреждения работать с таким ребенком; отказ родителей признать необходимость помощи своему ребенку, а то и вовсе отказ от ребенка с ОВЗ и его определение в специализированные школы-интернаты, тем самым уменьшая шансы на будущее. Кроме того же существует ряд проблем осуществления инклюзивного образования с позиции государственной поддержки - это отсутствие специально оборудованных школ; нехватка обученного педагогического состава и т.д. Многие дети проходят обучение за пределами школы, т.е. находятся на домашнем, либо дистанционном обучении, иначе говоря, лишены возможности полноценного контакта с другими, здоровыми детьми. Дети с грубыми нарушениями развития не могут освоить школьную программу и на этом основании признаются необучаемыми. Система образования их отторгает. Дети с минимальными нарушениями развития, как правило, поступают в массовую школу, в большинстве случаев не получают там необходимой специальной поддержки. Они также не могут реализовать право на адекватное их возможностям и потребностям образование.

Для включения человека с отклонениями в здоровье в общественную жизнь стоит рассматривать понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» гораздо шире, имея в виду в том числе и человека с некоторыми хроническими заболеваниями, которые необязательно приводят к инвалидности, но не дают полностью реализовать свои возможности, это и болезни эндокринной системы, и нарушения обмена веществ и многие другие, спектр таких заболеваний довольно широк. В настоящее время наблюдается устойчивый рост детей и взрослых с этими заболеваниями. Для того, чтобы облегчить лицам данной категории адаптацию и социализацию в обществе, в том числе и в образовательной среде необходимо понимать суть процесса инклюзии.

Актуальность темы обусловлена потребностью общества в доступности образования, т.е. переходом на инклюзивное образование – совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов с нормально развивающимися детьми посредством создания среды и организации условий, отвечающих потребностям и способностям каждого обучающегося, что отражает современную модель понимания инвалидности.

Управление развитием инклюзивное образование в средней школе предполагает усовершенствование образовательной системы во всех направлениях, выявления и устранение сопутствующих противоречий между потребностью включения детей с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательный процесс и недостаточной финансовой поддержкой со стороны государства; существующим отечественным и зарубежным инклюзивным опытом и недостаточным применением его на практике; необходимостью организации инклюзивного образования и нехваткой подготовленного кадрового состава и т.д.

Вышесказанные противоречия **обусловили проблему** исследования, и необходимость проектирования модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе.

Цель исследования. На основании существующих инклюзивных практик в российском образовании разработать и экспериментально проверить модель управления развитием инклюзивного образования в средней школе.

Объект исследования: инклюзивное образование в условиях средней школы.

Предмет исследования: процесс управления развитием инклюзивного образования в средней школе.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что управления развитием инклюзивного образования в средней школе будет эффективным если:

– на основе изученных критериев и показателей моделирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в средней школы разработать модель управления развитием инклюзивного образования, компонентами которой будет являться целевой, полисубъектный, организационно-содержательный и результативно-критериальный;

– выявить и апробировать условия управления развитием инклюзивного образования в средней школе: способы формирования кадрового ресурсного обеспечения, межведомственного взаимодействия, технологии включения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в образовательный процесс средней школы.

Для реализации поставленной цели требуется решение следующих **задач исследования:**

1. Определить содержание основных этапов историко-педагогического процесса развития инклюзивного образования в России и за рубежом.

2. На основе сравнительного анализа определить особенности, критерии и показатели управления развитием инклюзивного образования в российских образовательных организациях и странах Запада.

3. Охарактеризовать существующую модель управления развитием инклюзивным образованием в российской общеобразовательной школе.

4. Разработать и апробировать модель управления развитием инклюзивного образования в средней школе.

Теоретико-методологическая база диссертационной работы сформирована через идею интегративного подхода (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, А.А. Наумов); деятельностного (И.Б. Ворожцова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); полисубъектного (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.С. Трофимова).

В ходе написания диссертационной работе использовались диссертации, статьи, учебники, учебные пособия; нормативно-правовые документы, методические рекомендации, официальные опубликованные данные.

Теоретическими методами исследования послужило изучение научно-педагогической литературы по проблеме исследования, законодательная документация. **Эмпирические** методы включили в себя беседу, наблюдение, анкетирование.

Экспериментальные материалы, представленные в диссертации, получены на базе средней школы МАОУ «СОШ № 21 города Челябинска».

Этапы исследования. Научное исследование проводилось с 2018 по 2020 г. и включало три этапа.

На первом (теоретическом) этапе проведено общее ознакомление с проблемой исследования, определение с терминологий, обоснование её актуальности, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования; определялась теоретико-методологическая база.

На втором (опытно-экспериментальном) этапе: организация и проведение преобразующего эксперимента. Были подготовлены, проведены констатирующий и формирующий этапы исследования, разработана модель управления развитием инклюзивного образования,

включающая в себя двухуровневую структуру, компоненты, условия успешной ее реализации в условиях средней школы.

Третий этап (заключительный) включает анализ существующего инклюзивного образования, подведение итогов формирующего эксперимента, результаты исследования, выводы.

Научная новизна исследования:

1. На основании методических рекомендаций, разработанных Министерством образования и науки сформулированы критерии эффективности управления развитием инклюзивного образования в рамках общеобразовательной организации (усовершенствование материально-технического оснащения; повышения квалификации кадрового состава, развитие инфраструктуры школы и т.д.).

2. В диссертационной работе представлена модель реализации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной организации, действующая в Челябинской области.

3. Рассмотрен детально полисубъектный компонент.

4. Определены и сформулированы критерии, показатели, уровни инклюзивной компетентности педагогов.

5. Разработана модель управления развитием инклюзивного образования в средней школе с включенными в нее компонентами, условиями и структурой.

6. Определены условия реализации модели управления развитием инклюзивного образования средней школы, в том сформированность инклюзивной компетентности у педагогов; непрерывное межведомственное взаимодействие; соответствующее материально-техническое оснащение, усовершенствованная нормативно-правовая база, учебно-методическое и информационное обеспечение.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы, для развития управления

инклюзивным образованием в условиях средней школы, а именно развития:

- в направлении формирования доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- в выборе одного или нескольких вариантов инклюзивного образования, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка;
- в реализации дорожной карты с постепенным последующим включением в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата.

Практическая значимость результатов исследования:

- изучен опыт реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на примере общеобразовательной организации МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска»;
- для успешной реализации модели управления развитием инклюзивного образования средней школы предложена дорожная карта;
- используя данные исследовательской работы можно попытаться найти пути решения проблем: адаптации детей ограниченными возможностями в общеобразовательной организации, толерантного отношения учащихся к детям данной категории.

Положения, выносимые на защиту:

1. Модель управления развитием инклюзивного образования состоит из компонентов: целевого, полисубъектного, организационно-содержательного и результативно-критериального, включает: организационно-методические условия, двухуровневую структуру управления.
2. Комплекс организационно-педагогических условий включает: непрерывность мониторинга состояния муниципальной образовательной системы, а именно учет количества детей с особыми образовательными

потребностями и, как следствие, контроль за реализацией управления; межведомственное взаимодействие для решения проблем детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. включение таких детей в социальные отношения со здоровыми сверстниками; преодоление дефицита инклюзивной готовности через формирование инклюзивной компетентности у педагогов средней школы; информационное обеспечение процесса выявления, поддержки и развития детей в средней школе.

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждается теоретической и методологической обоснованностью исходных данных; адекватностью цели предмету и задачам исследования; полнотой рассмотрения объекта исследования; логичностью последовательностью сделанных выводов.

Апробация. Участие в V Международной научно-практической конференции для студентов и школьников на тему «Инновационное образование глазами современной молодежи», проведенной кафедрой педагогики и психологии; участие в вебинаре «Инклюзивное образование детей с ОВЗ в начальной школе» под руководством кандидата психологических наук, руководителя Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования МГППУ Е.В. Сомсоновой; публикации статей, посвящённых проблемам инклюзивного образования.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения. Текст работы содержит таблицы, рисунки.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

1.1. Историко-педагогический анализ развития инклюзивного образования

Вследствие социокультурной трансформации российского общества конца XX века возникла необходимость преобразования государственной и общественной позиции по отношению к проблеме воспитания, развития, обучения детей в целом и детей-инвалидов. В условиях становления социального государства и гражданского общества в Российской Федерации, несмотря на сформированную систему раздельного обучения здоровых детей и детей с особыми возможностями здоровья, первостепенное значение приобретает выработка механизмов организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

В рамках организации инклюзивного образования в нашей стране важными нормативными документами являются: Комплексный план формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на 2009-2012 годы и на плановый период до 2020 года, Указ Президента РФ от 01.06.2012 N 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [58]. Согласно им доля неспециализированных образовательных учреждений, в которых созданы условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, должна была составить 70 % к 2016 г., а доля лиц с ОВЗ, получающих образовательные услуги в неспециализированных учреждениях, 70 % к 2020 г. В связи с этим в рамках государственной (федеральной) программы «Доступная среда» в 2015 году сформированы условия для обеспечения равного доступа инвалидов к объектам и услугам, открытым или предоставленным

населению. Для достижения этой цели необходимо решение основных задач в рамках подпрограмм, одна из которых предполагает изучение предпосылок для развития инклюзивного образования в регионах. С этой целью был проведен историко-педагогический анализ становления образования для лиц с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом и тенденций сближения образовательных систем как важной предпосылки становления инклюзивного образования.

Становление педагогической науки и сравнительный анализ этапов эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями, выделенных Н.Н. Малафеевым, позволяют рассмотреть изменение образовательной парадигмы на современном этапе «через традиционные духовные ценности, несущие основной фонд представлений о духовно-нравственном развитии подрастающих поколений». Н.Н. Малафеев выделил 5 периодов формирования инклюзивного образования [35].

При изучении эволюции образования как феномена культуры в рамках общего подхода появляется возможность понять и объяснить развитие, смену и взаимодействие образовательных парадигм, их преимущественную ориентацию на тот или иной тип бытия (природу, общество, человека, культуру) и показать внутренние структурные изменения в сфере образования как закономерные проявления, обусловленные тем, что образование всегда является органической частью сложных исторических процессов функционирования и развития культуры в целом. В нашем случае это должно приводить к пониманию и объяснению полипарадигмальности в сфере образования как вполне закономерного явления, то есть процесса исторического возникновения, сосуществования и конкуренции образовательных парадигм как различных вариантов поиска оптимальных форм организации образовательных процессов во времена переходных культурных эпох. В связи с этим были конкретизированы периоды становления специального образования, выделенные Н.Н. Малафеевым,

с точки зрения предпосылок формирования инклюзивного образования в России (таблица 1).

Таблица 1 – Периоды становления образования для лиц с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом

№ п/п	Название этапа	Временной		Характеристика этапа	
		Россия	Запад	Россия	Запад
1	Зарождение		с VI в. до н.э. по XII в. н.э.	Церковное признание инвалидов	Признание, осознание необходимости закрепления в законодательных нормах правового положения нетипичных детей
2	Осознание возможности обучения	XVIII в	с XII в. по XVIII в.	Система признания и первые законодательные акты	Обучение детей с сенсорными нарушениями. Первые специальные организации
3	Обучение трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых	Конец 20-х гг..XX в.	с XVIII в. до нач. XX в.	Введение специального образования. Начало эволюции отечественных организаций для детей с ОВЗ	Открытие специальных учебных заведений и появление первых законодательных актов введении специального образования
4	Понимание необходимости обучения всех аномальных детей	70-е гг XX в.	с н. XX в. до 70-х гг. XX в.	Структурное совершенствование этой системы, дифференциация, расширение охвата нуждающихся в специальной помощи детей. Отсутствие закона о специальном образовании, цензовый характер обучения в специальных школах, закрытость системы специальных школ и интернатов, недостаточность подготовленных кадров	Расширение охвата нуждающихся в специальной помощи детей с учетом вида нарушения. Реализация «Модели нормализации»- интеграция детей

Данная в таблице позволяют выделить сущность изменений в различные периоды развития образования для детей с ограниченными возможностями здоровья вплоть до настоящего времени.

Первый этап становления системы образования для детей с особыми возможностями характеризуется аксиологической направленностью, т.е. осознанием со стороны общества необходимости заботы о детях с отклонениями в развитии.

Второй этап эволюции характеризуется развитием европейской цивилизации, что обуславливает возможность обучаться некоторым лицам с отклонениями в развитии. Данный факт является важным отличием системы образования западно-европейских государств в период с XII по XVIII в. [38]. В России, в отличие от Западной Европы, в этот период не сформировались необходимые социокультурные предпосылки для осознания возможности и необходимости обучения детей с отклонениями. Благотворительность по отношению к инвалидам со стороны общества имела начало в 1706–1715 гг. и связана с реформами Петра I.

Третий этап становления образовательной системы для детей с особыми образовательными потребностями связан с осознанием целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых. С начала XIX века в некоторых странах принимаются нормативные акты о введении специального образования, но правовое обеспечение системы специального обучения отсутствует. В России процесс обучения и социализации детей с нарушениями в развитии начался на базе сформированной системы государственного образования и опыта западноевропейских стран. По сравнению с Европой, в которой появление государственных специальных школ можно считать результатом политических и экономических реформ, в России открытие специальных школ произошло, не в результате накопления опыта индивидуального обучения, а в результате заимствования западной модели организации специального обучения [68]. Данный этап характеризуется различиями в условиях и мотивах организации специальных учреждений в Западной Европе и России, что

приведет на следующем историческом этапе к различным результатам, а в будущем к принципиально различным моделям обучения детей с особыми образовательными возможностями [38].

На третьем этапе формирования системы образования для детей с особыми образовательными потребностями появилась практика совместного обучения детей с нарушенным развитием. При обучении таких детей в условиях обычной школы особое внимание уделялось возможности общения с окружающим миром. Так или иначе такая форма организации обучения этой категории обучающихся, как специальные школы-интернаты, считалась более эффективной, гуманной и одновременно освобождающей обычную школу от обязанности заниматься трудными детьми. Интеграция детей с нарушениями в развитии на данном этапе была остановлена по объективным причинам развития общества и системы образования.

Четвертый этап эволюции, как в Западной Европе, так и в России, характерен увеличением числа специальных образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями, что подвергло значительным преобразованиям систему специального образования для детей с различными нарушениями, в то время как западные представители образования рассматривали вопросы интеграции детей с ООП как реальные планы [38]. Сформированная государственная система специального образования, по мнению профессора Н.Н. Малофеева [34], предусматривала создание ряда учебных заведений, где, обучаясь, особые дети изолируются от общества. В специальном учебном заведении ребенок практически отделяется как от семьи, так и от нормально развивающихся сверстников.

Хотелось бы обратить внимание, что в 1924 году в соответствии с образовательной парадигмой советского государства о единой трудовой школе была разработана теория общих основ социализации ребенка, учитывавшая специальные приемы и методы, которые должны быть

внесены в работу школ в соответствии с индивидуальными способностями детей с отклонениями в развитии. В этот период на базе Педагогического института детской дефективности, организованного в Москве, и Педагогического института нормального и дефективного ребенка в Ленинграде А.С. Грибоедов и В.П. Кащенко и организуют подготовку учителей для советской специальной школы. По мнению профессора Х.С. Замского, «Система подготовки учителей-дефектологов менялась в зависимости от развития специальных школ, состояния дефектологической науки и состояния общепедагогического образования в нашей стране» [5]. Можно констатировать, что уникальность становления отечественного специального образования определена особенностью социокультурных основ становления государственной системы образования. После окончания Второй мировой войны американские и канадские теоретики интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривают движение за права людей с особыми потребностями как важный процесс. Стремление к гуманизации общественной жизни приводит к осознанию необходимости обучения всех аномальных детей, что отразилось в появлении следующих нормативных документов: Всеобщей декларации прав человека (1948 г.) [8], Женевских конвенциях (1945-1949 г.) [18], которые в свою очередь послужили предпосылкой для принятия общеевропейского соглашения «О защите прав человека» (1950 г.), Декларации прав ребенка (1959 г.) [13], Декларации социального и развития, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1969 г. [27].

Пятый этап (от начала XX века до конца 70-х гг.) в Западной Европе характеризуется совершенствованием законодательной базы и структурным развитием национальных систем образования. Главным направлением в развитии системы образования детей с особыми образовательными потребностями в этом периоде становится «включение в общий поток», или интеграция. В это время специальные школы и

интернаты признаются учреждениями сегрегационными, а система специального образования дискриминационной [35]. Однако введение интеграционных новшеств в образовательную систему обычной школы США привело к появлению целого ряда проблем. Одной из основных проблем стала неготовность учителей обычных школ к профессиональной деятельности в новых условиях и совершенно новой ответственности. Данные обстоятельства стали довольно типичными для многих европейских стран, обратившихся и во второй половине XX века к реализации интеграционных идей в образовании [25]. В СССР пятый этап развития специального образования характеризуется непринятием идеи интегрированного обучения. Можно отметить только исследования специалистов НИИ дефектологии АПН СССР (70-е годы Э.И. Леонгард под руководством проф. Ф.Ф. Рау; с 80-х гг. и по настоящее время коллектив исследователей под руководством Н.Д. Шматко [34]). Тем не менее состояние отечественной системы специального образования в оценке государства и общества во многом характеризуется как кризисное. В связи с этим современными отечественными учеными-дефектологами Н.Н. Малафеевым [35], Н.М. Назаровой [38] и др. были предложены пути преодоления сложившегося кризиса на основе синтеза научно-педагогических знаний и исторического опыта становления специального образования в России. По данным исследований доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, директора Государственного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики российской Академии образования» Н.Н. Малофеева [33], а также Е.Л. Гончаровой [33], обучающихся, и технологически подошли к инклюзивной форме, не называя ее этим термином. Тем не менее, описанные в «Школе для каждого» опыт и педагогические технологии адаптивной педагогики показывают, что не ребенок должен приспособливаться к школе, а напротив, именно школа должна стремиться адаптироваться к любому

ученику, принимая во внимание его склонности и способности состояние физического и психического здоровья [26].

Основополагающим в адаптивной школе можно считать вариативность образовательных программ (от программ повышенного уровня и профильных классов, до коррекционно-развивающего классов), помогающих выявить и восполнить недостатки развития в условиях немногочисленного класса и специального психолого-педагогического сопровождения. Основополагающим в развитии инклюзивного образования является создание безбарьерной среды, включая физическую и психологическую составляющие: формирование нормативно-правового и учебно-методического сопровождения; организация специальной работы с использованием ресурсов дополнительного образования; введение в штат дополнительных единиц; повышение квалификации всего коллектива школы по специальной психологии, специальной педагогике и технологиям инклюзивного образования. Данное обстоятельство расширяет само понятие «инклюзивное образования». Рассмотрим компоненты адаптивной педагогики и инклюзивного образования в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительная характеристика компонентов адаптивной педагогики и инклюзивного образования

Компоненты	Адаптивная педагогика	Инклюзивное образование
Цель	Адаптация детей к быстроменяющейся жизни	Адаптация системы образования к особенностям всех детей
Контингент	Одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении	Все дети, включая детей с ОВЗ

Продолжение таблицы 2

<p>Условия</p>	<ul style="list-style-type: none"> - создание однородных классов учащихся по способностям, интересам, склонностям; - организация в классах однородной среды, предметно и социально-ориентированной; - непрерывность и преемственность образования в системе «школа-детский сад»; - трудовое предпрофессиональное и профессиональное образование; - разработка учебных программ согласно уровню готовности к обучению учащихся, то есть осуществление дифференцированного подхода; - психологическое сопровождение образовательного процесса; - создание условий для самоактуализации педагогов; - воспитывающая деятельность 	<ul style="list-style-type: none"> - пакет документов, регламентирующих процесс инклюзивного образования; - проведение комплексной диагностики детей с ОВЗ; - поэтапное включение детей с ОВЗ в общеобразовательную среду; - психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ (индивидуальная образовательная программа, коррекционно-развивающие занятия со специалистами). - повышение квалификации учителей, работающих с детьми с ОВЗ
<p>Функции</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ориентационная; - коррекционная; - реабилитационная; - стимулирование; - предупреждения затруднений учащихся в образовательном процессе 	<ul style="list-style-type: none"> - гуманистическая; - стимулирующая; - деятельно-преобразующая; - интегративная; - социальная
<p>Принципы</p>	<ul style="list-style-type: none"> - индивидуализации; - дифференциации; - мобильности; - гибкости; - открытости 	<ul style="list-style-type: none"> - толерантности, - разнообразия, - гибкости, - доступности, - качества, - эффективности

Продолжение таблицы 2

<p>Взаимодействие структурных организаций</p>	<p>- внешкольные образовательные организации для удовлетворения образовательных потребностей детей, подростков, юношей, не реализуемых в школе и семье; - социолога-медика-психолога-педагогическая служба; - научно-исследовательские лаборатории дидактики и психологии по разработке экспериментальных программ</p>	<p>- развитие социального партнерства с: - библиотеками (медиаотеки), информационными центрами; - учреждениями культуры, реализующими досуговые программы для детей и подростков; - кооперация образовательных учреждений (организаций) для объединения ресурсов с целью совместной разработки и реализации образовательных программ</p>
<p>Формы</p>	<p>- групповые; - звеньевые, бригадные; - дифференцированно-групповые.</p>	<p>- инклюзивные классы (группы); - группы кратковременного пребывания; - индивидуальное обучение с частичной интеграцией в учебный процесс дистанционное обучение</p>

Таким образом, данные таблицы говорят о том, что инклюзивное Образование – более действенная форма развития образовательной системы в направлении реализации права ребенка на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью средой. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия ребенка социальную адаптацию

ребенка в целом, включая формирование толерантного отношения общества. Следует отметить, что адаптивная педагогика, реализующая принцип доступности в образовательном процессе для детей с разными образовательными возможностями, не учитывает особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Недостаток вариативного спектра понятий и категорий, которыми оперируют специалисты, реализующие принципы инклюзивного образования, отсутствие единой системы взаимодействия и законодательной базы по данной проблеме вынуждают каждый регион работать по своему направлению, разрабатывая региональную нормативно-правовую и теоретико-методологическую основу образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим выделены следующие категории, необходимые для описания уровня разработанности вопросов доступного образования для детей с особыми возможностями здоровья в России: «интегрированное образование», «инклюзивное образование», «дети-инвалиды», «дети с особыми возможностями здоровья», «дети с особыми образовательными потребностями». Рассмотрим их подробнее.

Интеграция и в западной, и в отечественной научной литературе, представлена множеством теоретических подходов, что осложняет научную классификацию ее направлений. Философские определения понятий «интеграция», «интеграция науки и научных знаний» показывают, что ученые для характеристики данных понятий используют термины: «система», «связи», «целостность», «элементы», «компоненты». Большая советская энциклопедия определяет интеграцию как «понятие теории систем» [4]. В «Педагогическом словаре» системы – совокупности взаимосвязанных элементов» [41]. В связи с чем интеграцию можно понимать как системное явление, процесс, характеризующийся свойствами организованности, структурированности. В трудах С.М. Гапеенкова и Г.Ф. Федорца [60] рассмотрена интеграция в организации обучения.

Несколько иным представлен подход к интеграции в специальной (коррекционной) педагогике. Расширенное понятие «интеграция» определяющееся как процесс, результат и состояние, при которых инвалиды не являются социально обособленными или изолированными и участвуют во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными дает Н.М. Назарова. Согласно понятию Н.М. Назаровой у термина «интеграция» трактовки многозначны и вариативны. Обучение в общеобразовательных учреждениях с нормально развивающимися сверстниками - составная часть интеграции детей с отклонениями в обществе. Терминология отечественной специальной педагогики, определяющая процессы совместного обучения детей с отклонениями в развитии и нормально развивающихся разнообразна. Чаще всего употребляется такое понятие, как «интегрированное обучение» [38]. Ссылаясь на проект Закона РФ «О специальном образовании» М.И. Никитина, дает его определение интегрированного обучения, совместного обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов» [39], [44].

По мнению известных отечественных ученых (Н.Н. Малофеева [33], Е.А. Стребелевой [38], Н.Д. Шматко [34], Л.М. Шипицыной [69] и др.), интеграция процессов в нашей стране направлена на сближение систем общего и специального образования на всех его уровнях (дошкольная, общая и профессиональная школы).

В исследованиях Д.Л. Шамсутдиновой разработано содержание такого понятия, как «социально-культурная интеграция», которая может быть представлена как систему взаимосвязанных мероприятий и акций, направленных на минимизацию проблем, спровоцированных определенными издержками в сфере реабилитации, социализации, инкультурации и т.д. [67]. Л.М. Шипицына [69] в своих работах

высказывает мнение о возможности реализации интеграционных процессов в современных условиях, однако в данных условиях система образования не имеет при этом поддержки ни с экономической стороны, ни кадровой. В работах Н.Н. Малофеева [34] и Н.Д. Шматко [34] процесс интеграции рассматривается как процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в обычные образовательные учреждения. Исследователи отмечают, что данный подход к образованию детей с особыми нуждами вызван множеством различных причин. Сочетание их можно определить как социальный заказ общества и государства. Анализируя вышесказанное, можно констатировать, что на современном этапе развития педагогики понятия «интеграция» меняется на «инклюзия», а значит и смысл процесса интеграции детей в образовании [64]. По мнению Ж. Брюля, изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях образования требует инклюзия [19]. По мнению А. Хинца [38], интеграция базируется в основном на принятии двух разных, дифференцированных путей образования – для нормальных и особых детей. Инклюзия основывается на идеях единого образовательного пространства для тех или иных участников [64].

По определению инклюзия (от inclusion – включение) – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, в первую очередь имеющих отклонения в здоровье, направленный на реализацию конкретных решений, позволяющих каждому конкретному человеку участвовать в академической и общественной жизни на равных со здоровыми людьми.

Термины «инклюзия», интеграция» и «сегрегация» имеют отличия. Инклюзия предполагает активное участие заинтересованных для получения результата. Иными словами, процесс инклюзии – реальное включение инвалидов в активную общественную жизнь, что в одинаковой степени необходимо для всех членов общества [23]. Замена термина «интеграция» термином «включение» («инклюзия») кажется естественной, если понимать этимологический смысл слов integrate как

объединять в единое целое и include – как включить, охватить. В этом случае слово inclusion отражает новый взгляд на образование, и на позицию человека в обществе [3].

Группа исследователей центра М. Форест для обозначения нового взгляда на инвалидность и образование с точки зрения социальной справедливости и прав учеников подбирали термин, принципиально отличающийся от понятий «специальное образование» и «интеграция», поскольку они оба ассоциировались с сегрегацией учеников.

В мировой практике термин «интегрированное обучение», включает процесс, касающийся детей с особым психофизическим развитием, термин же «инклюзивное образование», описывает такой процесс в отношении всех детей. Инклюзивное образование – подход, стремящийся к развитию методологии, центральное место занимает ребенок и его разнообразные образовательные потребности [15; 24].

Н.П. Артюшенко в своем исследовании отмечает, что разница между инклюзивным образования и интегративным заключается:

1. образовательная среда в инклюзии адаптируется к особенностям ребенка, а не ребенок к образовательной среде;
2. образование доступно всем в условиях инклюзии, а не только для детей определенного уровня психофизического развития, как при интегрированном обучении;
3. ресурса используют не только взросло-детской, но и детской совместной деятельности;
4. интеграция просто разрешает ребенку находиться вместе со здоровыми детьми, инклюзия предполагает совместную деятельность детей с особыми возможностями здоровья и обычных детей [1].

На современном этапе развития общества законодательство определило понятие «инклюзивное образование». В статье 2 пункта 27 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 ФЗ «Об

образовании в Российской Федерации» сказано, что «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [59].

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273, закреплены права детей на доступное образование, кроме того, введено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Согласно статье 79 пункта 4 образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется совместно с другими обучающимися или отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

В большинстве стран с 70-х годов XX века используется термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья». Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), употребляющая термин «лица с ограниченными возможностями», в отношении людей, имеющих физические и психические ограничения жизнедеятельности, и предполагающая лица, у которых имеются физические, психические ограничения или функциональные недостатки, затрудняющие выполнение обычных для человека жизненных функций, что предполагает создание особых условий для его жизнедеятельности. Некоторые специалисты рассматривают понятия «лицо с ограниченными возможностями здоровья», «особые образовательные потребности» как барьер на пути развития инклюзивных подходов в обучении, хотя они все еще остаются частью культуры и образовательной политики в школах, а также оказывают влияние на самые различные аспекты школьной практики обучения [7; 17].

Понятия «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья» близкие по значению понятия. Разница лишь в формальной стороне. Согласно терминологии «инвалид» – лицо, признанное таковым в результате оценки экспертов о состоянии здоровья. Процедура оценки определена нормативно-правовыми актами и фиксируется в регламентированном стандартном документе «справке о признании лица инвалидом». Широким является понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья, которое включает, как лиц, имеющих статус инвалида, так и граждан с неустановленными ограничениями. В Конвенции о правах инвалидов, ратифицированной в России (46-ФЗ) с 03.05.2012, в 24 статье признается право инвалидов на образование без дискриминации и на основе равенства возможностей государств-участников и обеспечение инклюзивного образования на всех уровнях, обучение в течение всей жизни. Согласно Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 установил, что обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [59]. Тем не менее для ребенка с особыми возможностями здоровья необходимы изменения направлений деятельности в целом: включение специального обучения; использование специальных технологий обучения; индивидуальное обучения; обеспечение образовательного пространства не только в пределах образовательной организации; пролонгированность процесса обучения, согласованное участие квалифицированных специалистов разных профилей и родителей в процессе его реабилитации. Как отмечает Н.П. Артюшенко в своих исследованиях, термин «дети с особыми образовательными потребностями» объемнее термина «дети с ограниченными возможностями здоровья», поскольку подразумевает еще и детей с проблемами языкового барьера, сложной социализацией и другими

нарушениями, связанными с деятельностью. Таким образом, наиболее точно отражает понимание ребенка с нарушениями в развитии как субъекта, нуждающегося в «обходных путях» достижения задач культурного развития, которые достигаются различными способами воспитания и массового образования, термин «дети с особыми образовательными потребностями» [22]. На основе вышесказанного введено понятие «дети с особыми образовательными потребностями» – это дети, нуждающиеся в иных, чем в норме, способах образования с использованием специфических средств, в более дифференцированном, «пошаговом» обучении, особой пространственной и временной организации образовательной среды и границ образовательного пространства, пролонгированности процесса и согласованности участия квалифицированных специалистов разных профилей как составляющих индивидуализации обучения. Расширение уже существующего понятия необходимо с целью уточнения особенностей условий его пребывания в образовательном учреждении.

Таким образом, историко-педагогический анализ выявил тенденции становления инклюзивного образования в России:

- доступность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в странах Запада с более ранним, по сравнению с Россией, развитием;
- в России в отличие от западных стран обучение детей с особыми образовательными потребностями долгое время по принципу разделения общества (сегрегации);
- появились понятия «интегрированное образование», «инклюзивное образование», «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с особыми образовательными потребностями».

1.2. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования

Вопрос о проблемах обучения развития и социализации детей с особыми возможностями здоровья рассматривается в целом ряде гуманитарных наук: культурологии, педагогике, психологии, религии, социологии, физиологии, философии. Разработаны теоретические концепции, которые могут быть положены в основу исследования данной проблемы.

В связи с этим целесообразно проанализировать основные подходы к решению проблемы, как имевшие место в истории науки, так и разрабатываемые современными исследователями. В силу комплексного характера проблема обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения, находясь на пересечении философии, психологии, педагогики и физиологии, является общим предметным полем различных наук. Теоретические предпосылки формирования инклюзивного образования соразмерно выделенным областям знаний представлены в виде таблицы 3.

Таблица 3–Теоретические предпосылки формирования инклюзивного образования

Области знаний	Теоретические основания формирования
Философия	Теория социокультурного конструктивизма (П. Бергер, Т. Лукман, Т. Парсонс, В. Дильтей). Концепция индивидуализации обучения в контексте философско-этических учений В.В. Зеньковского, Б.С. Братуся, Л.Н. Толстого, С.Л. Братченко
Физиология	Теория пластичности нервной системы и ее способность к развитию (И.П. Павлов [131])
Психология	Культурно-историческое происхождение психики и формирование высших психических функций (ВПФ) (Л.С. Выготский). Концепция о закономерностях психического развития в норме и патологии (Л.С. Выготский, Л. Рубинштейн, В.В. Лебединский). Концепция о ведущей роли обучения в развитии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин) Концепция персонализации индивида (А.В. Петровский). Концепции гуманистической психологии (А. Маслоу, Ш. Бюллер)
Физиология	Теория пластичности нервной системы и ее способность к развитию (И.П. Павлов [131])

В теории конструирования социальной реальности П. Бергера и Т. Лукмана раскрывается то, как человек создает социальную реальность и как эта реальность создает человека [2]. Таким образом формирование образа инвалида целиком зависит от общества. В связи с этим более перспективной в рамках осмысления проблемы совместного обучения детей, на наш взгляд, является концепция, основанная на теории социального конструирования. Отмечая продуктивность и прагматичность данной концепции, заметим, что этот подход применительно к инвалидности находится в стадии формирования. Впервые эти идеи были представлены в работах Е.Р. Ярской-Смирновой [72].

В концепции о ведущей роли обучения в развитии Л.С. Выготский выдвинул идею развивающего обучения [9]. Обучение должно вести за собой развитие. В связи с этим следует определять «зону актуального развития» ребенка, т.е. его возможности, которые могут быть реализованы в самостоятельной деятельности, и «зону ближайшего развития» ребенка, т.е. его потенциальные возможности, которые могут быть реализованы в сотрудничестве с взрослым [6]. Идеи о системном строении любого дефекта и наличии компенсаторных возможностей при различных отклонениях в развитии, значении коллективных форм деятельности (учебной, игровой, трудовой) для становления личности аномального ребенка являются значимыми в теоретических основаниях инклюзивного образования. Концепция персонализации индивида, выдвинутая А.В. Петровским в 1987 году, подтверждает теорию Л.С. Выготского [43; 45]. Психолог утверждает, что возможности для удовлетворения потребностей и формирования соответствующих способностей создает коллектив [43].

С этой точки зрения понятна необходимость развития ребенка с особыми образовательными потребностями среди сверстников, а не изолировано в условиях домашнего обучения. Для данного исследования представляются ценными концепции гуманистической психологии

(Ш. Бюллер [49], А. Маслоу [49], К. Роджерс [48], Г.В. Сухомлинский [53], З. Фрейд [53]), обозначившие личностные структуры и фундаментальный компонент личности «Я-концепцию», формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его поведения. А. Маслоу в своей теории о самоактуализации личности особенную ценность представляет идея самодвижения личности по пути познания истинного «Я», реализация своего предельного потенциала в деятельности и во взаимоотношениях [49]. Принципиальное значение для формирования доступного образования детей с особыми образовательными потребностями имеют взгляды представителя гуманистической психологии К. Роджерса [48]. Основное место в его концепции занимает субъективность свободы человека, ее признание. Достичь свободы возможно лишь в том случае, если человек приобретет способность быть тем, кем он является на самом деле, принимает себя, ориентируется не на мнение других, а на личный опыт, учится пониманию и принятию. Эти положения К. Роджерс преобразует в педагогической практике. Центральное место отводится учению, а не преподаванию и выдвигается положение о двух типах учения: «когнитивное учение» и «опытное учение» [48]. Основная цель педагога, считает представитель гуманистической психологии – помощь детям в достижении полноты самосуществования, стимулировании тенденции личностного роста, а для этого необходимо создать соответствующую атмосферу. К. Роджерс ввел в научный лексикон понятия «доверие», «невербальная коммуникация», «направляющая помощь», «помогающее поведение» [48]. Это еще раз доказывает интегративность заявленной проблемы. Достижения ученых-педагогов создали основательную научную базу для развития теории и практики образовательных систем различного типа. С одной стороны, мы сталкиваемся с идеей природного совершенства детей Ж.Ж. Руссо, который утверждает, что воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а детей с нарушением воспринимал исключительно как обузу [50].

И.Г. Песталоцци в своем сочинении «Лингард и Гертруда» развивал идеи о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им сочувствия и сострадательности к людям как основы их нравственного развития [29]. Гуманистические идеи А. Дистервега играют важную роль в системе инклюзивного образования. Его вывод, что воспитание детей должно строиться на основе знания законов естественного развития ребенка, лег в основу гуманистического воспитания и является одним из принципов обучения детей в системе инклюзивного образования на современном этапе [30]. Задачи гуманистической педагогики в современной теории и практике воспитания направлены на то, чтобы создать условия для самостоятельного выбора каждой личностью своей стратегии поведения, существования, маршрута самореализации и самосовершенствования культуры [15; 16; 64]. Эта концепция является основой адаптивной образовательной системы как целостного учебно-воспитательного процесса, на котором была выстроена технология инклюзивного образования [1]. Педагоги гуманистического направления рассматривают ребенка, в том числе и аномального, как субъект, который на определенном этапе жизненного пути становится личностью. Следовательно, ребенку необходимо существовать в пространстве такой деятельности, в которой возможна самоактуализация личности [48]. На основе вышесказанного можно констатировать, что первой теоретической основой формирования инклюзивного образования являются становление и развитие основных научных положений:

– ценностный подход к проблеме восприятия детей с особыми возможностями здоровья представлен концепцией представителей экзистенциализма, теории социокультурного конструктивизма, философско-этических учений и позволил определить специфику целеполагания процесса инклюзивного образования и формирования личностных качеств педагогических работников;

– идеи о пластичности нервной системы и ее способности

к развитию (И.П. Павлов) обуславливают необходимость индивидуальной образовательной траектории детей с особыми образовательными потребностями;

– теории о единстве закономерностей в развитии нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Л. Рубинштейн), теория деятельностного подхода в развитии и формировании личности (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), о персонализации индивида (А.В. Петровский), об особенностях становления личности детей с проблемами психического развития и, в частности, специфики их (Е.Л. Гончарова, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицына) определяют методы, формы и варианты обучения детей с ООП.

1.3. Анализ современных моделей управления инклюзивным образованием в муниципальной образовательной системе

Механизмы развития муниципальных образовательных систем были определены в ряде государственных документов, в том числе в Законе «Об образовании», концепциях модернизации российского образования, предпрофильной подготовки, профильного обучения и др. В современных исследованиях понятие «муниципальная образовательная система» (далее МОС) рассматривается как социально-педагогическая система на уровне своего назначения, особенностей организации и функционирования (М.В. Груздев [11]), устойчивая, жизнеспособная и самоорганизующаяся инфраструктура, обладающая достаточным набором образовательных услуг (О.Е. Лебедев [29]), многомерная сфера, основными характеристиками которой являются социально-педагогическое сообщество, образовательные процессы, социум, разнообразие муниципальных институтов (Е.Е. Сартакова [52]) объект управленческого воздействия, являющийся совокупностью субъектных взаимодействий.

Рост требований со стороны государства и общества к качеству, эффективности, доступности образовательных услуг предполагает разработку механизмов развития образования, для реализации современных образовательных программ с использованием инновационных образовательных технологий, моделей и технологий подготовки и повышения квалификации педагогов, тесно сплетающихся с задачами развития современного инклюзивного образования. В настоящее время одной из задач образования является построение личностно ориентированных моделей, технологий, которые смогли бы обеспечить стабильное развитие муниципальной 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 [25]. Научное обоснование этого метода дано в трудах А.Н. Дахнина [12], Э. Маркса [14], М. Петри [14], В.М. Штофа [70] и др.

Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах Г.Н. Бойченко [37], М.В. Горячевой [10], М.С. Можарова [37], и др. В специальной педагогике данный вопрос отражен в трудах Н.Н. Малафеева [31], Л.М. Шипицына [69], Н.Д. Шматко [34]. 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 [54].

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 [70]. А.Н. Дахин в своей статье о педагогическом моделировании выделяет несколько обучающих моделей. С точки зрения М.В. Горячовой, наиболее распространенный в педагогике тип моделей – структурно-функциональная, за основу данной модели взяты сущностные связи и отношения между компонентами системы. Структуры разного рода позволяют делить сложную проблему с неопределенностью на более мелкие, которые лучше поддаются анализу, что уже можно само по себе является методом моделирования, называющегося системно-структурным [10].

Например, структура адаптивной модели школы Е.А. Ямбурга состоит из четырех основных модулей, и в каждом из них реализуется своя образовательная модель. В данной модели уделяется внимание не отдельным модулям, а их оптимальной комбинации и сохранению возможности перехода учеников с одного уровня обучения на другой [71].

Специалисты-дефектологи выделяют несколько моделей интегрированного (инклюзивного) образования. Л.М. Шипицына выделяет экстернальную модель, которая предполагает взаимодействие специального и массового образования, и интервальную модель – это интеграция внутри системы специального образования [69].

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко обозначают и дают характеристики базовых моделей интеграции: постоянной полной, постоянной неполной, постоянной частичной, временной частичной и эпизодической [34]. В образовательной практике России и за рубежом представлены примеры реализации моделей интеграции. Л.В. Топчий [56] считает, что показатели эффективности, основывающиеся на

доступных в настоящий период данных. Они должны пониматься, как сотрудниками организации, так и широкой общественностью. Показатели эффективности могут быть действенными тогда, когда их разработка осуществляется министерствами субъектов РФ и муниципалитетами сообща [56].

В Челябинской области много лет функционирует система специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Существует дифференцированная сеть специализированных образовательных организаций, созданы специальные (коррекционные) классы в общеобразовательных школах, обучение детей-инвалидов на дому. В системе коррекционного образования реализуется предпрофессиональная подготовка выпускников специальных учреждений, внедряются интеграционные формы совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей общеобразовательных классов. Кроме того в целях организации инклюзивного обучения разрабатывается программно-методическое обеспечение, проводится профессиональная переподготовка учителей общеобразовательных организаций, внедряются новые технологии и оборудование, позволяющие расширить образовательные возможности детей с особыми общеобразовательными потребностями. Существующая модель реализации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе представлена в модели инклюзивного образования Челябинской области на рисунке 1.

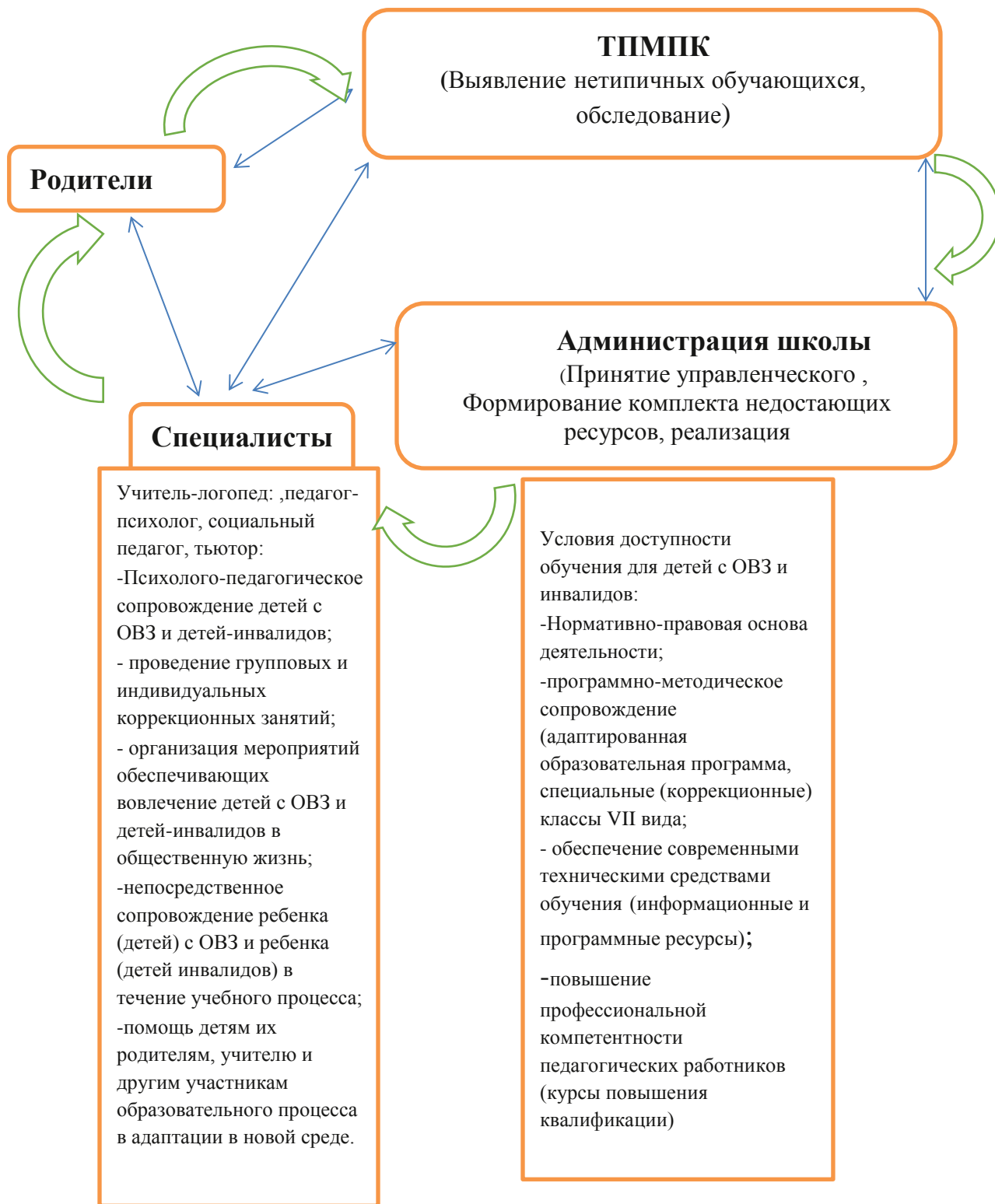


Рисунок 1 – Модель управления инклюзивным образованием в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска»

Специалистами-разработчиками модели инклюзивного образования Челябинской области выработана система критериев эффективности реализации полисубъектного компонента образовательной организации, специальные условия реализации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями: информационное, методическое, материально-техническое, санитарно-гигиеническое и организационное психолога-медика-педагогическое обеспечение [40].

Важным составляющим полисубъектного компонента в инклюзивном образовании Челябинской области является разработанная система межсетевого взаимодействия 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. Данная система может быть взята за основу при формировании инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе при упрощении модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе.

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.

Доступное образование, по мнению специалистов организации экономического сотрудничества и развития ОЭСР (ОЕСД – международная межгосударственная организация экономически развитых стран, признающая принципы представительной демократии и свободной рыночной экономики, год основания 1961, Париж, Франция), 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 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 муниципальной образовательной системе необходим анализ текущего состояния образовательной системы конкретно взятого региона. В таблице 4 представлены критерии, показатели, уровни сформированности модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы.

Таблица 4 – Критерии, показатели, уровни сформированности модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы

Критерии	Показатели	Уровни
Организационные условия		
Полисубъектный (педагоги, родители, учащиеся, сотрудники и представители организаций)	Толерантность субъектов интегрированного образовательного процесса	В – толерантное отношение ко всему процессу инклюзии, С – принятие частичное, ценности на уровне законно-правового отношения Н – неприятие
	Формирование территориального банка данных о педагогических работниках, прошедших переподготовку по направлению	В – данные 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

Продолжение таблицы 4

Педагогические условия		
Нормативно-правовое обеспечение	Наличие нормативных материалов по проблеме инклюзивного обучения федерального уровня, муниципального 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-	В – обеспечение полное С – обеспечение частичное Н – не ведется
	База диагностического инструментария, специальных коррекционных методик мультимедийных	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 о проблеме интегрированного образования	В – регулярные публикации в СМИ С – публикации эпизодические Н – публикаций в СМИ нет
Диагностика		
Организационно-содержательный компонент	Наличие диагностической системы (ПМПК)	В – функционирует система в полном объеме С – наличие одного из компонентов системы Н – отсутствие системы диагностики
	Дидактическая	
	Наличие медико-психолого-педагогического сопровождения	В – сопровождения с полной комплектацией специалистов С – 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

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

Муниципальная система образования, являясь одной из подсистемой системы образования более высокого уровня (региональной и российской), определяет выделенные в государственных документах целевые ориентиры развития образовательных учреждений дошкольного, общего, дополнительного образования. Именно в рамках муниципальной образовательной системы осуществляются педагогическая и управленческая деятельность, связанная с реализацией образовательных программ, повышением профессионализма руководящих и педагогических кадров, ресурсным обеспечением деятельности образовательных учреждений. Разработка модели инклюзивного образования на муниципальном уровне позволит обеспечить эффективность образовательной деятельности и основных ее составляющих. На рисунке 2 представлена усовершенствованная модель управления развитием инклюзивного образования в условиях средней школе, согласно которой управление развитием инклюзивного образования будет более эффективным.

1.4. Характеристика модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе

Инклюзивное образование в средней школы 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. Разрабатываемая модель управления развитием инклюзивного образования должна включать в себя структурные компоненты, направления, модули, важные для создания доступной образовательной среды образовательных организаций в условиях муниципальной образовательной системы, необходимые для доступности образования детям с особыми образовательными.

Поставленные цели определяют теоретические, методические и технические задачи моделирования:

1. Структурирование компонентов модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе на примере существующих моделей в России и за рубежом.
2. Разработка комплекса организационно-педагогических условий реализации модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе с учетом управленческого аспекта.
3. Характеристика полисубъектного компонента.

Представление этапов реализации модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе. 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. Проведем анализ основных компонентов для реализации модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе.

Целевой компонент координирует процесс, формирует цели, планирует результаты. Целью процесса моделирования была определена сформированность доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы.

Целевой компонент взаимосвязан с другими компонентами моделями. Главным направлением моделирования является ориентированность учебно-воспитательного процесса на то, чтобы построить индивидуальную траекторию образования ребенка с особыми образовательными потребностями. Условия, необходимые того, чтобы инклюзивное образование в условиях средней школы было доступным включают:

- непрерывность мониторинга состояния муниципальной образовательной системы, а именно учет количества детей с особыми образовательными потребностями и, как следствие, контроль за реализацией управления;

- преодоление дефицита инклюзивной готовности через формирование инклюзивной компетентности у педагогов средней школы;

- информационное обеспечение процесса выявления;

- поддержки и развития детей в средней школе.

Организационно-содержательный компонент состоит из:

- полисубъектного компонента, для определения деятельности специалистов, сопровождающих детей с особыми образовательными потребностями: создание образовательной среды для детей с особыми образовательными; формирование толерантности общества по отношению к детям с особыми образовательными потребностями; инклюзивная компетентность на курсах повышения квалификации и переподготовки кадров у специалистов в области инклюзивного образования;

– диагностического компонента, который включает в себя организационную и содержательно-деятельностную структуру, реализуется через комплексный подход к изучению ребенка с особыми образовательными потребностями и позволяет спроектировать индивидуальный и коллективный маршруты развития обучающегося, что обеспечит эффективность образовательного процесса;

– технологического компонента модели, который предполагает организацию системы обучения, наполняемость классов, технические ресурсы, специально оборудованные помещения для детей с ограниченными возможностями здоровья;

– содержательного компонента, осуществляющего проектирование и структурирование содержательного раздела образования, учитывающего инклюзивный подход, сформулированного в качестве цели в целевом компоненте.

Результативно-коррекционный компонент обеспечивает комплексную оценку развития инклюзивного образования, определяя уровни образовательных результатов при внедрении модели. Организационно-педагогические условия осуществляются последовательно. Одним из компонентов модели развития инклюзивного образования является полисубъектный компонент, предполагающий взаимодействие субъектами которого являются педагоги и дети с особыми образовательными возможностями и их родители. Подробно полисубъектный компонент представлен на рисунке 3.

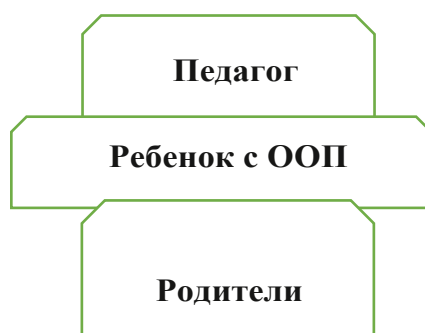


Рисунок 3 – Полисубъектный компонент модели

Большое значение в таком взаимодействии играет инклюзивная компетентность учителя. В отечественной педагогике на сегодняшний день в сфере общего и профессионального образования сформировался компетентностный подход (Е.Я. Коган [53], А.А. Пинский [53], Е.И. Сахарчук [53], В.В. Сериков [53], Б.Д. Эльконин [53] и др.).

Подготовка специалистов (психологов, педагогов-воспитателей и педагогов-дефектологов) для специального образования, по мнению Е.Л. Гончаровой [31], Л.М. Шипицыной [69] 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.

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 средней школы. 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 общеобразовательной организации, создавая условия для его развития и саморазвития [66].

В структуру инклюзивной компетентности будущих учителей, по мнению автора, входят: мотивационная (личная заинтересованность на осуществление педагогической деятельности); когнитивная (способность педагогически мыслить на основе системы знаний в инклюзивном обучении); рефлексивная (анализ собственной

профессиональной деятельности); ключевые операционные компетентности, как компоненты инклюзивной компетентности учителей.

Автор считает, что 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 специальной (коррекционной) образовательной организации, 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 [66]. В условиях инклюзивного образования наиболее оптимальным вариантом является повышения квалификации на курсах переподготовки специалистов и их посткурсовое сопровождение (учебно-методическое, консультативное, стажировочное). В результате реализации разработанных программ совершенствуются составляющие инклюзивной компетентности, повышается готовность специалистов к работе в условиях интеграции в общеобразовательную среду детей с особыми образовательными потребностями. В таблице 5 представлена характеристика компонентов инклюзивной компетентности педагогов в соответствии с этапами их формирования.

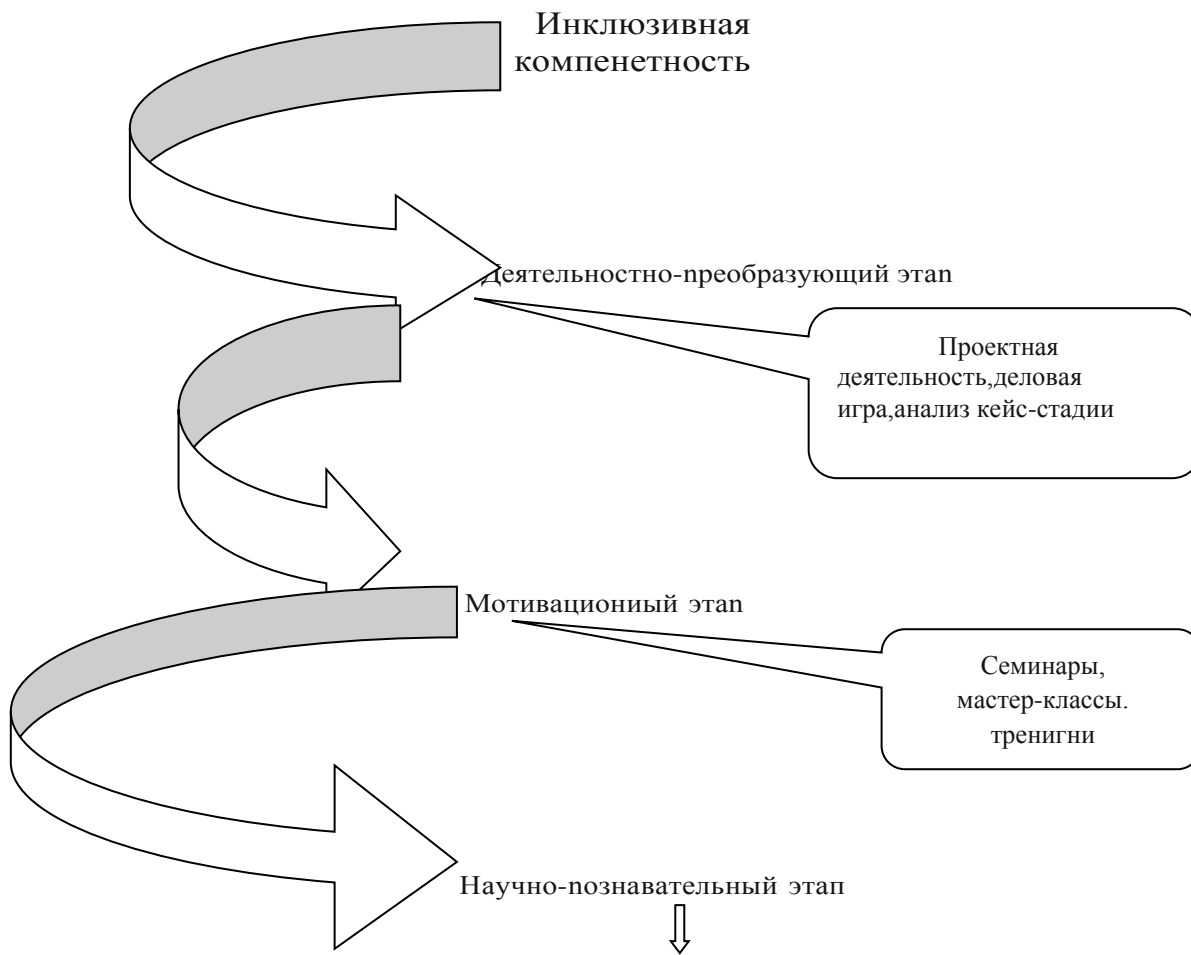
Таблица 5 – Характеристика компонентов инклюзивной компетентности педагогов в соответствии с этапами их формирования

Этапы формирования	Компоненты инклюзивной компетентности		
	Когнитивный	Мотивационный	Рефлексивный
Научно-познавательный	Наличие системы знаний в сфере обучения и воспитания детей с ООП	Обучая ребенка с особыми образовательными потребностями, педагог будет руководствоваться законами, нормами, принятыми в обществе	Наличие способности к познавательной деятельности в условиях инклюзии

Продолжение таблицы 5

Мотивационный	Ценностные ориентации. Вера в возможность, профессиональное мировоззрение: взгляд на ребенка с отклонениями в развитии как на независимого равноправного гражданина. Педагогическая деятельность должна приносить радость	Анализ проблемы детей с особыми образовательными потребностями, как важной на современном этапе развития образования. Восприятие всех детей как равных	Сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения
Деятельностно-преобразующий	Дети с особыми образовательными потребностями - это контингент, который посещает массовые образовательные учреждения. Надо формировать для детей с особыми образовательными доступное образование. Когнитивная готовность к широкому полю деятельности	Детей с особыми образовательными потребностями необходимо обучать с учетом их индивидуальных возможностей. Индивидуальные компетенции, связанные с индивидуальными особенностями личности, ее способностями, чертами характера и т.д.	Сформированность способов и опыта решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного образования

Предложенный подход к формированию инклюзивной компетентности у специалистов воспроизведен в виде модели на рисунке 4.



Аксиологические основы обучения детей с ООП	Теоретико-методические основы обучения детей с ООП
Анализ видеопроодукции, нормативно-правовой базы, концепций	Лекции, издания Конференции

Рисунок 4 – Формирование инклюзивной компетентности у специалистов

Выводы по первой главе

Рассмотренные выше вопросы позволили сделать следующие выводы:

1. На уровне государственного и общественного отношения к проблеме воспитания, развития, обучения детей-инвалидов наиболее перспективной формой образования для лиц с особыми образовательными потребностями является инклюзивное образование.

2. Закрепились законом термины «интегрированное образование», «инклюзивное образование».

3. Первой теоретической основой формирования инклюзивного образования является развитие основных научных положений: концепция персонализации индивида, выдвинутая А.В. Петровским; концепции гуманистической психологии (А. Маслоу, Ш. Бюллер, К. Роджерс), обозначившие личностные структуры и фундаментальный компонент личности «Я-концепцию»; взгляды представителя гуманистической психологии К. Роджерса; гуманистические идеи А. Дистервега.

4. Второй 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 модели инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе.

5. Разрабатываемая модель управления развитием инклюзивного образования должна включать в себя структурные компоненты, направления, модули, важные для создания доступной образовательной среды образовательных организаций в условиях муниципальной образовательной системы, необходимые для доступности образования детям с особыми образовательными.

6. Спроектирована модель управления развитием инклюзивного образования, включающая в себя двухуровневую структуру управления, условия, компоненты, инклюзивную компетентность педагога.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

2.1. Описание базы исследования и программы опытно-экспериментальной работы по реализации модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе

В Челябинской области 50 общеобразовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые реализуют адаптированные общеобразовательные программы (АООП). В них обучается 9 232 ребенка с ОВЗ. В 153 школах (муниципальных и государственных) региона 661 класс для детей с ОВЗ, в которых обучается 6 718 детей с ОВЗ. Инклюзивно в 596 общеобразовательных организациях обучаются 10 506 школьников, что составляет почти 42 % от общего количества обучающихся детей с ОВЗ. Среди обучающихся по АООП преобладает программа для обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) – 61,9 %; 23,6 % – обучаются по АООП для расстройством аутистического спектра; 4,95 % – обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 4,4 % – слепых и слабовидящих обучающихся; 3,3 % – обучающихся детей с тяжелыми нарушениями речи; 1,9 % – для глухих, слабослышащих, позднооглохших обучающихся (приложение 1 на с. 87).

В общеобразовательных организациях Челябинской области обучаются 6 803 инвалида и ребенка-инвалида, в том числе 1 336 (19,6 %) – в классах для обучающихся с ОВЗ и 2 959 (43,5 %) – инклюзивно в общеобразовательных классах, 2 508 человек (36,9 %) – в классах для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Численность детей-инвалидов и детей с ОВЗ, обучающихся с использованием сетевой формы – 328 человек,

дистанционно обучаются – 98 детей-инвалидов, индивидуально на дому – 588 детей-инвалидов.

В настоящее время в Челябинской области функционирует 18 центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ЦППМСП) в 12 муниципальных образованиях.

Основные направления деятельности ЦППМСП:

- коррекционно-развивающая помощь детям;
- психолого-педагогическое консультирование детей, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- оказание экстренной помощи детям и подросткам в кризисных состояниях, обеспечение индивидуального сопровождения, психолого-педагогической поддержки;
- оказания помощи по вопросам реализации мероприятий индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида и инвалида;
- сопровождение детей раннего возраста;
- осуществление методического, информационного и организационного обеспечения деятельности педагогов и специалистов образовательных организаций.

Кадровое обеспечение ЦППМСП: педагоги-психологи (92), учителя-дефектологи (51), учителя-логопеды (52), социальные педагоги (23), врачи-педиатры (4), врачи-неврологи (4), врачи-психиатры (17).

Также в Челябинской области 44 территориальные психолого-медико-педагогические комиссии (ТПМПК), которые осуществляют комплексное психолого-педагогическое обследование детей в целях своевременного выявления особенностей в развитии и определения специальных условия для получения образования. В 2018 учебном году принято ТПМПК 34548 несовершеннолетних.

Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия (ЦПМПК), структурное подразделение государственного бюджетного образовательного учреждения «Областной центр диагностики и консультирования» (ГБОУ

ОЦД и К) обеспечивает проведение комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей в возрасте от 0 до 18 лет на шести специализированных комиссиях и в наиболее сложных диагностических случаях, оказывает организационную, консультативную и методическую помощь ТПМПК Челябинской области (приложение 1 на с. 90).

В рамках государственной программы Челябинской области «Доступная среда» на 2016 – 2020 гг., утвержденной постановлением Правительства Челябинской области от 24.12.2015 № 688-П, ежегодно используются средства на:

- приобретение сурдоаппаратуры, тифлоаппаратуры;
- адаптацию зданий для доступа инвалидов и других маломобильных групп населения (МГН) и т.д. [62].

В 2018 году в 7 детских садах муниципалитетов (Магнитогорского ГО, Златоустовского ГО, Челябинского ГО, Ашинского МР, Брединского МР, Увельского МР, Уйского МР) проведена адаптация зданий для доступа инвалидов и МГН, приспособление входных групп, лестниц, зон оказания услуг, установка пандусов, подъемников и т.д. Проведены мероприятия по приобретению сурдо и тифлоаппаратуры для образовательных организаций для лиц с ОВЗ (7 общеобразовательных организаций из 6 муниципалитетов - Челябинский ГО, Магнитогорский ГО, Златоустовский ГО, Троицкий ГО, Озерский ГО, Катав-Ивановский МР).

На начало 2018 года достигнуты следующие индикативные показатели:

- доля общеобразовательных организаций, в которых создана универсальная безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов, в общем количестве образовательных организаций – 23 %;
- доля дошкольных образовательных организаций, в которых создана универсальная безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ОВЗ, в общем количестве дошкольных образовательных организаций – 17 %;

– доля детей-инвалидов в возрасте от 5 до 18 лет, получающих дополнительное образование, от общей численности детей-инвалидов данного возраста 35 %.

В Челябинской области приняты меры, направленные на формирование условий доступности обучения по дополнительным общеобразовательным программам для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Реализуется более 9 000 инклюзивных программ, 615 программ для детей с ОВЗ и детей-инвалидов, из них: туристско-краеведческая – 24 программы; социально-педагогическая – 156 программ; физкультурно-спортивная – 120 программ и т.д.

Кроме того, реализуется 46 программ с использованием дистанционного обучения. В том числе 18 программ естественно-научной направленности и 9 программ технической направленности. Модель управления образованием Челябинской области изображена на рисунке 5.

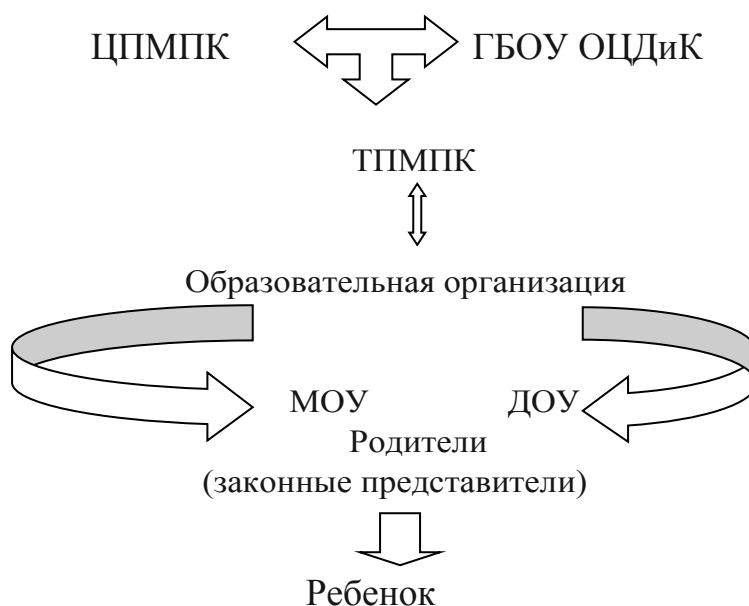


Рисунок 5 – Модель управления образованием Челябинской области

Как показано на рисунке 5 направление работы координируется взаимодействием структурных подразделений ЦПМПК и ГБОУ ОЦДиК, далее уже ТПМПК и образовательная организация совместно с родителями (законными представителями).

В период с 21 мая по 14 июня 2019 года в соответствии с приказом Министерства образования и науки Челябинской области № 01/1771 от 15.05.2019 г. был проведён мониторинг качества условий реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, а также ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в общеобразовательных организациях Челябинской области. Результаты мониторинга ФГОС ОВЗ в части качества условий реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС ОУО по каждой группе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью в разрезе территорий Челябинской области и каждой общеобразовательной организации, а также общие тенденции, выявленные по результатам мониторинга ФГОС ОВЗ о качестве условий реализации адаптированных основных общеобразовательных программ отражены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты мониторинга ФГОС ОВЗ о качестве условий реализации адаптированных основных общеобразовательных программ

Территория	Общеобразовательная организация	Уровень соответствия кадровых условий, %	Уровень соответствия финансовых условий, %	Уровень соответствия материально-технических условий, %	Средний процентный показатель уровня соответствия ОО условиям реализации АООП НОО д/обучающихся сумственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	Средний показатель уровня соответствия ОО условиям реализации АООП НОО д/обучающихся сумственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
Чебаркульский МР	МОУ СОШ с. Валамово им. Л.Н. Сейфуллиной	87,50	60	70	75,83	Допустимый
Чебаркульский МР	МОУ Алтыншанская ООШ	100	60	60	73,33	Допустимый

Территория	Общеобразовательная организация	Уровень соответствия кадровых условий, %	Уровень соответствия финансовых условий, %	Уровень соответствия материально-технических условий, %	Средний процентный показатель уровня соответствия ОО условиям реализации АООП НОО д/обучающихся сумственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	Средний показатель уровня соответствия ОО условиям реализации АООП НОО д/обучающихся сумственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
Челябинский ГО	МБОУ «С(К) ОШ № 119 г. Челябинска»	87,50	75	75	67,5	Допустимый

Продолжение таблицы 6

Челябинский ГО	МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинск»	87,5	90	97,5	1,67	Оптимальный
Челябинский ГО	МАОУ «СОШ № 78 г. Челябинск»	75	90	90	85	Оптимальный
Челябинский ГО	МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинск»	75	90	85	83,33	Оптимальный
Челябинский ГО	МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска»	100	80	95	91,67	Оптимальный
Челябинский ГО	МБОУ «С(К)ОШ № 60 г. Челябинска»	100	100	100	100	Оптимальный
Челябинский ГО	МБОУ «С(К)ОШ № 7 г. Челябинска»	100	100	95	98,33	Оптимальный
Челябинский ГО	МБОУ «С(К)ОШ № 83 г. Челябинска»	62,5	70	62,5	5	Допустимый
Челябинский ГО	МБОУ «С(К)ОШ № 72 г. Челябинска»	87,5	80	80	2,5	Оптимальный
Челябинский ГО	МБОУ «СОШ № 58 г. Челябинска»	75	60	67,5	7,5	Допустимый
Челябинский ГО	МБОУ «СОШ № 109	75	70	60	8,33	Допустимый

	г. Челябинска»					
Челябинский ГО	МБОУ «СОШ № 12 г. Челябинск»	25	0	60	8,33	Критический
Челябинский ГО	МБОУ «С(К)ОШ № 57 г. Челябинска»	87,5	80	82,5	3,33	Оптимальный
Челябинский ГО	ГБОУ ОЦДиК	100	100	92,5	7,5	Оптимальный
Челябинский ГО	ГКОУ «ОШИ для слепых и слабовидящих» г. Троицка	100	100	95	8,33	Оптимальный
Челябинский ГО	МБОУ «Тарутинская СОШ»	75	60	55	3,33	Допустимый

Целью мониторинга ФГОС ОВЗ являлось получение первичной информации (в том числе в динамике) о качестве специальных условий кадровых, финансовых, материально-технических) реализуемых в общеобразовательных организациях Челябинской области адаптированных основных общеобразовательных программ (НОО и ОУО), необходимой и достаточной для анализа и принятия управленческих решений в рамках региональной системы оценки качества образования. Как показывает результат мониторинга 58 % образовательных организаций, в том числе и МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска, в Челябинской области успешно реализуют АООП НОО для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с допустимым и высоким уровнем, 37 % успешно справляются с реализацией программ и только 5 % достигли лишь критического уровня.

Важным аспектом, обуславливающим необходимость формирования доступного образования в условиях муниципальной образовательной системы Челябинской области, является стабильное снижение показателей здоровья детей. По данным Роспотребнадзора «О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения Челябинской области» в 2018 году, по сравнению с предыдущими годами отмечается рост показателей инвалидности детей и подростков по следующим показателям:

туберкулез – 3,65 %; новообразования – 7,48 %; болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушение обмена веществ – 2,64 %; психические расстройства и расстройства поведения – 3,48 % (из них: умственная отсталость – 1,08 %); болезни нервной системы – 0,73 %; болезни органов пищеварения – 2,87 %; отдельные состояния, возникающие в перинатальном периоде – 64,4 %. Наличие детей с особыми возможностями здоровья в образовательной системе обуславливает необходимость ее изменения.

Организация учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями предполагает создание специальной безбарьерной среды, что влечет за собой изменение материально-технической образовательной системы, разработку учебно-методического комплекса и подготовку квалифицированного кадрового состава.

В МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» созданы условия организации обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Для обучения детей с ОВЗ в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» открыты специальные (коррекционные) классы VII вида. Специальные (коррекционные) классы VII вида являются формой дифференцированного образования, позволяющей решать задачи активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации. Деятельность этих классов основывается в соответствии на принципах гуманизации, свободного развития личности и обеспечивает адаптивность и вариативность системы образования.

Целью организации специальных (коррекционных) классов (СКК) является формирование целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-психологическими особенностями, состоянием соматического и психологического здоровья. В данной системе определяются и логически взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, профилактическое, социально-трудовое направления деятельности. Важнейшей задачей является охрана и укрепление физического нервно-психологического здоровья детей указанной категории,

а также их социальная адаптация (приложение 2 на с.95).

Специальные (коррекционные) классы VII вида организуются в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» при наличии специально подготовленных для данной работы кадров, необходимого методического обеспечения, соответствующей материальной базы для организации учебного процесса и профилактической помощи данной категории обучающихся. В такие классы зачисляются дети на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии Калининского района г. Челябинска и только с согласия родителей (законных представителей) ребенка.

В специальные (коррекционные) классы VII вида принимаются дети, испытывающие трудности в обучении и школьной адаптации вследствие различных биологических и социальных причин (проявление легких остаточных нарушений функций головного мозга, функциональная незрелость нервной системы, соматическая ослабленность, незрелость эмоционально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма, педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных социальных условий развития ребенка). Обучение детей СКК VII вида проводится по адаптированной образовательной программе, обеспечивающей реализацию ФГОС, ФКОС, с учетом особенностей психофизического развития обучающихся, их индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. В специальных (коррекционных) классах работают учителя, специалисты имеющие опыт работы в образовательной организации и прошедшие специальную подготовку. Для оказания логопедической и психологической помощи в штат школы вводятся должности логопеда и психолога. В таблице 7 представлены данные о количестве обучающихся с ОВЗ в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска».

Таблица 7 – Данные о количестве обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска».

	СКК		Обучаются интегрировано	Дети-инвалиды	Обучаются на дому
	Кол-во классов	Кол-во детей			
Начальное общее образование	1	9	30	4	-
Основное общее образование	5	49	18	6	2
Среднее общее образование	-	-	-	-	-

Для получения доступного и качественного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов необходимы специальные условия, в таблице 8 показаны данные о наличии таких условий.

Таблица 8 – Условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска»

Условия	Выполнение
Наличие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	+
Использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов	Используются дидактические материалы
Использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования	Не используются
Предоставление обучающимся с ограниченными возможностями здоровья специальных технических средств для индивидуального пользования и постоянного использования	Обучающихся данной категории нет
Предоставление услуг ассистента Оказание психологической и другой консультативной помощи обучающимся с ОВЗ	Да (при необходимости)
Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, наличие приема в специальные (коррекционные) группы по различным образовательным программам, мероприятия обеспечивающие вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в общественную жизнь	Занятия логопеда, коррекционные занятия педагога-психолога, занятия внеурочной деятельности

МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» обладает достаточно эффективными кадровыми ресурсами в области общего образования. Количество педагогов общеобразовательной организации на учебный 2019 год составил 55 человек. Кадровый состав представлен в таблице 9.

Таблица 9 – Качественный состав педагогических работников МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска»

Молодые специалисты, стаж от 1 до 7 л.,(чел.)	Педагоги, стаж от 8 до 16 л.,(чел.)	Педагоги, стаж св.20 лет,(чел.)	Педагоги, стаж св.30 л.,(чел.)	Педагоги с высшим образованием (чел)	Педагоги, прошедшие курсы повышения квалификации (чел.)	Общее Кол-во (чел.)
18		17	12	5	51	55

Как показано в таблице 9 уровень квалификации педагогического состава довольно высокий. Анализ кадрового состава МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» позволил выявить несоответствие между потребностями общества в новом качестве образования и низким уровнем квалификация по проблеме обучения и развития детей с особыми возможностями здоровья. Из общего состава педагогических работников 91 % (50) составляют учителя-предметники и 9 % (5) специалисты в области дефектологии и психологии, из них: тьютор – 1, социальный педагог – 1, учитель-логопед – 1, педагог-психолог – 2 (в т.ч. 1 человек прошел обучение методике инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями и организации образовательного процесса по адаптированным программам).

Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы в условиях инклюзивного образования включают следующие положения:

- компетентность специалистов образовательной организации для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- уровень квалификации педагогических и иных работников образовательной организации в области образования детей с ОВЗ;

– непрерывное профессиональное развитие педагогических работников в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и клинической детской психологии;

– включенность в реальное взаимодействие общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ с I – VIII видов.

Непрерывность профессионального развития работников образовательной организации, должна обеспечиваться освоением дополнительных профессиональных образовательных программ в области коррекционной педагогики в достаточном объеме. В системе образования должны быть созданы условия комплексного взаимодействия общеобразовательных, специальных (коррекционных) и научных учреждений, чтобы обеспечить недостающими кадрами, регулярной методической поддержкой, получить оперативно консультации по вопросам реализации программы доступного образования для детей с ОВЗ, использовать научно-обоснованные и достоверные инновационные разработки в области коррекционной педагогике.

Важным аспектом организации специальных условий инклюзивного образования для детей с ОВЗ является нормативно-правовая база, разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование, финансово-экономические условия, обеспечивающие образовательной организации возможность исполнения всех требований, включенных в образовательную программу, информационное обеспечение с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Материально-техническое обеспечение включает в себя: санитарно-гигиенические нормы, согласно потребностям детей с ОВЗ, возможность беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ к объектам инфраструктуры образовательной организации и других социально-бытовых условий.

Непосредственно в рамках образовательного процесса должны быть созданы организационно-педагогические условия, такие как создание

атмосферы эмоционального комфорта, организация учебного процесса, внеурочные мероприятия, разработка необходимых учебных и дидактических материалов и т.д. Одним из наиболее важных условий организации образовательного процесса детей с ОВЗ является комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода обучения. Для этого необходимо предусмотреть следующее:

- тесное сотрудничество образовательной организации и сотрудников с ТПМПК, для психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью;
- организация деятельности специалистов в форме консилиума, для выявления, обследования детей, разработку индивидуальной образовательной программы;
- сопровождение детей в соответствии с индивидуальной образовательной программой;
- привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса.

Важным аспектом при организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями является оценка качества в целом по системе образования в образовательной организации. Изучение показателей в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» позволило оценить качество муниципальной образовательной системы в направлении формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Показатели оценки качества образовательной деятельности в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов приведены в таблице 10.

Таблица 10 – Оценка качества образовательной деятельности в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов

Кадровые условия д/детей с ОВЗ и инвалидов	Организационно-педагогические условия д/детей с ОВЗ и инвалидов	Материально-техническая база д/детей с ОВЗ и инвалидов	Нормативно-правовая база д/детей с ОВЗ и инвалидов
низкий	низкий	низкий	средний

Исходя из вышесказанного и проанализировав показатели в МАОУ «СОШ № 21, в целом качество образования в средней школе на высоком уровне. Но, как показано в таблице 10, организация доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска», не соответствует критериям, разработанным в результате сравнительного анализа существующих моделей в России и за рубежом, что позволило спроектировать модель управления инклюзивным образованием в общеобразовательной организации. Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента обнаружена неготовность образовательной системы МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» по обеспечению процесса организации доступного обучения для детей с особыми образовательными потребностями.

На этапе констатирующего эксперимента удалось установить, что в общеобразовательных организациях Челябинской области достаточное количество обучающихся с особыми образовательными потребностями, для которых необходимы специальные организованные педагогические условия доступности образования. Однако анализ элементов муниципальной образовательной системы показал низкий уровень сформированности инклюзивной компетентности, материально-технической базы, организационно-педагогических условий, необходимых для управления развитием инклюзивного образования.

Таблица 11 – Программа опытно-экспериментальной работы по апробации модели управления инклюзивным образованием в средней школе

Этап исследования	Период	Основное содержание практической деятельности
Констатирующий	2018 – 2019	<p>Проведение историко-педагогического анализа оснований формирования инклюзивного образования в России и за рубежом. Изучение и анализ различных теоретических направлений с целью оценки состояния исследуемой проблемы.</p> <p>Проведение диагностики степени доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями и в условиях общеобразовательной организации. Формулирование цели, задач, объекта, предмета и содержания исследования. Определение критериев и показателей формирования модели управления инклюзивным образованием.</p> <p>Разработка модели и ее реализации с целью формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями</p>
Формирующий	2019	<p>Организация опытно-экспериментальной работы по реализации модели, установление экспериментальной площадки, описание модели о управления развитием и ее структурных компонентов: формирование инклюзивной компетенции у кадрового состава, планирование изменения материально-технического и учебно-методического обеспечения, нормативно-правовой базы, модулей межведомственного взаимодействия, технологи поэтапного включения в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями</p>
Обобщающий	2019 – 2020	<p>Апробация условий функционирования модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе, подведение итогов формирующего эксперимента, обработка, обобщение и анализ результатов исследования, уточнение выводов, определение перспектив работы</p>

2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по реализации модели управления инклюзивным образованием в общеобразовательной организации

В рамках реализации программы опытно-экспериментальной работы по формированию модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе предложена «дорожная карта» по созданию специальных условий получения общего и дополнительного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

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), позволила учитывать интересы обучающихся с особыми образовательными потребностями и их возможности.

В целях развития инфраструктуры предложены мероприятия, такие как: участие в курсах повышения квалификации специалистов дошкольных образовательных организаций (ДОО) по работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с детьми раннего возраста; обеспечение методического сопровождения педагогических работников ДОО по работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ, для формирования и развития методической компетенции. Усовершенствование материально-технического оснащения и кадрового обеспечения образовательного процесса в общеобразовательных организациях, соответствующим требованиям ФГОС начального общего образования учащихся с ОВЗ и ФГОС образования учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг. Данное мероприятие позволит обеспечить 100 % качественное общее образование детей с

инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья в современной образовательной среде.

В МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» создать специальные условия для образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Для увеличения количества обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся спортом, создать условия для занятий адаптированной физической культурой и адаптированным спортом. Организовать различные рубрики в форме видеоконсультаций, советов педагога-психолога центра ПМПК, для помощи педагогам, родителям (законным представителям).

В целях обеспечения качества образования предлагается проведение мониторинга реализации ФГОС ОВЗ, ФГОС образования обучающихся в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска», результатом которого будет рейтинг по результатам.

Создать условия для дополнительного образования, по средствам повышения компетенций педагогов дополнительного образования по вопросам работы с учащимися с инвалидностью и учащимися с ограниченными условиями здоровья в организациях отдыха через их участие в круглых столах, семинарах, совещаниях, мастер-классах и т.п. Реализация данных условий будет осуществляться через участие педагогов

дополнительного образования в мероприятиях по вопросам работы с учащимися с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья в организациях отдыха. Организовать участие в конкурсах, фестивалях, мероприятиях, для включения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормативно развивающимися сверстниками.

Для осуществления контроля за соблюдением права на образование и создание специальных условий для обучающихся детей-инвалидов и детей с ОВЗ обеспечить осуществление внутриучрежденческого контроля, в связи с этим осуществлять мониторинг оценки положения дел в сфере соблюдения

прав учащихся с инвалидностью и учащихся с ограниченными возможностями здоровья на образование: программ, специальных условий и обеспечение кадрами. Результатом данного контроля будет соблюдение прав учащихся с инвалидностью и учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Мониторинг обеспечения учебниками и учебно-методической литературой учащихся с ограниченными возможностями здоровья позволит проводить анализ обеспечения учебниками и учебно-методической литературой учащихся.

Мониторинг планируемого (по окончании школы) продолжения обучения обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предоставит возможность анализировать планируемое продолжение обучения (по окончании школы).

Мониторинг организации образования обучающихся детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями слуха результатом которого будет анализ организации образования обучающихся детей. 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. Ввести в учебный процесс индивидуальные и групповые коррекционные занятия со специалистами.
2. Разработать рекомендации педагогам по дифференцировке базовых и минимально необходимых требований к усвоению содержания учебного материала в программах по общеобразовательным предметам.
3. Разработать систему взаимодействия межведомственных учреждений.
4. Обеспечить возможность для беспрепятственного доступа и перемещения детей с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата.

5. Осуществить наличие специально оборудованных классов для детей с ОВЗ и инвалидов.

Система управления инклюзивным образованием согласно спроектированной модели состоит из двух уровней. Первый уровень включает в себя орган управления муниципальной образовательной системой и районную ПМПК, отражает требования государственной политики в области обучения детей с особыми образовательными потребностями, координирует деятельность и мониторинг данного процесса. Второй уровень (организационно-управленческая структура учреждения) обеспечивает сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, реализацию программ инклюзивного образования, а также диагностирует изменение социального заказа по обучению таких детей.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели управления инклюзивным образованием в общеобразовательной организации

На третьем (заключительном) этапе опытно-экспериментальной работы был проведен анализ результативности внедрения модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе. Проведенная аналитическая работа обозначила не только механизмы развития управлением инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях средней школы, но и установила целый ряд проблем, в первую очередь в реализации коррекционного компонента и материально-технического обеспечения. Согласно паспорта доступности объекта инфраструктуры в МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» в целях беспрепятственного входа и движения внутри здания на 2025-2030 г. планируется капитальный

ремонт с установкой стационарных пандусов, двойных перил, системой вызова помощи, установкой держателей для тростей и костылей, поскольку в данное время вход в здание и подъем на 2-3 этажи детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, инвалидов-колясочников невозможен. Одним из важных аспектов несовершенного механизма включения детей ограниченными возможностями здоровья является неукомплектованность образовательной организации педагогами и другими специалистами. Одним из показателей эффективности внедрения модели является сформированность инклюзивной компетентности у работников образования. Направленная деятельность по формированию инклюзивной компетентности у работников образования позволяет сформировать устойчивую эмоциональную позицию у большинства педагогов к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы. Мнение педагогов об инклюзивном образовании как показателе готовности к работе с детьми с ООП было выявлено с помощью анкетирования и метода опроса. Инклюзивная компетентность включает в себя специальные индикаторы: критерии и уровни ее сформированности. В качестве критериев формирования инклюзивной компетентности определены следующие:

- мотивационный;
- когнитивный;
- рефлексивный;
- операционный.

Показателями мотивационного критерия являются: осознание значимости проблемы, устойчивая направленность на инклюзивное обучение, совокупность мотивов на осуществление педагогической деятельности. Когнитивный критерий характеризуется способностью педагогически мыслить в условиях инклюзивного обучения, что обуславливается наличием специальных психолого-педагогических, медико-социальных и

педагогических знаний, опыта, понимания специфики и проблем работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Способность к рефлексивной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к инклюзивному обучению, анализу, адекватной оценке своей деятельности и т.д. определяет рефлексивный критерий.

В качестве операционного критерия выступает наличие освоенных способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения. Работникам образования был предложен исследовательский блок: модель опроса по изучению изменения восприятия устойчивых понятий.

В опросе приняли участие 20 педагогов образовательной организации. Анализ устойчивых понятий инклюзивного образования на этапе контрольного эксперимента продемонстрировал отношения педагогов к проблеме в пользу показателя «полностью принимаю».

Анализ полученных результатов продемонстрировал уровень восприятия по проблемам инклюзии детей с особыми образовательными потребностями. По результатам проведенного исследования и обработки результатов до эксперимента и после был сделан вывод о том, что большинство педагогов понимают необходимость инклюзивного образования и принимают полностью некоторые условия, необходимые для преодоления проблем доступного образования, но не готовы принять полную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями.

Неготовность педагога напрямую зависит не только от педагогических знаний, опыта, но и понимания специфики проблем работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Перед руководством образовательной организации, педагогами, специалистами стоят вопросы: Как интегрировать безболезненно ребенка с ОВЗ? Какие создать условия для успешной социализации? Как обучить детей здоровых и детей с ОВЗ

жить вместе, в одном обществе, на равных правах?

Результаты опроса восприятия устойчивых понятий инклюзивного образования показаны в таблице 12

Таблица 12 – Восприятия устойчивых понятий инклюзивного образования у педагогов МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска»

	До эксперимента (кол-во чел)				Контрольный эксперимент (кол-во чел)			
	Принимаю полностью	Принимаю частично	Пока отрицаю	Категорически отрицаю	Принимаю полностью	Принимаю частично	Пока отрицаю	Категорически отрицаю
Индивидуальный образовательный маршрут	3	15	2	0	3	6	1	0
Единая система планирования мероприятий для детей с ООП	7	10	3	0	7	12	1	0
Преодоление дефицита инклюзивной готовности педагогов	20	0	0	0	20	0	0	0
Поэтапное включение	20	0	0	0	20	0	0	0
Воспитание толерантности	20	0	0	0	20	0	0	0
Доступное образование	3	6	1	0	2	18	0	0
Изменение вариативной части содержания базовой образовательной программы с учетом индивидуальной образовательной траектории	20	0	0	0	20	0	0	0
Полная интеграция	2	2	5	1	2	2	5	1

Для успешной реализации предложенной программы «дорожная карта» по созданию специальных условий получения общего и дополнительного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, учитывая региональные условия, нехватку квалифицированных кадров, материально-техническую недооснащенность, несоответствующие организационно-педагогические условия, целесообразно придумать различные направления деятельности образовательной организации, например с помощью учебно-методического комплекса по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Выбор содержания и средств образования происходит с учетом познавательных, физических, эмоциональных возможностей и особенностей каждого обучающегося. Учесть широкий диапазон особенностей и потребностей таких детей возможно только при индивидуализации обучения и воспитания ребенка. ФГОС предусматривает такой инструмент в виде специальной индивидуальной программы развития ребенка. Согласно требованию стандарта, СИПР разрабатывается на каждого ребенка с ОВЗ.

В ходе опытно – экспериментальной работы, согласно рекомендаций СИПР, совместно с социальным педагогом школы были разработаны план сотрудничества школы и семьи обучающегося, а также программа сотрудничества с семьей (приложение 3 на с. 99). Кроме того опубликованы научные статьи. Автор принимала участие в вебинаре по вопросам инклюзивного образования детей с ОВЗ в начальной школе, под руководством кандидата психологических наук, руководителя Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования МГППУ Сомсоновой Е.В., что дало возможность ознакомиться с реальными проблемами доступного образования для детей с ОВЗ и детей-инвалидов (приложение 4 на с. 101) .

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная работа по реализации модели управления развитием инклюзивного образования осуществлялась на базе МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска». Проведенное в настоящей главе исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Необходимым условием формирования доступного образования в условиях муниципальной образовательной системы является кадровое обеспечение. Подготовка и переподготовка педагогических работников направлены на формирование инклюзивной компетентности, которая включает в себя этапы: научно-познавательный, эмоционально-волевой и деятельно-преобразующий. Подготовка должна осуществляться с учетом системного подхода, учитывающего многоаспектность проблемы обучения детей с особыми образовательными потребностями.

2. Формирование инклюзивного образования в условиях средней школы с целью создания условий для повышения доступности и качества образования имеет следующий вид: организация двухуровневой системы управления, создание в школе вариативной образовательной среды: формирование пакета нормативных документов по сопровождению инклюзивного процесса, изменение вариативной части учебного плана, изменение режимных моментов, выбор вариантов инклюзивного образования, выбор в соответствии с инклюзивным компонентом пакета коррекционных курсов, реализация технологии поэтапного включения, разработка индивидуальной образовательной траектории, организация деятельности в рамках межведомственного взаимодействия, психолого-педагогическое сопровождение.

3. Проведенное исследование по выявлению инклюзивного компонента в условиях МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска» и условий для организации доступного образования продемонстрировало необходимость внедрения модели управления развитием инклюзивного образованием в средней школе.

4. Реализованная опытно-экспериментальная работа показала практическую эффективность и значимость деятельности по формированию доступного образования в условиях средней школы. Таким образом, опытно-экспериментальным путем определены возможные условия, для эффективного внедрения модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе, направленной на создание доступной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями.

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.

Но уровень сформированности ресурсной базы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательной школы достаточно низкий, что обуславливает необходимость развития модели управления инклюзивным образованием.

Выявлено, что в рамках государственного и общественного значения в решении проблемы воспитания, развития, обучения детей с особыми образовательными потребностями наиболее приемлемым является инклюзивное образование. Важной тенденцией является рост числа детей, имеющих различные нарушения физического и нервно-психического здоровья.

Уточнены такие понятия «интегрированное образование», «инклюзивное образование», «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с ограниченными возможностями здоровья».

Обосновано, что формирование инклюзивной компетентности включает в себя три этапа: научно-познавательный, эмоционально-волевой и деятельностно-преобразующий и осуществляется с учетом системного подхода, учитывающего многоаспектность проблемы обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Установлено, что эффективность функционирования модели управления развитием инклюзивного образования в средней школе

зависит от условий: материально-технических, нормативно-правовых, учебно-методических; информационного сопровождения, организации межведомственного взаимодействия.

Верифицированы теоретические положения исследования в опытно-экспериментальной работе, позволяющие выделить три группы результатов, определяющих эффективность формирования инклюзивного образования в условиях общеобразовательной организации:

1. Наличие двухуровневой структуры управления (организационно-управленческая группа).

2. Наличие подготовленных кадров, психолого-педагогическое сопровождение включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс средней школы (организационно-педагогическая группа).

3. Наличие материально-технического, информационного и учебно-методического обеспечения, взаимодействие межведомственных учреждений (организационно-методическая группа).

Проведено исследование на базе МАОУ «СОШ № 21 г. Челябинска». Есть предположение о том, что на основе разработанной модели управление развитием инклюзивного образования в условиях средней школы будет наиболее эффективным.

Основные положения и выводы, содержащиеся в диссертации, дают основание считать, что гипотеза и задачи исследования решены. Поставленная цель достигнута, а результаты внедрения позволят утверждать, что исследование имеет реальную научную, теоретическую и практическую ценность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артюшенко, Н.П. Роль психолого-медико-педагогической комиссии в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования [Текст] / Н.П. Артюшенко // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 7. – С. 66-67.
2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности [Текст] / П. Бергер, Т. Лукман. – М: Из-во Медиум, 1995. – 323 с.
3. Боброва, А.В. История обучения в школе детей с особенностями развития [Электронный ресурс] / А.В. Боброва. – Режим доступа: http://veras.nnov.ru/parents/aut_daun.htm (дата обращения: 06.06.2019).
4. Большая советская энциклопедия [Текст]: в 30 т. / под общ.ред. А.М. Прохорова. – 3-е изд. – М.: Ива – Италики, 1995. – Т. 10. – 578 с.
5. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская – М.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
6. Банч, Г. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса пособие для учителей [Текст] / Гэри Банч [пер. с англ. С.Ю. Котова]. – 2-е изд. – М.: Перспектива, 2010. – 64 с.
7. Бут, Т. Показатели инклюзии [Текст]: практическое пособие / Тони Бут, Мэл Эйнскоу; под ред. Марка Вогана; [пер. Игорь Аникеев]. – 2-е изд. – М.: Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. – 123 с.
8. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 [Текст] // Сборник важнейших документов по международному праву. Ч. 1. Общая. – М.: Институт международного права и экономики, 1996.– С. 96-102.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Л.С. Выготский [гл. ред. А. В. Запорожец]. – М.: Педагогика, – Т.3. 1984
10. Горячова, М.В. Моделирование педагогических процессов

[Электронный ресурс] / М.В. Горячова. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/pdf/2007/11/Goryachova.pdf> (дата обращения: 06.08.2019).

11. Груздев, М.В. Формирование образовательного пространства сельских территорий [Текст]: дис д-ра пед.наук: 13.00.01 / Груздев Михаил Вадимович. – Ярославль, 2004. – 370 с.

12. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст] / А.Н. Дахин. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

13. Декларация прав ребенка [Электронный ресурс] // Провозглашена резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН. 1959. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml (дата обращения: 06.08.2019).

14. Де Калувэ, Л., Маркс Э., Петри, М. Развитие школы: модели и изменения / Л. де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри; Пер. с англ. Е.Н. Максимовой.; Науч. редактирование А.К. Зайцева. – Калуга: Калуж. ин-т социол., 1993. – 239 с.

15. Дильтей, В. Описательная психология [Текст] / В.Дильтей. – СПб.: Алетея, 1993. – 160 с.

16. Добрынина, В.И. Философия XX века: учебное пособие [Электронный ресурс] / В.И. Добрынина. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Fil_XX/_2_3.php (дата обращения: 22.08.2019).

17. Егупова, М.А. К вопросу о понятии права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / М.А. Егупова // Право и образование. – 2010.– № 7 — С. 34–40.

18. Женевская конвенция обращения с военнопленными от 12 августа 1949 г. [Электронный ресурс] // Международное гуманитарное право в документах. – М.: МНИМП, 1996. – Режим

доступа: <http://www/un/org/ru.documents/html> (дата обращения 22.08.2019).

19. Жиль Ван ден Брюль. Право на образование для всех: Глобальные перспективы в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Ван ден Брюль Ж. – Режим доступа: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/inclusion> (дата обращения 06.09.2019).

20. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века [Текст] / Х.С. Замский. – М.: Образование, 1995. – 400 с.

21. Заруба, Н.А. Теория и практика управления адаптивной школой: монография / Н.А. Заруба; под общ. ред. Н.Э. Касаткиной. – Кемерово: ОблИУ, 2001. – 291 с.

22. Земляная, Т.Б. Понятийно-терминологический аппарат образовательного законодательства [Электронный ресурс] / Т.Б. Земляная, Т.Б., О.Н. Павлычева, // Журнал научно-педагогической информации.– 2011. – № 23. – Режим доступа: <http://paedagogia.ru/2011/63-03/115-zemlyanayapavlicheva> (дата обращения 25.08.2019).

23. Инклюзия. Энциклопедический Фонд [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russika.ru> (дата обращения 25.09.2019).

24. Инклюзивное включенное образование «Инклюзия» проект центра Взаимодействия», словарь терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/inclusion/dictionary/> (дата обращения 22.10.2019).

25. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgri.ru> (дата обращение 22.10.2019).

26. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы

[Текст] / Н.П. Капустин. – М.: Академия, 2001. – 216 с.

27. Конвенция о специальных миссиях [Электронный ресурс] // Принята резолюцией 2530 (XXIV) Генеральной Ассамблеи ООН. 1969. – Режим доступа: http://www.un.Org/ru/documents/decl_conv/conventions/sp_missions.shtml (дата обращения 22.10.2019).

28. Конституция Российской Федерации: [Текст]: текст с послед. изменен. и дополнен. на 2016. – М.: Эксмо, 2016. – 32 с. – (Законы и кодексы).

29. Лебедев, О.Е. Управление качеством образования: сборник методических материалов [Текст] / О.Е. Лебедев. – М.: Росспэн, 2002. – 123 с.

30. Макаренко, А.С. Собрание сочинений [Текст]: в 4 т. / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1987. – 511 с.

31. Лучшие педагоги России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru/istoriya> (дата обращения 22.10.2019).

32. Малофеев, Н.Н., Гончарова, Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России [Текст] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. – 2008. – № 1. – с. 38.

33. Малофеев, Н.Н., Гончарова, Е.Л., Кукушкина, О.И., Никольская, О.С. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская // Институт Коррекционной Педагогики РАО. – 2008. – № 12. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-1/edinaja-konccpcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения 22.10.2019).

34. Малофеев, Н.Н. Интегрированное воспитание и обучение детей

с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Альманах ИКП. – 2007. – № 2. – С 1-14.

35. Малофеев, Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев // Институт Коррекционной Педагогики РАО. – 2000. – Режим доступа:

<http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah1/sovremennyj-etap-v-razvitii-sistemy>.

(дата обращения 22.10.2019).

36. Михайлова, Т.А. Доступность образования в Германии и России: дис.канд.социол.наук: 22.00.04 / Татьяна Александровна Михайлова.: Саратов, 2004. – 166 с.

37. Можаров, Г.Н. Когнитивное моделирование как метод исследования педагогических систем [Электронный ресурс] / М.С Можаров, Г.Н. Бойченко. – Режим доступа: <http://conf-vlad.narod.ru/19.html> (дата обращения 22.10.2019).

38. Назарова, Н.М. Высшее образование специальная педагогика [Текст] / Н.М. Назарова. – М.: АСАДЕМА, 2000. – 394 с.

39. Никитина, М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития [Текст] // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сборник статей / М.И. Никитина. – СПб, 1997. – Ч. 2. – 152 с.

40. Никифорова, Н.Н. Технологии интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Н.Н. Никифорова. – Челябинск, СтудМед, 2009. – Режим доступа: <http://Tzrruo.ru/docmpk/7.pdf> (дата обращения 25.10.2019).

41. Педагогический словарь [Текст]: в 2 т. / [Глав. редакция

И.А.Каиров (глав. ред.) и др.]. – М. : Изд-во Акад. пед. Наук РСФСР, 1960. – Т. 1: [А-Н]. – 1960. – 774 с.

42. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / Иоганн Генрих Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т.2. – 336 с.

43. Петровский, А.В., Брушлинский, В.П. Общая психология: учебник для студентов / [Текст] / А.В. Петровский. М.: Просвещение, 1986. – 68 с.

44. Проект федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/eb-akty/jOr.htm> (дата обращения 22.10.2019).

45. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности [Текст] / А.В. Петровский. – М., 1987. – 240 с.

46. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области № 01 / 1771 от 15.05.2019 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minobr74.ru/htmlpages/Show/legislation/PrikazyMinisterstva> (дата обращения 22.10.2019).

47. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / под ред. Н.А. Заруба. — Кемерово: КРИПКиПРО, 2007. — 114 с.

48. Роджерс, К. Клиенто-центрированная терапия / [Текст] / К. Роджерс. – М.: Ваклер, 1997. – 320 с.

49. Роджерс. Гуманистическая, транспереовальная и экзистенциальная психология / [Текст] / К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй. — М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 224 с.

50. Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения / [Текст] / Ж.Ж. Руссо. — М.: Педагогика, 1981. – 336 с.

51. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, 7-10 июня, 1994). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rndsk.ru> (20.10.2019).
52. Сартакова, Е.Е. Практикоориентированная технология подготовки специалистов квалификации «Учитель МКШ»: монография / Е.Е. Сартакова. – Томск: ТОИПКРО, 2006. – 162 с.
53. Сатарова, Л.А. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования [Электронный ресурс] / Л.А. Сатарова. – Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04_2009106.pdf (дата обращения 25.09.2019).
54. Суходольский, Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г.В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – 120 с.
55. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива / [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 276 с.
56. Топчий, Л.В. Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг: учебное пособие / Топчий Л.В. – М.: РГСУ, 2009. – 63 с.
57. Учебно-методический комплекс по разработке и реализации СИПР. <http://ege.pskgu.ru/index.php> (дата обращения 25.10.2019).
58. Указ Президента РФ от 01.06.2012 N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения 15.11.2019).
59. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [федер. закон: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://graph.document.kremlin.ru/page> (дата обращения 25.11.2019).
60. Федорец, Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике

обучения [Текст]: учебное пособие по спец. Курсу / Г.Ф.Федорец. – М.,1990 – 82 с.

61. Федеральный закон от 03 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. [edu.ifmo.ru/file/page.konvenciyaroinvalidam. pdf](http://edu.ifmo.ru/file/page.konvenciyaroinvalidam.pdf) (25.11.2019).

62. Федеральная целевая программа Государственная программа «Доступная среда на 2016 – 2020 годы» Паспорт программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/Passport/View/2011/392> (дата обращения 25.11.219).

63. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции [Текст] / З. Фрейд.– М.: Наука, 1990. – 454 с.

64. Фуряева, Т.В. Интеграция особых детей в общество [Электронный ресурс] / Т.В. Фуряева. – Режим доступа: <http://www.portalus.ru>. (дата обращения 26.11.2019).

65. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 344 с.

66. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис.на соиск.учен.степ.канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.

67. Шамсутдинова, Д.В. Социально-педагогические условия интеграции лиц с ограниченными возможностями.[Текст]: / Д.В. Шамсутдинова. – Казань, 2002. – 216 с.

68. Шинкарева, Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации и за рубежом: монография / Е.Ю. Шинкарева. – Архангельск, 2009 – 96 с.

69. Шипицына, Л.М. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / Л.М. Шипицына. – СПб, 1997. – 256 с.

70. Штоф, В.М. Моделирование и философия / В.М. Штоф. — М.: Наука, 1966. — 304 с.

71. Ямбург, Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) [Текст] / Е.А. Ямбург. — М.: Новая школа, 1996. — 352 с.

72. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социальное конструирование инвалидности [Текст] / Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. 1999. — № 4. — С. 38-45.