

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»

*На правах рукописи*

**ЖАВОРОНКОВА Лилия Викторовна**

**МНОГОУРОВНЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ  
РАЗВИТИЕМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
Груздев Михаил Вадимович,  
доктор педагогических наук, доцент

Ярославль,  
2022

## Содержание

|                                                                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Введение</i> .....                                                                                                                                                            | 3          |
| <b><i>Глава I. Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования как проблема педагогической науки и практики</i></b>                            | <b>21</b>  |
| 1.1. Понятие «инклюзивное образование» в педагогической науке .....                                                                                                              | 21         |
| 1.2. Сущность, структура, этапы развития региональной системы инклюзивного образования .....                                                                                     | 30         |
| 1.3. Характеристика многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования.....                                                                      | 43         |
| 1.4. Анализ зарубежного и отечественного опыта развития инклюзивного образования.....                                                                                            | 55         |
| 1.5. Модель многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования .....                                                                             | 69         |
| Выводы по главе I.....                                                                                                                                                           | 81         |
| <b><i>Глава II. Опыт реализации комплекса организационно-педагогических условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования</i></b> ..... | <b>84</b>  |
| 2.1. Мониторинг развития инклюзивного образования в региональной системе .....                                                                                                   | 87         |
| 2.2. Проектирование развития инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы.....                                                                                | 105        |
| 2.3. Непрерывная подготовка педагогов региона к работе в условиях инклюзивного образования .....                                                                                 | 122        |
| 2.4. Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования .....                                                                                         | 138        |
| 2.5. Взаимодействие и координация субъектов управления развитием региональной системы инклюзивного образования.....                                                              | 153        |
| 2.6. Результаты опытной работы.....                                                                                                                                              | 166        |
| Выводы по главе II .....                                                                                                                                                         | 188        |
| <i>Заключение</i> .....                                                                                                                                                          | 191        |
| <i>Список сокращений и условных обозначений</i> .....                                                                                                                            | 200        |
| <i>Библиографический список</i> .....                                                                                                                                            | 202        |
| <b><i>ПРИЛОЖЕНИЯ</i></b> .....                                                                                                                                                   | <b>239</b> |

## Введение

**Актуальность исследования.** Сегодня для российского образования актуально решение проблемы обучения детей с разными возможностями и потребностями, в том числе посредством инклюзии. Инклюзивное образование, закрепленное в законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г., Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г., федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, реализует идею равенства в получении образования любым человеком, имеющим физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности. Одним из приоритетов современной отечественной образовательной политики является развитие инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Российские регионы существенно различаются между собой географическим положением, климатом, степенью экономического развития, финансовым обеспечением, плотностью и занятостью населения, его национально-этническим составом, численностью детей с ограниченными возможностями здоровья, разнообразием их потребностей и др., что важно учитывать при решении проблем образования, в том числе инклюзивного.

В последние десятилетия наблюдается тенденция увеличения количества детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Так, согласно статистическим данным, в Ярославской области за последние десять лет количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья увеличилось с 3,9 до 7,2 %. В 2020 г. 50,4 % учащихся с ограниченными возможностями здоровья получают обра-

зование в общеобразовательных классах массовых школ. В этой связи необходимо создать условия для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в таких классах и обеспечить поиск путей развития регионального инклюзивного образования. При этом важно учитывать потребность в качественном образовании нормотипично развивающихся детей.

На основе анализа различных информационных источников и опыта работы были выявлены следующие проблемы управления процессом интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общее образование: низкая готовность общеобразовательных организаций к инклюзии, обусловленная отсутствием оптимального ресурсного обеспечения; формальный стихийно-эмпирический характер профессиональной подготовки педагогов к работе с детьми с особыми потребностями; игнорирование положительных инклюзивных практик, полученных в одном муниципальном образовании, другими муниципальными образованиями региона; незначительные позитивные изменения в результате реализации проектов по развитию инклюзии на разных уровнях региональной системы образования.

Для успешной социальной адаптации и образовательной интеграции детей с особыми образовательными потребностями важно не только исполнение законов и государственных программ — прежде всего, необходимо обеспечить непротиворечивость принимаемых решений, скоординированность усилий и действий субъектов всех уровней управления развитием инклюзивного образования.

Потребность в успешной управленческой деятельности и научно-методической поддержке педагогов, в выработке и применении единых механизмов региональной образовательной политики в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья определяет актуальность исследования управления развитием региональной системы инклюзивного образования на всех уровнях: региональном, муниципальном, уровне образовательной

организации и первичного детского коллектива на основе преемственности и согласованности.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Сегодня существует достаточно много исследований по разным аспектам управления образованием, в том числе имеются работы по проблемам инклюзивного образования.

Совершенствованию управления образовательными организациями посвящены труды О. Н. Арзяковой, Е. Н. Богачева, И. В. Ишиной, Е. А. Карпухиной, М. М. Кудинова, В. Ж. Куклина, Б. Л. Рудника, Е. Н. Соболевой и других исследователей. Проблемы теории управления региональным образованием исследовали А. С. Горшков, В. Ю. Кричевский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, П. И. Третьяков. Соотношение принципов федерализма и регионализма в образовательной политике рассмотрено в трудах Е. В. Бондаревской, В. И. Загвязинского, М. Н. Кузьмина, В. А. Мясникова. Вопросы регионального образовательного пространства и регионализации изучали Н. В. Бордовская, А. А. Реан. Структурно-содержательные проблемы построения различных образовательных уровней отражены в исследованиях З. Б. Абдуллаевой, А. П. Величук, А. Я. Данилюк, А. П. Тряпицыной.

Истоки становления инклюзивного образования всесторонне изложены в работах С. А. Алехиной, Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко и др. Исследованию стратегий сопровождения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посвящены труды Т. Бут, Е. Н. Кутеповой, И. Ю. Левченко, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Т. А. Соловьевой, Н. Д. Шматко, С. Форлин. Механизмы управления инклюзивными процессами в региональных системах образования отражены в работах Е. А. Шкатовой, В. В. Коркунова. Организация регионального инклюзивного образования разных групп детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья

рассматривается в работах отечественных исследователей И. В. Задорина, Е. Ю. Колесниковой, Е. М. Новиковой.

В то же время мы не обнаружили специальных исследований, которые посвящены выявлению и обоснованию педагогических условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ исследуемой проблемы позволил выявить следующие **противоречия**:

- между потребностью общества в создании условий для социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья посредством инклюзивного образования и недостаточной подготовленностью субъектов управления к его организации и развитию, низким уровнем согласованности их действий в управлении данным процессом на разных уровнях региональной системы образования;

- между необходимостью управления развитием региональной системы инклюзивного образования и неразработанностью организационно-педагогических условий и средств управления данной системой на разных его уровнях.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: какие условия и средства необходимы для обеспечения многоуровневого управления развитием инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в региональной системе?

**Цель исследования**: выявить и обосновать совокупность условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определить и разработать средства, обеспечивающие эти условия.

**Объект исследования**: процесс развития региональной системы инклюзивного образования.

**Предмет исследования:** многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования.

**Гипотеза исследования:** региональная система инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может успешно развиваться, если обеспечивается многоуровневое управление развитием данной системы, которое предусматривает:

- мониторинг развития системы инклюзивного образования, способствующий принятию управленческих решений на основе объективных данных на каждом уровне управления;
- согласованное проектирование и непротиворечивость ценностных ориентиров на всех уровнях управления, обеспечивающие достижение качества и доступности образования детей с ограниченными возможностями здоровья;
- научно-методическое обеспечение, позволяющее использовать его ресурсы для решения актуальных проблем инклюзивного образования;
- непрерывную подготовку педагогических кадров, способных работать в соответствующей социокультурной ситуации;
- взаимодействие субъектов, участвующих в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья, и координацию их деятельности на разных уровнях управления;
- использование организационно-педагогических средств, способствующих реализации вышеперечисленных условий и предусматривающих демократический стиль управления и формирование субъектной позиции организаторов развития инклюзивных процессов в регионе.

**Задачи исследования:**

1. Уточнить сущность понятий «инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья» и «региональная система инклюзивного образования».

2. Выявить особенности региональной системы инклюзивного образования, определить и охарактеризовать этапы ее развития; охарактеризовать понятие «многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования».

3. Разработать и обосновать модель многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

4. Выявить и проверить организационно-педагогические условия многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

5. Определить и разработать организационно-педагогические средства, способствующие созданию условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

**Методологическую основу исследования** составляют

– системный подход, реализация которого обеспечивает развитие инклюзивного образования в регионе с учетом таких свойств, как целостность, структура, иерархия; позволяет выявить и обосновать связи между субъектами управления разного уровня и механизмы их взаимодействия, связи между системой инклюзивного образования и средой (В. И. Андреев, С. И. Архангельский, В. Г. Афанасьев, В. Н. Белкина, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, Г. А. Бордовский, Н. В. Бордовская, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, Е. И. Казакова, А. В. Карпов, В. В. Краевский, А. М. Новиков, В. М. Полонский, В. Д. Шадриков);

– социокультурный подход, применение которого предусматривает учет особенностей конкретной социокультурной среды, регионального многообразия, этнических устоев и национального опыта, культурных и педагогических традиций региона (Э. С. Маркарян, М. С. Каган, П. Сорокин, Р. Мертон, Т. Парсонс, А. М. Цирульников, В. А. Ясвин и др.).

**Теоретической базой исследования** являются



- стратегические идеи развития образования в современном мире и принципах современной образовательной политики (И. В. Бестужев-Лада, Б. Л. Вульфсон, Б. С. Гершунский, А. С. Запесоцкий, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, О. Н. Смолин, А. П. Тряпицына, В. Д. Шадриков и др.);
- концепции управления социальными системами (В. Г. Афанасьев, Д. М. Гвишиани) и теории управления системами образования (В. А. Бордовский, Г. А. Бордовский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Г. Н. Сериков, С. Ю. Трапицын, Т. И. Шамова и др.);
- теории формирования целостного образовательного и социокультурного пространства (М. В. Груздев, И. С. Кон, А. М. Цирульников, В. Я. Ядов);
- концепции программно-целевого и стратегического управления (В. Г. Афанасьев, Е. С. Заир-Бек, И. С. Ладенко, О. Г. Прикот, В. Е. Радионов и др.);
- теория педагогического моделирования (В. Г. Афанасьев, В. И. Михеев, И. Б. Новик, В. А. Штофф);
- теоретические положения по проблемам регионологии (Л. А. Гаранин, М. В. Груздев, В. П. Лиферов, Е. П. Марков, В. И. Матис и др.);
- идеи развития инклюзивного образования (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н. Д. Шматко, Р. Бонд, Э. Кастагнера, М. Рейнольдс и др.);
- концепции индивидуализации образовательного процесса (Л. В. Байбородова, Т. В. Бурлакова, Т. М. Ковалева).

#### **Методы исследования:**

- теоретические — анализ и синтез, обобщение, систематизация, моделирование, сравнение, сопоставление, конкретизация, контент-анализ;
- эмпирические — наблюдение, изучение опыта, анкетирование, беседа, метод экспертной оценки, фокус-группа, опытная работа;
- методы математической статистики при обработке результатов исследования.

**База исследования.** Опытная работа была организована с 2012 по 2021 г. в Ярославской области под руководством диссертанта в качестве главного специалиста и заместителя начальника отдела департамента образования Ярославской области, старшего преподавателя института развития образования, в качестве директора Ярославской школы-интерната № 7, научного консультанта ряда образовательных организаций и муниципальных районов. В опытную работу вовлечены образовательные организации и их педагогические коллективы, административные команды Тутаевского, Ярославского, Ростовского, Гаврилов-Ямского и Брейтовского районов, Ярославля, Рыбинска, г. Переславль-Залесский, Ивановской и Костромской областей. В опытной работе участвовали 279 общеобразовательных организаций муниципальных районов области, реализующих инклюзивное образование, 185 педагогов, 256 обучающихся, 90 родителей. Изучался опыт инклюзивного образования Москвы, Московской, Костромской, Ивановской и Самарской областей, Пермского края, Республики Карелия, Республики Коми.

**Исследование проводилось в несколько этапов:**

На **I этапе** (2012-2013 гг.) был определен научный аппарат исследования, осуществлен анализ понятий «инклюзивное образование», «региональная система инклюзивного образования», изучался практический опыт управления развитием инклюзивного образования в ряде регионов России, выявлены проблемы, перспективные идеи развития инклюзивного образования и управления им на разных уровнях.

На **II этапе** (2014-2015 гг.) выявлено начальное состояние инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы, разработан первый вариант модели многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

На **III этапе** (2016-2019 гг.) организована опытная работа на региональном, муниципальном уровнях, в образовательных организациях, в ходе которой проверялась и дорабатывалась модель многоуровневого управления

развитием региональной системы инклюзивного образования. Были уточнены и охарактеризованы основные идеи и компоненты данной модели, выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия и средства многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

На **IV этапе** (2019-2021 гг.) осуществлена проверка и систематизация результатов опытной работы, их качественная и количественная обработка; сформулированы основные выводы, оформлены материалы исследования; проведена апробация результатов исследования в регионах России в процессе конференций, семинаров, мастер-классов.

**Научная новизна исследования состоит в следующем:**

- выявлены особенности региональной системы инклюзивного образования, которые определяются разнообразием территориально-географических, социально-экономических и других факторов, запросами обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей и обучающихся с нормотипичным развитием на получение образования соответствующего качества, их родителей, научными, кадровыми и научно-методическими ресурсами;

- дано определение многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования, направленного на удовлетворение потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с нормотипичным развитием в качественном образовании, предполагающего общность целей, ценностных ориентиров, непротиворечивость приоритетов, согласованность в принятии решений и действий, единые подходы к оценке результатов на всех уровнях управления в регионе;

- разработана модель многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования на основе системного и социокультурного подходов, включающая концептуально-целевой, функционально-содержательный, организационный и аналитико-результативный компоненты;

– выявлены и проверены условия многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, направленные на их социальную адаптацию и интеграцию, учет особых образовательных потребностей, предусматривающие повышение качества инклюзивного образования за счет согласованности действий субъектов управления на всех уровнях региональной системы;

– обоснованы и охарактеризованы содержание и формы непрерывной профессиональной подготовки педагогов, направленной на развитие их мотивации к профессиональному росту, качественное изменение отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, совершенствование профессиональных компетентностей в оценке различных образовательных потребностей данных обучающихся и организации необходимых для их обучения и воспитания условий, на стимулирование саморазвития педагогов;

– предложены общие принципы управления развитием региональной системы инклюзивного образования, а также принципы, учитывающие особенности управления на муниципальном уровне и в образовательной организации, позволяющие использовать уникальность и самодостаточность опыта каждого из субъектов управления и одновременно выстраивать целостную систему управления;

– определены и проверены организационно-педагогические средства, обеспечивающие создание условий многоуровневого управления развитием инклюзивного образования в регионе, нацеленные на выработку совместных решений и действий всех субъектов управления в интересах удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и запросов их родителей.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты вносят вклад в развитие общей педагогики, теорию управления образованием, в том числе инклюзивным, в частности

– уточнено понятие «инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья», обозначающее интеграцию каждого ребенка вне зависимости от его образовательных потребностей в систему общего образования с целью обучения и воспитания в среде нормотипично развивающихся сверстников, обеспечивающую успешность его социализации и получение специальной психолого-педагогической поддержки;

– расширены представления об особенностях региональной системы инклюзивного образования, основная цель которой — создание условий для обеспечения доступности и качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья и их интеграции в общество при повышении качества образования детей с нормотипичным развитием;

– дополнены характеристики и особенности этапов развития региональной системы инклюзивного образования, учитывающей специфику социально-образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья;

– обоснованы и охарактеризованы особенности реализации системного и социокультурного подходов в условиях многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования;

– предложены две группы критериев и показателей для оценки успешности управления развитием региональной системы инклюзивного образования: результативные, включающие определение достижений обучающихся, профессионального развития педагогов, удовлетворенности родителей (законных представителей) обучающихся; организационно-процессуальные, позволяющие определить эффективность используемых средств.

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке и апробации материалов, которые позволяют субъектам регионального и муниципального уровней, руководителям и педагогам образовательных организаций осуществлять целенаправленное управление процессом развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработаны и внедрены следующие научно-методические материалы:

- разделы областной целевой программы «Доступная среда» для департамента труда и социальной поддержки населения Ярославской области;
- порядок регламентации и оформления отношений образовательной организации с обучающимися и их родителями (законными представителями) по вопросу организации обучения на дому или в медицинских организациях;
- разделы программы переподготовки «Специальное (дефектологическое) образование по профилю «Учитель-дефектолог, олигофренопедагог», разделы модульных программ повышения квалификации «Актуальные вопросы развития региональной системы образования», «Инклюзивное образование»; инвариантный модуль программы повышения квалификации «Особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии»; программа повышения квалификации «Внеурочная деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: эффективные практики инклюзивного образования» для педагогов; программа стажировки «Особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии»;
- методические рекомендации по вопросу реализации примерных учебных планов для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, получающих образование в дистанционной форме на дому;
- методические рекомендации по разработке адаптированной основной образовательной программы начального общего образования для обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья;
- диагностический инструментарий для проведения мониторинга на всех уровнях инклюзивного образования;
- методические рекомендации для преподавателей по проведению входного контроля обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы исследования могут быть использованы при разработке курсов повышения квалификации, посвященных проблематике инклюзивного

образования, при подготовке студентов педагогических вузов, при организации инклюзивного образования администрацией и педагогами общеобразовательных организаций.

### **Соответствие диссертации паспорту научной специальности**

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки): п. 15. Взаимосвязь общей и коррекционной педагогики в исследованиях развития инклюзивного образования; п. 24. Теории и концепции воспитания и социализации. Социокультурная обусловленность воспитания; антропология современного детства; п. 32. Управление образованием. Методология оценки качества образования, ориентированная на инновационное развитие общества; п. 34. Образовательная политика. Государственно-общественное управление образованием. Командные стратегии в управлении.

### **На защиту выносятся следующие положения:**

1. *Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья* — это их социально-образовательная интеграция в среду нормотипично развивающихся сверстников, предусматривающая приспособление к различным нуждам, удовлетворение особых образовательных потребностей и обеспечение психолого-педагогической поддержки развития и социализации.

*Региональная система инклюзивного образования* рассматривается как специально организованная часть системы общего образования региона, цель и задачи которой определяются запросами детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, потребностями общества на их успешную социальную и образовательную интеграцию, а также необходимостью обеспечения качественного образования нормотипично развивающихся детей, обучающихся в условиях инклюзии.

2. Особенности региональной системы инклюзивного образования определяются влиянием социально-экономических, духовно-нравственных, этнически-национальных, культурно-исторических и других факторов, запро-

сом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей на удовлетворение особых образовательных потребностей, потребностями обучающихся, развитие которых соответствует возрастной норме, и запросом их родителей. Эти особенности находят проявление в специфике организационной структуры региональной системы, сформированности ее научной базы и системы подготовки педагогических кадров, способных решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в ситуации вовлечения в общее образование детей с разными потребностями, разработанности нормативного и научно-педагогического обеспечения, организационных средств и механизмов деятельности инклюзивного образования в регионе.

*Развитие региональной системы инклюзивного образования* - это управляемый процесс, предполагающий общие решения и скоординированные действия субъектов образовательных отношений разного уровня, обеспечивающий формирование единого инклюзивного образовательного пространства региона.

*Под многоуровневым управлением развитием региональной системы инклюзивного образования* мы понимаем согласованное распределение совместных и не конкурирующих друг с другом полномочий между субъектами разных уровней управления, ориентированное на оптимальную, преемственную, продуктивную организацию и развитие инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в регионе, предусматривающее создание условий для качественного образования детей с разным уровнем развития; учитывающее специфику отношений и регулирование взаимодействия детей и родителей с разными запросами.

Основными признаками уровня управления являются субъект и масштаб принятия управленческих решений. *На региональном уровне* предусматривается финансово-экономическое, нормативное правовое и научно-методическое обеспечение инклюзивных процессов, исполнительно-



распорядительная и контрольно-надзорная деятельность; *на муниципальном уровне* - финансово-экономическое, ресурсное, психолого-педагогическое и методическое обеспечение образовательных организаций, расположенных на территории района и работающих в условиях инклюзии; *на уровне образовательной организации* – организационное, материально-техническое и кадровое обеспечение инклюзивного образования в сотрудничестве с государственными и общественными организациями; *на уровне первичного детского коллектива* – организация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, формирование толерантных и взаимоуважительных отношений между обучающимися, детьми и родителями.

3. *Модель многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования* построена с учетом системного и социокультурного подходов и отражает взаимосвязь регионального и муниципального уровней, уровня образовательной организации и первичного детского коллектива. Модель включает следующие компоненты: *концептуально-целевой*, характеризующийся целями, задачами, подходами, принципами (социального партнерства и сотрудничества демократизации, преемственности, системности и др.); *функционально-содержательный*, в котором раскрываются функции управления развитием инклюзивного образования на разных уровнях системы образования региона (целеполагание, координация, контроль, мотивация, анализ и др.) и содержание, включающее направления (диагностическое, координация взаимодействия; научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогов и др.) и виды деятельности субъектов (нормативное правовое обеспечение, проектирование, планирование, анализ и др.); *организационный*, характеризующийся комплексом организационно-педагогических условий и средств (формы, методы, технологии) многоуровневого управления; *аналитико-результативный*, представленный результативными (достижения обучающихся с ограниченными возможностями здоро-

вья, степень их социализированности, развитие профессиональной подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзии, удовлетворенность родителей (законных представителей) и организационно-процессуальными критериями, отражающими реализацию принципов и организационно-педагогических условий на всех уровнях управления.

4. Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья будет успешным, если организуется мониторинг развития инклюзивного образования на региональном, муниципальном уровнях, в образовательной организации и первичном коллективе, осуществляется проектирование инклюзивного образования на всех уровнях управления, обеспечивается непрерывная подготовка педагогических кадров, осуществляется научно-методическое сопровождение образовательных организаций, взаимодействие всех субъектов инклюзивного образования и координация их деятельности.

5. Реализация рассмотренных выше условий возможна при использовании организационно-педагогических средств, включающих технологии (проектные технологии, кооперативное обучение, фокус-группа, технология педагогической мастерской, кейс-стади и др.); методы (проблемная ситуация, дискуссия, рефлексия, сравнение, педагогическое наблюдение, тренинг, метод кейсов, экспертная оценка, анализ уроков, консультация и др.); формы (совещание, конференция, семинар, проблемная группа, инновационный проект, мастер-класс, банк лучших инклюзивных практик и технологий, методический аутсорсинг, стажировка, педсовет, методическое объединение, демонстрация позитивных инклюзивных практик, заседание малого педколлектива, родительское собрание и др.).

**Обоснованность и достоверность** результатов исследования и выводов обеспечиваются непротиворечивостью исходных теоретических и методологических положений, опирающихся на современные достижения педагогической науки; выбором методов, адекватных цели и задачам исследования;

масштабностью и длительностью проведения опытной работы на уровне региона, опытно-экспериментальной работы на уровне муниципальных образований и отдельных образовательных организаций; качественным и количественным анализом результатов.

**Апробация и внедрение в практику результатов исследования.** Основные теоретические положения и результаты проведенного исследования обсуждались на международном форуме «Евразийский образовательный диалог» (Ярославль, 2018, 2019 гг.), Международном научно-практическом семинаре «Специальные индивидуальные программы развития детей с ограниченными возможностями здоровья и ментальными нарушениями как средство индивидуализации обучения в сельской школе» (Ярославль, 2021 г.), Международной научно-практической конференции «Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы» (Москва, 2018 г.), межрегиональной конференции «Реализация внеурочной деятельности как составляющая АООП образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: эффективные практики инклюзивного образования» (Ярославль, 2018 г.), региональной конференции «Инклюзия: преемственность культуры и практики коррекционного образования» (Ярославль, 2018 г.); межрегиональном семинаре «Создание безбарьерной и обучающей инклюзивной среды при реализации АООП ООО для детей с ограниченными возможностями здоровья» (Ярославль, 2019 г.), Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций» (Ярославль, 2017-2020 гг.); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды в сельской школе» (Ярославль, 2021 г.).

Основные положения исследования и его результаты обсуждались на заседаниях кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Материалы иссле-

дования систематически используются в работе педагогами Ярославской области, на курсах повышения квалификации, семинарах, вебинарах, проводимых кафедрой инклюзивного образования государственного автономного учреждения Ярославской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования».

**Личный вклад соискателя** состоит в разработке концепции и программы исследования, в построении модели многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования, определении и апробации условий многоуровневого управления, организации опытной и опытно-экспериментальной работы в рамках деятельности базовых стажировочных площадок, региональной инновационной площадки и регионального ресурсного центра; издании учебно-методических пособий для педагогов; разработке и реализации программ повышения квалификации и переподготовки педагогов общеобразовательных организаций в сфере инклюзивного образования.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего более 277 источников. Текст, изложенный на 277 страницах, включает в себя таблицы (21), приложения (12).

# **Глава I. Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования как проблема педагогической науки и практики**

Глава посвящена рассмотрению различных аспектов проблемы управления развитием инклюзивного образования в регионе.

Изучены теоретические и практические стороны организации инклюзивного образования детей с ограничениями здоровья; определены основные характеристики и особенности инклюзивного образования, выделены этапы развития региональной системы инклюзивного образования, дана их краткая характеристика.

Раскрыто содержание понятия «многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования», определены задачи развития инклюзивного образования на разных уровнях управления региональной системы.

На основе анализа отечественного и зарубежного опыта организации инклюзивного образования определен инструментарий развития и совершенствования опыта проектирования инклюзивного образования образовательными организациями; разработана и обоснована модель многоуровневого управления развитием регионального инклюзивного образования, определены организационно-педагогические условия многоуровневого управления.

## ***1.1. Понятие «инклюзивное образование» в педагогической науке***

В данном параграфе мы поставили следующие задачи: рассмотреть содержание понятия «инклюзивное образование» на основе изучения позиций разных исследователей, определить ценностные основания образовательной

инклюзии, выделить различные подходы в науке и педагогической практике к понятию «инклюзивное образование».

*Образование* рассматривается как социальное явление, обособленная и самостоятельная система, решающая задачи обучения и воспитания человека, получения им знаний, умений, навыков, ценностных ориентиров, опыта деятельности, определенного объема и сложности компетенций [181].

Сегодня в законодательстве закреплены следующие виды образования: общее, цель которого — обеспечение базовыми знаниями, необходимыми для понимания явлений окружающей действительности и жизни общества; профессиональное, направленное на овладение специальными знаниями и практическими умениями в выбранной сфере профессиональной деятельности; дополнительное, содействующее развитию творческих способностей и удовлетворению интересов в духовном, интеллектуальном, физическом и других видах развития; инклюзивное, обеспечивающее детей, имеющих особые потребности, доступным образованием.

Понятие «*инклюзивное образование*» сформировалось в процессе преобразования специального образования. Саламанская декларация, Конвенция о правах инвалидов определяют инклюзивное образование как образование для всех людей, несмотря на физические, интеллектуальные, психические или другие особенности, его целью является исключение сегрегации людей с инвалидностью и проблемами здоровья, обеспечение их участия в жизни образовательной организации [202].

Отношение к людям с физическими и иными нарушениями за время существования общества менялось от ненависти и агрессии до терпимости и участия, затем появились интегративные подходы, и в настоящее время развиваются идеи инклюзии.

Названные изменения демонстрируют понимание социальным сообществом необходимости определения условий получения образования людьми, имеющими ограничения здоровья [198]. При этом инклюзивное образование

является наиболее важным для детей, чья личность, а также психофизиологическая система находятся в периоде активного формирования [12].

Инклюзивное образование как *социальная и образовательная инновация*, которая исследовалась отечественными и зарубежными учеными (Н. Н. Малофеев, Э. В. Миронова, Н. М. Назарова, М. И. Никитина, А. Г. Станевский, А. С. Сунцова, С. Г. Шевченко, Н. Д. Шматко, Т. Бут, Д. Дарт, Д. Лукас, К. Мейджер, М. Оливер, М. Пэйломбейро, К. Сэйлисбери, А. Уорд, С. Хегарти, У. Холловуд и др.) [43, 156, 168, 171, 243, 249], для целей нашего исследования требует содержательного и методического уточнения, а также определения стратегии его успешного развития в региональной системе.

Рассмотрим некоторые существующие в науке и практике подходы к понятию «инклюзивное образование».

В российском законе «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование определяется как *«обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»* [231]. Нормативными документами в настоящее время закреплены особые образовательные потребности следующих категорий детей с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра, с нарушениями интеллекта, с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В. И. Лопатина называет инклюзивное образование *революционным переходом от сегрегации и разделения к мягкому включению* в образовательное пространство школы и общества [116], в условиях которого система образования подстраивается и под «особого» и под нормотипично развивающегося обучающегося [203], нетипичные дети, включаясь/вовлекаясь в социальные отношения, взрослеют вместе с ровесниками, учатся принимать собственные

особенности и учитывать особенности других детей, активно участвуют в полноценной жизни «здесь» и «сейчас» [43]. Благодаря инклюзии предупреждается эксклюзия индивида, исключающая или тормозящая его развитие, посредством изменения взглядов окружающих на «нетипичность» как ценность.

Э. Гофман, Т. Томас и другие рассматривают инклюзивное образование как оптимальное для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так как в этом случае *образовательное пространство адаптируется к нуждам каждого ребенка* [168, 193].

Некоторые российские и зарубежные ученые (Н. Т. Попова, А. В. Суворов, А. Ю. Шеманов, Ш. Бенжамин (Sh. Benjamin), Ж. Коллинз (J. Collins), Ж. Корбет (J. Corbet), К. Гал (K. Gal), М. Нинд (M. Nind) и др.) отмечают значимость развития образовательной инклюзии *с опорой на культурологическую перспективу* [49, 222, 244, 270, 273]. Например, А. В. Суворов считает, что образование детей с ограничениями здоровья должно включаться, в первую очередь, в культуру [222], а А. Ю. Шеманов и Н. Т. Попова предлагают учитывать «особые культурные потребности» детей с ограничениями здоровья и при построении инклюзивного образовательного процесса «делать акцент на способностях человека..., а не на его дефекте» [244]. Кроме того, они выделяют взаимообусловленность инклюзивного образования и инклюзивной культуры образовательной организации, которая проявляется в особых ценностях, знаниях, представлениях, ответственности.

Одной из важных задач социокультурной деятельности является создание особой культурной среды, способствующей включению индивида в реальную жизнь, его приобщению к культурным ценностям социального сообщества и обеспечивающей его социальную активность (Т. И. Заславская, Г. В. Осипов, Н. И. Лапин, В. Н. Кузнецов). Ученые выделяют в этой деятельности, прежде всего, социализирующую функцию, благодаря которой обеспечивается интеграция в общество через отношения, опосредованные такими



понятиями, как «социальная», «культурная» и «деятельность» [35, 36, 104, 145].

В гуманистической психологии (Г. Оллпорт (G. Allport), Дж. Мюррей (G. Murray), Г. Мерфи (G. Murphy), К. Роджерс (C. Rogers), А. Маслоу (A. Maslow) и др.) развитие инклюзивного образования для каждого обучающегося с особыми потребностями рассматривается через *разработку индивидуального образовательного маршрута, предусматривающего активное взаимодействие с социумом* [168].

Анализ взглядов Н. Н. Малофеева, М. Дж. Петерсон, Е. А. Половей позволил нам выделить *влияние среды инклюзивного класса как главного фактора достижений нетипичного ребенка*. При этом зарубежные ученые рассматривают в единстве ближайшую и удаленную социальные среды, в которых находится такой ребенок, в то время как российские исследователи рассматривают среду в основном на уровне микросоциума [156, 274, 278].

Э. Паттерсон, Т. Е. Скраггс считают, что *инклюзия обеспечивается взаимосвязями «специалист и специалист» и «специалист и семья особого ребенка»* [275].

О. П. Гаврилушкина, И. А. Корепанова, И. Ю. Левченко, Т. Е. Смит [59] определяют ведущим в создании образовательной среды, адаптированной к особенностям детей с ОВЗ, индивидуальный *подход*, направленный на коммуникацию с социумом, связанный непосредственно с *личностно-ориентированным и творческим*. Знакомство с опытом работы педагогов инклюзивных классов подтверждает, что успехов добиваются педагоги, которые обладают достаточной личностной и профессиональной гибкостью, поддержкой, готовностью творчески решать проблемы.

Ч. Гюнваль считает, что идеология инклюзии исключает любую сегрегацию, обеспечивает равные права на образование, при этом обязательным является создание специальных условий для удовлетворения особых потребностей всех, у кого они имеются [77].

В то же время нам кажется важным при развитии инклюзивного образования обеспечение условий, которые выделяют И. А. Баева, Е. Б. Лактионова: раннее включение ребенка, способствующее абилитации; организация коррекционной помощи ребенку с учетом его компенсаторных возможностей при построении образовательного процесса; индивидуализация образования; командное сопровождение; привлечение родителей к обсуждению педагогического процесса, его динамики и актуализации; преимущество освоения опыта социальных коммуникаций и отношений, социализации; психологически безопасная и комфортная образовательная среда; удовлетворенность взаимодействием [53].

Инклюзивное образование необходимо развивать с учетом следующих свойств: *целостности, структурности, иерархичности, взаимозависимости системы и среды* (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Т. А. Ильина, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.) [17, 31, 114]. И. Е. Аверина, Т. П. Дмитриева, Н. М. Назарова, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович предлагают при проектировании инклюзивного образования использовать понятия *«управляющие параметры»* и *«параметры порядка»* [117, 206]. В качестве управляющих параметров ученые рассматривают развитие международного и российского законодательства, а в качестве параметра порядка — триадность анализа развития инклюзивного образования, например, его ценностные основания, организацию и содержание [117, с. 52; 168]. В рамках нашего исследования триадность можно продемонстрировать на примере профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования — формирования у них ценностных оснований, знания содержания и вопросов организации инклюзии. Вместе с тем М. М. Семаго и Н. Я. Семаго считают, что «...любые рассогласования в структурообразовании системы ... могут “перевести” всю систему на иную траекторию развития, приводящую к ряду негативных эффектов» [117, с. 53]. Примером такой рассогласованности является развитие инклюзивного обра-

зования в регионах только через рост числа соответствующих образовательных организаций.

Выявление авторских позиций позволяет выделить *позитивные черты инклюзивного образования*: гибкость (способность быстро перестраиваться с учетом потребностей детей, родителей, педагогов, социума); вариативность (возможность изменения условий и среды); координация (взаимодействие образовательных структур); открытость (широкое участие всех субъектов образовательных отношений в управлении); психологически комфортный климат и позитивные нравственные отношения [168].

В то же время Н. Я. Семаго и М. М. Семаго отмечают *объективные и субъективные трудности* в развитии российского инклюзивного образования: необходимость подготовки и повышения квалификации педагогов, формирования у них личностной установки на инклюзию и социальную значимость ее организации; недостаточность внимания созданию доступной среды; отсутствие специального научно-методического обеспечения; отсутствие специального медицинского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и др. [206].

В настоящее время инклюзивное образование детей с проблемами здоровья проходит процесс закрепления социальных норм, предполагающий преобразование отдельных существующих эмпирических практик совместного обучения разных детей с проблемами здоровья в упорядоченные образовательные отношения, которые должны строиться с учетом методологических оснований инклюзии, принципов взаимодействия субъектов образовательных отношений, механизмов реализации инклюзивных процессов и др.

Инклюзивное образование целесообразно рассматривать не как нечто статичное, на что сложное влияние оказывают какие-либо перемены, а как действие в развитии, направленное на постоянные изменения образовательного процесса, учитывающее индивидуальные возможности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающее благоприятные

основания не только для его образовательной интеграции, но и для включения в многообразные современные социокультурные отношения [185].

Ряд авторов считают инклюзивное образование многообразным процессом, поскольку ему присущи психолого-педагогические, социальные, культурные, экономико-правовые и другие аспекты [185, 274].

Анализ некоторых авторских позиций позволяет выделить важные *элементы инклюзивного образования детей с ОВЗ* [102, 137, 165]:

*Ценностные основания:* «ценности-цели», предполагающие, что ценность человека не определяется его способностями и успехами; каждый ребенок имеет право на участие в коммуникации; разнообразие детей усиливает все стороны их жизни; каждый ребенок имеет уникальные особенности, возможности и особые образовательные потребности; «ценности-средства», благодаря которым развитие для всех детей обозначает то, что они могут делать, а не в то, чего не могут; инклюзивное образование способствует увеличению степени участия каждого обучающегося с ограничениями здоровья в образовательной и социальной жизни школьного сообщества и снижает степень изоляции обучающихся в процессах, протекающих внутри образовательной организации [273].

*Принципы:* равноценности обучающихся; признания права обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на образование по месту жительства; принадлежности к социальному сообществу; эволюционности и этапности; социального взаимодействия участников инклюзивных отношений; универсального дизайна; взаимодействия и поддержки; семейно-ориентированного подхода; разнообразия и учета индивидуальных особенностей и др.

*Субъекты:* обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра, с нарушениями

интеллекта, тяжелыми и множественными нарушениями развития) и нормо-типичным развитием, родители (законные представители) обучающихся, учителя, воспитатели групп продленного дня, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, тьюторы, ассистенты, руководители образовательных организаций, родительские общественные организации.

*Социальные ресурсы:* продукты совместной деятельности педагогического сообщества, общественных организаций и родительской общественности.

Несмотря на разные взгляды на инклюзивное образование, большинство исследователей отмечают, что оно развивает гуманистическую методологию, признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в развитии и социализации, которые возможно удовлетворить посредством их интеграции в среду, соответствующую этим потребностям.

Рассмотренные авторские позиции имеют важное значение для поиска и обоснования условий и средств целенаправленного развития инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в региональной системе. Каждое мнение отражает многоаспектность понятия «инклюзивное образование» и может выступать фундаментом развития региональных инклюзивных образовательных процессов. На основе анализа изложенных выше положений при организации инклюзивного образования в регионе мы считаем целесообразным применение разных взаимодополняющих позиций.

Самодостаточность научных взглядов позволяет исследовать и развивать региональное инклюзивное образование как целостную систему и как совокупность систем разных уровней управления. Инклюзивное образование — это непрерывный процесс, предусматривающий определение его особенностей на всех этапах развития.

## **1.2. Сущность, структура, этапы развития региональной системы инклюзивного образования**

Во втором параграфе представлена характеристика понятия «развитие региональной системы инклюзивного образования» на основе рассмотрения содержания понятий «система», «система образования», «система инклюзивного образования»; рассмотрение целостности сложно организованной территориальной системы инклюзивного образования и взаимосвязей региональных образовательных институтов с обществом; характеристика содержания этапов, которые проходит в своем развитии система инклюзивного образования региона.

В научных исследованиях часто используется понятие «система», которое определяется как объективное единство закономерно связанных друг с другом предметов, явлений, а также знаний о природе и обществе [36]. Согласно толковому словарю С. И. Ожегова «система» — это «определенный порядок расположения и связи частей чего-либо в действиях; форма организации чего-то, чего-то целого, представляющая собой единство правильно расположенных и взаимосвязанных частей; социальная структура, форма социальной структуры; набор организаций, которые однородны по своим задачам или учреждениям, организационно объединены в одну» [178]. В большом толковом социологическом словаре системой называется область организованного социального обеспечения; набор или группа взаимосвязанных элементов, в которых изменение одного элемента влияет на другие; набор или группа элементов или частей, организованных для определенной цели по отношению к внешней среде [35].

Наиболее точное определение, отвечающее современным требованиям, принадлежит выдающемуся русскому физиологу П. К. Анохину: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных элементов, у которых взаимное действие и взаимоотношения принимают характер взаи-

моСОдействия компонентов на получение фиксированного полезного результата» [12].

Н. В. Кухарев определяет систему как «...функционирующий объект, деятельность которого подчинена определенным целям» [28, с. 27]. А. Н. Щукин рассматривает систему как «упорядоченную совокупность взаимосвязанных и образующих единство элементов, которые составляют целостный комплекс и могут рассматриваться как подсистемы по отношению к системе» [1]. Из важных свойств системы он выделяет наличие связей и отношений между ее элементами и единение со средой, с которой она взаимодействует, проявляя свою целостность.

Таким образом, отечественные исследователи понимают систему как единство взаимодействующих элементов, которому присущи качества, отсутствующие у элементов.

В свою очередь, система образования рассматривается как важнейший социальный институт, определяющий направления развития государства и социального сообщества; важнейшая сфера развития индивидуума; общегосударственная исторически сложившаяся система, действующая в интересах воспитания подрастающего поколения, подготовки его к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения образовательных потребностей.

В педагогической науке существует много подходов к понятию «система образования». Представим некоторые из них (Таблица 1).

Таблица 1

Подходы к понятию «система образования»

| Подход         | Система образования — это...                                                                                                                                                    |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Педагогический | – взаимосвязанное единство отдельных частей, аспектов образования, рассматриваемых как результат отражения соответствующих аспектов реального образования (Г. Н. Сериков) [209] |
|                | – сложная, многоаспектная, живая, естественная педагогическая система с индивидуальной логикой самосозидающего развития (Е. А. Ямбург) [257]                                    |
|                | – социально-педагогическая система на уровне своего назначения, особенностей организации и функционирования (В. А. Сарапулов) [204]                                             |

| Подход         | Система образования — это...                                                                                                                                                                                                       |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Процессуальный | – системный объект, реализующий совокупность целей обучения, развития и воспитания (С. В. Воробьева) [54]                                                                                                                          |
|                | – содержательная инфраструктура, регламентируемая программами, организацией, мотивацией, взаимодействием субъектов образовательного процесса (И. П. Смирнов) [240]                                                                 |
|                | – организация целенаправленной активности субъектов образовательной деятельности, обуславливающей становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и прогрессивную направленность процессов развития (Д. Ц. Цыденова) [240] |
| Структурный    | – устойчивая, жизнеспособная и самоорганизующаяся (объектная) инфраструктура, обладающая достаточным набором образовательных услуг (Г. Ф. Гребенщиков) [67]                                                                        |
|                | – многомерная сфера, основными характеристиками которой являются социально-педагогическое сообщество, образовательные процессы, социум, разнообразие муниципальных институтов (М. Ж. Хасаинов) [240]                               |

Анализируя представленные подходы, можно сделать вывод, что система образования, с одной стороны, — это целостная, упорядоченная и взаимосвязанная совокупность разных частей понятия «образование», с другой — объединение возникающих в ней юридических, социальных, педагогических, этических и других отношений, ее главной целью является обеспечение права человека на образование, а критерием результативности — уровень образования или обученности.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что система образования включает государственные образовательные стандарты, образовательные программы, организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогов, обучающихся и родителей; органы управления образованием федерального, регионального и муниципального уровней, консультативные организации, оценивающие качество образования; общественные объединения в сфере образования [231]. Это определение применимо к системе инклюзивного образования, поскольку она является частью системы образования.

*Система инклюзивного образования* имеет свою внутреннюю организацию, функционально связана с другими социальными системами, выполняет две взаимосвязанные функции: внешнюю (предоставление образователь-



ных услуг) и внутреннюю (обеспечение условий для собственного функционирования и развития).

Безусловный интерес для нашего исследования представляет точка зрения Н. В. Бордовской и А. А. Реан, которые утверждают, что система образования может рассматриваться в масштабе всей страны, в конкретном регионе, в муниципальном образовании. Это позволяет актуализировать исследование региональной системы инклюзивного образования [195].

В зависимости от территориальной принадлежности на основе анализа законодательства мы можем выделить системы образования разного уровня: федеральные, которые включают органы управления образованием и образовательные организации любого типа и формы, расположенные на территории страны; региональные, объединяющие региональные образовательные организации и региональные органы управления образованием; муниципальные, объединяющие образовательные учреждения, входящие в состав муниципального образования, и муниципальные органы управления образованием.

Несомненно, системы образования регионов существенно отличаются друг от друга, что определяется особенностями географического расположения, климата, степенью экономического развития территорий, финансовым обеспечением, плотностью и занятостью населения, его национально-этническим составом и т. д. Для детей с ограниченными возможностями здоровья, проживающих в конкретном регионе, необходимо создать систему образования, способную удовлетворить их особые образовательные потребности. Предусмотреть и учесть эти особенности детей с проблемами здоровья в условиях централизованного федерального управления невозможно ни практически, ни теоретически. Это означает, что в условиях централизованной системы трудно реализовать парадигму личностно-ориентированного образования, демократизироваться и гуманизироваться (В. М. Петровичев, Е. В. Ткаченко, Ю. В. Шабалин) [124, 184]. Каждый российский регион стремится к созданию на своей территории полного набора современных образо-

вательных услуг и организаций, их предоставляющих, в том числе инклюзивных образовательных организаций. Процесс развития инклюзивного образования во многом определяет экономическую, социальную, духовную жизнь региона.

В настоящее время единые подходы к структуре и организации региональной системы инклюзивного образования не разработаны. Продуктивными для нашего исследования являются *компоненты*, выявленные М. А. Галановой, А. Я. Данилюк, М. М. Поташником, Г. Н. Сериковым [188, 208]:

- *ценностно-ориентационный* (цели, задачи, принципы отечественной и региональной образовательной политики в области инклюзивного образования);
- *организационный* (координация управления инклюзивным образованием);
- *нормативно-регламентирующий* (юридическое закрепление обязательности образования и его вариативности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья);
- *материально-пространственный* (определяющий материальное обеспечение и учет территориального расположения региональной системы образования);
- *информационно-содержательный* (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, адаптированные образовательные программы, информационные образовательные ресурсы, решающие задачи инклюзивного образования);
- *перспективно-проективный* (прогноз развития инклюзивного образования, его тенденций и стратегии).

Региональная система инклюзивного образования является частью социальной инфраструктуры региона, формируется под влиянием экономических, социальных, демографических и других факторов. В широком смысле

ее можно рассматривать как совокупность субъектов всех уровней управления, участвующих в инклюзивных образовательных процессах или заинтересованных в них. В узком смысле система инклюзивного образования региона представляет собой совокупность образовательных институтов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие между этими институтами, то есть муниципальные образовательные системы, органы управления образованием регионального и муниципального уровней, образовательные организации разных типов: дошкольные, общеобразовательные, осуществляющие профессиональное, дополнительное образование и др.[218].

На наш взгляд, теория и практика развития региональных систем инклюзивного образования свидетельствует, что их приоритетной задачей в настоящее время является удовлетворение разнообразных образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. При этом они являются относительно самостоятельными в выборе ценностных оснований, должны учитывать мировые и отечественные идеи, соблюдать единство целей, содержания, методов воспитания и обучения, обеспечивать целостность отечественной системы инклюзивного образования.

Региональные системы инклюзивного образования характеризуют следующие *особенности: социально-экономические*, определяющиеся состоянием экономики, политическими региональными процессами, особенностями рынка трудовых ресурсов, спектром образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья и др.; *духовно-нравственные*, образующие национально-культурное пространство, которое обеспечивает приобщение участников инклюзивных отношений средствами образования к культуре, общечеловеческим и национальным традициям и ценностям, социокультурным нормам и правилам, действующим в региональном сообществе и государстве; *этнически-национальные*, определяемые традициями народов, проживающих на территории региона; *культурно-исторические*, отражающиеся

в участии социальных институтов региона в процессах социализации и развития детей с ограничениями здоровья.

Кроме того, региональные особенности проявляются в специфике организационной инфраструктуры инклюзивного образования региона, которая, прежде всего, зависит от количества детей с ограниченными возможностями здоровья и многообразия их образовательных потребностей, обеспечивает возможность создания вариативных условий для удовлетворения разных запросов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, потребностей обучающихся с развитием, соответствующим возрастной норме, и запросов их родителей. Например, даже один слабовидящий обучающийся в небольшой сельской школе требует обеспечения пространственной безопасности и доступности всей образовательной организации, специальной подготовки в области тифлопедагогики педагогов, работающих с ребенком, наличия в школе службы сопровождения, готовой к работе с данным обучающимся; наличия в муниципальном районе и на уровне региона кадров, способных обеспечить нормативное, научно-методическое и др. сопровождение образовательного инклюзивного процесса для обучающегося с конкретными ограничениями, профессиональную подготовку педагогов и др.

Сформированность научной базы и системы подготовки педагогических кадров, разработанность нормативного и научно-педагогического обеспечения, организационных средств и механизмов деятельности на разных уровнях управления определяют способность педагогов и педагогических коллективов инклюзивных образовательных организаций региона решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в процессе образования детей с разным образовательными потребностями и индивидуальными возможностями.

Поскольку региональные системы инклюзивного образования являются системным объектом, частью системы образования, им присущи следующие свойства: сложность структуры, иерархичность построения, многофункцио-

нальность отдельных структурных компонентов и их многосвязность, состояние устойчивости, развития и др. Своеобразие региональных систем инклюзивного образования заключается в том, что цель функционирования и развития инклюзивного образования определяется внешней средой, к которой относят особенности региона и потребности обучающихся с проблемами здоровья. Вместе с тем одним из главных факторов развития инклюзивного образования является содержание, реализуемое в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования детей с ОВЗ и адаптированных основных общеобразовательных программах.

*Регионализация инклюзивного образования* — это объективно необходимый сегодня процесс, способствующий модернизации российского образования, переходу к личностно-ориентированной образовательной парадигме, построению образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с проблемами здоровья. Регионализация инклюзивного образования — это продолжение его дифференциации, только на территориальном уровне, итогом его развития должно стать формирование системы, отражающей своеобразие образовательной ситуации каждого региона Российской Федерации.

Образование, построенное на основе приоритетов личностных образовательных интересов детей с ограничениями здоровья, функционирует как система услуг, потребителями которых выступают конкретный ребенок и его родители. Образовательная инклюзия, позволяя атипичным детям и детям-инвалидам реализовать право на получение образования (без ущерба его содержанию) любого уровня, обеспечивает единство и целостность российского образовательного пространства.

Сегодня региональная образовательная политика в части развития инклюзивного образования ставит своей основной целью предоставление равного доступа к качественному образованию и создание необходимых условий для обеспечения успешности в образовании всех без исключения детей неза-

висимо от их индивидуальных особенностей, образовательных достижений, психических и физических возможностей, места проживания.

Действенная региональная система инклюзивного образования должна учитывать потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

- в полноценном и разнообразном развитии с учетом индивидуальных мотивов, способностей и интересов (личностное благополучие);
- в органичном вхождении в социальное сообщество и активном участии в его жизнедеятельности (социальное благополучие);
- в развитии трудовых практических навыков, готовности к профессиональному определению и профессиональному развитию (профессиональное благополучие) [157].

Принятие идеологии инклюзии всеми субъектами образовательных отношений, обществом в целом, развитие инклюзивного образования в регионе требует последовательных действий, предполагает поэтапную реализацию. Основанием для выделения этапов является степень готовности образовательных организаций, педагогов и всей региональной системы к развитию инклюзивного образования. Опираясь на уже известные в науке этапы развития системы, представим динамику исследуемого процесса [52, 168].

### **Этапы развития региональной системы инклюзивного образования**

*Первым этапом является становление системы инклюзивного образования.* Важной составляющей этого этапа считают прогностическую стадию, на которой разрабатываются теоретические основания/концепции будущей региональной инклюзивной образовательной системы, моделируются структура и связи между ее составляющими. Главной целью этого этапа является определение ведущих педагогических идей, формирование команды единомышленников. Компоненты системы инклюзивного образования на текущем этапе работают разобщенно, взаимосвязи между ними недостаточно надеж-

ны, идея совместного/включенного обучения является предметом обсуждения, преобладают организационные процессы, обеспечивается педагогический поиск, формируются отношения между участниками инклюзивных образовательных отношений, формируются инклюзивные практики (технологии), рождаются традиции, взаимодействие с социальным сообществом чаще всего является стихийным.

На первом этапе существующие в регионе практики совместного/включенного обучения детей с ОВЗ и нормотипично развивающихся детей, развивающиеся в ходе инновационной деятельности пилотных/базовых школ и муниципальных образований, оформляются в модели инклюзии как на муниципальном уровне, так и на уровне образовательных организаций. Описанные модели инклюзивного образования муниципального и школьного уровней после того, как пройдут общественную и профессиональную экспертизу могут быть рекомендованы для использования в практике муниципалитетов и региона. На этом этапе муниципальные районы и образовательные организации определяются в выборе модели развития инклюзивного образования, формируются пилотные/базовые образовательные организации, в которых создаются специальные условия, которые необходимы для получения образования обучающимися с ОВЗ. Этому способствует организация деятельности центров информационно-методического сопровождения образовательных организаций, реализующих инклюзивные практики, а также организация мероприятий по созданию архитектурной доступности, «дорожных карт» муниципальный районов и паспортов доступности образовательных организаций.

*Второй этап — стабильное развитие системы.* На этом этапе формируется ядро единомышленников, развиваются органы самоуправления и соуправления, определяются основные виды деятельности, приоритетные направления функционирования системы, отрабатываются наиболее эффективных инклюзивные проекты, технологии и практики. Основная проблема

управления системой инклюзивного образования на данном этапе заключается в согласовании темпов развития коллективов инклюзивных образовательных организаций, поскольку наиболее продвинутые должны стать идеологами и инициаторами инклюзии не только на уровне своей организации, но и в муниципальном районе, в регионе.

На данном этапе формируются и развиваются модели инклюзивного образования, которые учитывают особенные для каждой образовательной организации и каждого муниципалитета условия развития. В процесс формирования и реализации моделей инклюзивного образования включаются различные субъекты, заинтересованные в реализации права лиц с проблемами здоровья на доступное и качественное образование, включая структуры сферы образования, межведомственные структуры, а также общественные организации и объединения, в том числе родительские. На текущем этапе в муниципалитетах завершается формирование сети пилотных/базовых инклюзивных образовательных организаций, в которых создана универсальная среда, позволяющая обеспечить условия для получения качественного общего образования большинством детей с проблемами здоровья по месту жительства.

*Третий этап — окончательное оформление системы.* На данном этапе коллективы инклюзивных образовательных организаций — содружества детей и взрослых, которые объединяет общая цель, совместная деятельность, толерантные и уважительные отношения. В центре внимания — обучение и воспитание личности, полноценно участвующей во всех областях школьной жизни, формирование педагогических коллективов, принимающих разнообразие детей, их особые образовательные потребности. Отмечается значительное повышение инклюзивной культуры педагогов, присвоение ими гуманистических толерантных ценностей, освоение технологий гуманистического воспитания. Это все, по мнению Е. В. Бондаревской, свидетельствует об обновлении общего образования. Кроме того, инклюзивная система общеобра-



зовательной школы и окружающее социальное сообщество активны и творчески взаимодействуют [37].

На данном этапе происходит оценка результативности и эффективности реализации муниципальных инклюзивных систем, корректируются и уточняются задачи развития регионального инклюзивного образования, формируется региональная система инклюзивного образования.

*Четвертый этап — обновление (перестройка) региональной системы инклюзивного образования*, которое может произойти революционным или эволюционным путем. На этом этапе происходит усиление кризиса, в результате чего может проявиться недовольство состоянием основных видов деятельности, отмечаются сбои в порядке функционирования системы инклюзивного образования и др. Наиболее частые причины дезинтегрирующих явлений — однообразие, дефицит нового опыта, отсутствие творчества. А. М. Сидоркин считает, что кризис системы может привести к образованию нового субъекта или началу нового этапа развития системы со сменой ведущих видов деятельности, которые обеспечивают восстановление целостности системообразующих связей; если нового витка развития не случится, все системообразующие связи и формы разрушатся и система может исчезнуть [210].

***Решение «сквозных» задач***, характерных для всех этапов развития, способствует достижению основных целей развития региональной политики в области инклюзивного образования:

- *формирование инклюзивной культуры социального сообщества* через создание образовательной среды, благоприятной для развития детей с ОВЗ совместно со нормотипичными сверстниками; реализацию социальных проектов; расширение взаимодействия с родительским сообществом, средствами массовой информации;
- совершенствование нормативного правового обеспечения на разных уровнях управления;

- *обеспечение вариативности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посредством разработки адаптированных образовательных программ, обучения на дому, индивидуальных образовательных маршрутов и др.;*
- *обеспечение комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с проблемами здоровья на разных уровнях региональной системы;*
- *совершенствование инклюзивной компетентности руководителей и педагогических работников образовательных организаций посредством формирования системы непрерывной профессиональной подготовки;*
- *формирование региональной системы научно-методического обеспечения;*
- *совершенствование внутриведомственного взаимодействия на всех уровнях управления;*
- *обеспечение поддержки родительских и общественных инициатив.*

Для определения сформированности этапа развития системы В. А. Караковский предлагает использовать критерии факта и критерии качества. Критериями факта могут выступать, например, упорядоченность жизнедеятельности системы (соответствие содержания, объема и характера деятельности особенностям и условиям региона); наличие сформированного коллектива единомышленников; концентрация педагогических усилий, интеграция педагогических воздействий [126, 127]. В свою очередь, критерии качества включают степень достижения системой поставленной цели, реализацию педагогической концепции, идей и принципов; общий психологический климат и стиль взаимоотношений между участниками, социальную защищенность. Критерии факта позволяют получить ответ на вопрос о том, существует ли система, а критерии качества дают представление об уровне ее сформированности и результативности. Выделение данных критериев услов-

но, их возможно конкретизировать применительно к региональной системе инклюзивного образования в текущий момент.

Таким образом, развитие региональной системы инклюзивного образования — это управляемый процесс, в который необходимо вносить меру упорядочения, обеспечивая планирование его развития, социальный прогноз, что должно способствовать выполнению опережающей функции образования в развитии личности ребенка с ограничениями здоровья, формированию единого инклюзивного образовательного пространства региона.

### ***1.3. Характеристика многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования***

В данном параграфе ставятся задачи представить разные взгляды ученых на управление и многоуровневое управление; охарактеризовать сущность и структуру понятия «многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования»; обосновать необходимость многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования, влияние уровней друг на друга.

Проблема управления постоянно разрабатывается учеными: исследуются философские проблемы управления (В. Г. Афанасьев); изучаются вопросы управления инновациями в школе (В. С. Лазарев); рассматривается управление профессиональным ростом педагогов (М. М. Поташник) и управление методической работой в школе (Н. В. Немова); разработаны теория педагогического менеджмента образовательного процесса (В. П. Симонов) и концепции адаптивного управления педагогическими системами (П. И. Третьяков). Вместе с тем в рамках нашего исследования понятия «управление» и «многоуровневое управление» требуют уточнения относительно управления развитием инклюзивным региональным образованием.

Рассмотрим существующие подходы к содержанию понятия «управление».

*Управление* можно рассматривать как функцию или элемент биологической, социальной или технической системы, которая способствует сохранению структуры, поддерживает режим деятельности; для живых систем обеспечивает реализацию ее целей [233]. Осуществление общественного коллективного труда невозможно без определенной упорядоченности, разделения деятельности, определения роли и функций каждого индивида в коллективе, выполняемых под управлением. Управленческие действия предполагают изменение систем, переход из одного качества в другое — более высокое. Таким образом, управление — это деятельность, которая направляет и регулирует общественные отношения посредством какого-то специально созданного органа, превращает неорганизованную толпу в эффективную и производительную группу [179]. В то же время это деятельность, которая направлена на организацию, поиск решений, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение результатов на основе достоверных данных [180]. Е. С. Кузьмин и В. С. Семенов отмечают, что управление — это субъект-объектная деятельность [20]. При этом как управленческие они понимают функции организованной системы, обеспечивающие поддержание режима деятельности и реализацию программы, направленной на достижение цели. Согласно мнению А. Файоля, управление является совокупностью принципов, правил, приемов, которые позволяют осуществлять результативную деятельность, оптимально отбирать ресурсы и пользоваться возможностями организации. Ученый отмечает, что управление обозначает предвидение, организацию, распоряжение, согласование, контроль [230].

В нашем исследовании считаем необходимым придерживаться определения, предложенного Е. Б. Герасимовой и Б. И. Герасимовым. Они понимают управление как «циклически повторяющийся процесс воздействия органа

управления на управляемый объект, в котором последовательно на основании обработки исходной информации о состоянии объекта и оценки обстановки вырабатывается план достижения цели и меры для его реализации, осуществляется передача воздействий на объект управления и контроль их выполнения, коррекция плана в зависимости от изменения условий обстановки и состояния объекта, выработка и передача новых воздействий, выбранных из множества возможных вариантов и обеспечивающих достижение конкретной цели при оптимальных затратах ресурсов» [71, 182]. Таким образом, управление возникает там, где существует несколько связанных общей деятельностью элементов и имеет место некая общая цель коллективной деятельности.

**Управление образованием** — это целенаправленная деятельность всех субъектов управления, обеспечивающих организацию, функционирование и развитие каждой образовательной организации, отдельных частей и системы образования определенного уровня в целом.

Многие исследователи рассматривают управление образованием как систему, «в которой выделяются структуры государственного, регионального управления образованием, соответствующие муниципальные структуры управления, а также структуры управления самих образовательных учреждений» [133].

**Управление системой образования**, с одной стороны, — это многофункциональная, сложно структурированная, специально организованная совместная деятельность органов управления в сфере образования с общественными структурами, направленная на повышение результативности функционирования системы образования как общественного, соответствующая целям и задачам развития социального сообщества и государства в определенный период их развития; с другой стороны, это процесс, регулирующий достижение уполномоченными на это государственными и негосударственными органами, организациями и гражданами целей образовательной политики и общества в целом, который включает в себя анализ и оценку сложив-

шейся практики в сфере образования, постановку целей и задач управления, планирование деятельности по достижению поставленных задач, организацию согласованной между всеми элементами деятельности и др. То есть управление образованием — это системное управление, а сама система образования не что иное, как система управления.

Современный управленческий аппарат представляет собой многоуровневый механизм с различными функциями и разнородным рабочим содержанием, основная цель которого заключается в создании специальных условий для достижения конкретных планируемых результатов [175]. *Сегодня **управление образованием** — это, прежде всего, управление его развитием, поэтому невозможно отдельно оценивать эффективность деятельности органов управления образованием, так как эффективность является показателем деятельности образовательных организаций.*

Н. В. Соловова, Е. В. Яковлев [215, 256] выделяют следующие *свойства, отличающие управление образованием от управления другими системами:*

- обусловленность образовательного процесса человеческим фактором и необходимость вовлечения педагогов, обучающихся и их родителей в данный процесс;
- изменчивость образовательного процесса в зависимости от целей и содержания обучения, контингента обучающихся и возможностей образовательной среды;
- сложность внедрения инноваций в образование и необходимость стимулировать творческую активность педагогов, обучающихся и их родителей;
- рефлексивность образовательного процесса, направленность на развитие у обучающихся способности к самоуправлению образовательной деятельностью;

- необходимость прогнозирования степени достижения планируемых результатов;
- информационность [163, 230].

*Система инклюзивного образования* как любая сложная деятельностьная система характеризуется наличием уровней иерархий и иерархией уровней, где орган управления всегда находится на верхнем уровне [215]. Такие системы разрабатываются на основе принципов ступенчатости, последовательности, иерархичности, полиструктурности, сложности, множественности. Иерархичность позволяет нам рассматривать системы разного порядка — от первичного детского инклюзивного коллектива до региональных организаций/структур.

В связи с уровневым подходом целесообразно введение понятия уровня системы, в которой регулирование уровней выражается в ее управлении.

*Уровнем управления развитием региональной системы инклюзивного образования в нашей работе выступает субъект управления, основным характерным признаком которого является масштаб принятия и распространения управленческих решений.*

Система инклюзивного образования представляет собой разновидность социальных систем. Субъектами управления развитием инклюзивного образования выступают Министерство просвещения Российской Федерации, региональные или городские министерства образования, а также муниципальные отделы образования, администрации образовательной организации. Результатом развития системы инклюзивного образования в условиях инклюзивного общества является гармонически развивающаяся личность, способная к самостоятельной и полноправной жизни в обществе, которая не чувствует отчуждения и не дистанцируется от общества.

Структура управления развитием системы инклюзивного образования включает совокупность таких взаимосвязанных элементов, как цель, содержание; организационные формы инклюзивной образовательной деятельно-

сти; методы и средства; обучающиеся с ОВЗ, их родители, педагоги. Важный элемент этой структуры — результат, его совпадение с целью является надежным критерием успешности развития инклюзии в региональных образовательных организациях [215].

Главный системообразующий элемент многоуровневого управления развитием регионального инклюзивного образования — общие цели. Таким образом, можно трансформировать их в соответствии с социальной ситуацией на каждом уровне, конструировать информацию с учетом общих и уровневых задач, искать более эффективные средства коммуникации и, таким образом, осуществлять влияние на окружающее сообщество [144, 199]. По мнению М. П. Карпенко, каждому уровню управления соответствуют свои цели и базовые принципы, например, на федеральном уровне определяются цели всего российского инклюзивного образования, которые отражают требования современного общества к образованию людей с ограниченными возможностями здоровья. Затем на каждом уровне эти цели конкретизируются в управленческие решения [130].

*Под многоуровневым управлением развитием инклюзивного регионального образования мы понимаем согласованность между субъектами разных уровней управления в распределении общих и не конкурирующих друг с другом полномочий, которая направлена на оптимальную и продуктивную организацию и развитие инклюзивного образования.*

На основании сказанного выше можно определить *цели регионального многоуровневого управления развитием инклюзивного образования*: обеспечение функционирования систем инклюзивного образования разного уровня и масштаба; развитие инклюзивного образования посредством преобразования системы общего образования; созидание систем инклюзивного образования разных уровней; преодоление информационной недостаточности.

Указанные цели взаимосвязаны, реализуются одновременно и в единстве, направлены на обеспечение структурной упорядоченности устойчивого



развития и функционирования региональной системы инклюзивного образования, его взаимодействия с такими региональными институтами, как общество, экономика, наука, политика и др.

Вместе с тем управление развитием регионального инклюзивного образования на разных уровнях необходимо реализовывать и «сверху вниз» и «снизу вверх». Реализация «сверху вниз» происходит через разработку нормативных документов, научно-методическое обеспечение, подготовку кадров, создание и распространение инклюзивных методик и практик на региональном и муниципальном уровнях. Реализация «снизу вверх» осуществляется в виде конкретных действий на уровне образовательной организации, направленных на исполнение поставленных субъектами управления муниципально-го, регионального и федерального уровней задач и обеспечение качества образования [40].

Ранее было сказано, что на каждом уровне управления структура системы инклюзивного образования представляет совокупность взаимосвязанных элементов, которые наполняются с учетом масштаба уровня управления и системы. Представим подробную характеристику уровней управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

Первый (высший) уровень управления охарактеризуем кратко, поскольку он не является предметом нашего исследования. Высший уровень управления — это государственно-политический *уровень федерального масштаба*, на котором определяются стратегические цели, задачи и основные направления развития всей системы образования, в том числе и инклюзивного, в стране на определенный период, закрепленные в специальных законодательных актах и нормативных правительственных документах, например, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и др. Министерство просвещения Российской Федерации использует различные стратегии для устранения недостатков управления развитием инклюзии и в то

же время сохраняет на центральном уровне компетенции по общему управлению развитием системы инклюзивного образования.

Субъекты управления инклюзивным образованием на федеральном уровне выполняют следующие функции: обеспечение правового регулирования и реализации государственной политики в области инклюзивного образования; анализ состояния и прогнозирование перспектив развития системы инклюзивного образования, определение приоритетных направлений развития и др.

*Управление развитием системы образования региона (региональный уровень).* В Программе реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ заявлено, что «политика регионализации... предусматривает создание условий для достаточно автономного функционирования и развития региональных образовательных систем в соответствии с социально-экономическими, культурными и образовательными потребностями регионов» [65]. На этом уровне учитываются специфика региона, его социально-экономическое развитие, а также местные и этнические особенности, определяющие потребности в педагогах и специалистах определенного профиля, в свою очередь, обуславливающие количество инклюзивных организаций, классов в них, направления и объемы подготовки педагогов.

*Субъекты управления регионального уровня* (региональный орган управления образования — департамент образования Ярославской области, региональный ресурсный центр развития инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Ярославской области, Институт развития образования, центральная (областная) психолого-медико-педагогическая комиссия и др.) обеспечивают проведение законодательно закрепленных принципов государственной политики в области инклюзивного образования, осуществляют исполнительно-распорядительную и контрольно-надзорную дея-

тельность. Основные функции управления на региональном уровне — финансово-экономическое, нормативное правовое, научно-методическое и научно-педагогическое обеспечение инклюзивного образования. Формирование регионального инклюзивного образования — это не только создание специальных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями, но, прежде всего, переход региональной системы образования на новую ступень управления [224].

***Управление развитием муниципальной системы инклюзивного образования осуществляют*** муниципальные органы власти. Они, как правило, передают полномочия в сфере образования одному из своих структурных подразделений — муниципальному органу управления образованием, который в различных муниципальных территориях региона именуется по-разному: управление образования, отдел образования, управление по делам образования, отдел по образованию, отдел по образованию и молодежной политике, отдел по образованию, опеке и попечительству администрации муниципального образования и др.

Субъекты муниципального уровня (муниципальный орган управления образованием, учреждение дополнительного профессионального образования, муниципальная методическая служба, муниципальная психолого-медико-педагогическая комиссия) проводят государственную политику путем создания условий для выполнения требований федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ОВЗ. Управление развитием инклюзии на этом уровне представляет собой сложный и ответственный процесс, который должен обеспечить эффективное функционирование системы инклюзивного образования, а не только формально предоставить гарантии детям с особыми потребностями. Успешность управления развитием инклюзивного образования на муниципальном уровне определяется составом оказываемых образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья, их доступностью, наличием возможности предоставить дополнительные об-

разовательные услуги, а также качеством оказания образовательных услуг, наличием условий для самоопределения и самореализации ребенка с ОВЗ [70].

На муниципальном уровне осуществляется организационное, финансово-экономическое и ресурсное обеспечение развития инклюзивного образования в общеобразовательных организациях, расположенных на территории муниципального образования; а также психолого-педагогическое и методическое сопровождение инклюзии.

Таким образом, система управления развитием инклюзивного образования муниципального уровня и ее инфраструктура должны способствовать развитию муниципальных образовательных организаций, работающих в условиях инклюзивного образования, системы инклюзивного образования муниципалитета в целом. Сегодня возрастает роль и усложняются функции муниципальных органов управления образованием, направленные на аналитическую деятельность и создание ресурсных условий для осуществления инклюзивного образования в образовательных организациях.

***Институциональный уровень управления — это уровень образовательной организации*** (в нашем исследовании — общеобразовательные организации, школы). Рассмотрение институционального уровня как субъекта управления (руководитель образовательной организации, администрация, руководитель методического объединения, руководитель психолого-педагогического консилиума школы) предполагает, что деятельность руководителей по управлению развитием инклюзивного образования должна быть направлена на выработку целей этого вида деятельности, на создание благоприятных условий для обучения и достижения запланированных результатов обучающимися с ограничениями здоровья. Общая цель управления внедрением инклюзивных отношений в образовательной организации детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям деятельности школы. Одним из признаков эффективного управления развитием

инклюзии является умение субъектов школьного управления не только намечать отдельные частные цели, но и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью развития. В этом случае управление развитием инклюзии позволяет сохранять целесообразность и продуктивно влиять на обновление составляющих системы общего образования.

На этом уровне характер инклюзивного образования определяется условиями в конкретной образовательной организации, его профессиональным профилем, структурно-функциональной спецификой, сложившимися школьными традициями, материально-техническими, кадровыми и научно-методическими ресурсами.

Общеобразовательная школа как сложная постоянно развивающаяся общественная система выступает субъектом управления развитием инклюзивного образования в ней. Следовательно, мы можем говорить об управлении развитием инклюзивными процессами и их отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами системы образования школы в целом. Такими подсистемами являются целостный образовательный процесс, первичные детские коллективы, система воспитательной работы, система профориентационной работы и др.

Школьное управление развитием включенного образования детей с ОВЗ в целом представляет собой осознанное взаимодействие участников целостного образовательного процесса на основе общей цели и познания его объективных закономерностей, направленное на достижение лучшего результата интеграции детей с ограничениями здоровья в общеобразовательную среду. Например, переход образования к реализации ФГОС НОО ОВЗ привел к увеличению реализуемых в каждой школе и на каждом уровне общего образования адаптированных образовательных программ. Удерживать текущую ситуацию и выполнять оперативные управленческие действия силами только руководителя школы невозможно и неэффективно, поэтому в инклюзивных

школах появляется дополнительный уровень управления, например, за счет введения в штат координатора по инклюзии.

Вместе с тем руководитель школы, являясь референтным лицом, выполняющим функции управления и решения задач образовательной политики через демонстрацию определенных позиций (культура мышления, способности деятельности, ролевой репертуар, образцы профессионального взаимодействия и роста, мотиваторы развития сотрудников), используя материальные и моральные поощрения, способен создавать условия для профессионального роста педагогов и развития у них требуемых компетенций, успешно содействует появлению в школе инклюзивной культуры, формированию инклюзивной политики и возвращению инклюзивной практики.

Управление развитием инклюзивной практики в образовательной организации характеризуется

- принятием многообразия особенностей обучающихся как новой реальности, в которой школа готова обучать детей, принадлежащих к разным этническим группам и культурам, имеющих различный экономический и социальный статус, различные способности, состояние здоровья, интересы и цели образования, то есть школа не ограничивается единым учебным планом и едиными подходами к обучению детей;
- созданием равных условий для обеспечения доступа к знаниям, навыкам и информации всех учащихся;
- сохранением индивидуализации образовательного процесса;
- использованием командного стиля работы;
- работой в сотрудничестве с родителями обучающихся, их семьями, государственными и общественными организациями;
- содействием развитию школьного социального сообщества.

***Особый уровень управления в нашем исследовании — первичный детский коллектив.*** Субъекты управления этого уровня (педагоги, классные руководители, воспитатели группы продленного дня, учителя-логопеды, пе-

дагоги-психологи, учителя-дефектологи) реализуют функции сбора и анализа информации о коллективе в целом и детях, которые в него входят; планирования и организации воздействий на коллектив, целью которых является его формирование и оптимальное влияние на каждого индивида; контроля и коррекции, направленных на развитие коллектива и каждого обучающегося. Важным условием управления коллективом инклюзивного класса, группы является подбор или разработка методик изучения коллектива, форм и методов анализа информации. Только на основе объективных данных педагоги могут правильно оценить ситуацию и выбрать средства педагогического воздействия и управления развитием коллектива.

Подводя итог, можно сделать вывод, что многоуровневое управление развитием инклюзивного образования в регионе обеспечивает достижение целей, стоящих перед системой инклюзивного образования сегодня и в будущем, сохранение и поддержание ее развития посредством планирования, организации и контроля. Оно предполагает взаимодействие субъектов всех уровней с целью обеспечения непрерывности и согласованности развития.

Для выявления идей развития многоуровневого управления региональным инклюзивным образованием важно проанализировать российский и зарубежный опыт развития инклюзии.

#### ***1.4. Анализ зарубежного и отечественного опыта развития инклюзивного образования***

В параграфе представлена вариативность российской и зарубежной инклюзивной практики. Ее освоение помогает выбрать наиболее продуктивные и перспективные идеи, которые возможно использовать, осуществляя управление развитием региональной системы инклюзивного образования.

Первым идею совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием выдвинул Л. С. Выготский, он говорил: «При всех достоин-

ствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника — слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь...» [58].

В 70-х гг. прошлого столетия в большинстве зарубежных стран выделилось несколько моделей обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья: **widening participation** (расширение доступа к образованию вне зависимости от состояния здоровья), **mainstreaming** (мэйстриминг, включение в общий поток), **inclusion** (инклюзия/«включение») [258]. Widening participation подразумевает десегрегацию коррекционных школ с последующим переводом обучающихся с ОВЗ в массовые детские сады и школы. При mainstreaming обучение детей с проблемами здоровья организовано в системе специального образования, но одновременно обеспечено их систематическое взаимодействие со сверстниками, обучающимися в обычных школах, во время досуговой деятельности, что способствует расширению их социальных контактов и развитию социальных навыков [85]. В зарубежной науке и практике inclusion (инклюзия/«включение») рассматривается как совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием без каких-либо условий и ограничений.

М. Рейнольдс предложил [277], а Э. Дено усовершенствовал [272] понятие **каскада сервисов или континуума, обозначающее** разработку услуг по удовлетворению потребностей отдельных детей, которые нуждаются в обучении, находясь в больнице, на дому, в спецшколах и спецклассах, и наконец, в обычных классах массовой школы. По мнению американских ученых, начинать инклюзию необходимо в дошкольном возрасте, таким образом воспитывая поколения с гуманным отношением к другим людям. Кроме того, обязательным компонентом успешной инклюзии они считали подготовку окру-



жающих к процессу включения посредством реализации программ повышения квалификации для специалистов коррекционных и массовых школ, повышения компетентности родителей детей-инвалидов.

Впервые условия для обучения детей с проблемами здоровья вместе со здоровыми сверстниками в школах по месту жительства начали создаваться в скандинавских странах в начале 90-х гг. прошлого века. По запросу родителей и в ответ на инициативу педагогов развитие скандинавских национальных систем инклюзивного образования позволило обеспечить *вариативные формы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья* в обычном классе в виде индивидуальных консультаций специальных педагогов или путем их привлечения к реализации образовательной программы [119, 166, 168, 231, 269].

А. Де Боэр, С.-Дж. Пийл, А. Миннаэрт провели многочисленные *исследования*, цель которых заключалась в определении отношения учителей общеобразовательных школ стран Скандинавии к инклюзивному образованию. Анализ результатов исследований позволил выявить у большинства учителей нейтральное или негативное отношение к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями в системе общего начального образования. Причиной этого ученые называют недостаток знаний о личностных особенностях детей с проблемами здоровья и недостаток практических навыков их обучения. Данная проблема, по мнению исследователей, может быть решена через *дополнительную переподготовку и получение опыта взаимодействия с детьми*, имеющими различные типы инвалидности. Кроме того, проблему необходимо рассматривать не только в контексте образования, ее решение должно стать частью целенаправленной государственной социальной политики в отношении людей с инвалидностью. А. Де Боэр, С.-Дж. Пийл, А. Миннаэрт подчеркивают: отсутствие подготовки заставляет педагогов подбирать методы и приемы, а также дидактические средства работы с такими детьми методом проб и ошибок, что негативно сказывается как на процес-

се обучения, так и на отношении педагогов к инклюзивному образованию в целом. Вместе с тем, согласно результатам исследований, на отношение учителей к инклюзии дополнительно влияет обучение на курсах переподготовки и получение опыта взаимодействия с детьми, имеющими различные типы инвалидности.

Й. Монтгомери (J. Montgomery) предложил следующие варианты полной инклюзии. Основу первого варианта составляет *междисциплинарное сопровождение* учеников с особыми потребностями в отдельных классах, аналогичное системе коррекционных занятий, сложившейся в отечественных школах. Второй вариант основан на *взаимодействии педагогов*, работающих в обычных и специальных классах, в процессе которого обсуждаются вопросы сопряжения учебных планов, форм обучения, планирования общих мероприятий. В третьем варианте дети с проблемами здоровья обучаются в массовых классах; за качество их образования отвечают педагоги этих классов; специальные учителя и консультанты, которые выполняют обязанности *супервизоров*, обеспечивают разработку и реализацию индивидуальной коррекционной помощи. Четвертый вариант предполагает дополнение перечня образовательных предметов для обучающихся с ограничениями здоровья. Для этого в образовательную программу гармонично включаются дополнительные модули адаптационного и коррекционного содержания, цель которых — сопровождение освоения образовательной программы и контроль результатов, обеспечение индивидуального сопровождения. Реализация пятого варианта предполагает создание специальной структуры, обеспечивающей научно-методическое взаимодействие педагогов постоянных классов и специалистов службы сопровождения [166, 167].

Французский ученый С. Гилман (S. Gilman) считает, что *проектно-ориентированный подход «Reggio Emilia»* в условиях инклюзивного образования позволяет педагогу формулировать задачи так, чтобы интересы и особые потребности обучающихся с ОВЗ и нормотипично развивающихся обу-

чающихся были учтены. Это способствует реализации индивидуального и группового обучения, включению родителей обучающихся в инклюзивное образование. *Усиление роли родителей* в процессе образования отмечается как важное направление реализации инклюзии. Активное вовлечение родителей в образовательный процесс положительно влияет на изменения в эмоциональной, социальной, учебной сфере детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников. Автор отмечает, что для совпадения образовательных целей детей с ОВЗ и нормотипичных детей педагогам необходимо овладеть индивидуализацией способов достижения этих целей [166, 167]. Для поддержки педагогов, работающих с детьми в условиях инклюзии, во Франции предусмотрено их сопровождение вне учреждения командой высококвалифицированных специалистов.

Британские педагоги Р. Бонд, Э. Кастагнера считают, что успешность инклюзивного образования обеспечивается за счет разных *способов психолого-педагогической поддержки и сопровождения обучающихся с ОВЗ* [223, 261, 273].

С целью обеспечения практического опыта педагогов, работающих с обучающимися с трудностями в обучении и/или инвалидностью (learning difficulties and ordisabilities, LDD), в Англии организовано 11 государственных центров усовершенствования педагогического мастерства (Centrefor Excellence in Teacher Training, CETT), которые образуют единое профессиональное сообщество (community of practice, CoP) преподавателей высшего образования, колледжей, курсов повышения квалификации и педагогов. Британские ученые Т. Брендон, Д. Чарлтон рассматривают практику создания Центра усовершенствования педагогического образования на базе Университета Нортумбрии в Англии, который направлен на подготовку педагогических кадров для работы в условиях инклюзии [262]. Анализ деятельности сообщества английских специалистов демонстрирует снижение у педагогов чувства изолированности в результате постоянного обмена практическим опытом с

коллегами, обеспечения научной и финансовой поддержки тех сфер инклюзивного образования, которые зачастую упускаются из виду.

В. Ю. Дикер изучал способы, которых придерживаются турецкие педагоги в разработке и *использовании дидактических материалов* при обучении учащихся инклюзивных классов в начальных школах. Он считает, что обучение детей с ограниченными возможностями представляет большую сложность для педагогов, подготовленных к работе в обычных общеобразовательных классах. Дикер предлагает использовать специальные дидактические материалы, которые облегчают процесс обучения детей любого уровня подготовки и особенно важны для детей, имеющих трудности в обучении [264]. Также Дикер обосновывает *актуальность работы методических центров и курсов повышения квалификации* для обучения педагогов использованию дидактических материалов в инклюзивных классах.

Ученые В. Волонино (Victoria Volonino), Н. Зигмонд (Naomi Zigmond) предлагают следующие модели инклюзии: «раздельное пространство обучения», в котором обучающиеся с проблемами развития могут переходить от одного педагога к другому для освоения разных образовательных областей; «параллельное обучение», при котором *педагоги вместе планируют образовательный процесс*, выбирая стратегию работы с каждой группой обучающихся с учетом наличия или отсутствия ограничений здоровья; предоставление обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе специально подготовленного педагога или ассистента (при необходимости); «альтернативное обучение», предусматривающее более быстрое обучение ребенка с ОВЗ при меньшем количестве обучающихся на одного педагога, в то время как второй учитель работает с бóльшим количеством обучающихся; «командное преподавание», предполагающее чередование специальных педагогов, ведущих индивидуальные занятия [153].

С целью координации действий по реализации прав инвалидов Германии разработан и реализуется *«Национальный план действий по реализации*

*Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью»,* который включает в себя более 200 различных мероприятий по разделам «образование», «семейная политика», «свободное время» и др. Планом также предусматриваются исследования по вопросам включения людей с ОВЗ в социум, реализация программ инклюзивного образования, организация научных конференций исследователей инклюзии и др.

Исследователи У. Матурана (U. Maturana), Ф. Варела (F. Varela) считают, что индивидуализация обучения обеспечивается благодаря *владению педагогами гибким планированием и альтернативными методиками* (например, альтернативное планирование для детей с тяжелыми нарушениями развития можно представить в виде следующего алгоритма: определение самого важного желания ребенка, формулировка цели, анализ актуальных возможностей для ее достижения, выбор реализаторов, формулировка критериев оценивания результатов, первоначальные действия, периодическое оценивание успехов и достижений ребенка [19, 41,79].

Эффективными вариантами полной инклюзии Н. Зигмонд (N. Zigmond) и Й. М. Бакер (J.M. Baker) считают *«Модель совместного обучения»* (Collaborative Teaching Model, СТМ, сотрудничество специалистов и самих обучающихся, привлечение нормативных обучающихся к оказанию помощи сверстникам с проблемами здоровья) и *«Общеобразовательный опыт для учеников с ограниченными возможностями обучения»* (Mainstream experiences for learning disabled students, MELD, еженедельное совместное планирование совместной деятельности специальными и обычными учителями, привлечение к проведению уроков, кроме обычных педагогов, учителей-дефектологов), вариантами частичной инклюзии — отдельные классы и ресурсные комнаты (resource room) [166, 167].

В итальянской системе инклюзивного образования реализуется *поддержка педагогов*, которую обеспечивают целый ряд помощников, выполняющих различные функции. В команду входят педагог, имеющий специаль-

ную профессиональную подготовку; помощники по вопросам образования и коммуникации, по культурно-образовательным вопросам, по социальному сотрудничеству, по вопросам технической, административной и индивидуальной помощи детям в принятии пищи и выполнении санитарно-гигиенических процедур. Специальную поддержку педагогов обеспечивают коррекционные педагоги-«эксперты» центров сопровождения детей с ОВЗ, в числе задач которых — обучение педагога общего образования специфике работы с детьми с ограничениями, помощь в разработке специальных методов обучения и проектировании индивидуальных образовательных программ. Несмотря на то, что педагоги-«эксперты» являются внешними консультантами, на них в целом возложена ответственность за качество инклюзивного образования. Такой же подход применяется в Австрии, Бельгии, Греции, Люксембурге, Нидерландах и Швейцарии.

Проанализировав результаты исследований и научные позиции зарубежных ученых, мы можем выделить основные тенденции развития инклюзивного образования, которые целесообразно реализовать в региональной системе:

- ориентиры на формирование философии инклюзии в целом и инклюзивной культуры, которая помогает принять ребенка с ОВЗ;
- координация деятельности всех участников инклюзивного образования;
- вовлечение родителей в инклюзивный образовательный процесс;
- специальная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- поддержка инклюзивной школы социальными и научными организациями, психолого-педагогической службой.

Современные тенденции развития отечественного инклюзивного образования можно разделить на негативные и позитивные. С *негативными тенденциями* мы связываем такой опыт развития инклюзивной практики, при ко-

тором она носит неуправляемый характер или неоправданно широко экстраполируется: именно наблюдается формальный перенос зарубежных моделей образовательной инклюзии; форсирование развития инклюзивного образования путем увеличения количества инклюзивных организаций и оптимизации сети специальных образовательных организаций; тотальное включение детей с проблемами развития в образовательные учреждения общего типа; отсутствие в организациях общего ресурсного обеспечения, необходимого для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

*Позитивными* мы считаем такие *тенденции*, которые обеспечивают детей с проблемами здоровья качественным образованием и своевременной коррекционной поддержкой: организация системы ранней помощи; создание в общеобразовательных учреждениях специальных условий и психолого-педагогической поддержки; создание организаций, обеспечивающих сопровождение инклюзивного образования с учетом особенностей и потребностей региона; разработка и внедрение в инклюзивную практику мониторинговых программ оценки качественных изменений инклюзивного образования; подготовка педагогов к работе в условиях инклюзии; включение родителей в качестве активных субъектов в педагогический процесс.

По мнению И. И. Лошаковой и Е. Р. Ярской-Смирновой, международный опыт развития инклюзивного образования подтверждает, что инклюзия является долгосрочной стратегией, предполагающей последовательное, непрерывное, поэтапное и комплексное развитие [259]. Сегодня происходит «переход ... в сторону ... создания условий для интеграции лиц с ОВЗ и/или особыми потребностями в общество, учета их потребностей и использования возможностей лиц с инвалидностью в различных сферах жизни общества» [148]. Это требует перехода от модели образования «одного размера для всех» к региональному подходу обеспечения инклюзии. Рассмотрим положительный отечественный опыт развития инклюзивного образования, в том числе в региональных системах.

До недавнего времени в российских образовательных организациях была распространена практика *развития отдельных (специальных) классов как модели полной инклюзии*, реализации права детей с ОВЗ на совместное обучение с нормотипично развивающимися сверстниками, полноценную социализацию и интеграцию в общество. Так, например, в России в начале 90-х гг. был реализован *проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья»*, на основе результатов которого в 11 регионах были созданы экспериментальные площадки по обучению детей с ОВЗ в массовых школах, разработана и реализована Концепция интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, принято решение о включении с 1 сентября 1996 г. в учебные планы педагогических вузов курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья», введении этих курсов в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

В 2010 г. в Москве был принят *Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»*, ставший основанием для проектирования изменений в московской системе образования. С одной стороны, он обеспечил государственную поддержку инклюзивной политики и определил законодательное право для реализации инклюзивных принципов в образовании детей с ОВЗ, с другой — актуализировал необходимость профессиональной подготовки педагогов к качественной реализации инклюзивного образования. Сегодня в Москве сформирована система сопровождения школ, реализующих инклюзивную практику, включающая территориальные (городские) ресурсные центры по развитию инклюзивного образования в каждом административном округе и образовательные организации, осуществляющие инклюзивную практику.

Отечественные ученые Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев, О. Г. Приходько, Н. Д. Шматко и другие считают перспективным направлением в развития инклюзии раннее выявление детей с ОВЗ и оказание им ранней коррекционной помощи [84, 142]. Примером такой практики является проект



по развитию инклюзивного образования «Стрижи», реализованный в Центральном административном округе г. Москвы. Началом проекта «Стрижи» (СТремление к Инклюзивной ЖИЗни) считается организация первого интегрированного детского сада, который создавался как единственная альтернатива официальной системе специального образования. Результатом проекта стало *формирование инклюзивной образовательной вертикали* — маршрута сопровождения ребенка от детского сада до школы, поддерживаемого ресурсным центром. Участие в проекте специалистов окружного управления образования позволило придать проектной деятельности устойчивый системный характер.

Ученые Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко и другие отмечают целесообразность *использования достижений российской системы специального образования в развитии инклюзии* [82, 83, 109, 110]. Например, Н. Н. Малофеев указывает, что отечественные дефектологи разработали подходы к обучению детей с разными ограничениями здоровья, поэтому специальные организации возможно использовать для сопровождения инклюзивных процессов. Это обстоятельство позволяет отдельным регионам (Калининград, Москва, Ярославль, Псков и др.) организовать на базе специальных школ ресурсные центры для обеспечения психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (индивидуальный маршрут), оказания консультативной помощи педагогам инклюзивных школ и родителям обучающихся, например, в Ярославской области на базе (специальных) школ созданы региональные ресурсные центры по работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, и с детьми после кохлеарной имплантации.

По мнению отечественных исследователей (В. И. Лопатина, У. В. Косарева, Е. В. Самсонова, Е. Ю. Фролова и др.), *координацию деятельности и поддержку учреждений, реализующих инклюзивное образование, могут осуществлять ресурсно обеспеченные организации* — своеобразные накопители материально-технических, программно-методических, кадровых

ресурсов. Например, в Самарской области в качестве ресурсного обеспечения инклюзии выступают территориальные агентства специального образования (ТАСО). Такие агентства действуют в каждом образовательном округе. Деятельность ТАСО направлена

- на координацию работы учреждений, реализующих инклюзивные образовательные программы;
- осуществление методического сопровождения деятельности специалистов инклюзивных образовательных учреждений округа;
- информирование по вопросам инклюзии детей с особенностями развития региональных и муниципальных органов управления образованием, образовательных учреждений и населения округа.

ТАСО накапливает и распределяет программно-методические, материально-технические, кадровые ресурсы для обеспечения максимальной эффективности информационно-методического, организационного, коррекционного, консалтингового сопровождения образования детей с ОВЗ.

*Модель включения* реализуется в системе образования Пермского края, где на базе общеобразовательных школ организованы отдельные классы для детей с ОВЗ, например, с нарушениями слуха. Для детей этого класса организуются совместные с нормотипичными сверстниками уроки по отдельным предметам, в результате чего возможен переход ребенка с проблемами здоровья на тот вид инклюзии, который адекватен его состоянию. Ребенок не «зажат» определенными рамками, и это обеспечивает его адаптацию к окружающему миру в удобной для него среде. Пермский проект сопровождают специалисты Пермского государственного педагогического университета и лаборатории специального образования Пермского института повышения квалификации работников образования. Реализация данной модели позволяет также говорить об удовлетворенности образовательным процессом со стороны родителей, наличии у них интереса к образованию и достижениям ребенка.

Сегодня в российском образовании активно реализуется стратегия *включения родителей детей с ограничениями в их образование*, но, в отличие от зарубежных ученых, российские исследователи (Е. В. Белоногова, Т. А. Силантьева, В. В. Ткачева, Е. В. Хорошева, Т. Д. Яковенко и др.) выделяют два важных аспекта: необходимость специального сопровождения семьи, в которой воспитывается ребенок с проблемами здоровья; обязательность формирования у родителей нормотипично развивающихся детей понимания значимости инклюзивного образования и устранения имеющихся социальных барьеров [45, 147].

*Сопровождение родителей* решает задачи просвещения и информирования о возможных образовательных стратегиях и определения их адекватности уровню развития и потенциальным индивидуальным возможностям ребенка. Умения педагогического коллектива организовать конструктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к взаимному обсуждению условий обучения ребенка — это ресурс развития инклюзивной практики. Кроме этого, важно, чтобы родители нормотипично развивающихся детей понимали: их детям общение со сверстниками, имеющими особые образовательные потребности, приносит больше пользы, чем последним.

Анализ отечественного опыта позволил выявить ряд важных идей, которые целесообразно учесть при развитии инклюзивного образования в регионе:

- *позиционирование общественно признанной миссии*: сплочение общества посредством удовлетворения потребности в обеспечении равного доступа к образованию всех его участников;
- *формирование системы культурных образцов, норм, ценностей инклюзии*: взаимопроникновение и взаимообогащение субкультур обычных и «особых» обучающихся; принятие «атипичности» как формы проявления индивидуальных особенностей личности; ценность каждого ребенка и др.;

– *наличие заинтересованности субъектов управления разного уровня, целью деятельности которых является совместное решение проблем: педагогов образовательных организаций, осуществляющих практики совместного обучения детей с ОВЗ и их нормотипично развивающихся сверстников; общественных родительских организаций и объединений, целью деятельности которых является обеспечение социализации и качественного образования лиц с ОВЗ; руководителей, заинтересованных в качестве профессиональной подготовки педагогов;*

– *становление системы профессиональных компетенций педагогов: способность учитывать особые образовательные потребности, индивидуальные способности и возможности детей с ОВЗ; расширение круга участников инклюзивного образования; подготовка педагогической общественности к эффективной профессиональной деятельности; организация сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и др.;*

– *обеспечение специальными ресурсами: кадровыми (подготовка педагогов и специалистов: педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов), материальными (здания и помещения, отвечающие требованиям архитектурной безбарьерности; специальные средства обучения, в том числе альтернативной коммуникации; специальное учебное, коррекционное и реабилитационное оборудование), научно-методическими (формирование механизма взаимодействия между учреждениями высшего образования, инклюзивными школами, учреждениями дополнительного профессионального образования) и др.*

Анализ практики инклюзивного образования за рубежом и в России позволяет выявить перспективные идеи, положения, которые важно учесть при проектировании модели управления развитием региональной системы.

### ***1.5. Модель многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования***

В данном параграфе мы ставили задачи на основе проведенного анализа источников выявить и охарактеризовать основные компоненты модели многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

В развитие методологии педагогического моделирования внесли вклад исследования А. И. Богатырева, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, И. П. Подласого, В. Г. Свиначенко, А. В. Цыганова, В. А. Ясвина и др. [32, 78, 150, 205].

Моделирование мы рассматриваем как метод научного исследования, основанный на представлении объекта с помощью его копии или подобия, результатом которого является педагогическая модель, в нашем случае — модель многоуровневого управления развитием инклюзивного образования в регионе.

При построении модели мы предъявляли к ней такие требования, как ингерентность, простота и адекватность. *Ингерентность*, с одной стороны, требовала согласованности модели с окружающей социальной средой, в которой ей предстояло функционировать, с другой — в среде было необходимо создать предпосылки, обеспечивающие функционирование модели. *Простота* модели — это ее неизбежное свойство, поскольку невозможно отобразить все многообразие существующей действительности, с другой стороны, модель должна быть простой, поскольку она является рабочим инструментом, который должен быть обозримым и понятным. *Адекватность* модели означает, что она достаточно полна, точна и истинна не вообще, а в той мере, которая обеспечивает достижение поставленной цели [175].

Анализ источников позволил определить следующие компоненты модели многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования (ИО): *концептуально-целевой, функционально-содержательный, организационный и аналитико-результативный. Схема-*

тично модель многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования представим в Таблице 2.

**Концептуально-целевой компонент** модели включает цели, задачи, подходы и принципы. Представленная нами модель строится с учетом нормативных правовых документов государственного регламентирования и социального регулирования на основе существующих общественных потребностей внедрения инклюзии в практику школьного образования.

Системообразующим фактором многоуровневого управления является цель, которую можно рассматривать на нескольких уровнях управления — от первичного детского коллектива до регионального уровня. Для всех уровней управления развитием региональной системы инклюзивного образования определена общая **цель — обеспечить доступное и качественное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Задачи управления** предполагают преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров в процессе включения ребенка с ОВЗ в общее образование, введение его в социокультурную деятельность, приобщение к жизни в социуме.

На всех уровнях управления дополнительно планировалось решение задач обеспечения детей с ограниченными возможностями здоровья специальными условиями получения общего образования в общеобразовательных организациях: кадровыми, материально-техническими, финансовыми.

**Системный и социокультурный подходы** использовались нами в качестве основы многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

Таблица 2

Компоненты и элементы модели многоуровневого управления развитием региональной системы  
инклюзивного образования

| Компоненты модели            | Элементы модели          | Уровни управления                                                                                                        |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              | Организационно-педагогические условия                                                                                                                                                                     |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                          | Региональный                                                                                                             | Муниципальный                                                                                                            | Общеобразовательная организация                                                       | Первичный детский коллектив                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                           |
|                              |                          | Субъекты управления                                                                                                      |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
| Концептуально-целевой        | Цель                     | Региональный орган управления образования, региональный ресурсный центр, Институт развития образования, центральная ПМПК | Муниципальный орган управления образования, учреждение дополнительного профессионального образования, муниципальная ПМПК | Руководитель, администрация, руководитель методического объединения, руководитель ППк | Педагоги — классные руководители, воспитатели, группа продленного дня, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог | 1. Мониторинг результативности<br>2. Многоуровневое проектирование<br>3. Непрерывная подготовка педагогов к работе в условиях ИО<br>4. Научно-методическое обеспечение<br>5. Координация и взаимодействие |
|                              | Задачи                   |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
|                              | Подходы                  |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
|                              | Принципы                 |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
| Функционально-содержательный | Функции                  |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
|                              | Направления деятельности |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
|                              | Виды деятельности        |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
| Организационный              | Формы                    |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
|                              | Методы                   |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
|                              | Технологии               |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |
| Аналитико-результативный     | Критерии и показатели    |                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                                                                       |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |

Благодаря *системному* подходу обеспечивается выявление и обоснование связей между субъектами управления и механизмами их взаимодействия, проектирование развития инклюзивных процессов с учетом таких свойств, как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость инклюзивного образования и социума, анализ происходящих в развитии инклюзии процессов, выявление и обоснование связей и механизмов деятельности развивающихся муниципальных систем инклюзивного образования и образовательных организаций региона, а также осмысление условий педагогической компенсации рисков и противоречий, которые возникают или могут возникнуть при развитии инклюзивных процессов. Реализация данного подхода также обеспечивает взаимопроникновение инклюзивного, общего и специального образования.

Использование *социокультурного* подхода позволило рассмотреть инклюзивное образование как социокультурное явление, в котором толерантность и расширение социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствуют о способности региональной системы образования к развитию и саморазвитию (Таблица 3), при этом возможно предусмотреть социальный заказ на инклюзию, учесть территориально-географические и культурные особенности региона.

В целом применение системного и социокультурного подходов на региональном уровне позволяет определить основы построения регионального инклюзивного образовательного пространства, существенно обогатить педагогику инклюзии.



Таблица 3

## Структура и содержание концептуально-целевого компонента модели

| Уровни управления | Региональный                                                                                                                                                                                                 | Муниципальный                                                                                                                                                | Общеобразовательная организация                                                                                                                        | Первичный детский коллектив                                                                                                                              |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Задачи            | <b>Цель: обеспечение доступного и качественного образования детей с ОВЗ</b>                                                                                                                                  |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                          |
|                   | <b>Преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения обучающегося с ОВЗ к общему образованию, введение его в культуру, приобщение к жизни в социуме</b>                  |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                          |
|                   | Реализация государственной политики в сфере образования на территории региона; финансовое обеспечение реализации АООП; обеспечение выявления, обследования детей с ОВЗ; подготовка педагогических работников | Организационное, финансово-экономическое и ресурсное обеспечение образовательных организаций, психолого-педагогическое и методическое сопровождение инклюзии | Создание материально-технических, организационных, кадровых условий для реализации инклюзии, психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ | Формирование в детском коллективе взаимоуважения, толерантного отношения к детям с ОВЗ, создание условий для самореализации каждого ребенка              |
| Уровни управления | Региональный                                                                                                                                                                                                 | Муниципальный                                                                                                                                                | Общеобразовательная организация                                                                                                                        | Первичный детский коллектив                                                                                                                              |
| Подходы           | <b>Системный, социокультурный</b>                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                          |
|                   | Программно-целевой, проектный, деятельностный, интегративный, вариативный, институциональный                                                                                                                 |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                        | Ризомоподобный, индивидуальный, субъектно-ориентированный                                                                                                |
| Принципы          | <b>Социального партнерства и сотрудничества демократизации, преемственности, системности</b>                                                                                                                 |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                          |
|                   | Сетевой организации, горизонтальных связей, информационной открытости, учет особенностей социума                                                                                                             |                                                                                                                                                              | Командного взаимодействия субъектов, индивидуализации, интеграции, использования ресурсов социума                                                      | Ценностного и толерантного отношения к детям, субъектности, развития позитивных межличностных отношений, приоритет социализации, сотрудничества с семьей |

Субъекты регионального, муниципального уровней управления, образовательные организации, кроме системного и социокультурного подходов, используют *вариативный*, позволяющий реализовать разные варианты адаптированных основных образовательных программ, учесть особые образовательные потребности детей, неоднородность их возможностей в освоении содержания образования; *деятельностный* подход, обеспечивающий организацию обучения детей с ОВЗ на основе создания доступной для них предметно-практической и учебной деятельности; *программно-целевой, институциональный и проектный* подходы, способствующие достижению общей цели в намеченные сроки при сбалансированности ресурсов. *Интегративный* подход раскрывает потенциал личности обучающегося с ОВЗ, создает психолого-педагогические условия для его социализации, самовоспитания, саморазвития.

В первичном детском коллективе управление строится с учетом *ризомоподобного, индивидуального и субъектно-ориентированного* подходов. Ризомоподобный подход позволяет выстраивать инклюзивное образование в реальном времени теми, кто вовлечен в процесс обучения. Педагоги выстраивают предмет обучения в соответствии с определенной категорией детей с ограничениями. Они выявляют образовательные потребности детей с ОВЗ, обучающихся в классе в настоящее время, изучают их особенности, планируют специальные условия их обучения. В процессе обучения содержание может модифицироваться в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося, и маршрут такого путешествия нельзя предугадать. Ризомоподобное обучение позволяет педагогам создавать такие ситуации, внутри которых образовательный процесс и знания конструируются участниками инклюзивного сообщества, при этом процесс обучения можно изменить в любой момент.

Реализация *субъектно-ориентированного и индивидуального* подходов предусматривает создание условий для активного включения детей с ограни-

ченными возможностями и их родителей в процесс организации обучения [22], развития индивидуальности и субъектности, навыков саморазвития и саморегуляции, выстраивания индивидуальной траектории, оказания детям специальной психолого-педагогической поддержки.

Многоуровневое управление развитием инклюзивного образования осуществляется на основе принципов *социального партнерства* (обеспечивает продуктивное взаимодействие заинтересованных в развитии инклюзии субъектов управления); *демократизации* (способствует предоставлению равных полномочий в принятии решений, в решении организационных вопросов, контроле результатов всем субъектам управления); *преемственности* (позволяет использовать достижения региональной системы специального образования для развития инклюзии в региональном образовании); *системности* (способствует рассмотрению регионального инклюзивного образования и управляющей его развитием системы совместно и нераздельно).

Субъекты управления регионального и муниципального уровней дополнительно применяют принципы *сетевой организации и горизонтальных связей* (их реализация способствует расширению границ инклюзивных организаций, созданию условий для развития инклюзивного сообщества, эффективному использованию ресурсов); *информационной открытости* (обеспечивает представление деятельности субъектов инклюзивного образования широкому кругу людей). *Принцип учета особенностей социума* способствует развитию региональной системы инклюзивного образования на основе экономических, географических и территориальных особенностей региона.

Для общеобразовательной организации важны *принципы* командного взаимодействия субъектов управления (обеспечивает эффективное использование кадровых ресурсов), индивидуализации (способствует подбору содержания и технологий обучения и воспитания, адекватных способностям и возможностям ребенка), интеграции (обеспечивает гармонизацию социальных и образовательных отношений), использования ресурсов социума (позволяет

рассматривать среду общеобразовательной организации как один из главных факторов социализации обучающихся), обеспечивающих создание адаптированной инклюзивной образовательной среды, адекватной особенностям обучающихся.

Эффективное управление первичным детским инклюзивным коллективом возможно с учетом принципов *ценностного и толерантного отношения, субъектной ориентированности, развития позитивных межличностных отношений, приоритета социализации, сотрудничества с семьей*, которые обеспечивают развитие инклюзивных процессов на основе признания гражданских прав каждого обучающегося и уважения к нему, преимуществ социализации и включения в социальные отношения, вовлечения семьи в образование детей.

**Функционально-содержательный компонент** включает следующие основополагающие *функции* многоуровневого управления: *целеполагания*, которая позволила обосновать и выдвинуть общую цель управления развитием инклюзивного образования в регионе на разных уровнях, определить пути ее достижения и спрогнозировать ожидаемые результаты, расширить число целевых приоритетов в соответствии с планируемыми изменениями в системе общего образования; *координирующую*, которая отвечает за согласованность участников взаимодействия на разных уровнях управления; *контролирующую*, обеспечивающую оперативную, динамичную и гибкую проверку результативности управления; *стимулирующую*, содействующую раскрытию потенциала педагогов и коллективов образовательных организаций; *мотивирующую* педагогов на профессионально-личностные достижения в реализации инклюзивного подхода; *аналитическую*, способствующую постоянному отслеживанию, анализу и оценке результативности управленческой деятельности (Таблица 4).

Структура и содержание функционально-содержательного  
компонента модели

| Уровни управления        | Региональный                                                                                                      | Муниципальный              | Общеобразовательная организация                                                 | Первичный детский коллектив                           |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Функции                  | Целеполагания, стимулирующая, координирующая, контролирующая, аналитическая                                       |                            |                                                                                 |                                                       |
|                          | Организационная, информационная, планово-прогностическая                                                          |                            |                                                                                 | Регулятивно-коррекционная, поддержки ребенка и семьи  |
| Направления деятельности | Диагностическое, координация взаимодействия; научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогов |                            |                                                                                 |                                                       |
|                          | Экспертиза опыта, выявление и тиражирование лучших инклюзивных практик                                            |                            | Взаимодействие педагогов и специалистов, психолого-педагогическое сопровождение | Социализация и адаптация, взаимодействие с родителями |
| Виды деятельности        | Нормативное правовое обеспечение, проектирование, планирование, анализ                                            |                            |                                                                                 |                                                       |
|                          | Научно-методическая, экспертная                                                                                   | Методическая инновационная | Инновационная, исследовательская, консультационная                              | Учебная, воспитательная, здоровье-сбережения          |

Л. А. Шипилина считает, что *содержание* должно соответствовать профессиональной деятельности и профессиональной культуре [246]. *Содержание многоуровневого управления разрабатывалось нами в процессе развития региональной системы инклюзивного образования, оно выступает продуктом координации и взаимодействия субъектов управления, научно-методического обеспечения. Продуктом являются и отношения, и целевые установки непосредственных участников взаимодействия и координации, их мотивы, ценностные ориентации, способы сотрудничества. Благодаря координации обеспечивается упорядоченность действий субъектов разных уровней в достижении поставленной общей цели, а научно-методическое обеспечение способствует созданию научно-методической основы развития инклюзивного образования*

посредством разработки концептуальных подходов к развитию инклюзии, организации экспериментальных исследований, проектов.

**Организационный компонент модели связан** с обеспечением выявленных выше условий, а также включает средства их создания, которые представлены в Таблице 5. Для этого используются общие формы: совещание, конференция, семинар, проблемная группа; общие методы: педагогическое наблюдение, проблемная ситуация, рефлексия, сравнение, сопоставление, анализ и др. Они применяются на всех уровнях управления развитием региональной системы инклюзивного образования. Проектные технологии, кооперативное обучение и др. способствуют конструктивному взаимодействию на всех уровнях управления, позволяют выбрать оптимальный способ деятельности для достижения общих целей и задач.

Таблица 5

Структура и содержание организационного компонента модели

| Уровни управления                                                                                                                                                                                         | Региональный                                                                                                                                                                                | Муниципальный                                                                                        | Общеобразовательная организация                                                              | Первичный детский коллектив |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| Организационно-педагогические условия                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                      |                                                                                              |                             |
| 1. Мониторинг результативности<br>2. Многоуровневое проектирование<br>3. Непрерывная подготовка педагогов к работе в условиях ИО<br>4. Научно-методическое обеспечение<br>5. Взаимодействие и координация |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                      |                                                                                              |                             |
| Организационно-педагогические средства                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                      |                                                                                              |                             |
| Формы                                                                                                                                                                                                     | Совещание, конференция, семинар, проблемная группа                                                                                                                                          |                                                                                                      |                                                                                              |                             |
|                                                                                                                                                                                                           | Инновационный проект, мастер-класс, педагогическая мастерская, диспут, банк лучших инклюзивных практик, ресурсный центр, инновационная площадка, методический аутсорсинг, стажировка, совет | Педсовет, собрание, методическое объединение, демонстрация позитивных инклюзивных практик, дискуссия | Заседание малого педколлектива, индивидуальная консультация, родительское собрание дискуссия |                             |
| Методы                                                                                                                                                                                                    | Сравнение, сопоставление, анализ, рефлексия                                                                                                                                                 |                                                                                                      |                                                                                              |                             |
|                                                                                                                                                                                                           | Регламентирование, нормирование                                                                                                                                                             | Мотивация, организационных изменений, контроль                                                       | Контроль инструктирование                                                                    |                             |
| Технологии                                                                                                                                                                                                | Проектные технологии, кооперативное обучение (образовательное сотрудничество)                                                                                                               |                                                                                                      |                                                                                              |                             |
|                                                                                                                                                                                                           | Принятия управленческих решений, обеспечения инноваци-                                                                                                                                      | Междисциплинарного взаимодейст-                                                                      | Субъектно-ориентированные,                                                                   |                             |

| Уровни управления | Региональный                                       | Муниципальный | Общеобразовательная организация         | Первичный детский коллектив                  |
|-------------------|----------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------|
|                   | онного процесса, анализа опыта, проблем и ресурсов |               | вия, поддержки педагогических инициатив | дифференцированного обучения, информационные |

Условиями многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования являются мониторинг управления развитием инклюзивных процессов на региональном и муниципальном уровнях, в образовательной организации и первичном коллективе, позволяющий отслеживать положительную и отрицательную динамику инклюзивных процессов, выявить актуальные проблемы; проектирование в процессе совместной деятельности субъектов разного уровня, решающее задачи построения регионального инклюзивного образования; непрерывная подготовка педагогических кадров, обеспечивающая подготовленность педагогов к решению новых профессиональных задач; научно-методическое обеспечение, способствующее профессиональному развитию и саморазвитию педагогов и коллективов образовательных организаций; взаимодействие и координация субъектов инклюзивного образования, обеспечивающие согласованность развития инклюзивных процессов на всех уровнях управления в региональной системе образования.

**Аналитико-результативный компонент** предполагает отслеживание успешности многоуровневого управления развитием инклюзивного образования в регионе, которая проявляется как изменения на уровне обучающихся, педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся с ОВЗ и выявляется на основе разработанных нами критериев и показателей успешности управления развитием на всех уровнях региональной системы инклюзивного образования, — *результативных и организационно-процессуальных* (Таблица 6).

## Структура и содержание аналитико-результативного компонента модели

| Уровни управления                    | Региональный                                                                                                                                                                                                                                                                    | Муниципальный | Общеобразовательная организация | Первичный детский инклюзивный коллектив |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------------------------|-----------------------------------------|
| Критерии и показатели                |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |               |                                 |                                         |
| <b>Результативные</b>                | Достижение обучающимися с ОВЗ планируемых результатов освоения АООПНОО, степень социализированности обучающихся с ОВЗ, развитие профессиональной подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, удовлетворенность родителей (законных представителей) |               |                                 |                                         |
| <b>Организационно-процессуальные</b> | Реализация идей и принципов управления развитием инклюзивного образования, нормативная, программная, кадровая и научно-методическая обеспеченность                                                                                                                              |               |                                 |                                         |

В качестве результативных критериев нами определены образовательные результаты обучающихся с ОВЗ, степень их социализированности, развитие профессиональной подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзии, удовлетворенность родителей (законных представителей); организационно-процессуальные достижения — реализация принципов и организационно-педагогических условий на региональном и муниципальном уровне, уровне образовательной организации и первичного детского коллектива. Используются опросные методики удовлетворенности родителей (Приложение 12) и степени социализированности обучающихся с ОВЗ (Приложение 11), средства оценки речевых и коммуникативных универсальных учебных действий (Приложение 1), анкета «Я и инклюзивное образование» (Л. М. Митина) (Приложение 2), опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко (Приложение 3), посещение и анализ уроков (МОРУ) (Л. М. Митина) (Приложение 4), метод кейсов, опросник «Выявление готовности педагога к саморазвитию» (Н.А. Литвинцева) (Приложение 5), анализ динамики текущей успеваемости, методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи (Приложение 6), опросник «Самоанализ



затруднений в деятельности педагога» Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх (Приложение 7), экспертная оценка, сравнение др.

В представленной модели многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования общие для всех субъектов управления цель, задачи, подходы, принципы, функции, методы, формы, виды деятельности и критерии оценки результативности на каждом уровне дополнены специфическими, которые позволяют добиться желаемого результата в более короткие сроки и с меньшими затратами ресурсов.

Выявленные характеристики уровней управления по различным компонентам позволяют разработать и подобрать более дифференцированные средства многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования в соответствии с каждым из них, что отражено в дальнейшей опытной работе.

Данная модель позволила нам целостно рассмотреть управление развитием инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы, условия и средства. Идеи модели были учтены в опытной работе по проверке данных условий и средств.

### ***Выводы по главе I***

1. Инклюзивное образование — это процесс интеграции каждого ребенка в систему общего образования, обеспечивающий его социализацию и коммуникацию в среде нормотипично развивающихся сверстников, получение специальной психолого-педагогической поддержки. В то же время это один из вариантов образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Развитие региональной системы инклюзивного образования требует решения задачи социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Решение этой задачи является, с одной

стороны, важным шагом в преодолении дискриминации по отношению к таким детям, с другой — порождает многочисленные проблемы для администрации образовательных организаций, педагогов, детей и их родителей. Для успешного развития инклюзивного образования в региональной системе требуются согласованные решения и скоординированные действия на всех уровнях управления.

3. Многоуровневое управление развитием регионального инклюзивного образования предусматривает оптимальную и продуктивную организацию путем согласованного распределения между субъектами разных уровней управления совместных и не противоречащих друг другу полномочий. Уровнем выступает субъект управления, основным признаком которого является масштаб принятия и распространения управленческих решений. Выявленные характеристики уровней управления по различным компонентам позволяют разработать и подобрать более дифференцированные средства многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования в соответствии с каждым из них.

4. Учет зарубежного и отечественного опыта позволяет выделить следующие идеи для развития региональной системы инклюзивного образования: ориентиры на формирование ценностных оснований инклюзии; подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; сопровождение деятельности педагогов и педагогических коллективов, работающих в условиях инклюзивного образования; наличие заинтересованности субъектов управления разного уровня в развитии инклюзивного образования; ресурсная обеспеченность инклюзивных процессов.

5. Модель многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования включает концептуально-целевой, функционально-содержательный, организационный и аналитико-результативный компоненты. Основу многоуровневого управления составляют системный и социокультурный подходы; оно строится на принципах социального партнер-

ства, демократии, преемственности, системности. Для оценки результативности управления развитием инклюзивного образования в регионе целесообразно использовать две группы критериев: результативные, включающие достижения инклюзивного образования на разных уровнях управления, и организационно-процессуальные, позволяющие определить качество организации инклюзивного образования на региональном и муниципальном уровнях, на уровне образовательной организации и в первичном детском коллективе.

В ходе анализа теории и практики были выявлены следующие условия управления развитием инклюзивного образования на региональном, муниципальном уровнях, в образовательной организации и первичном коллективе: мониторинг развития инклюзивного образования, проектирование, непрерывная подготовка педагогов, научно-методическое обеспечение, взаимодействие и координация субъектов инклюзивного образования, реализация которых рассмотрена во второй главе нашего исследования.

## **Глава II. Опыт реализации комплекса организационно-педагогических условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования**

Во второй главе представлены результаты апробации идей модели многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования и реализации организационно-педагогических условий. Также рассматриваются организационно-педагогические средства, способствующие созданию условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

Исследование было организовано в период с 2012 г. по 2021 г. в общеобразовательных школах Ярославской области и осуществлялось в четыре этапа: ознакомительно-подготовительный, диагностический, формирующий и аналитический.

На ознакомительно-подготовительном этапе (2012-2013 гг.) во время работы в департаменте образования Ярославской области автор изучал проблему, знакомился с опытом педагогов и опытом регионов в качестве главного специалиста отдела развития общего образования, отбирал методики, участвовал в формировании команд муниципальных районов и образовательных организаций.

Диагностический этап (2014-2016 гг.), организованный во время работы диссертанта в должности заместителя начальника отдела развития общего образования департамента образования области, позволил выявить начальное состояние инклюзивного образования в регионе и обосновать мониторинг как необходимое условие управления развитием инклюзивного образования на всех уровнях региональной системы.

На формирующем этапе (2016-2019 гг.), который реализован при участии муниципальных методических служб Ярославской области, кафедры

инклюзивного образования Института развития образования, педагогических коллективов ряда образовательных организаций, осуществлялись научно-методическое обеспечение, профессиональная подготовка педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, взаимодействие субъектов, участвующих в проектировании инклюзивного образования на разных уровнях управления.

Аналитический этап (2019-2021 гг.) предполагал проведение повторной диагностики, изучение и обобщение результатов опытной работы на уровне региона, муниципальных районов и образовательных организаций, анализ влияния организационно-педагогических условий и средств на развитие инклюзивного образования в регионе.

На начало исследования более чем в 70 % массовых общеобразовательных школ обучались дети с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах, в некоторых из них представлены обучающиеся со всеми видами ограничений. Традиционно в большинстве общеобразовательных школ это дети с задержкой психического развития и с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В последние годы родители детей с расстройствами аутистического спектра, детей после операции по кохлеарной имплантации, слабослышащих и слабовидящих детей выбирают обычные массовые школы по месту проживания.

Во всех муниципальных районах области в части школ создана универсальная безбарьерная среда, обеспечивающая архитектурную и другие виды доступности для детей с разными ограничениями. С 2004 г. в регионе применяется повышающий коэффициент финансирования на одного обучающегося с ОВЗ с целью обеспечения специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах, а с 2016 г. — повышающие коэффициенты для разных категорий обучающихся, осваивающих ФГОС НОО ОВЗ.

Психолого-педагогическую диагностику детей с ОВЗ, последующее сопровождение оказывают пять психолого-медико-педагогических комиссий, одна из которых, центральная, организует систематические, в том числе выездные, мероприятия во всех районах области.

На базе ярославского Института развития образования с 2014 г. функционирует кафедра инклюзивного образования, организующая профессиональную подготовку педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Проблемы научно-методического обеспечения педагогов и коллективов, работающих в условиях инклюзивного образования, разрабатываются при поддержке лаборатории «Методология и развитие инклюзивного образования в региональной системе образования», созданной на базе регионального Института развития образования, лаборатории «Педагогика сельской школы» научного центра РАО при Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского, региональных ресурсных центров, региональных и муниципальных инновационных площадок, организуемых на базе образовательных организаций, заинтересованных в развитии инклюзивных процессов в образовании.

В опытной работе с большей или меньшей активностью задействовано 279 общеобразовательных учреждений муниципальных районов области, реализующих инклюзивное образование; непосредственно участвовали в исследовании 185 педагогов, 256 обучающихся, 90 родителей. Кроме отслеживания общей динамики развития инклюзивного образования в регионе, мы целенаправленно и углубленно изучали опыт и результаты тех муниципальных районов и образовательных организаций, которые активно включились в преобразовательную деятельность и демонстрировали успешный опыт и более высокие результаты. Нами непосредственно сопровождалась Тутаевский, Ярославский, Ростовский, Гаврилов-Ямский, Брейтовский районы, г. Переславль-Залесский, также Емишевская основная школа Тутаевского района, Семибратовская средняя школа Ростовского района, Мокеевская

средняя школа Ярославского района, Великосельская средняя школа Гаврилов-Ямского района, Брейтовская основная школа, основная школа № 3 им. Сергея Сниткина г. Переславля-Залесского.

## ***2.1. Мониторинг развития инклюзивного образования в региональной системе***

Любой управляемый процесс требует системных действий, направленных на оценку его функционирования в заданном режиме или развития в соответствии с запланированной траекторией путем выявления отрицательных и положительных изменений, актуальных проблем. В связи с этим важное место в системе управления отводится мониторингу.

В педагогической науке мониторинг понимают, как систему отслеживания изменений в создаваемой педагогической реальности с целью преодоления рисков и максимального достижения планируемых результатов посредством принятия своевременных и корректных управленческих решений [201].

Разрабатывая проблему мониторинга в аспекте нашего исследования, мы опирались на результаты, представленные в работах В. Г. Горб; Э. Ф. Зеер, В. А. Ведерникова, Д. Ш. Матрос, Д. М. Полева, Н. Н. Мельниковой, Л. М. Гомберг, Л. М. Грохберг, Н. В. Ковалевой, С. А. Писарева и др. [63, 64, 69, 161].

Для нас большое значение имеет рассмотрение *мониторинга как системы сбора, обработки, хранения и распространения информации, обеспечивающей управление, позволяющей судить о состоянии объекта в любое время и обеспечивающей прогноз его развития* [248].

В педагогической науке установилась определенная этапность мониторинга, которую мы учитывали при проведении опытной и опытно-экспериментальной работы. Опираясь на источники [42], мы ориентировались на следующие этапы:

– *Подготовительный этап* включает выявление необходимости в мониторинге, разработку плана, формулировку научного аппарата, проектирование модели, обоснование выборки; разработку и обоснование критериев и показателей, выбор методов и инструментов; разработку алгоритма проведения, методики сбора и обработки данных; определение сроков и графиков работ на каждом этапе мониторинга.

– *Пилотное исследование* проводится на небольшой выборке, его результаты обрабатываются и анализируются.

– На *полевой стадии* мониторинг проводится на всех выделенных группах выборки, в результате чего собирается первичная информация, которая позволяет сделать выводы.

– *Обработка и анализ данных.* Крайне важно, чтобы данные, полученные в процессе мониторинга, стали предметом анализа и обсуждения. Заканчивать мониторинг необходимо подготовкой аналитического отчета о его результатах и разработкой адресных рекомендаций.

При организации мониторинга мы опирались на системный подход и принципы демократизации и социального партнерства.

В практике регионов России используются различные программы мониторинга, но единого диагностического инструментария не создано, что повышает ответственность организаций инклюзивного образования за проведение измерительных и сопоставительных процедур. Мы предлагаем один из возможных вариантов (он представлен в Ярославском регионе), *целью* которого является получение надежных сведений о показателях состояния управления развитием инклюзивного образования и определение путей его совершенствования.

В процессе мониторинга решались следующие *задачи*:

– получение достоверных данных о текущем состоянии развития инклюзивного образования;



- анализ достижений и положительного опыта с целью его дальнейшей диссеминации;
- выявление рисков, проблем, дефицитов, ошибок, выяснение их причин и разработка мероприятий по их устранению;
- разработка путей и средств развития инклюзивного образования в регионе;
- обеспечение коррекционных процедур, способствующих развитию инклюзивного образования в региональной системе и обновлению практики, совершенствованию деятельности образовательных организаций и педагогов.

Разработка программы мониторинга развития инклюзивного образования обеспечивалась региональным ресурсным центром развития инклюзивного образования (РРЦ по развитию инклюзивного образования) при ярославском Институте развития образования (ИРО). Для проведения мониторинга необходимо было уделить внимание разработке критериев и показателей и при этом учесть запрос системы образования на отслеживание результатов развития инклюзивных процессов, регламентирующие документы, соотнести изменения в региональной системе с общероссийскими тенденциями. Совместный поиск специалистов и практиков позволил определить результативные и процессуальные критерии и показатели успешности управления развитием инклюзивного образования. Мы выделили три группы результативных критериев:

- демонстрирующие развитие детей с ОВЗ;
- показывающие динамику профессионального развития педагогов;
- позволяющие определить удовлетворенность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья инклюзивным образованием.

**Результативные критерии.** Оценивать достижения обучающимися с ОВЗ планируемых результатов освоения АООП НОО целесообразно через оценку адекватности сформированности универсальных действий в отношении базовой системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения

образования на следующем уровне. Эта адекватность характеризуется способностью к самореализации с целью решения учебно-познавательных и учебно-практических задач, основами социальной компетенции и коммуникации, индивидуальным прогрессом познавательной и эмоционально-волевой сфер обучающихся с ОВЗ и др.

В качестве параметров оценки *степени социализированности обучающихся с ОВЗ* нами рассматривается сформированность восприятия ими собственного организма и окружающей действительности, которая выражается как умение строить коммуникацию с окружающими; выстраивать гармоничную систему отношений; как способность к обучению, труду, само- и взаимобслуживанию в семье или коллективе; способность изменения привычных стереотипов адаптивного поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

*Развитие профессиональной подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования* возможно определить через показатели мотивационно-ценностной, когнитивной, операционно-деятельностной и рефлексивно-оценочной подготовленности, что заставляет нас обратиться к выделению компетентностей, без которых реализация инклюзивного подхода будет несостоятельной. Основываясь на анализе теории и практики инклюзивного образования (параграфы 1.1 и 1.4), такими показателями мы определили понимание и принятие ценностей инклюзивного подхода к нетипичным детям; знание особенностей развития разных категорий детей с ОВЗ и условий их обучения; умение отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образовательного процесса; использование технологий и инклюзивных практик, способов результативного педагогического взаимодействия; создание коррекционно-развивающей среды в процессе учебной и внеурочной деятельности; анализ и самооценку собственных затруднений, используемых методов, результатов; перспективное планирование профессионального образования и самообразования.

*Удовлетворенность родителей (законных представителей) условиями оказания услуг* изучалась с помощью следующих показателей:

- обеспечение комфортных условий предоставления услуг;
- открытость и доступность информации об организации;
- доступность услуг;
- качество услуг и достижения детей;
- педагогическая этика и толерантное отношение к обучающимся с ОВЗ;
- отношения между обучающимися.

Обозначим *организационно-процессуальные критерии и показатели*, обеспечивающие выявление управленческой результативности развития инклюзивного образования:

- *реализация подходов и принципов управления развитием инклюзивного образования*, базирующаяся на следующих организационных и содержательных подходах, способах и формах: разработанность вариативных форм инклюзивного образования, направленных на развитие академических знаний и жизненных компетенций обучающегося с ОВЗ; обеспечение вариативных форм повышения квалификации, обеспечивающих компетентность педагогов в области социальной адаптации и реабилитации обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии и др.;

- *нормативная правовая и программная обеспеченность*: разработанность локальных актов и программного обеспечения (адаптированные основные общеобразовательные программы, специальные индивидуальные программы развития, индивидуальные образовательные маршруты, рабочие программы по учебным предметам и курсам и др.);

- *кадровая обеспеченность*: укомплектованность и наличие специалистов, отражающие готовность педагогических коллективов к работе с разными категориями обучающихся с ограничениями здоровья;

– научно-методическая обеспеченность: ликвидация профессиональных дефицитов в педагогической среде (наличие адресных разработок, обеспечивающих методическую поддержку педагогов с учетом выявленных дефицитов и региональных особенностей, мероприятий, направленных на непрерывную профессиональную подготовку педагогов).

К экспертной оценке разработанных критериев и показателей привлекались специалисты муниципальных органов управления образованием (МОУО), сотрудники муниципальных методических служб, сотрудники кафедры инклюзивного образования ИРО и Ярославского государственного педагогического университета, администрации школ, работающих в инклюзии. В результате экспертизы выбраны критерии и показатели, представленные в Таблице 7, подобраны соответствующие средства, методы и методики мониторинга.

Таблица 7

**Критерии и показатели управления развитием инклюзивного образования  
в региональной системе**

| <b>Критерии</b>                                                                          | <b>Показатели</b>                                                                                                                                                       | <b>Средства, методы и методики мониторинга</b>                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Результативные</b>                                                                    |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                          |
| Достижение планируемых результатов освоения АООП НОО обучающимися с ОВЗ                  | Динамика индивидуальных образовательных достижений, продвижение в достижении планируемых результатов освоения АООП НОО ОВЗ                                              | Соответствие требованиям ФГОС НОО ОВЗ к планируемым результатам обучающихся, анализ динамики текущей успеваемости (Приложение 1)                                         |
| Степень социализированности обучающихся с ОВЗ                                            | Выполнение социальных норм поведения, участие во внеурочной деятельности, культура общения с педагогами и сверстниками                                                  | Педагогическое наблюдение, анкетирование (Приложение 11), беседа                                                                                                         |
| Профессиональная подготовленность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования | Понимание и принятие ценностных оснований инклюзии; демонстрация ценностного отношения к инклюзии; мотивация к достижению успеха в организации инклюзивного образования | Опросные методики:<br>– интервью, эссе, наблюдение;<br>– анкета «Я и инклюзивное образование» (Л. М. Митина) (Приложение 2);<br>– опросник коммуникативной толерантности |

| Критерии                                                | Показатели                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Средства, методы и методики мониторинга                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | В. В. Бойко (Приложение 3)                                                                                                                                                                         |
|                                                         | Знание принципов инклюзии, особенностей развития детей с ОВЗ; знание специальных условий, необходимых для реализации инклюзивного подхода                                                                                                                                                                                                                                      | Опросные методики: интервью, наблюдение, беседа, эссе                                                                                                                                              |
|                                                         | Умение отбирать оптимальные способы организации инклюзивного процесса; использовать технологии и практики, эффективные способы педагогического взаимодействия детей с ОВЗ и нормотипичным развитием; создавать коррекционно-развивающую среду, работать в команде                                                                                                              | – Педагогическое наблюдение, посещение и анализ уроков (МОРУ) (Л. М. Митина) (Приложение 4).<br>– Метод кейсов, опросник «Выявление готовности педагога к саморазвитию» (Приложение 5)             |
|                                                         | Анализ собственных проблем и затруднений, целей профессиональных изменений; анализ ресурсов и возможностей для проектирования инклюзивного образования; самооценка используемых методов инклюзивного образования; контроль собственных действий; оценка и анализ результатов реализации инклюзивного образования; планирование профессионального образования и самообразование | – Методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи (Приложение 6).<br>– «Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх (Приложение 7) |
| Удовлетворенность родителей (законных представителей)   | Удовлетворенность родителей качеством образовательных услуг, образовательными достижениями ребенка, отношением педагогов к ребенку, отношениями обучающихся друг с другом                                                                                                                                                                                                      | Опросные методики: беседа, интервью, опросник (Приложение 12). Педагогическое наблюдение.                                                                                                          |
| <b>Организационно-процессуальные</b>                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                    |
| Реализация подходов и принципов управления развитием ИО | Обеспечение вариативных форм повышения квалификации и вариативных форм ИО                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Фокус-группа, опросные методики                                                                                                                                                                    |
| Нормативная и программная обеспеченность                | Разработанность локальных актов, АООП, АОП, СИПР, ИОМ, рабочих программ                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Анализ, метод экспертной оценки, сравнение                                                                                                                                                         |
| Кадровая обеспеченность                                 | Соответствие штатного расписания нормативным требованиям, укомплектованность кадрами                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Сравнительный анализ, экспертные интервью, анализ документов, анкетирование                                                                                                                        |
| Научно-методическая обеспеченность                      | Наличие и разработанность методических рекомендаций, научно-методических и учебно-методических пособий и др.                                                                                                                                                                                                                                                                   | Анализ, метод экспертной оценки, анкетирование, опрос, беседа                                                                                                                                      |

Апробация и анализ первого опыта мониторингового исследования осуществлялись в 2015 г. В мониторинге участвовали администрации и педагоги школ, обучающиеся с ОВЗ и с нормативным развитием, их родители (законные представители). По результатам пилотного исследования проведены уточнение и корректировка критериев и показателей.

Анализ материалов мониторинга показал, что взятые для исследования критерии и показатели целесообразно использовать на всех уровнях системы образования в регионе (на региональном уровне, в муниципальных районах, на уровне образовательной организации, в первичном детском коллективе), поскольку они позволяют выявить наиболее значимые изменения в региональной системе инклюзивного образования, а также прогнозировать эти изменения. Вместе с тем показатели мониторинга могут дополняться, корректироваться в зависимости от цели и задач субъектов управления, от уровня системы образования.

Рассмотрим подробнее организацию мониторинга на каждом уровне управления, уточнив и конкретизировав его задачи, критерии и показатели.

### **Региональный уровень**

#### *Задачи мониторинга:*

- определить общую динамику развития обучающихся с ОВЗ, выявить у них типичные дефициты и пути их преодоления;
- оценить подготовленность педагогов региона к реализации инклюзивного образования, выявить пробелы, проблемы и трудности;
- установить степень удовлетворенности родителей (законных представителей) качеством предоставляемых инклюзивных образовательных услуг;
- выявить положительный опыт инклюзивного образования, который целесообразно предложить для тиражирования;
- определить типичные проблемы образовательных учреждений региона, работающих в условиях инклюзии;

- выявить приоритетные направления развития региональной системы на ближайший период (2-3 года);
- разработать систему региональных мероприятий по ликвидации выявленных проблем.

Представим один из вариантов регионального мониторинга, проводимого в 2016 г., в котором было задействовано 279 общеобразовательных организаций, реализующих инклюзивное образование.

Организацию мониторинга осуществляла проблемная группа кураторов из числа представителей департамента образования Ярославской области, муниципальных органов управления образованием, РРЦ по развитию инклюзивного образования, муниципальных методических служб, учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО) муниципальных районов, которая обеспечивала разработку программы мониторинга, координировала деятельность субъектов управления проведением мониторинга на разных уровнях системы, обрабатывала и анализировала результаты мониторинга, готовила аналитическую информацию для обсуждения с представителями органов управления разного уровня; организовала коллективное обсуждение результатов мониторинга, проверяла выполнение рекомендаций. Аналитическая информация по результатам мониторинга представлялась на коллегии департамента образования, на заседаниях общественного совета при департаменте образования, на совещаниях регионального и муниципального уровней. Так, по результатам оценки *профессиональной подготовленности педагогов* получили следующие данные:

- наличие дефектологического образования отметили лишь 21 % респондентов;
- курсовое повышение квалификации по вопросам инклюзивного образования имелось у 29 % респондентов;

- 67 % отметили, что в программах курсового повышения для учителей-предметников и программах переподготовки отсутствуют темы, освещающие вопросы инклюзивного образования;

- 39 % педагогов отметили, что существующая система повышения квалификации не устраняет профессиональные дефициты (проблемы) по разным аспектам инклюзивного образования;

- большинство респондентов указали на недостаточность практико-ориентированной подготовки к инклюзии; недостаточное разнообразие тематики программ повышения квалификации по инклюзивному образованию отметили 27 %.

Также были выделены актуальные проблемы региона, решение которых необходимо было предусмотреть муниципальным органам управления образованием, департаменту образования Ярославской области, Институту развития образования.

По результатам диагностики с 2017 г. в региональную систему подготовки педагогических кадров были внесены изменения, связанные с доработкой содержания, использованием вариативных форм и тематики, практико-ориентированностью, например: программа переподготовки «Специальное (дефектологическое) образование» была дополнена модулем «Инклюзивное образование». Во все программы курсового повышения квалификации включена тема «Инклюзивное образование»; расширен состав вариативных модулей программы курсового повышения «Инклюзивное образование», который ежегодно анализируется и обновляется: «Внеурочная деятельность детей с ОВЗ, ментальными нарушениями», «Логопункт в общеобразовательной школе: современные аспекты», «Организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения», «Особенности реабилитации и абилитации детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования (для педагогов и родителей)» и др. Разработаны программы стажировок «Особенности обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии» по разным



нозологическим группам и «Деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации»; предусмотрена возможность формирования запроса образовательными учреждениями на повышение квалификации всего педагогического коллектива или школьной команды; обеспечена профессиональная дефектологическая переподготовка 150 педагогов региона на безвозмездной основе.

### **Муниципальный уровень**

#### *Задачи мониторинга:*

- уточнить и конкретизировать критерии и показатели мониторинга с учетом особенностей муниципального района;
- проанализировать типичные ошибки и достижения муниципальных образовательных учреждений;
- выявить запрос на семинары и повышение квалификации;
- определить тематику работы проблемных групп;
- выявить запросы родителей (законных представителей) на оказание поддержки детям и семье;
- скоординировать работу районной методической службы;
- разработать систему мероприятий по организационно-методическому сопровождению образовательных учреждений к работе в условиях инклюзивного образования.

В каждом муниципальном районе определен куратор из числа специалистов муниципальных органов управления образованием, который координирует выявление, обсуждение и планирование действий. Обобщенная и аналитическая информация обсуждается на совещаниях директоров общеобразовательных учреждений района, на муниципальных и региональных конференциях, конкурсах профессионального мастерства.

Приведем примеры использования результатов мониторинга в Тутаевском муниципальном районе, согласно которым в 2016 педагоги высоко оценили работу районного Информационно-образовательного центра (ИОЦ) по

развитию инклюзивного образования: *хороший уровень указали 46-69 % педагогов и удовлетворительный уровень — 21-27 % педагогов*. Респонденты отметили, что четкая организационная структура научно-методического обеспечения инклюзивного образования («круглые столы», семинары, мастер-классы, муниципальные конкурсы) способствует продуктивности профессионального образования и самообразования педагогов. Вместе с тем анализ ответов представителей педагогического сообщества выявил общие проблемы: не все предлагаемые мероприятия по тематике одинаково актуальны для педагогов-дефектологов, учителей-логопедов; недостаточно обучающих мероприятий в дистанционном формате, практико-ориентированных мероприятий; отсутствуют конкурсные формы.

По результатам мониторинга в Тутаевском районе в 2017 г. был разработан и реализован план, включающий «круглые столы» на тему «Стратегии профессионального роста учителя-логопеда и учителя-дефектолога»; семинары с использованием дистанционных технологий («Использование цифровых образовательных ресурсов в работе учителя-логопеда, дефектолога», «Современная логопедия: проблемы и решения»); муниципальный конкурс «Лучший педагог инклюзивного образования»; цикл мастер-классов «Приемы коррекционно-развивающей работы на уроках»; организованы муниципальные инновационные площадки по направлениям «Особенности реализации ФГОС ОВЗ, адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП)»; «Особенности социальной адаптации детей с ОВЗ», «Обеспечение психологически комфортного климата для детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ», «Модели взаимодействия инклюзивных образовательных организаций», «Повышение инклюзивной компетентности педагогов».

### **Уровень образовательной организации**

*Задачи мониторинга:*

- уточнить показатели (результативные и процессуальные) мониторинга;
- выявить типичные проблемы;
- определить тематику заседаний методических объединений, проблемных групп;
- выявить педагогов, которые могут выполнять роль наставников для менее опытных коллег;
- составить планы самообразования педагогов;
- выявить родителей (законных представителей), имеющих возможность участвовать в делах школы;
- разработать систему мероприятий по развитию инклюзивного образования в образовательной организации.

В образовательных учреждениях, работающих в условиях инклюзивного образования, созданы проблемные группы, которые организуют мониторинг, обрабатывают и анализируют его результаты. Анализ результатов мониторинга представляется на педсовете, на котором принимаются решения о внедрении достижений или организации работы по исправлению ошибок.

На муниципальный и региональный уровни обобщенная количественная информация передается учреждениями через региональную автоматизированную систему информационного обеспечения управления образовательным процессом (АСИОУ), которая на основе когнитивной компьютерной графики позволяет анализировать актуальное состояние инклюзивного образования в школах, в муниципальных образованиях и в регионе в целом; выявлять закономерности развития; предоставлять аналитическую информацию в виде специально сконструированных когнитограмм и диаграмм (графики, гистограммы, лепестковые диаграммы и др.).

На уровне образовательной организации приоритетным является замер показателя *«Удовлетворенность родителей (законных представителей)»*. Рассмотрим пример выявления удовлетворенности родителей Емишевской

школы, школы № 3 г. Переславля-Залесского, Великосельской и Семибратовской школ в 2017 г. В исследовании принимали участие родители обучающихся с проблемами здоровья и родители нормотипично развивающихся детей инклюзивных классов. Анкетирование позволило выявить следующие проблемы. На вопрос «Кто из педагогов или специалистов, оказывающих сопровождение ребенка, имеет авторитет для родителей с ограниченными возможностями здоровья при выборе образовательного маршрута ребенка?» был получен ответ о том, что большим авторитетом пользуются специалисты ПМПК (рекомендации ПМПК в выборе образовательной программы отметили 62 % родителей). Также важную роль играют специалисты, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение детей в школе: учитель-дефектолог, педагог-психолог и учитель-логопед. 27 % родителей приняли решение об изменении маршрута и обучении по АООП на основании рекомендаций школьного ППк. 79 % родителей отметили, что большинство детей с ОВЗ посещают коррекционные занятия в образовательном учреждении ежедневно, и лишь 21 % указали, что такие занятия проходят несколько раз в неделю из-за отсутствия в школе достаточного количества специалистов. На вопрос о доступной среде 47 % родителей всех детей заявили, что безбарьерная среда хорошо организована и их ребенок не нуждается в дополнительном оборудовании; 53 % респондентов считают, что безбарьерная среда организована частично. Вместе с тем, по мнению родителей здоровых детей, материальные условия обучения в школе улучшились.

Часть родителей нормотипичных детей отметили, что их дети посещают групповые занятия совместно с детьми с ограничениями здоровья у учителей-логопедов и педагогов-психологов, которые им рекомендовал школьный консилиум. Большинство из них отмечают эти занятия как позитивное изменение (23 %).

Следующая группа вопросов была связана с оценкой родителями качества образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением.

ем. Согласно результатам опроса, 57 % родителей детей с ОВЗ утверждают, что их ребенок получает всю необходимую помощь; 43 % говорят о частичном сопровождении. Родители детей возрастной нормы отмечают, что качество образовательных услуг не ухудшилось (53 %), в то же время снижение качества отмечают 24 %, остальные затрудняются ответить. Вместе с тем, по мнению 37 % родителей, из-за присутствия в классе детей с проблемами здоровья учителя уделяют меньше внимания другим детям на таких уроках, как математика и русский язык.

Важным фактором успешного пребывания ребенка с ОВЗ в общеобразовательной организации является ассистивное сопровождение. Как показал опрос, 67 % родителей считают, что их ребенок не нуждается в ассистенте/тьюторе; 12 % родителей высказали пожелание об обеспечении их ребенка ассистентом/тьютором, но в учреждении нет таких специалистов. 21 % родителей не ответили на этот вопрос, поскольку не знают, чем занимаются подобные специалисты.

Родители всех детей с нормотипичным развитием отвечали на вопросы об отношении их детей к детям с ОВЗ. 87 % родителей ответили, что их дети относятся к детям с проблемами здоровья как к обычным сверстникам. 53 % родителей демонстрируют положительное отношение, 22 % — нейтральное, остальные — отрицательное.

Таким образом, мониторинг показал, что в большей степени родители детей с ОВЗ удовлетворены условиями и качеством образовательных услуг, в меньшей — полнотой психолого-педагогической помощи. 20-25 % родителей нормативно развивающихся детей демонстрируют неудовлетворенность инклюзивным образованием и качеством обучения их детей.

Анализ результатов мониторинга позволил школе спланировать и провести в 2018 г. следующую работу по устранению выявленных проблемных зон: организовать обучение педагогов по программе переподготовки (50 % педагогов имеют специальное дефектологическое образование) и курсовое

повышение квалификации по направлению «Инклюзивное образование» (100 % педагогов); обеспечить участие педагогов в обучающих семинарах по разным аспектам инклюзии и, прежде всего, по вопросам взаимодействия детей с ОВЗ и нормативно развивающихся детей (семинар «Формирование навыков социального взаимодействия школьников с ОВЗ и здоровых сверстников через посещение тематических познавательных мероприятий») и сопровождения детей с ограничениями здоровья (семинар «Создание безбарьерной и обучающей инклюзивной среды при реализации АОП ООО для детей с ограниченными возможностями здоровья» (ГАУ ДПО ЯО ИРО), «Использование цифровых образовательных ресурсов в работе учителя-логопеда, дефектолога» (ИОЦ); разработать и провести мастер-классы («Приемы коррекционно-развивающей работы на уроках», «Методика разработки СИПР»), разработать рекомендации для классных руководителей и для родителей детей с ОВЗ; организовать участие педагогов в Декаде инклюзивного образования («Формирование опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у школьников с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями») и конференциях, которые проводятся лабораторией «Педагогика сельской школы» НЦ РАО.

### **Уровень первичного детского коллектива**

#### *Задачи мониторинга:*

- отследить динамику развития каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья;
- составить программу психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ;
- составить программу поддержки семьи, родителей (законных представителей) обучающихся с ОВЗ;
- выявить способы индивидуальной поддержки обучающихся с ОВЗ.

Ежегодно в начале учебного года педагоги и специалисты службы сопровождения проводят диагностику развития обучающегося и разрабатывают

с учетом ее результатов индивидуальную образовательную программу. Отслеживание динамики индивидуального развития обеспечивается психолого-педагогическим консилиумом школы с регулярностью не реже одного раза в квартал. Например, в 2017 г. всего 66 % обучающихся с проблемами здоровья третьего класса школы № 3 г. Переславля-Залесского продемонстрировали по результатам промежуточной диагностики динамику индивидуальных образовательных достижений, для остальных детей в индивидуальные образовательные программы были внесены изменения с учетом результатов промежуточной диагностики. Итоговая диагностика показала небольшие положительные изменения у 16 % обучающихся. На основе полученной информации администрация школы вместе со специалистами ППк обсуждали с родителями, чьи дети не демонстрируют положительной динамики, результаты индивидуального развития ребенка и перспективы изменения его образовательного маршрута.

Таким образом, результаты шестилетнего исследования показывают, что использование мониторинга для выявления динамики развития инклюзивных процессов нашло свое отражение в его результатах и позволяет зафиксировать изменение его параметров, что становится основанием для оценки результативности развития инклюзии на разных уровнях управления.

В результате опытной работы мы пришли к следующим выводам. Мониторинг имеет разные сроки проведения, и его регулярность зависит от уровня управления. Региональный мониторинг целесообразно проводить один раз в два года, на муниципальном уровне — один раз в год, на уровне образовательной организации отдельные показатели необходимо замерять от одного раза в год до одного раза в четверть, классный руководитель инклюзивного класса отдельные показатели выявляет ежемесячно, а некоторые — ежедневно. Содержание и количество показателей для замеров развития инклюзии не должно быть неизменным и постоянным.

Мониторинг показал, что на всех уровнях управления предпринимаются целенаправленные действия для развития инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях, субъекты разного уровня управления планируют развитие инклюзии по разным направлениям.

По результатам регионального мониторинга можно судить о достижении планируемых результатов освоения АООП НОО обучающимися с ОВЗ, социализации обучающихся с ОВЗ, развитии профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию, степени удовлетворенности родителей (законных представителей) и обеспеченности инклюзивного образования. Полнота раскрытия каждого критерия, возможность оценивания изменений позволяют сделать вывод о результативности мониторинга. Масштаб эффектов мониторинга, уровень принятия управленческих решений, возможность их закрепления — показатели, которые указывают на высокий уровень результативности мониторинга развития региональной системы инклюзивного образования.

Результативные и организационно-процессуальные критерии и показатели мониторинга развития инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы должны быть результатом коллективной исследовательской и творческой деятельности.

Оценка происходящих изменений в региональной системе инклюзивного образования может производиться по одинаковым критериям и показателям развития инклюзивного образования в целом по региону, в одном муниципальном районе, в разных муниципальных районах, а также по критериям и показателям, специальным для каждого уровня управления.

Управление мониторингом, направленное на системное и оптимальное отслеживание результатов развития инклюзивного образования в регионе, предусматривает планирование этого процесса на всех уровнях региональной системы образования, координацию деятельности и четкое распределение обязанностей организаторов мониторинга.



Для проведения мониторинга необходимо формирование группы кураторов, которая разрабатывает программу мониторинга, организует согласованную деятельность субъектов разных уровней управления его проведением, обрабатывает, анализирует материалы мониторинга, готовит их для обсуждения с представителями органов управления разного уровня; организует коллективное обсуждение результатов мониторинга, проверяет реализацию рекомендаций.

Таким образом, мониторинг обеспечивает достижение общей цели — выявление динамики произошедших изменений в региональной системе инклюзивного образования и позволяет получить ответ на вопрос: что и как влияет на эту динамику?

На основе результатов мониторинга мы создали информационно-аналитический банк данных, который доступен для использования всеми участниками образовательных отношений в региональной системе образования.

Оценка изменений является основой для дальнейшего совершенствования управления региональным инклюзивным образованием, его результаты учитываются при проектировании развития всей системы инклюзивного образования региона.

## ***2.2. Проектирование развития инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы***

*Проектирование* в педагогике понимают, как процесс создания прообраза (прототипа) предполагаемого объекта, явления или процесса посредством специфических методов [75, 215, 212, 220]. Мы рассматриваем проектирование как творческую деятельность субъектов управления, направленную на создание совместного продукта, представленного в виде проекта и программы его реализации [23].

*Проектирование развития инклюзивного образования* в региональной системе образования мы понимаем, как процесс совместной деятельности субъектов разного уровня управления, в ходе которого решаются общие цели и задачи, определяются результативные пути и средства построения системы инклюзивного образования региона.

В процессе опытной работы, опираясь на источники и принципы (социального партнерства, демократизации, преемственности, системности), мы использовали следующие *этапы проектирования* [234]:

- подготовительный этап: создание рабочей группы, осмысление инициаторами проекта процесса проектирования, составление плана действий, распределение обязанностей, изучение документов;
- изучение состояния проблемы и коллективный анализ: проведение мониторинга, оформление его результатов, анализ результатов мониторинга, обсуждение аналитических материалов на разных уровнях управления; оформление аналитических материалов;
- планирование (коллективная разработка идей проекта);
- оформление проекта;
- обсуждение и утверждение проекта;
- составление плана действий на ближайший период: выбор и реализация методов, форм, средств деятельности;
- внедрение проекта: организация работы по выполнению плана;
- отслеживание результатов проектной деятельности, внесение корректив в проект: сопоставление ожидаемых и полученных результатов, выявление ошибок, поиск путей их устранения.

Рассмотрим опыт проектирования на разных уровнях управления развитием региональной системы инклюзивного образования.

## **Региональный уровень**

*Цель* проектирования — обеспечить оптимальное развитие системы инклюзивного образования региона на основе результатов мониторинга, в ходе которого выявляются актуальные проблемы.

*Задачи:*

- выявить ресурсы для развития инклюзивных процессов в системе образования региона;
- разработать программу решения актуальных проблем;
- разработать вариативные модели инклюзивного образования;
- определить направления, пути и средства развития инклюзивного образования.

На конкретном примере рассмотрим разработку регионального проекта в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС).

*На подготовительном этапе* для разработки проекта была создана рабочая группа, в состав которой вошли представители региональных и муниципальных органов власти, руководители образовательных учреждений, представители регионального ресурсного центра (РРЦ) по развитию инклюзивного образования и кафедры инклюзивного образования института развития образования; обсуждался регламент ее работы. Координацию и организацию активного взаимодействия участников проектирования обеспечивал РРЦ по развитию инклюзивного образования.

Коллективное проектирование введения ФГОС НОО ОВЗ целесообразно осуществлять с позиций системного подхода, поскольку он является хорошим инструментом сбора информации, вовлекающим субъектов разного уровня в процесс построения проекта, выявления проблем и анализа результатов, обретающих в связи с этим более высокую ценность, планирования достижимых целей, обоснования актуальности направлений, проектирования

результатов. Вместе с тем необходимо отметить трудности, возникающие при коллективном проектировании: необходимость знания всеми участниками проектирования специфических вопросов, недостаточность информации и данных, необходимость согласовать взаимодействие большого числа субъектов управления разного уровня.

*На этапе изучения проблемы и коллективного анализа* были выделены трудности, которые необходимо было учитывать при введении ФГОС НОО ОВЗ в регионе. В результате изучения результатов анализа мониторинга, описанных в параграфе 2.1, участникам рабочей группы было предложено высказать свои суждения, проблемы, предложения по организации дальнейшей работы. По итогам обсуждения были определены проблемы, требующие совместного решения, такие как отсутствие нормативных правовых актов, недостаточная или низкая ресурсная обеспеченность образовательных организаций, недостаточная профессиональная подготовка педагогов и др. Специалисты муниципальных органов управления образованием отметили отсутствие в школах квалифицированных специалистов службы сопровождения. Педагоги назвали дефицит практических форм повышения квалификации и научно-методического обеспечения, позволяющих освоить эффективные способы одновременного обучения детей по нескольким образовательным программам, разработки программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения.

Участие в проектировании представителей регионального департамента образования, муниципальных органов управления образованием, образовательных организаций способствовало *выявлению актуальных проблем* введения ФГОС НОО ОВЗ на разных уровнях системы образования региона. Один и тот же субъект управления, находясь в разных позициях, мог делиться своими размышлениями о трудностях, осваивать новый вид деятельности, учиться у более опытных коллег, сотрудничать с ними, обращаться к ним за разъяснениями и советами, для этого была организована работа в группах. С

целью обеспечения взаимопонимания, удовлетворенности и самореализации участников проектной деятельности использовались разные средства коллективного проектирования: диалогическое общение; проверка результатов проектирования на экологичность; постоянные контакты с органами управления образованием регионального и муниципального уровня, руководителями и педагогами общеобразовательных учреждений; обеспечение трансляции образцов лучших практик.

Предварительно ознакомившись с аналитическими материалами, участники проектной группы сформулировали противоречия и проблемы, осознание которых происходило в процессе совместного обсуждения. Благодаря участию более опытных коллег отдельные проблемы переходили в разряд задач, для решения которых были запланированы мероприятия, при необходимости члены проектной группы подбирали дополнительную информацию, обеспечивали поиск и разработку альтернативных решений, их анализ, выбор оптимального решения, его проверку и аргументацию, презентовали решение.

На этапе *коллективной разработки идей* было предложено оформить результаты проектирования в виде дорожной карты. Участники были ознакомлены со структурой дорожной карты пилотных регионов, участвовавших во введении ФГОС НОО ОВЗ. Проектировщики сформулировали общую цель и задачи внедрения и реализации данного ФГОС в региональной системе образования. Затем мини-группам было предложено *обсудить региональные* особенности, которые необходимо было отразить в дорожной карте. Педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования, выступали также взаимными экспертами, критически знакомились с предложениями, аргументировали их обсуждение, вносили дополнения и корректировки.

В результате *совместного планирования* была разработана структура дорожной карты по внедрению ФГОС НОО ОВЗ, выделены ее приоритетные направления (организационное обеспечение; нормативное, правовое, мето-

дическое и аналитическое обеспечение; кадровые условия; финансово-экономическое, информационное обеспечение). Действительно, это один из самых сложных этапов проектирования. Практика показывает, что от его организации зависит, насколько участники «проникнутся» новым опытом. На этом этапе целесообразно активное взаимодействие, стимулирующее новые идеи: использование метода мозгового штурма, метода ассоциаций, метода аналогий и др.

Далее проектные мини-группы обсуждали мероприятия по каждому направлению. Подбор мини-групп определялся целями и задачами участников, общностью содержательных интересов в развитии инклюзивного образования. Мини-группы организовались так, чтобы в них был лидер, генератор идей, оппозиция, исследователь и др. Мини-группы разрабатывали следующие мини-проекты: «Подготовка педагогов к работе в условиях ФГОС ОВЗ», «Обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ», «Организация индивидуального сопровождения учащегося с ограниченными возможностями здоровья», «Формирование толерантных отношений к обучающимся с ОВЗ», «Организация взаимодействия в инклюзивном классе» и др.

На данном этапе все участники, разделенные по 3-5 человек, самостоятельно, а затем в процессе общения уточняли тему своего проекта, определяли цель, обосновывали поставленную задачу, искали совместно способы ее решения. Участники мини-групп в ходе коллективного поиска обсуждали проблему, приходили к единому мнению, определяли инвариантную часть в принимаемом решении и вариативную, зависящую от региональных условий.

В начале проектирования мини-группы взаимодействовали в таких формах, когда активность в момент общения проявляли 2-3 участника, а остальные были просто слушателями. Но постепенно в процессе общения с более опытными коллегами, обращаясь к ним за разъяснениями, перенимая их опыт, участники проектной группы, имеющие небольшой опыт, обучались

достаточно сложному для них на этом этапе процессу проектирования. Таким образом, организация мини-группового проектирования обеспечивала развитие разноаспектных проектировочных умений участников. Чтобы более опытные участники проектной деятельности могли осмыслить важность разрабатываемого проекта, им предлагалось приходить на заседания мини-группы с визуально оформленным текстом (в виде схемы, презентации, раздаточных материалов и др.). Все предложения собирались, обрабатывались, группировались, схожие предложения объединялись. По окончании заседаний мини-групп проводилась *коллективная рефлексия* с ответами на вопросы: «Что дала мне сегодня работа в группе?», «Чему я научился?», «Что я узнал нового?».

Следующий этап включал в себя *коллективное заполнение дорожной карты конкретными проектами и мероприятиями*. Например, по направлению «Создание организационного обеспечения введения и реализации ФГОС ООО ОВЗ» были запланированы следующие мероприятия:

- организация и сопровождение деятельности региональных ресурсных центров на базе специальных образовательных организаций, обучающих определенную категорию детей с ОВЗ;
- организация и сопровождение деятельности региональных методических объединений дефектологического профиля.

По направлению «Информационное обеспечение введения и реализации ФГОС ООО ОВЗ» запланирована организация информационной работы для решения отдельных вопросов введения и реализации ФГОС НОО ОВЗ.

В *оформленном проекте дорожной карты* нашли отражение мероприятия, обеспечивающие информационную открытость и информирование родительской общественности по вопросам введения ФГОС НОО ОВЗ, такие как информационное сопровождение хода введения и реализации ФГОС ООО ОВЗ, информирование родительской общественности по вопросам введения и реализации ФГОС ООО ОВЗ.

На расширенном заседании рабочей группы, куда были приглашены представители субъектов управления регионального и муниципального уровней, представители регионального учебно-методического объединения, методических объединений учителей-дефектологов, Центра оценки и контроля качества образования и др., было организовано *обсуждение проекта дорожной карты*. Участники активно высказывали свои размышления по отдельным направлениям и мероприятиям, предлагали дополнения и корректировки. После обсуждения состоялось утверждение дорожной карты (подробнее с региональным Планом мероприятий по созданию условий для введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на 2015-2017 гг. (дорожная карта) можно ознакомиться в Приложении 8).

На следующем этапе участники проектной группы составляли *план действий на ближайший период*: определяли методы, формы, средства реализации плана. Так, например, активно обсуждалась тематика региональных инновационных проектов, тематика и содержание курсового повышения квалификации, участники группы заявили о необходимости реализации программ профессиональной подготовки по дефектологическим профилям и др. Поскольку на этом этапе уже сформирован механизм взаимодействия, все участники рабочей группы участвовали в обсуждении активно и заинтересованно. Последующие этапы заключались *во внедрении дорожной карты, отслеживании реализации отдельных мероприятий, проектов* (соотносились планируемые и полученные результаты, выявлялись ошибки, определялись пути их ликвидации), *внесении корректировок в проект*.

**Муниципальный уровень.** В ходе мониторинга в муниципальных районах, который, как правило, проводится ежегодно, также выявляются актуальные для оперативного решения проблемы. *Цель* проектирования на этом



уровне — обеспечить развитие системы муниципального инклюзивного образования с учетом результатов мониторинга.

*Задачи проектирования:*

- выявить ресурсы для развития инклюзивного образования в муниципальном районе;
- обеспечить планирование деятельности, направленной на решение проблем развития инклюзивного образования в муниципальном районе;
- апробировать модели инклюзивного образования;
- выявить направления, пути и средства развития инклюзивного образования в муниципальном районе.

Рассмотрим работу над проектом «Организация инклюзивного образования в образовательных организациях муниципальной системы образования», подготовленным в системе образования г. Ярославля.

*На подготовительном этапе* была создана творческая группа из педагогов, работающих в инклюзивных классах. Координацию разработки обеспечивали специалисты ярославского городского центра развития образования.

В процессе *осмысления* участники творческой группы изучали нормативные документы, выявляли профессиональные затруднения педагогов, работающих в муниципальной системе инклюзивного образования, определяли пути и средства их преодоления. Педагоги отметили проблемы, связанные, в первую очередь, с недостатком практических знаний и умений в области организации инклюзивного образования. Выявленные проблемы позволили сделать вывод о необходимости создания системы специальных мероприятий по поддержке педагогов, работающих в инклюзивных классах, поскольку многие из них испытывают трудности и считают необходимой помощь с обеспечением подготовленности к работе в условиях инклюзии. Для реализации инклюзивного подхода педагог должен обеспечить одновременную вариативную реализацию программы по учебному предмету через разные по

форме или объему задания и инструкции для их выполнения детьми с ОВЗ и нормотипично развивающимися детьми, умело перераспределять внимание между ними. То есть он должен уметь выстраивать разумное соотношение параллельных образовательных процессов, при этом сохраняя единое образовательное пространство и не нарушая прав ни одной из групп на получение качественного образования. Было предложено разработать проект «Организация инклюзивного образования в образовательных организациях муниципальной системы образования».

*На этапе изучения проблемы и анализа* участники творческой группы ознакомились с результатами ежегодного мониторинга (параграф 2.1) и выявили актуальную проблему, которую возможно решить на муниципальном уровне: недостаточность практико-ориентированных мероприятий.

На следующем этапе педагоги определили *цель* проекта: формирование единой профессиональной среды в муниципальном пространстве, которая способствует восполнению актуальных педагогических дефицитов в области инклюзивного образования. Затем участники проектирования *планировали* решение проблем муниципального инклюзивного образования за счет активной деятельности педагогов через серию практико-ориентированных мероприятий.

В процессе коллективной разработки данного условия были выделены основные методы, формы и средства деятельности, с помощью которых педагоги хотели бы ознакомиться с проектированием уроков, а именно: работа в творческих группах, исследовательская деятельность, инновационные методы, педагогические мастерские, знакомство с новыми педагогическими технологиями, различные формы педагогической взаимопомощи, представление педагогического опыта и др.

С целью *обсуждения актуальной тематики мероприятий и определения методов, форм, средств реализации* творческая группа, которая занималась разработкой данного этапа, подготовила и провела совместное заседание

на тему «Особенности проектирования урока в условиях инклюзивного образования». Для плодотворной работы были подобраны примеры эффективных инклюзивных практик и технологий ярославских педагогов и педагогов других регионов, которые рассматривались с разных точек зрения (проблемности, содержательности, актуальности, воспроизводимости). Для осмысления сущности инклюзивных практик и технологий было организовано обсуждение в мини-группах.

Педагогам, не имеющим опыта реализации инклюзивного образования, но имеющим опыт инновационной деятельности, было предложено на выбор присоединиться к более опытным педагогам или самостоятельно оценить возможности практик для собственного использования. Педагоги по-разному были включены в *обсуждение*: опытные педагоги с большим интересом участвовали в инклюзии; педагоги, не имеющие аналогичного опыта, боялись показать свою некомпетентность, поэтому в основном отмалчивались. Вместе с тем на этом этапе было важно, чтобы каждый участник проектной деятельности высказался, выслушал мнение других педагогов, сравнил его с собственным мнением. Затем педагоги представляли свое мнение в мини-группе, после чего мнение мини-группы представлялось всей творческой группе; результатом обсуждения стало определение тематики, содержания мероприятий и их количества, которое позволило *оформить и утвердить проект*.

В завершение участники проектной деятельности приступили к *совместной рефлексии*. Они высоко оценили совместную деятельность, отметили ее положительное влияние на мотивацию к работе и более глубокое осознание общих и личных профессиональных проблем.

В ходе обсуждения каждый участник творческой группы поделился своими выводами относительно значимых лично для него направлений, мероприятий, форм и средств деятельности ресурсного центра. Кроме того, в результате совместной проектной деятельности было высказано общее мне-

ние о целесообразности организации ресурсных центров, реализующих АООП НОО для определенных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, например, на базе СОШ № 12 — по вопросам обучения детей с нарушениями зрения и др.

На следующих этапах была организована работа *по выполнению проекта и отслеживанию его результатов*.

**Уровень образовательной организации.** Каждая образовательная организация, осуществляющая целенаправленное инклюзивное образование, ежегодно, учитывая результаты мониторинга, приобщает педагогов к проектной деятельности. *Цель* проектирования — обеспечить развитие инклюзивного образования на основе учета данных мониторинга, в ходе которого выявлены актуальные проблемы образовательной организации.

*Задачи:*

- выявить педагогов, мотивированных на развитие инклюзивных процессов в образовательной организации;
- разработать план решения выявленных проблем;
- апробировать разные варианты социальной и образовательной интеграции детей с ограничениями здоровья в общеобразовательную среду;
- определить способы и средства развития инклюзивного образования в образовательной организации.

Рассмотрим на примере Емишевской основной школы Тутаевского района проектирование адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для детей с задержкой психического развития (ЗПР) в 2016/2017 учебном году.

*Созданию проблемных групп*, в которые вошли представители школьной администрации, специалисты психолого-педагогического консилиума, учителя начальных инклюзивных классов, предшествовал педагогический совет, на котором один из вопросов был связан с разработкой АООП. Педагоги познакомились с психофизическими особенностями детей с задержкой психиче-

ского развития (ЗПР), подходами к их обучению (дифференцированный и системно-деятельностный), особенностями построения и структурой примерной АООП, опытом педагогов, работающих с детьми с ЗПР. Вниманию педагогов была представлена структура примерной АООП, вычленены сходные элементы, не требующие подробного рассмотрения, и выделены особые элементы программы.

В результате обсуждения было принято решение *о работе в проблемных группах* над такими структурными элементами программы, как система оценки достижения обучающимися с ЗПР планируемых результатов, программа формирования универсальных учебных действий, программа духовно-нравственного развития, программа коррекционной работы, программа экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Кроме того, все педагоги, работающие с детьми с задержкой психического развития, должны были разработать программы учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, которые стали составной частью программы учебных предметов и курсов коррекционно-развивающей области и программы внеурочной деятельности. Группы формировались с учетом пожеланий педагогов, вместе с тем в составе группы был педагог, выступающий в роли координатора и организатора.

На *аналитическом этапе* группы выявляли основные проблемы в работе с детьми с задержкой психического развития и их отражение в АООП. Проблематизация имела большое значение на начальном этапе проектирования, так как отражала результат поиска ответов на вопросы: Какие проблемы предстоит решать? Почему это необходимо делать? В какой степени данная проблема изучена?

На *этапе коллективной разработки идей проекта* каждая группа, реализуя принцип дифференциации, формулировала цели и задачи, соответствующие направлению деятельности. С целью обеспечения мотивации педагогов были организованы демонстрация и обсуждение положительных практик,

проблематизация и рефлексия. Для продуктивной работы групп заранее готовился материал с примерами (образцами) формулировок структурных элементов (цели и задачи, механизмы, мероприятия, способы вовлечения родителей, ожидаемые результаты). Чтобы обеспечить гибкость и вариативность проектирования, кроме *проблематизации* и *подбора фактического материала для критического осмысления*, использовались и другие средства вовлечения участников в проектную деятельность: интерпретация, обобщение, анализ информации; практическое применение имеющихся знаний для разрешения нестандартных ситуаций и др.

Использование на этапе *совместного планирования* перспективных средств организации коллективной деятельности позволило участникам проектных групп не только разрабатывать решение внутренних целей, но и получать опыт проектирования по нескольким направлениям деятельности, в разных формах, одновременно получать опыт деятельности в разных группах, выполняя разные роли и функции. Например, разработка программы коррекционной работы, включала, в том числе, разработку индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ, организацию командного взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения и др. На заседаниях групп происходило активное обсуждение проектных работ, обеспечивалась демонстрация эффективных образцов, участники активно вносили предложения и дополнения в проект, что позволяло группе корректировать его.

Созданные группами проекты позволили коллективу школы в совместной деятельности *разработать, оформить* и обсудить адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования для детей с задержкой психического развития и обеспечить ее последующую осознанную *коллективную реализацию*.

Для представления окончательных результатов работы групп был организован педагогический совет, где педагоги представили проекты, которые легли в основу АООП. Таким образом, в процессе совместной проектной дея-

тельности педагоги повысили свою проектную компетентность и освоили новые формы и методы работы, разработали коллективный программный продукт.

**Уровень первичного детского коллектива.** Целью является проектирование деятельности педагогического коллектива, направленной на поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья, выявление типичных проблем класса.

*Задачи:*

- выявить актуальные потребности детей с ОВЗ, запросы их родителей;
- выявить типичные проблемы педагогов, работающих в классе;
- разработать программу индивидуального психолого-педагогического сопровождения на основе учета индивидуальных особенностей и потребностей детей с ОВЗ;
- разработать способы интеграции детей с ОВЗ в среду нормотипично развивающихся детей, вовлечения в воспитательную деятельность;
- определить направления, формы и средства коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;
- разработать программы индивидуального сопровождения.

Рассмотрим, как решали одну из задач, на примере проектирования программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья педагоги школы № 3 г. Переславля-Залесского.

В начале учебного года для работы над программами сопровождения в школе были организованы *заседания психолого-педагогического консилиума (ППк)*, на которых обсуждались вопросы проектирования программ. Заседания были организованы руководителем школьного ППк. В заседаниях принимали участие классный руководитель, социальный педагог, специалисты школьной службы сопровождения, заместитель директора по учебной работе.

Для осмысления процесса проектирования программы сопровождения предварительно классный руководитель, социальный педагог, учителя-дефектологи, педагог-психолог *изучили документы* обучающегося с ОВЗ (заключение ПМПК, медицинская карта, ИПРА (при наличии), характеристики), подобрали диагностические материалы, провели *комплексную диагностику* каждого обучающегося с ОВЗ.

Далее на заседании руководитель консилиума ознакомил педагогов с требованиями к структуре и содержанию программы психолого-педагогического сопровождения, ее оформлению, условиями проведения индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий, примерами планируемых результатов коррекционной работы. Педагоги и специалисты службы сопровождения представили результаты диагностики каждого обучающегося с проблемами здоровья, высказывались об актуальных потребностях детей, которые необходимо учитывать в образовательном процессе и в планировании коррекционной работы, определяли цели и задачи индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий, обсуждали условия их проведения. Затем совместно с педагогами они обсуждали и отбирали планируемые результаты, которых может добиться обучающийся с ОВЗ в рамках психолого-педагогического сопровождения.

В ходе обсуждения педагоги задавали вопросы педагогу-психологу о степени адаптации ребенка к окружающей социальной среде, уточняли особенности его познавательного и личностного развития. Классный руководитель познакомил участников заседания с возможностью вовлечения родителей в процесс реализации программы. Руководитель ППк задавал специалистам службы сопровождения уточняющие вопросы, которые могли найти отражение в программе.

Научно-методическую поддержку проектирования программ сопровождения обеспечивал руководитель ППк в виде индивидуальных и групповых консультаций. При регулярной поддержке со стороны руководителя ППк мо-



лодые педагоги смогли самостоятельно разработать программы для каждого из детей.

В результате совместной разработки направлений сопровождения была составлена программа психолого-педагогического сопровождения, которую в последующем оформили специалисты службы сопровождения совместно с классным руководителем, также был оформлен план действий по реализации программы психолого-педагогического сопровождения на ближайшее полугодие, результаты реализации которого педагоги планировали обсудить на следующем заседании. На следующем заседании было запланировано обсуждение эффективности проводимой коррекционной работы и психолого-педагогического сопровождения на основе промежуточной диагностики обучающихся, способы их последующей корректировки при необходимости.

Таким образом, проектирование развития инклюзивного образования в регионе — это организованная на всех уровнях управления деятельность, обеспечивающая его исследование и разработку, направленная на его развитие и саморазвитие. Выстраивание единого регионального инклюзивного образовательного пространства требует взаимосвязи его проектирования на всех уровнях управления в региональной системе. Для этого должны быть выработаны общие ориентиры проектирования инклюзивных процессов в системе образования региона.

Проектирование развития инклюзивного образования на разных уровнях управления предусматривает, прежде всего, научно-методическую поддержку и непрерывную профессиональную подготовку педагогов, участвующих в сопровождении инклюзивных процессов.

### ***2.3. Непрерывная подготовка педагогов региона к работе в условиях инклюзивного образования***

Под подготовкой педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы понимаем обеспечение подготовленности и способности педагогов эффективно решать профессиональные задачи социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников [145, 217]. Основанием для разработки системы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования явились системный подход (В. И. Андреев, И. В. Блауберг, Т. А. Ильина), социокультурный подход (Э. С. Маркарян, М. С. Каган, А. М. Цирульников и др.), компетентностный подход (Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына и др.).

Анализ результатов мониторинга, критерии и показатели которого приведены в параграфе 2.1, позволил определить целевую направленность обновления содержания профессионального педагогического образования, при этом учесть индивидуальные запросы участников исследования и следующие профессиональные затруднения педагогов:

- неприятие особенностей детей с проблемами здоровья, неумение скрывать неприятные чувства и приспосабливаться к «иным», нетипичным участникам общения, желание «переделать», «перевоспитать» партнера по общению, категоричность оценивания людей;

- в определении содержания психолого-педагогического сопровождения ребенка, обучающегося в условиях инклюзии; проектирование инклюзивного образовательного процесса (формулировка цели и задач, определение общего содержания коррекционной помощи на уроках и занятиях), неумение анализировать контекст затруднений педагогической деятельности, интерпретировать причины трудностей, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений, адекватно оценивать собственную профессиональную компетентность;

– в определении содержания, отборе необходимых способов организации инклюзивного образования, во взаимодействии со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса, построении коррекционно-развивающей среды с учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разрабатывая систему профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, мы рассматривали ее как

– непрерывную, направленную на мотивацию педагогов к профессиональному развитию, его планирование, поддержку саморазвития, учет уровня готовности к работе в инклюзивном образовании;

– разноуровневую, включающую программы разного уровня (среднее профессиональное образование, высшее, послевузовское, дополнительное профессиональное);

– персонифицированную, направленную на формирование педагогических ценностей, в результате чего у педагогов развивается способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования;

– комплексную, предусматривающую первое профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование разного уровня (профессиональная переподготовка, курсовое повышение квалификации, стажировка);

– многоаспектную, предоставляющую возможности для устранения профессиональных дефицитов по широкому кругу тем.

При разработке региональной системы профессиональной подготовки мы учитывали

– требования профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (далее — профессиональный стандарт) [192];

- ФГОС НОО ОВЗ и другие нормативные акты в сфере инклюзивного образования;
- актуальные проблемы и дефициты педагогов;
- запросы образовательных учреждений и педагогов;
- результаты мониторинга;
- обеспечение непрерывности, преемственности в целях, задачах, результатах и содержании.

Стартовая диагностика позволила нам выделить и реализовать в опытной работе приоритетные компоненты подготовленности педагогов для работы в условиях инклюзивного коллектива:

- *мотивационно-ценностная* подготовленность (принятие ценностных ориентиров, понимание принципов инклюзии, заинтересованное отношение к участию в инклюзивных процессах и др.);
- *когнитивная* (знание ценностных ориентиров и принципов инклюзии, знание многообразия особенностей развития разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, специфики их образовательной деятельности, адаптации и социализации и др.);
- *результативно-деятельностная* (использование специальных технологий и методик, адаптация учебного материала к потребностям ребенка, проектирование инклюзивного образовательного процесса, планирование коммуникативных технологий и др.);
- *рефлексивно-оценочная* (освоение средств оценивания и анализа, способствующих достижению целей инклюзивного образования, применение адекватных средств создания инклюзивной культуры, развития инклюзивной практики и др.).

Рассмотрим опыт подготовки педагогов Ярославской области к работе в условиях инклюзивного образования на разных уровнях управления (Таблица 8).

Таблица 8

Уровни непрерывной профессиональной подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования

| Уровень/база                        |                                    | Цель                                                                                                                                                                                                            | Задачи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Содержание                                                                                                            |
|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Региональный уровень                | <i>ЯГПУ им. К. Д. Ушинского</i>    | – Первоначальная подготовка обучающихся к будущей профессиональной дефектологической деятельности, углубление и расширение образования                                                                          | – обеспечение необходимыми теоретическими знаниями, навыками исследовательской работы и информационного поиска, обуславливающими умение ориентироваться в современных научных концепциях, грамотно ставить и решать исследовательские и практические задачи в области образования детей с ОВЗ;<br>– формирование умения реализовать практическую прикладную деятельность, владение основными методами диагностики, коррекции и консультирования по дефектологическим проблемам | – программы ВПО;<br>– программы магистратуры;<br>– дополнительные программы;<br>– модули в рамках курсов по выбору    |
|                                     | <i>ИРО</i>                         | – формирование профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций в рамках дефектологической деятельности;<br>– углубление и расширение образования и научно-педагогической квалификации | – изучение образовательного потенциала лиц с ОВЗ в различных социально-институциональных условиях;<br>– проектирование и реализация процессов образования, реабилитации, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ;<br>– проектирование коррекционно-образовательной среды;<br>– использование технологий с целью оптимизации образовательно-коррекционного процесса и др.                                                                                                   | – программы профессиональной переподготовки;<br>– курсовое повышение квалификации;<br>– стажировка по видам нозологий |
| Муниципальный уровень               | <i>ГЦРО г. Ярославля, ИОЦ МР</i>   | – повышение профессионального уровня в рамках ведения профессиональной деятельности в сфере дефектологии                                                                                                        | – формирование у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций в рамках нового вида профессиональной деятельности в области образования                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | – программы курсового повышения квалификации                                                                          |
| Уровень образовательной организации | <i>Образовательные организации</i> | – формирование и отработка практических навыков дефектологической деятельности                                                                                                                                  | – формирование профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | – внутрифирменное обучение                                                                                            |

**Региональный уровень.** Базовая подготовка будущих педагогов обеспечивается *дефектологическим факультетом Ярославского государственного педагогического университета им К. Д. Ушинского (ЯГПУ)*. Программы высшего профессионального образования по таким профилям, как «Дошкольная дефектология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» способствуют формированию у будущих педагогов фундаментальных и специальных проективных умений в части разработки адаптированных образовательных программ и специальных условий их реализации в специальных и инклюзивных школах с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ. Включение будущих педагогов в практическую педагогическую деятельность обеспечивается последовательной организацией практики на базе образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы или работающих в условиях инклюзивного образования. Последующему присвоению передового опыта психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными проблемами развития, подтвержденного современной дефектологической наукой и практикой, способствуют осваиваемые магистрантами программы «Психолого-педагогическое обеспечение инклюзивного образования» и «Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья».

Кроме того, к будущей профессиональной деятельности с детьми с особыми потребностями в ЯГПУ обеспечивается подготовка студентов разных педагогических специальностей, им предложен модуль «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ» в рамках курса по выбору «Актуальные вопросы развития образования» (разработанный при непосредственном участии диссертанта) и дополнительная программа «Организационно-методические основы инклюзивного образования в высшей школе», которые обеспечивают ознакомление с основами инклюзивного и специального образования.

Основной региональной площадкой для проведения целого комплекса мероприятий по повышению квалификации педагогов и специалистов образовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования является *кафедра инклюзивного образования Института развития образования*. Прежде всего, с учетом результатов мониторинга кафедрой решались задачи обновления содержания.

Во-первых, содержание программы профессиональной переподготовки «Специальное (дефектологическое) образование» по профилю «Учитель-дефектолог» дополнено модулем «Инклюзивное образование детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС», предусматривающим знакомство слушателей с методологическими и нормативными основами инклюзивного образования, особенностями реализации технологий обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе с учетом условий инклюзивного образования, возрастными особенностями проявления отклонений психического развития. Методологической основой данного модуля определены личностно-деятельностный и аксиологический подходы, которые позволили обеспечить обновление через обращение к новым ценностям и смыслам педагогической деятельности в отношении нетипичных детей; обучение с погружением в деятельность, основанное на наличии у слушателей имеющегося опыта субъект-субъектных отношений.

Во-вторых, была разработана *модульная программа курсового повышения квалификации «Инклюзивное образование»*, которая, на наш взгляд, является главной составляющей обеспечения готовности педагогов региона к работе в условиях инклюзивного образования. Программа представлена инвариантным модулем «Особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии» и вариативным модулем «Эффективные практики реализации актуальных направлений развития инклюзивного образования в рамках уровня образования или определенной тематики». Содержание вариативного модуля спроектировано в соответствии с меняю-

щимися представлениями о проблемах педагогов в реализации инклюзивного образования: «Создание условий для реализации адаптированных образовательных программ», «Внеурочная деятельность детей с ОВЗ», «Организация деятельности психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения», «Оценивание результатов освоения основных адаптированных общеобразовательных программ обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзии» и др.

Модульное построение программы способствует обеспечению персонализированной подготовки педагогов: позволяет систематизировать учебный материал на основе профессиональных проблем; предлагаемые модули соответствуют профессиональным задачам, характеризующим готовность к инклюзивному образованию; способствует обеспечению взаимозависимости целевого, содержательного, технологического и результативного компонентов модулей и установлению взаимосвязи между разными частями программы.

Целью инвариантного модуля является совершенствование профессиональных компетенций педагогов, которые обеспечивают профессиональную деятельность по проектированию и реализации адаптированных общеобразовательных программ в условиях инклюзивного образования. Планируемые результаты позволяют обеспечить такие трудовые функции педагогов, как «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ и адаптированных общеобразовательных программ» (в части готовности к разработке и реализации рабочих программ по учебным предметам для обучающихся с ОВЗ; готовности к реализации программ в инклюзивных классах; способности использовать специальные методы и приемы включения обучающихся с ОВЗ в образовательную деятельность) и «Развивающая деятельность» (в части умений использования специальных приемов коррекционно-развивающей работы; взаимодействия с другими специалистами) [192].



Оценивание содержания инвариантного модуля обеспечивалось такими индивидуально-ориентированными технологиями, как работа фокус-группы, контекстное обучение, развитие критического мышления, кейс-стади, технологии интерактивного взаимодействия [225].

В качестве итогового оценочного средства диагностики результатов освоения инвариантного модуля использовалась зачетная работа, выполняемая педагогом, которую педагог должен продемонстрировать умение разрабатывать психолого-педагогическую характеристику ребенка с ОВЗ, получающего образование в инклюзивном классе (разрабатывается характеристика конкретного ребенка, которого обучает педагог).

Инвариантный модуль дополняется программами вариативного модуля, предоставляющими педагогу возможность выбора актуальных тем и определения последовательности их освоения с учетом собственных профессиональных дефицитов. В качестве планируемых результатов освоения вариативного модуля предполагается освоение таких трудовых функций, как «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность» [192].

Рассмотрим кратко один из востребованных вариативных модулей — «Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ» (Приложение 9). Его содержание представлено двумя разделами: «Основы организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ в рамках реализации адаптированной основной общеобразовательной программы» и «Эффективные формы организации внеурочной деятельности».

В данном модуле запланировано выполнение трех практических работ, основанных на имеющемся у слушателей опыте и новых практических умениях, которые способствуют развитию умений моделировать решение профессиональных задач, восполнять собственные профессиональные дефициты, проводить опытное исследование.

В качестве оценочных средств в этом модуле использовались технологии проектирования индивидуального маршрута с коррекционной составляющей, программы курса внеурочной деятельности; учебно-исследовательские технологии; игровые технологии (деловые или имитационные игры), а итоговая аттестация по данному модулю, проводимая в форме презентации слушателем своих знаний, умений и опыта, позволяет продемонстрировать умение разрабатывать проект программы внеурочной деятельности и, соответственно, уровень сформированных профессиональных компетенций в части внеурочной деятельности, в том числе индивидуальной и групповой коррекционной работы.

Освоение программ курсового повышения квалификации или переподготовки заканчивалось независимой оценкой качества освоения программ педагогами, результаты которой использовались для принятия управленческих решений по изменению содержания, организации и тематики профессиональной подготовки.

В-третьих, кафедрой организована подготовка педагогов в *форме стажировки* по теме «Особенности обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии», которая направлена на формирование опыта практической деятельности, готовности к организации инклюзивной среды в первичном детском коллективе. Стажировка предусматривает демонстрацию результативных практик работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормотипично развивающимися детьми и встроенную организацию профессиональных проб в инклюзивной среде, что позволяет усилить готовность педагогов к самостоятельной инклюзивной деятельности. В процессе самостоятельной практической деятельности в детском коллективе слушатели выполняли практические задания во взаимодействии с педагогами, обучающимися и родителями (знакомство с программами по учебным предметам и курсам внеурочной деятельности, организация инклюзивной образовательной среды, командный опыт работы, работа школьного консилиума, организация

сопровождения, инклюзивные практики и технологии, проведение уроков и занятий, участие в заседаниях консилиума и др.).

В-четвертых, в подготовку педагогов региона *включены специальные образовательные организации, функционирующие как региональные ресурсные центры* по обучению конкретной нозологической группы детей с ОВЗ (по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, по работе с детьми после кохлеарной имплантации), и общеобразовательные организации, действующие в статусе региональных инновационных площадок, разрабатывающие такие актуальные аспекты инклюзивного образования, как «Формирование универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»; «Инновационные механизмы достижения образовательных результатов обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования»; «Создание образовательной среды для детей после кохлеарной имплантации в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного и начального общего образования» и др.

В-пятых, результативными оказались такие формы подготовки педагогов, как одновременное *обучение всего педагогического коллектива* по одному из аспектов инклюзивного образования или *обучение школьных команд* — команды школьного психолого-педагогического консилиума, команды психолого-педагогического сопровождения, которые позволяют формировать навыки командной работы для реализации единого подхода к инклюзивной практике.

**Муниципальный уровень.** Во всех муниципальных районах организуется повышение квалификации педагогов. Покажем это на примере ряда муниципальных районов. На данном уровне особое внимание уделяется компонентам инклюзивной педагогической культуры, формам и методам ее проявления в профессиональной практической деятельности:

– умению организовать образовательную деятельность детей с ограничениями; управлять поведением и действиями нетипичных и нормотипичных детей, регулировать их образовательное и социальное взаимодействие;

– умению создавать условия, обеспечивающие успешность инклюзивного образовательного процесса; подбирать формы, виды и средства коррекционно-педагогического воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом знания их индивидуальных особенностей; прогнозировать результаты педагогического воздействия;

– умению осуществлять индивидуальный подход; регулировать взаимоотношения между детьми; разбираться в конфликтных ситуациях и устранять их; находить правильный тон и форму общения с детьми и родителями обучающихся.

Основные формы подготовки педагогов на муниципальном уровне: *постоянно действующие информационные и проектировочные семинары, дискуссионные площадки*. Рассмотрим пример муниципальной дискуссионной площадки по теме «Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях города», организованной городским центром развития образования г. Ярославля. В профессиональной дискуссии приняли участие педагоги и специалисты городских общеобразовательных школ, а также сотрудники ярославского городского центра развития образования, преподаватели кафедры инклюзивного образования ИРО, сотрудники городского центра психолого-медико-педагогического сопровождения. Цель дискуссии: формирование опыта взаимодействия учителей, учителей-логопедов и дефектологов в разработке стратегии сопровождения детей с проблемами здоровья.

*Дискуссионная площадка* позволила актуализировать и обогатить опыт сотрудничества и взаимодействия педагогов и специалистов в области инклюзивного образования. При этом использована командная работа (формирование междисциплинарных знаний); работа с образовательными кейсами

(анализ поведенческих ситуаций); решение профессиональных задач (разработка конфликтных ситуаций); обсуждение актуальных вопросов инклюзивного образования (оценивание результатов).

Для учителей начальных классов общеобразовательных школ Тутаевского района муниципальный ИОЦ организовал *постоянно действующий семинар* по теме «Организация образовательного процесса с детьми, имеющими особые образовательные потребности», программа которого представлена в Таблице 9.

Таблица 9

Программа семинара «Организация образовательного процесса с детьми, имеющими особые образовательные потребности»

| №   | Тема                                                                                             | Ответственные                                                  |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1-2 | Особые образовательные потребности детей с ОВЗ: ЗПР, ТНР, нарушения зрения, нарушения слуха, ОДА | ИОЦ, педагоги-психологи                                        |
| 3   | Дети с РАС. Нарушения поведения и приемы коррекции                                               | ИМЦ, педагоги-психологи                                        |
| 4   | Организация психолого-педагогического сопровождения в педагогическом взаимодействии              | ИОЦ, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи |
| 5   | Приемы умственного развития детей с ОВЗ на уроках и во внеурочное время                          | ИОЦ, учителя начальных классов                                 |
| 6   | Нарушения устной и письменной речи у детей с ОВЗ: виды, коррекционные упражнения                 | ИОЦ учителя-логопеды                                           |
| 7   | Особенности реализации принципов специальной дидактики на уроках русского языка и чтения         | ИОЦ, учителя начальных классов                                 |
| 8   | Особенности реализации принципов специальной дидактики на уроках математики                      | Учитель начальных классов                                      |
| 9   | Социально-коммуникативное развитие детей с ОВЗ                                                   | ИОЦ, педагоги-психологи                                        |

Основными формами работы на данном семинаре являются дискуссия, дебаты, групповая работа, работа с кейсами, решение профессиональных задач, которые обеспечивают отработку способности решать нестандартные и проблемные ситуации, например, обсуждение возможных решений проблемы взаимодействия педагога с родителями обучающегося с ОВЗ инклюзивного класса, которые по-разному оценивают потребности и потенциальные возможности ребенка. Для формирования у педагогов мотивационно-ценностной

готовности на семинаре использовались эссе, критический анализ ситуации и др., а для формирования результативно-деятельностной подготовленности применялись мозговая атака в парах и в группе, распределение по кластерам, работа в ролевых позициях («автор», «критик», «контролер» и др.). Рефлексивно-оценочная готовность обеспечивалась с помощью рефлексивных вопросов, интервью.

Решение профессиональных задач и работа с кейсами осуществлялись по следующему алгоритму:

- *погружение в деятельность* через знакомство с профессиональной задачей (кейсом); понимание условий, осознание себя в качестве исполнителя, организация обсуждения в группах, затем общее обсуждение;

- *проблематизация*. На этом этапе педагоги формулировали основную проблему, выделяли имеющиеся и необходимые знания для решения профессиональной задачи. Основные формы работы: общее обсуждение проблемы, индивидуальное и парное решение проблемы, общее обсуждение способов решения проблемы;

- *целеполагание* и планирование: разработка прообраза продукта, определение системы промежуточных целей и способов их достижения, разработка плана. Формы работы: групповая, фронтальная; диалог; игровые формы, моделирование;

- *конструирование решения, реализация*. На этом этапе проектировались способы решения профессиональной задачи. Формы работы: тренинг, деловая игра, профессиональная мастерская, практикум и др.;

- *рефлексия* осуществлялась с использованием следующих форм работы: фронтальных, групповых, парных и индивидуальных; методов и методических приемов (рефлексивные вопросы, интервью).

**Уровень образовательной организации.** Механизмом, способствующим повышению профессиональной подготовки педагогов, является *внутрифирменное (корпоративное) обучение*.

Особенностью повышения квалификации внутри инклюзивного образовательного учреждения является то, что профессиональная подготовка проектируется с учетом общих проблем инклюзивного образования, проблем школы и проблем отдельных педагогов. Для решения этих проблем, например, в Емишевской основной школе созданы и успешно функционируют педагогический совет, методические объединения, временные творческие и проблемные группы, ежегодно проводится единый методический день, педагоги делятся собственным опытом и изучают опыт коллег инклюзивных школ района и других районов региона. Планируемым результатом является обеспечение подготовленности к осуществлению инклюзивного образования на основе анализа педагогической практики.

Преимущества такого обучения — непрерывное повышение квалификации на рабочем месте, осуществляемое в течение всей профессиональной деятельности; возможность организации командного обучения педагогов; возможность диссеминации лучшего опыта педагогов по приоритетным аспектам развития инклюзивного образования; постоянное повышение квалификации всего педагогического коллектива учреждения, а не только отдельных педагогов; оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным педагогам в решении актуальных проблем.

Кроме того, сегодня особую актуальность приобретает *формирование готовности педагогов к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями обучающихся с ОВЗ*, которое включает в себя способность и стремление осуществлять это взаимодействие; позволяет эффективно решать задачи образования, адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ в ситуациях взаимодействия с родительским сообществом. У педагогов в работе с родителями и семьей ребенка с проблемами здоровья возникают следующие сложности: неумение находить корректные способы общения; формальное отношение ко взаимодействию; низкая активность родителей, низкая посещаемость родителями совместных мероприятий и др. Вместе с тем обмен ин-

формацией, смыслами, эмоциями между субъектами образовательного процесса играет важную роль для его успешного развития [207].

Так, школа № 3 г. Переславля-Залесского проводит семинары-практикумы для педагогов по следующим темам: «Профессиональная компетентность педагога в сфере общения с родителями обучающихся с ОВЗ», «Формы, методы и приемы конструктивного взаимодействия с родителями детей с ОВЗ», «Педагог и семья ребенка с ОВЗ: активные формы взаимодействия». Цель таких семинаров: познакомить педагогов с активными формами, методами и приемами взаимодействия с родителями обучающихся с ОВЗ, обратить внимание на их приоритетность и особенности проведения.

Рассмотрим кратко программу взаимодействия с родителями обучающихся «Педагоги и родители-соавторы развития», разработанную Емишевской основной школой Тутаевского района. Программа предусматривает следующий алгоритм формирования взаимодействия педагогов и родителей обучающихся с ОВЗ:

- создание среды для взаимодействия;
- формирование группы родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, готовых активно сотрудничать;
- организация и осуществление педагогической поддержки родителей;
- включение родителей в образовательный инклюзивный процесс.
- осуществление обратной связи.

Модели взаимоотношения семьи и школы: приобщение родителей к педагогическому процессу; пребывание родителей в образовательном учреждении; система мероприятий, которые позволяют родителям ближе познакомиться со спецификой учреждения, с его воспитывающей и развивающей средой.

Используются следующие формы работы с семьей: анкетирование родителей (выявление уровня участия родителей в воспитании детей; степень удовлетворенности качеством образования); диагностика уровня воспитанно-



сти учащихся; родительские собрания; посещение родителями уроков, занятий внеурочной деятельности, мероприятий; мастер-классы, творческие мастерские с учащимися и родителями; семейные проекты; участие в конкурсах, в выставках семейного творчества; дни открытых дверей; совместные мероприятия; спортивные праздники, дни здоровья; индивидуальные и семейные консультации; семейный клуб.

Таким образом, проектирование на всех уровнях управления профессиональной подготовки педагогов, отвечающей современным международным и отечественным тенденциям развития образовательной интеграции детей с ОВЗ и нормотипично развивающихся детей, является важным условием развития инклюзивного образования в региональной системе образования.

Построение профессиональной подготовки обеспечивает отображение взаимосвязей и взаимозависимостей целей, содержания и технологий, что характеризует подготовку педагогов региона к работе в условиях инклюзивного образования как системный процесс.

Кроме того, мы рассматриваем подготовку педагогов региона как непрерывный и персонифицированный процесс развития профессиональной компетентности, направленный на формирование готовности к решению профессиональных задач в области интегрированного образования детей с ОВЗ.

Новыми элементами качества, обеспечивающими профессиональную подготовленность педагогов региона к инклюзивной деятельности, являются

- проектирование процесса подготовки, ориентированного на результат, направленного на выполнение социального заказа по формированию профессиональных компетенций педагога;
- проектирование модульной структуры и содержания практико-ориентированной подготовки к работе в условиях инклюзивного образования;

- обучение на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений разных муниципальных районов, учреждений дополнительного профессионального образования регионального и муниципального уровня (от практики первичного включения до инновационной инклюзивной практики);
- активные практические/деятельностные формы профессиональной подготовки (стажировки, мастер-классы и др.);
- возможность заказа от образовательных учреждений на тематическое курсовое повышение квалификации позволяет говорить о продвижении развития инклюзивных изменений в педагогических коллективах;
- обучение команд или в целом педагогических коллективов обеспечивает готовность к решению общих задач;
- возможность участия педагогов в передаче личного опыта (РИП, МИП, РРЦ, базовые площадки).

Подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования — это долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности, комплексного, системного и компетентностного подходов для ее реализации.

Обеспечение готовности педагогов региона к включению разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в среду общего образования обеспечивается в значительной мере и через организацию комплексного научно-методического обеспечения.

#### ***2.4. Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования***

Под *научно-методическим обеспечением* в педагогической науке рассматривают обеспечение системы образования методологическими, дидактическими и методическими разработками, отвечающими современным требованиям педагогической науки и практики [49].

Разрабатывая проблему научно-методического обеспечения, мы опирались на работы Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского [21, 101, 140].

**Научно-методическое обеспечение** мы рассматриваем как предоставление педагогу в достаточном количестве педагогических, методических и организационных средств для успешной профессиональной деятельности, способствующих достижению поставленных им целей и задач [24], позволяющих разрабатывать и решать актуальные для региона проблемы.

*Задачи* научно-методического обеспечения:

- выявление актуальных проблем и их научно-методическая разработка;
- включение педагогов и педагогических коллективов в исследовательскую и экспериментальную деятельность, направленную на поддержку и развитие инновационных процессов в инклюзивном образовании детей с ОВЗ;
- развитие творческого уровня научно-методической компетенции педагогов;
- создание банка актуальных научно-методических материалов по вопросу инклюзивного образования и др.

В процессе опытной работы мы выделили характерные черты научно-методического обеспечения региональной системы инклюзивного образования на разных уровнях управления. Рассмотрим их подробнее.

**Региональный уровень.** Научно-методическое обеспечение инклюзивного образования на региональном уровне разрабатывается научно-исследовательскими лабораториями, инновационными площадками, региональными ресурсными центрами.

Решение задач научной и исследовательской проблематики педагогов и коллективов инклюзивных школ региона обеспечивает, прежде всего, *научно-педагогическая лаборатория* «Методология и развитие инклюзивного образования в региональной системе образования», созданная на базе кафедры

инклюзивного образования ярославского ИРО, цель которой — совершенствование профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, на основе интеграции науки и образования, научных подходов и инклюзивной практики.

Так, для определения степени подготовленности педагогов региона к внедрению инклюзивного образования лабораторией в 2015 г. были проведены *фокус-группы*. Рассматривая вопрос «Перспективы развития инклюзивного образования в регионе», педагоги выявили объективные и субъективные трудности развития инклюзивного образования. Объективные затруднения, по мнению участников фокус-групп, вызвали такие проблемы, как отсутствие специальной подготовки у педагогов и специальных ресурсных условий для реализации инклюзивного образования в массовых школах. Субъективные трудности, по мнению участников, обусловлены низкой мотивацией педагогов и администрации школ, недостаточным опытом работы с такими детьми, стереотипом, что дети с ОВЗ должны обучаться в специальных школах. В ходе обсуждения вопроса «Готовность педагогов региона к реализации инклюзивного образования» педагоги выделяли профессиональные проблемы, которые затем группировались по сходным признакам, обсуждали перспективы и пути их решения.

Анализ проблем, выявленных в результате работы фокус-групп, позволил прийти к выводу о возможности их решения в процессе совместной деятельности. Для этих целей на базе лаборатории было организовано шесть постоянных *проблемных групп* (34 педагога) по актуальным вопросам интегрированного обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ, которые изучали более узкие проблемы, разрабатывали пути их решения, апробировали новые методические продукты, внедряли результаты в деятельность образовательных учреждений, анализировали опыт внедрения, представляли результаты апробации на практико-ориентированных и научных мероприятиях (семинарах, «круглых столах», заседаниях методических объединений учите-

лей-дефектологов, конференциях и др.). Мотивация педагогов обеспечивалась за счет проблематизации, демонстрации и обсуждения положительных примеров. Внимание педагогов акцентировалось на рефлексии результатов совместной деятельности, выявлении проблем и их решении во взаимодействии.

Итоги деятельности проблемных групп нашли отражение в разработке таких методических и учебно-методических пособий, как «Организация занятий ЛФК для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата», «Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании», «Обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования».

Научно-методическому обеспечению деятельности педагогических коллективов сельских инклюзивных школ способствует участие в *проблемной группе «Сопровождение детей с ОВЗ» в составе лаборатории «Педагогика сельской школы»* научного центра РАО при ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (Емишевская основная школа и Константиновская средняя школа Тутаевского района, Мокеевская средняя школа Ярославского района, Глебовская средняя школа Ярославского района, Нагорьевская средняя школа Переславского района).

Педагоги сельских школ *обмениваются инновационным опытом* на семинарах, организуемых на базе школ, в ходе которых проводят открытые уроки и занятия, мастер-классы, предоставляют коллегам самостоятельно разработанное программно-методическое обеспечение, методические материалы, знакомят с новыми формами, методами и средствами обучения детей с ОВЗ. Так, например, методический семинар, проводимый Емишевской школой по теме «Особенности разработки СИПР», способствовал осознанию педагогами возможностей использования электронного ресурса *умксипр.рф* для разработки специальной индивидуальной программы развития ребенка с интеллектуальными нарушениями. В процессе работы семинара педагоги оце-

нили значение УМК, его достоинства, проанализировали возможности применения в собственной деятельности. Сравнивая традиционный способ разработки программы с использованием УМК, педагоги отметили, что УМК предоставляет педагогу больше возможностей для создания качественного программного продукта. Использование метода сравнения позволило педагогам задуматься о собственном профессиональном развитии, пересмотреть представления о собственных компетенциях. Итогом обсуждения на семинаре стало мнение большинства педагогов о том, что освоение новых средств, методов и технологий позволяет развиваться, совершенствоваться и добиваться результатов более эффективными способами за короткий промежуток времени.

Педагоги данной проблемной группы активно обмениваются опытом с коллегами из сельских школ других регионов и зарубежных стран. Так, в ноябре 2021 г. проблемной группой был организован Международный научно-практический семинар по теме «Специальные индивидуальные программы развития детей с ограниченными возможностями здоровья и ментальными нарушениями как средство индивидуализации обучения в сельской школе». В ходе семинара состоялась дискуссия — педагоги Ярославской области совместно с коллегами из Казахстана и Киргизии обсуждали трудности, возникающие в ходе реализации инклюзивного образования, причины, лежащие в их основе, способы их преодоления, демонстрировали достижения в использовании инклюзивных практик. В результате дискуссии у участников семинара появилось осознание, что плодотворное взаимодействие способно помочь в выработке успешных способов преодоления профессиональных трудностей. В ходе семинара обсуждались следующие проблемы: готовность учителей сельской школы к работе в инклюзии; разработка и реализация АООП для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, обучающихся на дому, в условиях дистанционного обучения; опыт разработки ИПО в образовательных организациях Кыргызстана; СИПР как основной инструмент индивидуализации обучения детей

с ментальными нарушениями в сельской школе; реализация СИПР для ребенка с нарушением слуха, обучающегося на дому; электронный конструктор АООП для детей с ОВЗ; конкурсное движение педагогов инклюзивных сельских школ.

Итогом стала *рефлексия*, в ходе которой педагоги дали высокую оценку участию в семинаре, каждый поделился собственными выводами относительно вариантов работы со специальной индивидуальной программой развития, наиболее эффективными для собственной образовательной организации или конкретных обучающихся.

Научно-педагогическая лаборатория при ИРО обеспечивает и координирует сетевое взаимодействие педагогов инклюзивных образовательных учреждений с *региональными ресурсными центрами (РРЦ)*, созданными на базе государственных (специальных) общеобразовательных организаций: РРЦ по работе с детьми с кохлеарным имплантом на базе Ярославской школы-интерната № 7, по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра на базе Рыбинской школы-интерната № 2, по ранней помощи и комплексному сопровождению организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья на базе Центра помощи детям, по работе с детьми с ментальными нарушениями на базе Ярославской школы-интерната № 6.

Процесс совместной с региональным ресурсным центром научно-методической и исследовательской деятельности имеет особенности. Как правило, работа начинается с представления специфики деятельности ресурсного центра, его достижений, положительного и отрицательного опыта в процессе мастер-классов, тренингов, работы с образовательными кейсами, вебинаров, семинаров, дискуссионных площадок и др. С одной стороны, процесс знакомства с опытом РРЦ способствует осознанию педагогами инклюзивных школ профессиональных проблем, основывающихся на выделении противоречий между собственным опытом работы с определенной категорией детей с ОВЗ и представленной педагогами ресурсного центра практикой, и

необходимости совершенствования собственного профессионального опыта и саморазвития. С другой стороны, взаимодействие с педагогами инклюзивных школ, разрабатывающих определенный аспект инклюзивного образования, позволяет педагогам ресурсного центра актуализировать собственные профессиональные дефициты, формировать быстрый отклик на запросы, поддерживать устойчивую мотивацию на профессиональное самосовершенствование.

Рассмотрим пример деятельности *регионального ресурсного центра* «Комплексное сопровождение организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья», обеспечивающего вовлечение в инновационное взаимодействие педагогических команд школьных психолого-педагогических консилиумов в процессе стажировки.

*Стажировка* по теме «Деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации» проводится по следующему алгоритму: сначала стажеры (педагоги и специалисты) участвуют в *диагностике* для выявления актуальных профессиональных проблем команд школьных консилиумов, затем проводится общая часть, стажировка завершается работой в командах. В ходе общей образовательной части педагоги-стажеры знакомятся с практическим опытом, результативными практиками и методическим обеспечением, разработанным РРЦ (интерактивные сервисы в помощь педагогам, методические материалы: «Методические рекомендации по психологической поддержке семьи ребенка с ОВЗ и инвалидностью», «Построение индивидуального образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья посредством внеурочной деятельности», «Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья»), *выявляют круг актуальных проблем* в процессе мастер-классов или работы с кейсами. По завершении общей части участники стажировки формулируют проблемы, решение которых затем разрабатывают команды в



ходе проектного взаимодействия, максимально приближенного к практической деятельности, проводят рефлексию.

Таким образом, включение педагогов-стажеров в активную практическую деятельность обеспечивает самостоятельную поисковую работу, активный профессиональный диалог, расширение границ профессионального взаимодействия. В то же время педагогам ресурсного центра стажировка позволяет не только произвести диссеминацию опыта, но и увидеть качественно иной уровень собственных профессиональных знаний и их практического применения.

Важную роль в развитии научно-методического обеспечения инклюзивных процессов в регионе играют *региональные инновационные проекты (РИП)*, реализуемые образовательными организациями, нарабатывшими значительный практический опыт по определенным направлениям обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В 2016-2020 гг. педагогическими коллективами школ региона по результатам конкурсного отбора, организованного департаментом образования Ярославской области, реализованы РИП по следующим темам: «Формирование универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Инновационные механизмы достижения образовательных результатов обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования», «Создание образовательной среды для детей после кохлеарной имплантации в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного и начального общего образования».

Рассмотрим опыт реализации в 2018-2019 гг. *инновационного проекта* «Создание образовательной среды для детей после кохлеарной имплантации в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного и начального общего образования», целью которого было разработать образовательную среду для детей с кохлеарным имплантом (КИ), которая может быть воспроизведена в инклюзивных образовательных учреждениях региона.

Для работы над проектом в Ярославской школе-интернате № 7 была организована творческая группа педагогов. *В процессе изучения состояния проблемы* участниками РИП проанализирован опыт слухоречевой реабилитации, изучены психофизические особенности детей с имплантом, определены их особые образовательные потребности.

Используя анкетирование, участники проекта совместно проанализировали собственную и родительскую компетентность. Коллективный анализ анкет показал, что компетенциями по слухоречевой реабилитации владеют 33 % воспитателей ГПД и дошкольных групп, 66 % учителей начальных классов, 80 % учителей-дефектологов, 18 % родителей.

*На этапе планирования* произошло выявление профессиональных и родительских дефицитов и определение способов развития педагогов, а также повышение родительской компетентности, была осуществлена *коллективная разработка идей проекта и плана его реализации*. Кроме того, на этом этапе были разработаны образовательные кейсы в помощь педагогам, работающим с детьми с имплантом («Особенности кохлеарно имплантированных детей», «Особые образовательные потребности детей с кохлеарным имплантом», «Этапы послеоперационной слухоречевой реабилитации детей после КИ»), и родителям («Памятка по устройству и проверке работоспособности КИ»).

Затем педагоги были включены в апробацию методик развития смыслового чтения, развития письменной речи, фонетической ритмики и музыкальной стимуляции.

Отслеживание результативности инновационной деятельности обеспечивалось на основе выявления динамики развития слуха и речи детей после имплантации. Для этого была разработана методика экспертной оценки результатов реализации индивидуальных коррекционно-развивающих программ и проведен мониторинг уровня речевого и слухового развития ребенка с КИ. На этом этапе команда проекта также была включена в выявление условий педагогической реабилитации; организацию коррекционно-

развивающей работы; определение планируемых результатов; подготовку аналитических материалов и рекомендаций по совершенствованию слухоречевой реабилитации. Динамика слухоречевого развития детей определялась с участием школьного психолого-педагогического консилиума.

Профессиональное развитие участников проекта обеспечивалось внутрифирменным обучением и стажировками, организацией наставничества опытных педагогов, взаимопосещением и анализом уроков и занятий, работой в творческих парах и группах. Педагоги были участниками постоянно действующего школьного семинара по разным вопросам обучения и воспитания детей после имплантации. Кроме того, компетентность педагогов совершенствовалась в процессе индивидуального консультирования, на котором они могли задавать вопросы по методике, технологии и приемам реабилитации детей с КИ. С целью формирования осознанного отношения родителей к необходимости создания в семье условий, в которых ребенок хочет научиться или ему необходимо научиться говорить, были организованы Дни открытых дверей, родительские конференции, университет педагогических знаний, беседы, индивидуальные консультации, знакомство родителей с дневником наблюдений, выставки семейного творчества. Продуктами этого этапа стали разработанные участниками проекта кейсы: методика развития смыслового чтения, методика развития письменной речи, методика проведения фонетической ритмики и методика музыкальной стимуляции; программа внутрифирменного обучения «Создание речевой среды для обучения и воспитания детей после кохлеарной имплантации», программа стажировки «Реабилитация обучающихся с нарушением слуха после кохлеарной имплантации»; сценарии занятий университета педагогических знаний и бесед с родителями; «Дневник наблюдений» для родителей.

*Аналитико-результативный этап* показал, что педагогами накоплен опыт слухоречевой реабилитации обучающихся с КИ и эффективных форм работы с их родителями. Ответы респондентов продемонстрировали рост

профессиональной компетентности воспитателей ГПД и дошкольных групп (66 %), учителей начальных классов (88 %) и учителей-дефектологов (100 %). Повышение опыта отметили взаимодействия с детьми с КИ: воспитатели ГПД и дошкольных групп (83 %), учителя начальных классов (77 %) и учителя-дефектологи (100 %). Педагоги назвали следующие условия, способствующие повышению их подготовленности к проведению педагогической реабилитации: участие в инновационной деятельности, знакомство с практическими образцами реабилитационного опыта, обмен профессиональным опытом во взаимодействии, общение в рамках профессиональной деятельности.

Материалы, разработанные в процессе реализации РИП совместно с научно-педагогической лабораторией *«Методология и развитие инклюзивного образования в региональной системе образования»*, представлены в методических пособиях серии «Инклюзивное образование»: «Методика организации обучающей среды в процессе формирования речевой деятельности кохлеарно имплантированных обучающихся на уровне НОО», «Организация обучающей среды в процессе формирования смыслового чтения кохлеарно имплантированных обучающихся».

Педагоги региона систематически участвуют в обсуждении состояния, проблем и перспектив развития инклюзивного образования. Одним из таких значимых мероприятий является *ежегодная Декада инклюзивного образования*, организуемая департаментом образования Ярославской области совместно с ИРО и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Декада — это не только традиционная педагогическая конференция, преследующая цели представления, выявления и распространения эффективного педагогического опыта. Она представляет собой многозадачное единство мероприятий, объединенных общей целью, совместно решаемой организаторами и участниками, и подчиненной решению этой цели, рационально выстроенной системы мастер-классов, семинаров, мини-конференций, «круглых столов», воркшопов и других мероприятий, на которых педагоги — предста-

вители региональных ресурсных центров, инновационных площадок регионального и муниципального уровней, базовых стажировочных площадок, победители конкурсов профессионального мастерства знакомят педагогическую общественность региона с различными методиками и технологиями, обмениваются передовым опытом, приобщаются к новейшим областям знания.

В ходе мероприятий Декады ярославские педагоги и коллеги из других регионов обсуждают такие актуальные темы, как «Развитие коммуникативного поведения детей с ОВЗ», «Формирование опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у школьников с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», «Работа с родителями обучающихся с ОВЗ: профориентация и социализация», «Контроль качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии», «Тьюторское сопровождение обучающихся с РАС» и др.

Для педагогических коллективов, работающих в условиях инклюзивного образования, ориентированных на профессиональный рост, имеется возможность участия в таких региональных конкурсах, как «Лучшая инклюзивная школа» и «Лучшая организация инклюзивного образования: индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья», цель которых — стимулировать образовательные организации к развитию и внедрению инклюзивных процессов, диссеминации позитивного педагогического опыта, а также к участию в ежегодном конкурсе на премию Губернатора Ярославской области в сфере образования. Так, например, Емишевская основная школа Тутаевского района, реализующая на протяжении многих лет инклюзивное образование, в 2019 г. стала победителем регионального конкурса «Лучшая инклюзивная школа» и лауреатом премии Губернатора Ярославской области за работу по теме «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья».

**Муниципальный уровень.** На муниципальном уровне профессиональное развитие и саморазвитие педагогов обеспечивают *методические службы*

*районов (городской центр развития образования города Ярославля, информационно-образовательные центры Тутаевского района и города Рыбинска и др.), муниципальные инновационные и экспериментальные площадки.*

Так, например, в Тутаевском районе в 2018-2020 гг. на базе общеобразовательных учреждений были организованы *муниципальные инновационные площадки* по следующим темам: особенности реализации ФГОС НОО ОВЗ, адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП); особенности социальной адаптации детей с ОВЗ; обеспечение психологически комфортного климата для детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе; психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ; модели взаимодействия инклюзивных образовательных организаций; повышение инклюзивной компетентности педагогов.

Педагогические коллективы образовательных организаций, работающих в статусе инновационной площадки, обеспечивают формирование нового опыта инклюзивного образования, который может стать основой их дальнейшего профессионального развития и стимулом для профессионального развития педагогов других образовательных организаций района.

Рассмотрим опыт муниципальной инновационной площадки, организованной департаментом образования Тутаевского района в 2018-2019 гг. на базе Емишевской школы, по теме «Обеспечение введения и реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития) и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Педагоги школы в рамках инновационного проекта изучали документы, знакомились с опытом других инклюзивных школ, выявляли собственные проблемы и определяли пути их устранения, разрабатывали локальные акты (разработано 74 документа), конспекты и сценарии инклюзивных уроков и занятий, участвовали в командной работе и взаимодействии с проектными командами других образовательных организаций района, разрабатывали семинары, мастер-

классы, подбирали и апробировали эффективные технологии. Подготовка и проведение серии практико-ориентированных семинаров для образовательных организаций района по теме «Командное проектирование образовательного маршрута обучающегося с ЗПР» позволили педагогическому коллективу освоить приемы разработки и реализации АООП, рабочих программ по учебным предметам в соответствии с требованиями ФГОС, выявить особенности оценивания достижения планируемых результатов обучающимися с задержкой психического развития и формирования универсальных учебных действий, познакомиться с технологией проектирования индивидуального маршрута.

***Уровень образовательной организации.*** Основными формами научно-методического обеспечения профессиональной деятельности педагогов являются индивидуальная или коллективная работа над инновационными темами или проектами, участие в работе проблемных групп. Проблемные группы разрабатывают актуальные темы, получают, обобщают, представляют и распространяют опыт инновационной деятельности. Кроме того, в процессе самообразования педагоги знакомятся с современными научными и методическими разработками, инновационным опытом различного уровня.

Познакомимся с инновационной деятельностью педагогов школы № 3 г. Переславля-Залесского на примере разработки и реализации проекта «Формирующее оценивание в рамках инклюзивного образования». Работа над проектом обеспечила обогащение педагогического коллектива теоретическими основами формирующего оценивания детей с проблемами развития. Например, в процессе мастер-класса «Теория и практика формирующего оценивания в рамках инклюзивного образования» педагоги познакомились с особенностями оценки образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных обучающихся, с системой оценки достижения обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) планируемых результатов освоения АООП,

оцениванием предметных результатов, формированием базовых учебных действий, использованием техник формирующего оценивания на уроках.

Кроме того, педагоги участвовали в семинарах-практикумах; работали в парах и группах; организовали педагогическую гостиную; проводили методическую неделю взаимопросмотров уроков. Результатами проекта стали разработанные педагогами конспекты уроков и занятий, сценарии мастер-классов с участием детей с ограниченными возможностями здоровья, которые впоследствии вошли в план работы школы, обновленные и систематизированные оценочные средства в структуре АООП в соответствии с критериями оценки ожидаемых результатов.

Анализ результатов научно-методического обеспечения региональной системы инклюзивного образования позволяет сделать следующие выводы:

- определение содержания и форм научно-методического обеспечения необходимо разрабатывать на основе выявления проблем и дефицитов педагогов, которые у них возникают в процессе реализации инклюзивного образования;

- при постановке целей, определении содержания и форм, проведении анализа и оценки результатов научно-методического обеспечения важно обеспечить субъектность педагогов;

- на всех уровнях управления содержание и формы научно-методического обеспечения необходимо определять на основе системного и социокультурного подходов, реализуя принципы системности, социального партнерства, демократизации, преемственности.

Задачи научно-методического обеспечения региональной системы инклюзивного образования невозможно решать без взаимодействия и координации субъектов всех уровней управления.



## ***2.5. Взаимодействие и координация субъектов управления развитием региональной системы инклюзивного образования***

Управление развитием инклюзивного образования в региональной системе предусматривает скоординированное взаимодействие субъектов разных уровней, причастных к решению задач социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

Взаимодействие *субъектов управления развитием региональной системы инклюзивного образования* — это их совместная деятельность и общение, направленные на решение задач и обеспечивающие развитие инклюзивных образовательных процессов в регионе [211], цель которых — взаимообогащение, взаимовлияние, стимулирующие развитие взаимодействующих субъектов управления разного уровня.

*Координация* предполагает распределение обязанностей между субъектами деятельности, целью которого является обеспечение их действий в заданный временной промежуток в интересах решения общих задач [163]. *Под координацией деятельности субъектов управления развитием региональной системы инклюзивного образования* мы понимаем согласование действий субъектов разных уровней управления для достижения общих и специфических для каждого уровня целей и задач развития инклюзивного образования.

Взаимодействие и координация субъектов управления развитием региональной системы инклюзивного образования направлены на решение следующих задач:

- определение целей и задач совместной деятельности субъектов управления с учетом потребностей и интересов каждого уровня управления;
- планирование совместной деятельности;
- распределение ответственности за результаты между субъектами управления разного уровня;

– отслеживание результатов совместной деятельности и внесение корректив в организацию совместной деятельности.

Для развития инклюзивного образования в региональной системе образования важно формирование команды единомышленников из субъектов разных уровней управления, которые в дальнейшем станут инициаторами развития инклюзивных процессов в системе образования региона. Условиями их успешного взаимодействия являются пребывание в общем смысловом поле; совместное погружение в проблемное пространство, включение в единое творческое сообщество; согласованность форм, методов и технологий реализации задач; активное включение в обсуждение и выполнение действий; включение в исследовательскую деятельность; получение обратной связи; партнерское общение; принятие ценности участника взаимодействия каждого уровня управления.

***Региональный уровень.*** Механизм взаимодействия и координации в региональном масштабе предполагает выстраивание вертикальных и горизонтальных связей как между субъектами управления разного уровня, учреждениями и ведомствами, так и между социальными и профессиональными сообществами.

На *региональном уровне субъектами взаимодействия* являются Правительство Ярославской области, департамент образования Ярославской области и другие региональные органы управления, муниципальные органы управления образованием, образовательные организации, Институт развития образования, муниципальные методические службы и организации дополнительного профессионального образования, Центр помощи детям, Центр оценки и контроля качества образования, педагоги, общественные и родительские организации.

*Целью взаимодействия* является выработка единых подходов к социально-образовательной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обсуждение проектирования научно-методического и нор-

мативного обеспечения инклюзивных процессов, подготовки педагогических кадров в ходе совместного диалога и партнерства заинтересованных субъектов всех уровней управления.

*Задачи:* определение целей совместной деятельности, направленных на развитие инклюзивных процессов в системе образования региона, учитывающей потребности и интересы всех уровней управления; обеспечение планирования совместной деятельности; распределение функций и ответственности за результаты на каждом уровне управления; создание условий для проявления субъектной позиции каждого субъекта управления; отслеживание результатов деятельности и корректировка планов.

*Координирующую роль* играет общественный Совет при департаменте образования Ярославской области, на котором принимаются решения о развитии инклюзивных процессов, планируется инклюзивное образование, обсуждаются промежуточные результаты и дается оценка результатов развития образовательной инклюзии. В тесной связи с Советом работает департамент образования Ярославской области, который обеспечивает гарантии исполнения принципов государственной политики в области инклюзивного образования, осуществляет исполнительно-распорядительную и контрольно-надзорную деятельность. Также департамент обеспечивает выполнение различных действий в рамках определенных направлений развития инклюзивного образования, определяет координаторов, которые сопровождают и развивают конкретные инклюзивные процессы в регионе из числа учреждений, находящихся в функциональном подчинении департамента и реализующих определенный аспект инклюзивного образования. Например, РРЦ по ранней помощи на базе Центра помощи детям координирует вопросы выявления и психолого-педагогической поддержки детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

*Каждый координатор взаимодействия* определяет совместно с представителями регионального департамента основные направления сопровож-

дения инклюзивных процессов, самостоятельно отбирает оптимальные формы и средства взаимодействия, определяет стратегию взаимодействия с каждым субъектом управления, включает его в совместную деятельность. Кроме того, координатор сопровождает как индивидуальную деятельность каждого участника взаимодействия, так и коллективное взаимодействие в целом.

В зависимости от целей взаимодействие может осуществляться между департаментом образования и муниципальными органами управления образованием в форме коллегий и совещаний; между департаментом образования и руководителями образовательных организаций в форме директорского клуба; между разными региональными учреждениями и муниципальными образовательными организациями в форме проблемных, проектных, инициативных и творческих групп, дискуссионных площадок.

Координатор взаимодействия организует команду единомышленников, которые определяются с учетом того, кто взаимодействует и какие инклюзивные процессы сопровождаются. Например, ежегодно с целью обеспечения единого подхода департамент образования Ярославской области организует взаимодействие по вопросу разработки методических рекомендаций о преподавании учебных предметов в общеобразовательных организациях в новом учебном году, в которых должны найти отражение особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Так, в 2016 г. с этой целью была организована рабочая группа из числа представителей отделов развития общего образования, надзора и контроля департамента образования области, департаментов образования г. Ярославля, г. Рыбинска, Тутаевского и Ярославского районов, методистов и преподавателей Института развития образования. Координация взаимодействия поручена специалистам Института развития образования.

Для предварительного изучения участникам рабочей группы были направлены нормативные и методические документы федерального уровня, разработанные к новому учебному году. Члены рабочей группы заранее само-

стоятельно проработали документы, выявили изменения, которые необходимо учесть при разработке рекомендаций, затруднения и проблемы, которые впоследствии планировали обсудить на заседании группы.

Представители ИРО также провели целенаправленную работу в своем коллективе на предмет сопоставления и анализа документов текущего и будущего учебных годов, выявления их различий и проблем при реализации учебных предметов, постановки новых задач по учебным предметам.

На первом заседании специалисты ИРО обеспечили анализ документов и проектов рекомендаций. Преподаватели кафедры инклюзивного образования выполняли роль координаторов и обеспечивали организацию работы всех участников, регулировали обсуждение. Участники рабочей группы работали в тесном взаимодействии друг с другом, анализировали информацию, предоставленную специалистами Института, обсуждали особенности преподавания отдельных учебных предметов, высказывали свои предложения, обменивались опытом, обсуждали дальнейшие действия. Преподаватели кафедры инклюзивного образования выступали в роли экспертов, обеспечивая экспертизу предложений на предмет решения коррекционных задач. Методисты Института развития образования собирали предложения, анализировали, обрабатывали, группировали, использовали их для подготовки рекомендаций.

Больше всего затруднений возникло при работе над рекомендациями по математике и истории, в связи с чем появилась необходимость более тщательной проработки данного вопроса. Для этого были организованы две инициативные группы, систематическое взаимодействие которых координировали заведующие кафедр естественно-математических и гуманитарных дисциплин ИРО. Методисты данных кафедр обеспечивали взаимодействие во время подготовки методических материалов. Дополнительно в состав инициативных групп вошли учителя математики и истории, имеющие значительный опыт работы и участвующие в экспертной деятельности. Учителям было предложено проанализировать новые задачи и соотнести их с собственной

профессиональной деятельностью. В результате этого были уточнены общие задачи по преподаванию математики и истории в новом учебном году. Таким образом, инициативные группы наработывали проекты материалов, которые затем представили в ходе общего заключительного обсуждения.

В результате общего заключительного обсуждения специалистами Института были представлены проекты рекомендаций, с которыми члены рабочей группы предварительно ознакомились. В процессе заключительного обсуждения участники группы высказали предложения о включении в рекомендации информации об используемых учебниках, особенностях изучения отдельных тем, в том числе отражающих региональные аспекты. Взаимодействие участников координировали специалисты кафедры инклюзивного образования, предварительно распределив последовательность обсуждаемых вопросов, направляя обсуждение на решение актуальных проблем, обеспечивая в итоге принятие совместных решений по разрабатываемым рекомендациям.

Таким образом, в результате взаимодействия и координации деятельности органов управления регионального и муниципального уровней, Института развития образования, педагогов разработан проект рекомендаций по всем предметам учебного плана, который в дальнейшем был направлен в образовательные организации для работы.

**Муниципальный уровень.** На данном уровне *субъектами взаимодействия* выступают органы местного самоуправления, муниципальные органы управления образованием, методические службы или организации дополнительного профессионального образования муниципального района, муниципальные образовательные организации, муниципальные психолого-медико-педагогические комиссии, педагоги, родители.

*Целью взаимодействия* является организация совместной деятельности субъектов муниципального уровня и уровня образовательной организации, направленная на повышение эффективности управления развитием инклюзивных процессов в муниципальной системе образования.

*Задачи взаимодействия:* обеспечение решения общих целей и задач развития муниципальной системы инклюзивного образования, сопровождение развития инклюзивных процессов в муниципальной системе образования.

*Координирующую роль*, как правило, исполняет муниципальный орган управления образованием, который планирует инклюзивное образование, организует обсуждение и оценку результатов его развития в образовательных организациях района, определяет координаторов сопровождения инклюзивных процессов.

*Субъекты взаимодействия:* муниципальные органы управления образованием, администрации образовательных организаций, муниципальные учреждения, родители.

Координаторы иницируют и планируют коллективное взаимодействие субъектов сопровождения инклюзивных процессов, отбирают оптимальные формы и средства взаимодействия, определяют его стратегию.

В зависимости от того, кто взаимодействует и какие инклюзивные процессы сопровождаются, определяются форма и содержание взаимодействия.

Рассмотрим взаимодействие субъектов муниципального уровня на примере организации работы по подготовке участия обучающихся с ОВЗ в государственной итоговой аттестации с созданием специальных условий в школах г. Ярославля. Департамент образования мэрии г. Ярославля координатором этой деятельности определил городской центр развития образования (ГЦРО). Для организации работы в текущем учебном году специалисты ГЦРО организовали совещание с ответственными в школах города за государственную итоговую аттестацию обучающихся с ОВЗ. Предварительно в образовательные организации были направлены актуальные приказы и рекомендации по вопросу государственной итоговой аттестации обучающихся с ОВЗ для изучения, выявления проблем и подготовки вопросов. На совещании специалисты ГЦРО провели анализ документов, обратили внимание участни-

ков совещания на изменения в ГИА детей с ОВЗ в текущем году, на категории детей, которым необходимы особые условия, на требования к их созданию. Участники совещания задавали уточняющие вопросы, обсуждали дальнейшие собственные действия. Специалисты ГЦРО фиксировали вопросы, по поводу которых были необходимы консультации у специалистов городского или областного департаментов.

Больше всего затруднений возникло при обсуждении вопросов прохождения психолого-медико-педагогической комиссии обучающимися с ОВЗ. Было решено, что с целью организованного прохождения детьми комиссии школьные кураторы обеспечат взаимодействие с родителями детей с ОВЗ посредством организации родительских собраний и индивидуальных консультаций, в том числе при помощи классных руководителей, а специалисты ГЦРО — взаимодействие с муниципальными или центральной ПМПК.

**Уровень образовательной организации.** Успех работы инклюзивной образовательной организации, прежде всего, зависит от скоординированной и согласованной деятельности администрации, педагогов и специалистов службы сопровождения, родителей обучающихся, поскольку только в этом случае возможно обеспечить успешное развитие инклюзивного образования, социализацию и адаптацию обучающихся с ОВЗ.

*Субъекты взаимодействия:* руководитель организации, администрация, педагоги, родители, обучающиеся.

*Целью взаимодействия* является обеспечение согласованности действий педагогического коллектива и родителей (законных представителей), направленных на решение задач развития инклюзивных процессов в каждом классе и в образовательной организации в целом.

*Задачи взаимодействия:* выявление актуальных проблем педагогов и педагогического коллектива в целом; выявление актуальных проблем обучающихся; выявление запросов родителей (законных представителей); планирование работы по решению выявленных проблем; привлечение родителей



к совместному решению задач развития инклюзии в образовательной организации.

*Координирующую роль*, как правило, выполняет администрация образовательной организации в лице руководителя, заместителей директора.

Приведем пример взаимодействия и координации субъектов из опыта Семибратовской средней школы Ростовского района в процессе подготовки к педагогическому совету для создания рабочих программ по учебным предметам и курсам внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ к новому 2017/2018 учебному году.

Координация обеспечивалась заместителем директора по учебной работе, *организацию взаимодействия* педагогов в процессе подготовки к педагогическому совету обеспечивала инициативная группа при участии руководителя методического объединения, учителей начальных классов, имеющих опыт создания программ, руководителя ППк.

Руководителем методического объединения совместно с инициативной группой был проработан вопрос создания рабочих программ и представлен план подготовки к педагогическому совету. Предварительно для педагогов были подготовлены материалы, соответствующие требованиям ФГОС к структуре и содержанию программ, особенностям отражения в программах работы в инклюзивном классе, с которыми педагогам было рекомендовано ознакомиться.

При подготовке к педагогическому совету обязанности были распределены следующим образом:

- Заместитель директора по учебной работе координировал деятельность инициативной группы и методического объединения, организовал педагогический совет.

- В обязанности руководителя методического объединения начальных классов вошли консультирование педагогов по вопросам создания программ, координация взаимодействия учителей при обеспечении научно-

методической деятельности, составление плана работы методического объединения по работе над программами, создание рабочих программ по предметам и курсам, организация и проведение методического семинара, координация взаимодействия творческих групп.

Одной из форм подготовки к педсовету стал методический семинар, в процессе которого было организовано взаимодействие педагогов, осваивающих новый опыт. Руководитель методического объединения, учитывая мнение педагогов, обеспечил определение содержания подготовки к семинару и анализ его результатов. Взаимодействие участников семинара проходило в форме активного обсуждения программ, их структуры, планируемых результатов, содержания. На семинаре педагоги были ознакомлены с планом подготовки к педагогическому совету, его целями и задачами, ключевыми мероприятиями и сроками.

Важная роль в процессе работы над программами отводилась школьной службе сопровождения, которая разрабатывала и оформляла индивидуальные и групповые программы коррекционных курсов внеурочной деятельности детей с ОВЗ. С этой целью руководитель психолого-педагогического консилиума организовал совместный анализ результатов диагностики, проводимой по разным направлениям развития обучающегося с проблемами здоровья, ознакомление педагогов с ее результатами. На этом этапе руководитель ППк организовал взаимодействие службы сопровождения с учителями начальных классов с целью оптимального выбора диагностических методик. Кроме того, руководитель консилиума обеспечивал согласование процесса диагностирования с педагогами, поскольку отдельные вопросы касались образовательного процесса, повышения его результативности, отношений между обучающимися, преподавания учебных предметов.

Отметим, что на этапе подготовки к педсовету одной из значимых форм взаимодействия стали посещение и анализ уроков учителей начальных классов и специалистов службы сопровождения, работающих по программам,

созданным в соответствии с новыми требованиями, в ходе которых были обеспечены обмен опытом, практиками, методами и приемами работы в инклюзивном классе, оценка результативности деятельности педагога. С этой целью руководитель методического объединения координировал организацию посещения уроков, обеспечивал обсуждение тематики, составлял график посещений. Результатом взаимного посещения стал совместный анализ, обсуждение особенностей реализации программ на уроках и занятиях.

После осмысления большей частью педагогов работы над программами состоялось их обсуждение на педагогическом совете. Педагоги еще раз были ознакомлены с требованиями ФГОС, требованиями к структуре программ, требованиями к планируемым результатам. В ходе дискуссии учителя задавали уточняющие вопросы по сущности планируемых результатов, в том числе метапредметных, по требованиям к программе. Все участники педсовета соблюдали следующие правила: выслушивали и старались понять другого, терпимо относились к коллегам, уважали иную позицию, четко формулировали свое мнение, аргументировали его, в том числе и при несогласии. Педагогический совет постоянно обращался к вопросу освоения опыта работы над программами. Педагоги, посетившие уроки коллег, высказались об особенностях реализации новых требований к программам на уроке. В процессе обсуждения педагогам предлагалось индивидуализировать собственные задачи в работе над программами. Итогом педагогического совета стало принятие решения, при этом каждый педагог определил свою позицию относительно работы по созданию программ.

Таким образом, в процессе взаимодействия педагогического коллектива были созданы условия для само- и взаимооценки и анализа результатов подготовленности каждого педагога к работе с программным обеспечением.

**Уровень первичного детского коллектива.** Субъектами взаимодействия в первичном коллективе являются классный руководитель, педагоги, работающие с классом, обучающиеся, родители. Формы взаимодействия: роди-

тельское собрание, консультация, личная встреча, беседа, классное мероприятие, малый педсовет.

*Цель взаимодействия* — согласованная деятельность между педагогами, родителями и обучающимися класса, направленная на успешное включение обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс, выстраивание дружеских взаимоотношений в классном коллективе, участие родителей в решении проблем, связанных с воспитанием детей.

*Задачами* взаимодействия являются

- отслеживание динамики обучающихся с ОВЗ и обучающихся с нормотипичным развитием;
- выявление актуальных проблем обучающихся в коммуникации, адаптации, социализации, достижении образовательных результатов;
- выявление актуальных проблем педагогов, работающих с инклюзивным коллективом;
- выявление запроса родителей на социализацию и адаптацию обучающихся;
- организация взаимодействия обучающихся с ОВЗ и нормотипично развивающихся обучающихся, родителей и обучающихся, педагогов и обучающихся.

Координирующую роль во взаимодействии педагогов, работающих с инклюзивным классом, и родителей обучающихся играют классные руководители. Так, например, в инклюзивном классе школы № 3 г. Переславля-Залесского при возникновении трудностей, связанных с обучением, у учащегося 5 класса Н., недавно перешедшего из другой школы, классный руководитель инициировал проведение малого педсовета. Целью этого мероприятия, в котором участвовали все педагоги, работающие с классом, школьная администрация, представители школьной службы сопровождения, стало обсуждение действий, направленных на решение проблем Н. по русскому языку. Учитель русского языка и литературы отметил, что на уроках русского языка мальчик

может отвечать устно на «отлично», но испытывает затруднения при выполнении письменных работ. Итогом педсовета стало решение провести с Н. контрольную работу за курс начального общего образования, что позволит установить причины затруднений. Анализ контрольной работы показал несформированность у Н. навыка списывания. В результате администрацией образовательной организации было принято решение, что с Н. будут дополнительно заниматься учитель русского языка и учитель-логопед, а воспитатель группы продленного дня обеспечит контроль выполнения Н. домашних заданий. Обязанностями классного руководителя стало систематическое информирование родителей об успехах или проблемах Н. в овладении учебным предметом, его социализации и адаптации в коллективе; планирование, разработка и организация системы работы с родителями, направленной на решение данной проблемы.

Таким образом, условиями результативного скоординированного взаимодействия команды педагогов, работающих с инклюзивным классом, являются единый согласованный подход; использование коллективных форм деятельности; партнерские отношения; профессиональное самообразование и саморазвитие; корпоративная системы прав, обязанностей, поощрений и санкций.

Вышесказанное позволяет отметить, что взаимодействие и координация субъектов управления развитием инклюзивного образования разного уровня региональной системы — это динамичный процесс, предусматривающий решение организационных и координирующих задач по сопровождению взаимной деятельности.

Обобщая опыт управления развитием инклюзивного образования в региональной системе, выделим его особенности, обеспечивающие взаимодействие и координацию деятельности субъектов управления всех уровней:

- привлечение к совместной деятельности субъектов управления разного уровня, имеющих близкие ценностные основания;

- направленность на решение конкретной проблемы инклюзивного образования регионального, муниципального уровня, уровня образовательной организации или первичного детского коллектива, выявленной в ходе совместного поиска;
- опора на инициативу субъектов управления разного уровня;
- разработка проектов субъектами разных уровней управления, непосредственно участвующими в их реализации;
- развитие механизма сопровождения совместной деятельности субъектов управления разных уровней региональной системы инклюзивного образования.

## ***2.6. Результаты опытной работы***

Завершающий этап опытной работы посвящен анализу и обобщению результатов исследования. На этом этапе мы целенаправленно отслеживали и анализировали динамику развития инклюзивного образования в регионе с целью выявления влияния создаваемых условий на результаты. При проведении мониторинга использовался комплекс методик, измеряющих результаты исследования в разных аспектах и на разных уровнях региональной системы. Мы остановимся на тех, которые являются наиболее значимыми для оценки эффективности управления развитием инклюзивных процессов. Образовательные организации вносили количественные данные в региональную систему АСИОУ, которые затем представлялись в обобщенном виде на муниципальный и региональный уровни.

Для получения объективных данных на всех этапах исследования использовался мониторинговый инструментарий: критерии и показатели, обозначенные в модели и рассмотренные в параграфе 2.1.

В ходе анализа результативности опытной работы мы определяли

- динамику планируемых результатов обучающихся с ОВЗ;

- удовлетворенность родителей (законных представителей) детей с ОВЗ условиями оказания услуг;
- изменение профессиональной подготовленности педагогов;
- реализацию подходов и принципов управления развитием инклюзивного образования;
- нормативную и программную, кадровую, научно-методическую обеспеченность инклюзивных образовательных учреждений.

Полученные результаты позволили нам проверить гипотезу, определить педагогическую целесообразность выявленных условий и средств управления развитием инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы.

**Результаты опытной работы на уровне региона.** В первую очередь это достижения детей — здесь отслеживались результаты освоения *обучающимися с ОВЗ планируемых результатов освоения АООП НОО (метапредметных)* на примере коммуникативных и речевых учебных действий (Приложение 1). За основу мы взяли те учебные действия, которые являются значимыми для детей с ОВЗ и свидетельствуют об успешности освоения ими ФГОС НОО ОВЗ. Приведем для примера данные мониторинга, проводимого в 2017-2019 гг. (Таблица 10).

Сравнение результатов сформированности и развития речевых и коммуникативных учебных действий позволяют сделать вывод, что в 2019 г. доля обучающихся, демонстрирующих стабильность или положительную динамику метапредметных результатов, увеличилась в пределах от 2 до 12 %.

Таблица 10

Сравнение результатов сформированности и развития речевых и коммуникативных учебных действий

| Показатели сформированности УУД  | 2017/<br>2019 | Уровень сформированности УУД, % |         |         |
|----------------------------------|---------------|---------------------------------|---------|---------|
|                                  |               | Низкий                          | Средний | Высокий |
| Речевые учебные действия         | 2017          | 46                              | 39      | 15      |
|                                  | 2019          | 32                              | 51      | 17      |
| Коммуникативные учебные действия | 2017          | 70                              | 23      | 7       |
|                                  | 2019          | 46                              | 44      | 10      |

Для определения *социализированности обучающихся с ОВЗ* на региональном уровне было организовано широкое изучение мнения педагогов и родителей этих детей в процессе независимой оценки посредством анкетирования (Приложение 11). В процессе мониторинга оценивались такие важные показатели социализированности детей с проблемами здоровья, как умения строить коммуникацию с окружающими и выстраивать гармоничную систему отношений. Анализ результатов анкетирования показал позитивные изменения по этим показателям. Так, родители и педагоги отмечают увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, которые умеют на высоком уровне строить коммуникацию с окружающими (2017 г. —13 %, 2019 г. —17 %) и выстраивать гармоничную систему отношений (2017 г. — 5 %, 2019 г. —12%). 100 % родителей и педагогов отметили целесообразность проведения независимой оценки в форме анкетирования. Подробно результаты мониторинга степени социализированности представлены в Таблице 11.

Таблица 11

Сравнение степени социализированности обучающихся с ОВЗ

| Показатели                                       | 2017/2019 | Уровень социализированности обучающихся с ОВЗ, % |         |         |
|--------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------|---------|---------|
|                                                  |           | Низкий                                           | Средний | Высокий |
| Умение строить коммуникацию с окружающими        | 2017      | 27                                               | 60      | 13      |
|                                                  | 2019      | 18                                               | 65      | 17      |
| Умение выстраивать гармоничную систему отношений | 2017      | 37                                               | 58      | 5       |
|                                                  | 2019      | 23                                               | 65      | 12      |

Информация о динамике инклюзивных процессов на уровне обучающихся дополнялась исследованием *удовлетворенности родителей (законных представителей)* условиями оказания образовательных услуг. В целях оценки ожиданий родителей по вопросу организации инклюзивного образовательного процесса проводился опрос родителей (Приложение 12). В результате опроса установлено, что наблюдается положительная динамика удовлетворенности родителей детей с ОВЗ по ряду показателей: увеличилось количество родителей, отмечающих улучшение материально-технических



условий предоставления услуг детям с ОВЗ (2017 г. —33 %, 2019 г. —42 %); наблюдается рост числа родителей, отмечающих увеличение доступностью и открытости информации о созданных условиях и адаптированных основных общеобразовательных программах (2017 г. —64 %, 2019 г. —73 %); кроме того, уменьшилось количество родителей, которые отмечают проявление педагогами нетолерантного отношения к детям с ОВЗ (2017 г. —35 %, 2019 г. —21%).

Положительная тенденция удовлетворенности наблюдается и у родителей детей с нормотипичным развитием. Уменьшилось количество родителей, которые считают, что педагоги уделяют недостаточное внимание на уроке их детям, поскольку они много времени тратят на объяснение материала детям с ОВЗ (2017 г. —67 %, 2019 г. —47 %). Они отмечают, что улучшилось их информирование педагогами об успеваемости их ребенка и качестве его обучения (2017 г. —77 %, 2019 г. —95 %). Кроме того, опрос показал, что наблюдается рост числа родителей, которые считают, что между детьми преобладают дружественные отношения (2017 г. —69 %, 2019 г. —83 %). Две трети родителей высоко оценили работу педагогов по изучению их мнения и предложили проводить его ежегодно и актуализировать вопросы с учетом высказанного мнения.

Эффективность развития инклюзивного образования, прежде всего, зависит от деятельности педагогов и степени их подготовленности. В связи с этим рассмотрим результаты мониторинга *профессиональной подготовленности педагогов* к работе в условиях инклюзивного образования (Таблица 12) до и после изменения содержания и организационных форм взаимодействия субъектов управления: профессиональной подготовки педагогов, совершенствования научно-методического обеспечения инклюзивного образования, планирования педагогами собственного профессионального развития и саморазвития.

Отметим, что мы определяли низкий уровень подготовленности педагогов как неготовность к работе в условиях инклюзивного образования, средний уровень — как недостаточную подготовленность, высокий уровень демонстрировал оптимальную подготовленность.

Таблица 12

Результаты подготовленности педагогов к работе  
в условиях инклюзивного образования

| Критерии подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования      | 2016/ 2018 | Уровень подготовленности, % |         |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------|---------|---------|
|                                                                                       |            | Низкий                      | Средний | Высокий |
| Степень сформированности мотивации к инклюзивному образованию                         | 2016       | 46                          | 54      | 0       |
|                                                                                       | 2018       | 41                          | 52      | 7       |
| Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности                     | 2016       | 71                          | 26      | 3       |
|                                                                                       | 2018       | 62                          | 31      | 7       |
| Степень адекватности оценки результатов сформированности профессиональных компетенций | 2016       | 67                          | 30      | 3       |
|                                                                                       | 2018       | 61                          | 33      | 6       |

Анализ достоверности различий начального и итогового мониторинга по трем критериям: «Степень сформированности мотивации к инклюзивному образованию», «Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности» и «Степень адекватности оценки результатов сформированности профессиональных компетенций» — был проведен с помощью непараметрического G-критерия знаков для связанных выборок. Значимые положительные сдвиги по результатам опытной работы зафиксированы по всем трем критериям. Результаты расчетов во всех трех случаях позволили принять альтернативные гипотезы ( $p \leq 0,05$ ), согласно которым утверждалось, что «преобладание типичного (положительного) сдвига является неслучайным и обусловлено реализацией предложенного автором комплекса организационно-педагогических условий и средств многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования» (Приложение 10).

Рассмотрим изменения подготовленности педагогов подробнее. Сравнение *результатов мотивационно-ценностной подготовленности* (Приложения 2, 3) демонстрирует повышение низкого и среднего уровней знания, понимания и принятия инклюзии за два года от 5 до 43 % по отдельным показателям (Таблица 13).

Таблица 13

Сравнение результатов мотивационно-ценностной  
подготовленности педагогов

| Уровни подготовленности | 2016/<br>2018 | Показатели подготовленности, % |                                    |                                                                                  |                                                  |                                                |
|-------------------------|---------------|--------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                         |               | Знание принципов и задач ИО    | Понимание ценностных ориентиров ИО | Проявление личной заинтересованности в решении задач ИО инклюзивного образования | Демонстрация ценностного отношения к детям с ОВЗ | Мотивация к достижению успеха в организации ИО |
| Низкий                  | 2016          | 57                             | 49                                 | 58                                                                               | 48                                               | 59                                             |
|                         | 2018          | 21                             | 22                                 | 31                                                                               | 21                                               | 28                                             |
| Средний                 | 2016          | 36                             | 44                                 | 34                                                                               | 46                                               | 36                                             |
|                         | 2018          | 63                             | 61                                 | 53                                                                               | 64                                               | 62                                             |
| Высокий                 | 2016          | 7                              | 7                                  | 8                                                                                | 6                                                | 5                                              |
|                         | 2018          | 16                             | 17                                 | 16                                                                               | 15                                               | 10                                             |

Положительную динамику всех показателей *мотивационно-ценностной подготовленности* можно отнести к числу качественных изменений. Анализ результатов мониторинга показал уменьшение доли педагогов с низким уровнем, при этом положительную динамику внутри среднего и высокого уровней.

*Подготовленность педагогов к самостоятельной инклюзивной деятельности* (результативно-деятельностная подготовленность) (Приложения 4, 5) совершенствовалась с помощью индивидуально-ориентированных технологий (работа фокус-группы, технологии интерактивного взаимодействия), проектных технологий (проектирование рабочей программы курса внеуроч-

ной деятельности, индивидуального образовательного маршрута с учетом рекомендаций ПМПК и ИПРА). Во время освоения модульной программы «Инклюзивное образование» и дефектологической переподготовки педагоги осваивали данные технологии, изучали их возможности. На аналитическом этапе опытной работы определялся рост педагогов, которые стали использовать данные технологии в собственной деятельности, при этом в интервью после курсового повышения квалификации педагоги отмечали, что качество их уроков в инклюзивных классах повысилось (Таблица 14).

Таблица 14

Сравнение результатов результативно-деятельностной  
подготовленности педагогов

| Уровни подготовленности | 2016/<br>2018 | Показатели подготовленности, %                                                        |                                                                                            |                                                                |                                         |                                                                   |
|-------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|                         |               | Понимание психофизических особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ | Отбор оптимальных способов организации технологий проектирования инклюзивного образования, | Реализация эффективных способов педагогического взаимодействия | Создание коррекционно-развивающей среды | Обеспечение профессионального образования и самосовершенствования |
| Низкий                  | 2016          | 52                                                                                    | 53                                                                                         | 52                                                             | 54                                      | 54                                                                |
|                         | 2018          | 46                                                                                    | 49                                                                                         | 47                                                             | 47                                      | 37                                                                |
| Средний                 | 2016          | 44                                                                                    | 43                                                                                         | 44                                                             | 40                                      | 35                                                                |
|                         | 2018          | 35                                                                                    | 44                                                                                         | 46                                                             | 44                                      | 43                                                                |
| Высокий                 | 2016          | 4                                                                                     | 4                                                                                          | 5                                                              | 6                                       | 11                                                                |
|                         | 2018          | 19                                                                                    | 7                                                                                          | 7                                                              | 9                                       | 20                                                                |

Начальный мониторинг зафиксировал низкие показатели подготовленности педагогов к самостоятельной инклюзивной практике: педагоги продемонстрировали в основном низкий и средний уровень. Результаты итогового мониторинга данного показателя свидетельствуют о сокращении числа педагогов, демонстрирующих низкий уровень, и в то же время демонстрируют положительную динамику среднего и высокого уровней.

Также результаты мониторинга свидетельствуют о значительном расширении аналитического опыта педагогов во время опытной работы, в том числе о положительной динамике *рефлексивно-оценочной подготовленности* (Приложения 6, 7), которая отражает понимание педагогами значимости освоения профессиональных компетенций, необходимых для работы в инклюзивных классах в процессе профессиональной подготовки и самообразования (Таблица 15).

Таблица 15

Сравнение результатов рефлексивно-оценочной  
подготовленности педагогов

| Уровни подготовленности | 2016/2018 | Показатели подготовленности, %                                                                                                                 |                                                                                                              |                                                          |                                                                                                |                                             |
|-------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|                         |           | Умение анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также собственные проблемы и затруднения в реализации инклюзивного образования | Анализ ресурсов и возможностей для проектирования совместного обучения детей с ОВЗ и нормотипичным развитием | Самооценка используемых методов инклюзивного образования | Контроль целесообразности собственных действий в процессе организации инклюзивного образования | Оценка результатов инклюзивного образования |
| Низкий                  | 2016      | 41                                                                                                                                             | 43                                                                                                           | 52                                                       | 54                                                                                             | 54                                          |
|                         | 2018      | 37                                                                                                                                             | 37                                                                                                           | 42                                                       | 47                                                                                             | 37                                          |
| Средний                 | 2016      | 54                                                                                                                                             | 51                                                                                                           | 44                                                       | 39                                                                                             | 33                                          |
|                         | 2018      | 56                                                                                                                                             | 44                                                                                                           | 41                                                       | 54                                                                                             | 41                                          |
| Высокий                 | 2016      | 5                                                                                                                                              | 6                                                                                                            | 5                                                        | 7                                                                                              | 13                                          |
|                         | 2018      | 7                                                                                                                                              | 9                                                                                                            | 17                                                       | 13                                                                                             | 22                                          |

Эффективность используемых форм, технологий и методов повышения квалификации выявлялась посредством проведения независимого мониторинга качества полученной услуги по повышению квалификации, организуемого специалистами ИРО, а также срезовой диагностикой, после освоения

педагогом каждого модуля или программы повышения квалификации, в которой педагоги отмечали, что повлияло на их профессиональное развитие.

Педагоги, участвовавшие в фокус-группе, целью которой было определение результатов *реализации идей и принципов инклюзивного образования*, отметили, что продвижению идей и принципов инклюзии в образовательных организациях региона способствуют модульная программа повышения квалификации «Инклюзивное образование», деятельность стажировочных площадок кафедры инклюзивного образования ИРО, деятельность региональных инновационных площадок и ресурсных центров, направленных на подготовку педагогов к развитию академических и жизненных компетенций детей с ОВЗ, разработку индивидуальных программ сопровождения, решение задач социальной адаптации и психолого-педагогической реабилитации детей с разными видами ограничений на уроках и во внеурочное время, командное взаимодействие педагогов со специалистами школьной службы сопровождения.

Таким образом, можно сделать вывод, что зафиксированная во время опытной работы на уровне региона в целом позитивная динамика подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является статистически значимой.

Результативность *обеспеченности инклюзивных образовательных организаций* мы проверяли с помощью экспертизы нормативных и программных документов, которая позволяет оценить произошедшие изменения (Таблица 16).

## Сравнение результатов нормативного правового и программного обеспечения

| Варианты ответов | 2016/2018 | Нормативное правовое и программное обеспечение, % |                                                                           |                 |                 |                                               |
|------------------|-----------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------------------|
|                  |           | Положение об обучении на дому                     | Положение о текущем контроле и промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ | Положение о ИПк | АООП, СИПР, ИОМ | Рабочие программы по учебному предмету, курсу |
| Нет              | 2016      | 11                                                | 46                                                                        | 14              | 36              | 29                                            |
|                  | 2018      | 3                                                 | 0                                                                         | 0               | 0               | 0                                             |
| Есть             | 2016      | 89                                                | 54                                                                        | 86              | 64              | 71                                            |
|                  | 2018      | 97                                                | 100                                                                       | 100             | 100             | 100                                           |

Анализ результатов мониторинга *кадрового обеспечения* инклюзивных образовательных учреждений показывает, что наблюдается общая положительная динамика и в этом направлении. Данные мониторинга показывают, что увеличилось количество педагогов, прошедших обучение на курсах повышения квалификации (2016 г. — 75 %, 2018 г. — 100 %) и освоивших программы переподготовки по дефектологическому профилю (2016 г. — 37 %, 2018 г. — 54 %), возросло количество молодых специалистов (2016 г. по должности учителя и специалиста — 23 %, 2018. — 37 %). Большинство респондентов также отмечают большое значение модульного принципа построения программ повышения квалификации по разным аспектам инклюзивного образования для персонифицированной подготовки педагогов к реализации задач включенного образования обучающихся с ОВЗ совместно с нормотипично развивающимися обучающимися.

Эти данные также подтверждает опрос администрации образовательных организаций. В 2016 г. администрации только 53 % инклюзивных образовательных учреждений отметили укомплектованность специалистами службы сопровождения; 26 % показали недоукомплектованность такими спе-

циалистами как: учителями-дефектологами, учителями-психологами; в остальных образовательных учреждениях отсутствует большинство специалистов, а коррекционную деятельность обеспечивают учителя начальных классов или учителя-предметники, не имеющие специального образования, но прошедшие курсовое повышение квалификации по вопросам инклюзивного образования или обучения детей с ОВЗ. Вместе с тем отдельные учреждения отметили, что администрация заинтересована в сохранении ситуации, поскольку таким образом решается вопрос нагрузки педагогов. Мониторинг в 2018 г. показал позитивные не только количественные (укомплектованность — 76 %), но и качественные изменения состава психолого-педагогической службы: обеспеченность педагогами-психологами составила 58 %, учителями-логопедами — 69 %, учителями-дефектологами — 46 %. Кроме того, администрации школ отметили эффективность для развития школьного психолого-педагогического сопровождения таких форм, как повышение квалификации команд школьных психолого-педагогических консилиумов и педагогических коллективов образовательных организаций в целом.

Для выявления эффективности *научно-методического обеспечения* использовались анкетирование, беседы, интервью педагогов и коллективов. Сравнение данных мониторинга позволяет сделать вывод, что значительно улучшилось обеспечение педагогов профессиональной информацией по вопросам инклюзии (2016 г. — 47 %, 2018 г. — 73 %). Педагоги отмечают позитивное влияние на их профессиональное развитие деятельности региональных ресурсных центров и региональных и муниципальных инновационных площадок, стажировочных площадок (2016 г. — 37 %, 2018 г. — 87 %), актуального банка новых научно-методических материалов, инклюзивных программ, методик, технологий и практик (2016 г. — 34 %, 2018 г. — 63 %). Результаты онлайн-опросов педагогов в процессе проведения ежегодной Декады инклюзивного образования показывают высокую оценку педагогами та-



ких практико-ориентированных форм, как стажировки на базе школ, деятельность региональных ресурсных центров, работа в проблемных группах и др.

В результате можно сделать вывод, что по всем отслеживаемым критериям и показателям на региональном уровне отмечается положительная динамика, которая свидетельствует о развитии системы инклюзивного образования в целом по региону.

**Результаты опытной работы на муниципальном уровне.** Рассмотрим результаты мониторинга на муниципальном уровне на примере Тутаевского (ТМР) и Ярославского (ЯМР) районов, в которых были созданы все рассмотренные выше организационно-педагогические условия; Ростовского района (РМР), в котором условия реализованы в меньшей степени, и Брейтовского района (БМР) района, где условия реализованы частично (Таблица 17). Для определения успешности продвижения обучающихся с ОВЗ мы выявляли степень *сформированности таких универсальных учебных действий (УУД), как овладение базовыми межпредметными понятиями, отражающими доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами; овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности в соответствии с содержанием учебного предмета «Окружающий мир».* Данные учебные действия являются значимыми, так как способствуют овладению обучающимися с ОВЗ ключевыми компетенциями и межпредметными знаниями на уровне начального общего образования, а также обеспечивают их готовность к овладению в дальнейшем программой основного общего образования.

Таблица 17

Сравнение результатов сформированности универсальных учебных действий обучающихся с ОВЗ на муниципальном уровне

| Показатели сформированности УУД                    | МР  | 2017/2019 | Уровень сформированности УУД, % |         |         |
|----------------------------------------------------|-----|-----------|---------------------------------|---------|---------|
|                                                    |     |           | Низкий                          | Средний | Высокий |
| Овладение базовыми сведениями об объектах, процес- | ТМР | 2017      | 43                              | 41      | 16      |
|                                                    |     | 2019      | 32                              | 44      | 24      |

| Показатели сформированности УУД               | МР  | 2017/2019 | Уровень сформированности УУД, % |         |         |
|-----------------------------------------------|-----|-----------|---------------------------------|---------|---------|
|                                               |     |           | Низкий                          | Средний | Высокий |
| сах и явлениях действительности               | РМР | 2017      | 48                              | 41      | 11      |
|                                               |     | 2019      | 41                              | 44      | 16      |
|                                               | ЯМР | 2017      | 44                              | 42      | 14      |
|                                               |     | 2019      | 35                              | 44      | 21      |
|                                               | БМР | 2017      | 54                              | 43      | 3       |
|                                               |     | 2019      | 48                              | 41      | 11      |
| Овладение начальными межпредметными понятиями | ТМР | 2017      | 58                              | 35      | 7       |
|                                               |     | 2019      | 46                              | 44      | 10      |
|                                               | РМР | 2017      | 57                              | 38      | 5       |
|                                               |     | 2019      | 48                              | 45      | 7       |
|                                               | ЯМР | 2017      | 51                              | 43      | 6       |
|                                               |     | 2019      | 46                              | 42      | 12      |
|                                               | БМР | 2017      | 54                              | 42      | 4       |
|                                               |     | 2019      | 53                              | 42      | 5       |

Данная таблица демонстрирует, что во всех районах наблюдается положительная динамика, но в Тутаевском и Ярославском районах качественные изменения по всем показателям на 6-11 % выше, чем в Ростовском и Брейтовском, что можно объяснить разной степенью реализации условий многоуровневого управления. В Тутаевском и Ярославском районах педагоги не только обеспечивали формирование УУД обучающихся, но и активно совершенствовали профессиональную компетентность в процессе освоения программ курсового повышения квалификации и переподготовки, приобретали собственный инновационный опыт при реализации региональных и муниципальных инновационных проектов, обеспечивали внутрифирменное обучение и др.

Значительную динамику продемонстрировали обучающиеся Тутаевского и Ярославского муниципальных районов в овладении базовыми сведениями об объектах, процессах и явлениях действительности; менее значительные изменения — в овладении начальными межпредметными понятиями, способностью к самореализации. Прогресс обучающихся Брейтовского и Ростовского муниципальных районов в овладении базовыми сведениями об объектах, процессах и явлениях действительности менее значителен, чем в Ярославском и Тутаевском районах, также отмечаются менее значительные изме-

нения в овладении начальными межпредметными понятиями и способности к самореализации.

Рассмотрение результатов опытной работы на муниципальном уровне продолжим на примере изменения *степени социализированности обучающихся с ОВЗ*, дополняющей информацию об овладении универсальными учебными действиями обучающимися с проблемами здоровья, которая измерялась через такие их показатели, как умение выстраивать гармоничные отношения и вступать в коммуникацию с окружающими. Эти показатели позволяют оценить результаты освоения детьми навыков школьной и социальной жизни, общепринятых стереотипов поведения, позволяющих им полноценно участвовать в ситуациях школьного взаимодействия. Результаты мониторинга социализированности представлены в таблице 18.

Таблица 18

Сравнение умений обучающихся с ОВЗ выстраивать гармоничную систему отношений и строить коммуникации с окружающими (социализированность)

| Показатели социализированности                   | МР  | 2017/2019 | Степень социализированности, % |         |         |
|--------------------------------------------------|-----|-----------|--------------------------------|---------|---------|
|                                                  |     |           | Низкий                         | Средний | Высокий |
| Умение выстраивать гармоничную систему отношений | ТМР | 2017      | 42                             | 42      | 16      |
|                                                  |     | 2019      | 36                             | 44      | 21      |
|                                                  | РМР | 2017      | 44                             | 45      | 11      |
|                                                  |     | 2019      | 40                             | 44      | 16      |
|                                                  | ЯМР | 2017      | 42                             | 45      | 13      |
|                                                  |     | 2019      | 39                             | 43      | 18      |
|                                                  | БМР | 2017      | 48                             | 45      | 7       |
|                                                  |     | 2019      | 44                             | 48      | 8       |
| Умение строить коммуникации с окружающими        | ТМР | 2017      | 58                             | 34      | 8       |
|                                                  |     | 2019      | 46                             | 44      | 10      |
|                                                  | РМР | 2017      | 64                             | 31      | 5       |
|                                                  |     | 2019      | 55                             | 37      | 8       |
|                                                  | ЯМР | 2017      | 57                             | 36      | 7       |
|                                                  |     | 2019      | 49                             | 43      | 8       |
|                                                  | БМР | 2017      | 66                             | 31      | 3       |
|                                                  |     | 2019      | 57                             | 38      | 5       |

Рассмотрим динамику *удовлетворенности родителей (законных представителей) условиями оказания услуг*, замеряемую в указанных выше муниципальных районах, представленную в таблице 19. По всем показателям наблюдается общая положительная динамика удовлетворенности родителей в Тутаевском, Ярославском и Ростовском районах. В Брейтовском районе зафиксировано незначительное повышение удовлетворенности родителей и только по одному показателю (3 %) - обеспеченность кадрами.

Таблица 19

Сравнение показателей удовлетворенности родителей обучающихся с ОВЗ

| Показатели<br>удовлетворенности родителей                                                                                                          | МР  | 2017/2019 | Степень удовлетворенности, % |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------|------------------------------|
| Созданные специальные условия (разработанность адаптированных основных общеобразовательных программ, специальных индивидуальных программ развития) | ТМР | 2017      | 37                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 59                           |
|                                                                                                                                                    | РМР | 2017      | 25                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 37                           |
|                                                                                                                                                    | ЯМР | 2017      | 35                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 47                           |
|                                                                                                                                                    | БМР | 2017      | 29                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 29                           |
| Обеспеченность кадрами                                                                                                                             | ТМР | 2017      | 43                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 74                           |
|                                                                                                                                                    | РМР | 2017      | 34                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 41                           |
|                                                                                                                                                    | ЯМР | 2017      | 42                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 47                           |
|                                                                                                                                                    | БМР | 2017      | 31                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 34                           |
| Этичное и толерантное отношение педагогов к обучающимся с ОВЗ                                                                                      | ТМР | 2017      | 42                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 58                           |
|                                                                                                                                                    | РМР | 2017      | 37                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 42                           |
|                                                                                                                                                    | ЯМР | 2017      | 43                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 46                           |
|                                                                                                                                                    | БМР | 2017      | 39                           |
|                                                                                                                                                    |     | 2019      | 39                           |

Проанализируем результаты *подготовленности педагогов* муниципальных образовательных учреждений к работе в условиях инклюзивного образования (Таблица 20).

Таблица 20

Сравнение результатов мониторинга подготовленности педагогов

| Уровни готовности |         | 2016/<br>2018 | Показатели готовности, %                                      |                                                                   |                                                                               |
|-------------------|---------|---------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
|                   |         |               | Степень сформированности мотивации к инклюзивному образованию | Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности | Адекватность оценки результатов сформированности профессиональных компетенций |
| ТМР               | низкий  | 2016          | 42                                                            | 64                                                                | 59                                                                            |
|                   |         | 2018          | 38                                                            | 53                                                                | 53                                                                            |
|                   | средний | 2016          | 54                                                            | 33                                                                | 36                                                                            |
|                   |         | 2018          | 58                                                            | 39                                                                | 39                                                                            |
|                   | высокий | 2016          | 2                                                             | 3                                                                 | 5                                                                             |
|                   |         | 2018          | 4                                                             | 8                                                                 | 8                                                                             |
| РМР               | низкий  | 2016          | 47                                                            | 73                                                                | 69                                                                            |
|                   |         | 2018          | 46                                                            | 65                                                                | 63                                                                            |
|                   | средний | 2016          | 53                                                            | 27                                                                | 31                                                                            |
|                   |         | 2018          | 54                                                            | 32                                                                | 35                                                                            |
|                   | высокий | 2016          | 0                                                             | 0                                                                 | 0                                                                             |
|                   |         | 2018          | 0                                                             | 3                                                                 | 2                                                                             |
| ЯМР               | низкий  | 2016          | 44                                                            | 64                                                                | 59                                                                            |
|                   |         | 2018          | 39                                                            | 53                                                                | 54                                                                            |
|                   | средний | 2016          | 55                                                            | 34                                                                | 37                                                                            |
|                   |         | 2018          | 58                                                            | 38                                                                | 38                                                                            |
|                   | высокий | 2016          | 1                                                             | 2                                                                 | 4                                                                             |
|                   |         | 2018          | 3                                                             | 9                                                                 | 8                                                                             |
| БМР               | низкий  | 2016          | 48                                                            | 74                                                                | 70                                                                            |
|                   |         | 2018          | 48                                                            | 67                                                                | 65                                                                            |
|                   | средний | 2016          | 52                                                            | 26                                                                | 30                                                                            |
|                   |         | 2018          | 52                                                            | 31                                                                | 34                                                                            |
|                   | высокий | 2016          | 0                                                             | 0                                                                 | 0                                                                             |
|                   |         | 2018          | 0                                                             | 2                                                                 | 1                                                                             |

Итоговый мониторинг *подготовленности педагогов* Тутаевского и Ярославского районов, по сравнению с педагогами Ростовского и Брейтовского муниципальных районов, показал уменьшение доли педагогов, демонстрирующих низкий уровень подготовленности к инклюзии, положительную динамику педагогов со средним и высоким уровнями готовности, при этом педагоги Тутаевского и Ярославского районов продемонстрировали более вы-

сокий уровень подготовленности не только по сравнению с педагогами Ростовского и Брейтовского районов, но и в целом по региону. Бóльшая динамика в Тутаевском и Ярославском районах, по сравнению с Ростовским и Брейтовским районами, свидетельствует о разной степени реализации условий управления развитием инклюзивного образования на муниципальном уровне.

Отслеживание результатов анализа *нормативного и правового обеспечения* в муниципальных районах говорит о достаточности данного обеспечения, вместе с тем в Ростовском муниципальном районе отдельные инклюзивные школы отмечают недостаточность и несвоевременность разработки муниципальных нормативных актов, регламентирующих вопросы образования новых категорий обучающихся с ОВЗ, например, детей с РАС и с нарушениями зрения.

Сравнение результатов *кадровой обеспеченности* в Тутаевском, Ярославском, Ростовском и Брейтовском муниципальных районах показывает динамику выше регионального уровня в Тутаевском муниципальном районе, где обеспеченность выше на 6 %, в Брейтовском районе продемонстрирована самая низкая (среди четырех районов) обеспеченность специалистами.

Педагоги Тутаевского и Ярославского районов отметили, что *погружение в различные практические и деятельностные ситуации* позволяет им выявить основные компоненты инклюзивной среды, их особенности, закономерности функционирования, связи между ними (в 2016 г. -47 %, 2018 г. - 68 %).

Анализ результатов мониторинга на муниципальном уровне свидетельствует о положительной динамике по большинству показателей, вместе с тем динамика в Ярославском и Тутаевском районах по большинству показателей выше, чем в Брейтовском и Ростовском. Рефлексия и мониторинг после освоения программ повышения квалификации, опросы педагогов показали, что в Тутаевском и Ярославском районах положительная динамика является следствием выполнения всех условий опытной работы — это не только сис-

темное и непрерывное повышение квалификации, но и включение педагогов в системную научно-методическую и инновационную деятельность, обеспечение планирования педагогами собственного профессионального развития, участие в работе творческих и проблемных групп разного уровня, взаимодействие с педагогами инклюзивных школ, обмен опытом и совместное решение проблем и дефицитов.

***Результаты опытной работы на уровне образовательной организации.*** Одним из показателей мониторинга на уровне образовательной организации является замер динамики *предметных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья*, которые систематически отслеживаются, чаще всего не реже одного раза в четверть. В опытной работе мы измеряли данный показатель, но не приводим его динамику, так как для нашего исследования он не является статистически значимым. Для нас более целесообразно отслеживание других показателей, позволяющих говорить о достижениях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, например, изменение *социализированности обучающихся с ОВЗ*. Результаты опроса родителей показывают позитивные изменения социализированности детей. Родители отмечают, что увеличилось количество детей, которые на высоком и среднем уровнях проявляют способности к обучению, готовность к труду; демонстрируют способности к самообслуживанию и взаимообслуживанию в семье или коллективе, к изменению привычных стереотипов адаптивного поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других. При сравнении результатов социализированности следует отметить, что данные учащихся в Мокеевской и Емишевской школах по всем показателям выше, чем в Великосельской школе и в школе № 3 г. Переславля-Залесского. Также в ходе опроса родители обучающихся всех образовательных организаций отметили значимость для развития социализированности детей с ОВЗ совместных детско-родительских мероприятий инклюзивных классов. Подробнее с результатами мониторинга можно познакомиться в Таблице 21.

## Сравнение результатов социализированности обучающихся

| Показатели социализированности |                                                                           | 2017/<br>2019 | Социализированность обучающихся с ОВЗ, % |         |         |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------|---------|---------|
|                                |                                                                           |               | Низкий                                   | Средний | Высокий |
| Емишевская ООШ                 | Способность к обучению                                                    | 2017          | 33                                       | 59      | 8       |
|                                |                                                                           | 2019          | 24                                       | 63      | 13      |
|                                | Способность к труду                                                       | 2017          | 11                                       | 67      | 22      |
|                                |                                                                           | 2019          | 5                                        | 71      | 24      |
|                                | Способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье или коллективе | 2017          | 38                                       | 58      | 4       |
|                                |                                                                           | 2019          | 35                                       | 59      | 6       |
|                                | Способность менять привычные стереотипы адаптивного поведения             | 2017          | 49                                       | 44      | 7       |
|                                |                                                                           | 2019          | 41                                       | 47      | 12      |
| Великосельская СОШ             | Способность к обучению                                                    | 2017          | 35                                       | 58      | 7       |
|                                |                                                                           | 2019          | 26                                       | 64      | 10      |
|                                | Способность к труду                                                       | 2017          | 11                                       | 69      | 20      |
|                                |                                                                           | 2019          | 8                                        | 68      | 24      |
|                                | Способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье или коллективе | 2017          | 36                                       | 62      | 2       |
|                                |                                                                           | 2019          | 33                                       | 61      | 6       |
|                                | Способность менять привычные стереотипы адаптивного поведения             | 2017          | 49                                       | 44      | 7       |
|                                |                                                                           | 2019          | 41                                       | 47      | 12      |
| Моковская СОШ                  | Способность к обучению                                                    | 2017          | 33                                       | 55      | 12      |
|                                |                                                                           | 2019          | 23                                       | 65      | 12      |
|                                | Способность к труду                                                       | 2017          | 12                                       | 66      | 22      |
|                                |                                                                           | 2019          | 6                                        | 74      | 20      |
|                                | Способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье или коллективе | 2017          | 38                                       | 58      | 4       |
|                                |                                                                           | 2019          | 35                                       | 59      | 6       |
|                                | Способность менять привычные стереотипы адаптивного поведения             | 2017          | 49                                       | 44      | 7       |
|                                |                                                                           | 2019          | 41                                       | 47      | 12      |
| Семибратовская СОШ             | Способность к обучению                                                    | 2017          | 34                                       | 59      | 7       |
|                                |                                                                           | 2019          | 25                                       | 62      | 13      |
|                                | Способность к труду                                                       | 2017          | 12                                       | 69      | 19      |
|                                |                                                                           | 2019          | 7                                        | 71      | 22      |
|                                | Способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье или коллективе | 2017          | 38                                       | 58      | 4       |
|                                |                                                                           | 2019          | 35                                       | 59      | 6       |
|                                | Способность менять привычные стереотипы адаптивного поведения             | 2017          | 51                                       | 42      | 7       |
|                                |                                                                           | 2019          | 41                                       | 47      | 12      |

Анализ удовлетворенности родителей (законных представителей) условиями оказания услуг продемонстрировал следующие изменения. Сравнение результатов мониторинга показывает положительную динамику удовле-



творенности родителей формами и сроками получения информации об образовательном процессе (2017 г. -37 %, в 2019 г. -49 %); увеличилась доля родителей, которые отмечают, что владеют актуальной информацией обо всем происходящем в школе ежедневно (2017 г. -31 %, в 2019 г. -64 %); увеличилось количество родителей, удовлетворенных их участием в управлении образовательной организацией (2017 г. -31 %, в 2019 г. -57 %); родители отмечают, что количественно и содержательно улучшилось психолого-педагогическое сопровождение (2017 г. -43 %, в 2019 г. -77 %). Кроме того, родители обучающихся с ОВЗ отметили положительную динамику успеваемости и качества знаний детей с ОВЗ. В ходе итогового опроса родители отметили его целесообразность для выявления удовлетворенности, но предложили использовать и другие формы, в том числе дистанционные опросы.

Результаты *готовности педагогов* замерялись по таким показателям, как квалификационная категория, специальное дефектологическое образование, курсовая переподготовка по разным аспектам инклюзивного образования. Можно обозначить следующую динамику результатов мониторинга: квалификационную категорию получили и повысили в 2016 г. -33 %, в 2019 г. -61 % педагогов всех школ; специальное дефектологическое образование получили в 2016 г. -11 %, в 2019 г. – 37 % педагогов Емишевской и Мокеевской школ; курсовую переподготовку по разным аспектам инклюзивного образования прошли 100 % педагогов Емишевской, Мокеевской школ и школы № 3 г. Переславля-Залесского по всем показателям готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Анализ *локальных актов и программ* позволяет не только говорить о формальном предъявлении документов, но и отметить положительные изменения в их содержании, например, в рабочих программах по предметам нашли отражение доступность материала и детальность планируемых результатов обучающихся с ОВЗ, изменились формы текущего контроля, проявилась дифференциация в контрольно-измерительных материалах, что свидетельст-

вует об эффективном использовании школой нормативных документов и методических рекомендаций по вопросам инклюзивного образования.

Отслеживание *кадровых условий* позволяет говорить о 100-процентном соответствии требованиям. Согласно результатам итогового мониторинга в Емишевской школе, в школе № 3 г. Переславля-Залесского введена должность тьютора, также в Емишевской школе введена должность координатора по инклюзии, что не отражено в результатах кадрового обеспечения других инклюзивных школ региона.

Кроме того, педагоги Емишевской и Мокеевской школ важную роль в развитии инклюзивного образования отводят деятельности кафедры инклюзивного образования ИРО и муниципальных методических служб. В ходе интервью педагоги высказывались следующим образом:

- «на мастер-классе ИОЦ получила возможность обучаться и приобретать знания, умения и качества, необходимые для работы в инклюзии, получила опыт по интересующей теме»;
- «имею возможность получить квалифицированные консультации и советы специалистов кафедры и ИОЦ»;
- «на семинаре муниципальной инновационной площадки получила тематический кейс, который мне поможет организовать собственную практическую деятельность с ребенком с расстройствами аутистического спектра»;
- «познакомилась с коллегами-единомышленниками, реализующими МИП и имеющими практический опыт в интересующей меня теме адаптации детей с расстройствами аутистического спектра. Надеюсь, профессиональное общение продолжится и будет полезным».

Педагоги Емишевской школы отметили положительное влияние на развитие кадрового потенциала школы не только разных форм повышения квалификации, но и их участия в конкурсном движении, которое является хорошим стимулом для совершенствования и саморазвития педагогов.

Кроме того, результаты итогового мониторинга свидетельствуют о повышении мотивации педагогов к получению новых знаний как самостоятельно, так и в условиях организованного дополнительного профессионального образования.

Образовательные организации, в которых были выполнены все условия и использовался весь комплекс педагогических средств, показали более высокие результаты.

Выявление степени влияния условий и средств многоуровневого управления развитием инклюзивного образования обеспечивалось посредством использования анкет, опросников, проведения фокус-групп и рефлексии, посещения и анализа уроков, самоанализа педагогической деятельности, интервью, педагогического наблюдения, анализа и экспертизы документации педагогов, учреждений, органов управления образованием разного уровня и др., а также на основе сопоставления мониторинговых данных, полученных в начале и по завершении определенных мероприятий и процессов, организованных в рамках опытной работы.

В Ярославской области общая динамика подтверждает положительные изменения, но, поскольку она разная в разных муниципальных районах и образовательных организациях, это позволяет сделать вывод о ее зависимости от степени внедрения условий многоуровневого управления: разные результаты подтверждают разную степень внедрения условий. Сравнение результатов муниципальных районов и образовательных организаций позволяет сделать вывод, что в тех районах и образовательных организациях, в которых условия созданы в полной мере, результаты выше, то есть можно говорить об обоснованности совокупности организационно-педагогических условий и педагогических средств.

При соблюдении всех условий обеспечения многоуровневого управления педагоги становятся организаторами и инициаторами системной работы по развитию инклюзии на разных уровнях региональной системы. На осно-

вании этого мы можем сделать вывод, что условия обеспечения многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования целесообразны, необходимы и достаточны по всем критериям и показателям.

### ***Выводы по главе II***

1. Многоуровневое управление развитием регионального инклюзивного образования предусматривает создание взаимодополняющих условий и использование средств на региональном и муниципальном уровнях, на уровне образовательной организации и первичного детского коллектива, обеспечивающих социальную и образовательную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования региона.

2. В ходе опытной работы были проверены следующие условия многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования: мониторинг многоуровневого управления, проектирование развития инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы образования, непрерывная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования, взаимодействие и координация субъектов управления региональной системы инклюзивного образования.

3. Мониторинг многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования, который обеспечивает своевременное выявление актуальных проблем, целенаправленность педагогических действий по развитию инклюзивного образования, предусматривает вовлечение субъектов разного уровня управления в процесс разработки программы мониторинга, мотивирует их на поддержку развития инклюзивных процессов, стимулирует к систематическому проектированию инклюзивного образования. Для проведения мониторинга использовались педагогическое наблюдение, опросные методики, анкеты, анализ динамики достижений обучающихся.

ся, анализ документов, экспертная оценка, сравнение и сопоставление количественных данных, посещение и анализ уроков, анализ и экспертиза документов.

4. Проектирование развития инклюзивного образования рассматривается как сотрудничество субъектов разного уровня управления, направленное на решение общих целей и задач организации, сопровождения и развития инклюзивных процессов в региональной системе образования. Его основными средствами являются проблемные, рабочие и инициативные группы, педагогический совет, методические объединения и др.

5. Профессиональная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования предусматривает обеспечение мотивации к профессиональному развитию, планирование осознанного профессионального роста, способствующих эффективному решению задач инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посредством использования таких средств, как проектные технологии; метод кейсов, вебинары и семинары по разным аспектам инклюзивного образования; мастер-классы, очные и проходящие онлайн стажировки и др.

6. Научно-методическое обеспечение предусматривает разработку актуальных проблем и подготовку научно-методических материалов, что способствует включению педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, в инновационную педагогическую деятельность, проектирование ими собственной программы преодоления профессиональных и личностных проблем и дефицитов, профессионального развития. Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования представлено банком позитивных инклюзивных практик и технологий; деятельностью инновационных площадок, региональных ресурсных центров; проблемными группами; научными лабораториями; методическим аутсорсингом; профессиональными конкурсами и др.

7. Взаимодействие и координация деятельности субъектов управления развитием региональной системы инклюзивного образования обеспечивают сопровождение их взаимной деятельности по достижению общей цели, способствуют созданию профессиональной педагогической среды, мотивирующей на успех и непрерывное профессиональное развитие, обеспечиваются при помощи таких форм, как фокус-группа, проблемные группы, инициативные группы, педагогический совет, методическое объединение и др.

8. В ходе опытной работы подтверждена эффективность деятельности стажировочных, инновационных площадок, региональных ресурсных центров; банка позитивных инклюзивных практик и технологий; проблемных групп; научных лабораторий, проектных технологий; метода кейсов, фокус-групп, вебинаров и семинаров по проблемам инклюзивного образования; мастер-классов, проходящих онлайн и очных стажировок и др.

9. Положительная динамика степени профессиональной подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования подтвердила обоснованность педагогических условий и средств многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования, что проявилось в динамике достижений обучающихся с ОВЗ, в росте удовлетворенности родителей (законных представителей). Кроме того, сравнение данных начального и конечного мониторинга в разных муниципальных районах и образовательных организациях позволяет сделать вывод о том, что более высокая динамика наблюдается в тех районах и организациях, в которых педагогические условия и средства реализованы в большей степени.

## Заключение

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья является современной образовательной инновацией, основанной на гуманистических принципах и признании всех детей индивидуумами с различными потребностями в развитии, обучении, воспитании и социализации, удовлетворение которых возможно интеграцией их в общеобразовательную среду, соответствующую этим потребностям.

Изучение состояния проблемы инклюзивного образования в стране и регионе позволило выявить ряд проблем, что способствовало определению актуальности и основной цели нашего исследования — выявить и обосновать комплекс условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования, разработать средства, обеспечивающие эти условия.

Решая *первую задачу*, связанную с уточнением сущности понятия «инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья», мы пришли к выводу, что это их социально-образовательная интеграция в среду нормотипично развивающихся сверстников, предусматривающая психолого-педагогическое сопровождение детей с учетом их индивидуальных особенностей и направленное на удовлетворение образовательных потребностей.

Региональную систему инклюзивного образования мы рассматриваем как совокупность субъектов разных уровней управления в системе образования региона, участвующих в инклюзивных образовательных процессах и заинтересованных в их развитии, приоритетной задачей которых является удовлетворение разнообразных образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и учет региональных особенностей.

Особенности региональной системы инклюзивного образования определяются географическим, финансово-экономическим, социальным, этнонациональным, историко-культурным, территориальным своеобразием; разнообразием потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, удовлетворение которых необходимо обеспечить посредством инклюзивных образовательных процессов; региональным научным, кадровым потенциалом и научно-методическим обеспечением.

**Вторая задача** — выявление особенностей региональной системы инклюзивного образования, определения и характеристики этапов ее развития. *Целью* региональной системы развития инклюзивного образования является создание условий для получения необходимого образования всеми детьми независимо от их особенностей, образовательных достижений, возможностей, места жительства. В связи с этим система инклюзивного образования региона строится с учетом потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в полноценном и разнообразном развитии, в органичном вхождении в социальное сообщество и активном участии в его жизни, развитии трудовых практических навыков, готовности к профессиональному определению и саморазвитию.

Система образования проходит следующие этапы: становление, стабильное развитие, окончательное оформление, обновление (перестройка).

Для развития инклюзивных образовательных процессов в регионе необходимо согласованное, взаимосвязанное и скоординированное управление.

В процессе исследования решена **задача** по разработке и обоснованию модели многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования. В структуре модели основными компонентами являются концептуально-целевой, функционально-содержательный, организационный и аналитико-результативный; выделены уровни управления (региональный, муниципальный, общеобразовательной организации и первичного детского коллектива). В основе модели многоуровневого управления лежат



системный и социокультурный походы, принципы социального партнерства, демократизации, преемственности, систематичности, которые на каждом уровне дополняются специфическими.

Направленность процесса управления, определение цели и ожидаемых результатов обеспечивается *концептуально-целевым компонентом* модели. Системообразующим фактором построения модели многоуровневого управления является цель обеспечить детей с ограниченными возможностями здоровья доступным и качественным образованием. Эта цель — общая для всех уровней управления (от первичного детского коллектива до региональной организации), также на всех уровнях решаются общие задачи: преодоление социальных и психофизиологических препятствий на пути социальной и образовательной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, приобщение его к культуре и жизни в социальном сообществе и др.

*Функционально-содержательный компонент* представлен следующими функциями: *целеполагания* (обоснование и определение общей цели управления развитием инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы образования); *координации* (согласованное взаимодействие субъектов управления разных уровней); *контроля* (определение результативности многоуровневого управления); *стимулирования* (обеспечивает рост профессионализма педагогов и педагогических коллективов); *мотивации* педагогов для обеспечения успешного развития инклюзивного образования; *анализа* (выявление и оценка результатов управления) и др. Отношения, целевые основания непосредственных участников, их мотивы, ценностные ориентации, способы сотрудничества являются *продуктом* координации и взаимодействия субъектов управления, научно-методического обеспечения, способствуют созданию научно-методической основы развития инклюзивного образования посредством разработки концептуальных подходов, организации экспериментальных исследований, проектов.

*Организационный компонент* модели характеризуется комплексом организационно-педагогических условий и средств (формы, методы и технологии) многоуровневого управления, которые применяются на всех уровнях управления развитием региональной системы инклюзивного образования. Проектные технологии, кооперативное обучение (образовательное сотрудничество) и др. способствуют конструктивному взаимодействию субъектов всех уровней, позволяют выбрать оптимальный способ деятельности в достижении общих целей и задач.

*Аналитико-результативный компонент* предполагает выявление результативности многоуровневого управления развитием инклюзивного образования посредством отслеживания изменений на уровне обучающихся, педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся с ОВЗ. Для этих целей разработаны результативные и организационно-процессуальные критерии и показатели. К числу результативных критериев мы относим выявление достижений обучающихся с ОВЗ, профессионального развития педагогов, удовлетворенности родителей (законных представителей), организационно-процессуальных критериев — реализацию принципов и организационно-педагогических условий на всех уровнях управления.

*Одна из главных задач* была связана с выявлением и разработкой организационно-педагогических условий многоуровневого управления. В контексте исследования к данным условиям мы относим мониторинг многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования, проектирование развития инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы образования, непрерывную подготовку педагогов к работе в условиях региональной системы инклюзивного образования, научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования и взаимодействие и координацию деятельности субъектов управления развитием инклюзивного образования в регионе.

Необходимым условием многоуровневого управления является мониторинг управления развитием региональной системы инклюзивного образования, который обеспечивает целенаправленность развития инклюзивного образования, предусматривает вовлечение субъектов управления разного уровня в процесс его разработки, мотивирует их на поддержку процессов развития инклюзии, стимулирует к проектированию инклюзивного образования, что, в свою очередь, способствует развитию региональной системы инклюзивного образования. Основными средствами проведения мониторинга на всех уровнях в региональной системе инклюзивного образования являются педагогическое наблюдение, опросные методики, анкеты, анализ динамики, анализ документов, экспертная оценка, сравнение и сопоставление количественных данных, посещение и анализ уроков и др.

Проектирование развития инклюзивного образования на разных уровнях региональной системы образования обеспечивает сотрудничество субъектов управления разного уровня, направленное на совместное решение целей и задач в интересах развития региональных инклюзивных процессов. Его основными компонентами на разных уровнях управления являются осмысление, изучение состояния проблемы и коллективный анализ, коллективная разработка идей, оформление и обсуждение, выбор и реализация методов, форм, средств деятельности, внедрение и отслеживание результатов, внесение корректив. Проектирование обеспечивали проблемные, рабочие и инициативные группы, педагогический совет, методические объединения и др.

Одним из главных условий развития образовательной инклюзии в региональной системе выступает профессиональная подготовка педагогов, которая обеспечивает условия для мотивации и планирования педагогами собственного профессионального развития, направленного на решение задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их социально-образовательной интеграции в среду здоровых сверстников. Для ее реализации использовались повышение квалификации и пе-

реподготовка, проектные технологии, вебинары и семинары; мастер-классы, метод кейсов, стажировки, дискуссионные площадки, педагогические советы и др.

Научно-методическое обеспечение региональной системы образования представляет собой разработку актуальных проблем посредством подготовки научно-методических материалов для педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, включение их в инновационную педагогическую деятельность, обеспечивающее проектирование собственной программы профессионального развития и саморазвития. Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования представлено банком позитивных инклюзивных практик и технологий; деятельностью инновационных площадок, региональных ресурсных центров; проблемными группами; научными лабораториями; методическим аутсорсингом; профессиональными конкурсами и др.

Взаимодействие и координация деятельности субъектов управления разного уровня в регионе обеспечивают сопровождение взаимной скоординированной деятельности, направленной на достижение общей цели по обеспечению доступным и качественным образованием детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях инклюзивного образования; способствуют созданию профессиональной педагогической среды, мотивирующей на успех и непрерывное профессиональное развитие при помощи таких средств, как фокус-группа, проблемная группа, инициативная группа, педагогический совет, методическое объединение и др.

Реализация выявленных условий возможна, если используются диалоговые, субъектно-ориентированные организационно-педагогические средства, предусматривающие демократический стиль общения субъектов управления, способствующие созданию условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования. Такими средствами являются методы (дискуссия, рефлексия, сравнение, педагогическое на-

блюдение, тренинг, метод кейсов, проблемная ситуация, экспертная оценка, анализ уроков и др.); технологии (проектные технологии, фокус-группа, кооперативное обучение, кейс-стади и др.); формы (совещание, семинар, проблемная группа, конференция, инновационный проект, банк лучших инклюзивных практик и технологий, методический аутсорсинг, стажировка, педсовет, демонстрация позитивных инклюзивных практик, заседание малого педагогического коллектива, родительское собрание и др.).

Анализ положительной динамики достижений обучающихся, профессионального роста педагогов, удовлетворенности родителей (законных представителей) подтвердил педагогическую целесообразность комплекса условий многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования и средств, обеспечивающих эти условия, что позволяет сделать ряд выводов:

1. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья — это один из вариантов их обучения и воспитания посредством интеграции в среду нормотипичных сверстников, обеспечивающий их право на удовлетворение особых образовательных потребностей и психолого-педагогическое сопровождение.

Региональная система инклюзивного образования — это часть системы общего образования региона, решающая задачи инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающая удовлетворение запросов родителей и общества на их успешную социализацию, адаптацию и развитие.

2. Развитие региональной системы инклюзивного образования — это управляемый процесс, направленный на формирование единого регионально-инклюзивного образовательного пространства, предусматривающий целенаправленные совместные решения и действия субъектов разного уровня управления.

Многоуровневое управление предполагает согласованное распределения полномочий между субъектами разных уровней управления, которое направлено на успешную организацию и развитие инклюзивного образования. Каждый уровень управления характеризуется субъектом и масштабом принятия управленческих решений.

3. Модель многоуровневого управления представлена концептуально-целевым, функционально-содержательным, организационным и аналитико-результативным компонентами; построена на основе системного и социокультурного подходов; включает региональный и муниципальный уровни, уровень образовательной организации и первичного детского коллектива.

4. Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования будет успешным, если проводится мониторинг управления, обеспечено проектирование инклюзивного образования, организована непрерывная подготовка педагогических кадров, осуществляется научно-методическое обеспечение инклюзивного образования, организовано взаимодействие всех субъектов инклюзивного образования и координация их деятельности.

5. Реализация организационно-педагогических условий многоуровневого управления развитием инклюзивного образования в региональной системе возможна при использовании организационно-педагогических средств (методов, форм, технологий), направленных на сотруднический тип взаимоотношений; предполагающих гуманные, доброжелательные, доверительные и демократичные взаимоотношения; ориентированных на активность субъектов управления всех уровней.

Таким образом, можно утверждать, что цель, поставленная в исследовании, достигнута, задачи решены. Теоретические и опытные данные подтверждают гипотезу о том, что при обеспечении организационно-педагогических условий и средств многоуровневого управления система инклюзивного образования региона будет успешно развиваться.

Проведенное исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с многоуровневым управлением развитием региональной системы инклюзивного образования, и предполагает дальнейшее изучение данной проблемы в следующих направлениях: создание развивающей среды в региональной системе инклюзивного образования как условия развития инклюзивной активности педагогов в период внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, разработка модели инклюзивной образовательной организации, развитие разнообразных гибких форм и способов взаимодействия между специальной (коррекционной) и массовой школами, другими учреждениями, включёнными в социальные коммуникации, способствующие развитию инклюзивного образования.

## **Список сокращений и условных обозначений**

АООП — адаптированная основная общеобразовательная программа.

АОП — адаптированная основная программа.

АСИОУ — автоматизированная система информационного обеспечения управлением.

БМР — Брейтовский муниципальный район.

ГАУ ДПО ЯО ИРО — государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования».

ГОУ ЯО «ЦПД» — государственное общеобразовательное учреждение Ярославской области «Центр помощи детям».

ГОУ ЯО «Ярославская школа-интернат № 2» — государственное общеобразовательное учреждение Ярославской области «Ярославская школа-интернат № 2».

ГОУ ЯО «Ярославская школа-интернат № 7» — государственное общеобразовательное учреждение Ярославской области «Ярославская школа-интернат № 7».

ГУ ЯО ЦОиККО — государственное учреждение Ярославской области Центр оценки и контроля качества образования.

ГЦРО — городской центр развития образования.

ДО ЯО — департамент образования Ярославской области.

ИО — инклюзивное образование.

ИОМ — индивидуальный образовательный маршрут.

ИОЦ — информационно-образовательный центр.

МИП — муниципальная инновационная площадка.

МОУО — муниципальные органы управления образованием.

НОО — начальное общее образование.

НЦ РАО — Научный центр Российской академии образования.



ОВЗ — ограниченные возможности здоровья.

ООО — основное общее образование.

ООШ — основная общеобразовательная школа.

ПМПК — психолого-медико-педагогическая комиссия.

ППк — психолого-педагогический консилиум.

РАС — расстройства аутистического спектра.

РИП — региональная инновационная площадка.

РМР — Ростовский муниципальный район.

РРЦ — региональный ресурсный центр.

СИПР — специальная индивидуальная программа развития.

СОШ — средняя общеобразовательная школа.

ТАСО — территориальное агентство специального образования.

ТМР — Тутаевский муниципальный район.

ФГОС НОО ОВЗ (ФГОС) — федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

ЯМР — Ярославский муниципальный район.

## Библиографический список

1. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : ИКАР, 2009. — 448 с. — Текст : непосредственный.

2. **Александрова, Е. А.** Содержание и формы деятельности классного воспитателя / Е. А. Александрова. — Москва : Сентябрь, 2009. — 160 с. — Текст : непосредственный.

3. **Алексеев, О. Л.** Системный подход как методологическая основа научного познания / О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2002. — № 1. — С. 6-17.

4. **Алехина, С. В.** Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83-92.

5. **Алехина, С. В.** Инклюзивное образование и психологическая готовность педагога / С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. — Серия: Педагогика и психология. — 2012. — № 4 (22). — С. 117-127.

6. **Алехина, С. В.** Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма / С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Образование в Кировской области. — 2015. — № 1. — С. 13-20.

7. **Алехина, С. В.** Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 5-16.

8. **Алехина, С. В.** Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения / С. В. Алехина, С. М. Дмитриева. —

Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 32-40.

9. **Алехина, С. В.** ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: трудности перехода / С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Образовательная политика. — 2015. — № 3. — С. 88-89.

10. **Андреев, В. И.** Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2015. — 288 с. — Текст : непосредственный.

11. **Андреева, Л. В.** Педагогические условия осуществления интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу / Л. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. — Санкт-Петербург : Образование, 1996. — С. 81-84.

12. **Анохин, П. К.** Избранные труды: философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин, Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков. — Москва : Наука, 1978. — 400 с. — Текст : непосредственный.

13. **Анохин, П. К.** Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин. — Текст : непосредственный // Принципы системной организации функций. — Москва : Наука, 1973. — С. 5-61.

14. **Арзякова, О. Н.** Налогообложение государственных высших учебных заведений: проблемы и перспективы / О. Н. Арзякова, Г. А. Агарков. — Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 5-6 (33). — С. 107-111.

15. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие / С. И. Архангельский. — Москва : Высшая школа, 1980. — 368 с.

16. **Асмолов, А. Г.** Образование как потенциальный ресурс модернизации общества / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева. — Текст : непосредственный // Образовательная политика. — 2016. — № 2. — С. 2-19.

17. **Афанасьев, В. Г.** Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — Москва : Политиздат, 1981. — 432 с. — Текст : непосредственный.

18. **Афанасьев, В. Г.** Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии / В. Г. Афанасьев. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1968. — № 1. — С. 44-48.

19. **Ахметова, Д. З.** Теоретико-методологические основания инклюзивного образования в трудах российских ученых первой четверти XX в. (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, С. Т. Шацкий и др.) / Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. — 2016. — № 3. — С. 5-17.

20. **Ацюковский, В. А.** Краткий политологический толковый словарь / В. А. Ацюковский, Б. Л. Ермилов. — Москва, 2003. — 37 с. — URL: <http://www.politike.ru/dictionary/279/symbol/192> (дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.

21. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — Москва : Педагогика, 1977. — 256 с. — Текст : непосредственный.

22. **Байбородова, Л. В.** Научно-методическое обеспечение развития сельских образовательных организаций / Л. В. Байбородова. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2019 — № 5 (110). — С. 16-24.

23. **Байбородова, Л. В.** Технологии педагогической деятельности. — 3 часть: Проектирование и программирование : учебное пособие / Л. В. Байбородова, Г. В. Куприянова, Е. Н. Степанов, А. В. Золотарева,

А. А. Кораблева ; под редакцией Л. В. Байбородовой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. — 303 с. — Текст : непосредственный.

24. **Балыхин, Г. А.** Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. — Москва : Экономика, 2003. — 428 с. — Текст : непосредственный.

25. **Белкина, В. Н.** Психология раннего и дошкольного детства : учебное пособие для академического бакалавриата / В. Н. Белкина. — 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2019. — 170 с. — Серия: Бакалавр. Академический курс. — Текст : непосредственный.

26. **Беспалько, В. П.** Основы теории педагогических систем (проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько. — Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. — 304 с. — Текст : непосредственный.

27. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — Москва : Изд-во института профессионального образования, 1995. — 350 с. — Текст : непосредственный.

28. **Бестужев-Лада, И. В.** Социальное прогнозирование: особенности и проблемы / И. В. Бестужев-Лада. — Москва : Институт развития народного хозяйства, 1997. — 76 с. — Текст : непосредственный.

29. **Блауберг, И. В.** Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. — Москва : Знание, 1969. — 48 с. — Текст : непосредственный.

30. **Блауберг, И. В.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — Москва : Наука, 1973. — 271 с. — Текст : непосредственный.

31. **Богатырев, А. И.** Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) / А. И. Богатырев, И. М. Устинова. — URL: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagógica/2\\_bogatyrev%20a.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagógica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm) (дата обращения: 11.09.2018). — Текст : электронный.

32. **Богданова, Т. Г.** Системный подход в анализе особых образовательных потребностей / Т. Г. Богданова. — Текст : электронный // Пермский педагогический журнал. — 2016. — № 8. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-analize-osobyhobrazovatelnyh-potrebnostey>(дата обращения: 20.02.2022).

33. Большой толковый социологический словарь / Джерри Д. Коллинз. — Москва : Вече : АСТ, 1999. — 544 с. — Текст : непосредственный.

34. Большой энциклопедический словарь. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Большая Российская энциклопедия ; Санкт-Петербург : Норинт, 1999. — 1456 с. — Текст : непосредственный.

35. **Бондаревская, Е. В.** Антикризисная направленность современного воспитания / Е. В. Бондаревская. — Текст : электронный // Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 13 ноября 2007. — URL: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194956900&archive=1195596857&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194956900&archive=1195596857&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 20.02.2022).

36. **Бордовская, Н. В.** Педагогическая компетенция субъекта профессионально-личностного развития : учебное пособие / Г. А. Бордовский. — Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2009. — 245 с. — Текст : непосредственный.

37. **Бордовский, Г. А.** Качество образования — категория теории и практики управления учебно-воспитательным процессом / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. — Текст : непосредственный // Научные основы развития образования. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. — С. 536-539.

38. **Бордовский, Г. А.** Педагогическое образование в контексте диверсификации и реструктуризации подготовки педагогических кадров / Г. А. Бордовский. — Текст : непосредственный // Вестник Московского уни-

верситета. — Серия 20. Педагогическое образование. — 2012. — № 3. — С. 19-24.

39. **Борисова, Н. В.** Опыт инклюзии обучающихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную среду в школе «Ковчег» / Н. В. Борисова, М. Е. Бушмелев. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — Т. 14. — № 1 (50). — С. 19-25.

40. **Боровкова, Т. И.** Мониторинг развития системы образования. — Часть 1. Теоретические аспекты : учебное пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. — Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. — 150 с. — Текст : непосредственный.

41. **Бурлакова, Т. В.** К вопросу индивидуализации подготовки будущего учителя / Т. В. Бурлакова. — Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова — 2006. — Т. 12. — С. 198-203.

42. **Бут, Т.** Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под редакцией М. Вогана ; в переводе с английского И. Аникеева. — Москва : РООИ «Перспектива», 2007. — 124 с. — Текст : непосредственный.

43. **Ванцаев, М. С.** Взаимообучение в коллективе / М. С. Ванцаев, Л. В. Жаворонкова, Г. О. Рощина. — Текст : непосредственный // Директор школы. — 2018. — № 8 (231). — С. 85-89.

44. **Вахрушева, А.** Социально-психологическая интеграция детей с нарушениями слуха в окружающем мире / А. Вахрушева. — Текст : непосредственный // Преодоление ограничений. — 2004. — Вып. 2. — С. 20-26.

45. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. — Москва : Рус. яз., 1985. — 116 с. — Текст : непосредственный.

46. **Вильшанская, А. Д.** Организация обучения детей с ОВЗ по индивидуальному учебному плану в инклюзивной школе / А. Д. Вильшанская,

Ж. В. Доронина. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2017. — № 3. — С. 33-43.

47. **Витвицкая, Л. А.** Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы : монография / Л. А. Витвицкая. — Оренбург : Издательство Оренбургского государственного университета, 2002. — 138 с. — Текст : непосредственный.

48. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — Москва : НМЦ СПО, 1999. — 538 с. — Текст : непосредственный.

49. **Власова, Т. А.** О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — Москва : Просвещение, 1973. — 175 с. — 2-е изд. испр., доп. — Текст : непосредственный.

50. **Возняк, В. С.** О природе и культуре (размышления вместе с Л. С. Выготским) / В. С. Возняк. — Текст : электронный // Вестник РГГУ. — Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2017. — № 2 (8). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onature-i-kulture-razmyshleniya-vmeste-s-l-s-vygotskim>(дата обращения: 20.02.2022).

51. **Войтеховская, М. П.** Историко-педагогические тенденции модернизации образования в России / М. П. Войтеховская. — Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). — 2010. — Вып. 11. — С. 49-56.

52. **Войтик, Т. Н.** Координация деятельности специалистов в окружной инклюзивной практике / Т. Н. Войтик. — Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы Международной научно-практической конференции / Московский городской психолого-педагогический ун-т ; редколлегия: С. В. Алехина и др. — Москва : Изд-во Московского государственного психолого-педагогического университета, 2011. — С. 235-237.



53. **Воробьева, С. В.** Основы управления образовательными системами / С. В. Воробьева. — Москва : Академия, 2008. — 208 с. — Текст : непосредственный.

54. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей от 09.03.1990. — Текст : электронный // Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948. — URL: <https://bit.ly/1tZYCPD> (дата обращения: 20.02.2022).

55. **Вульфсон, Б. Л.** Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии / Б. Л. Вульфсон. — Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 117-131.

56. **Выборнов, В. Ю.** Мотивация педагогических работников профессиональных образовательных организаций к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью : методическое пособие / В. Ю. Выборнов, С. Г. Ерастова, Л. В. Жаворонкова, Е. В. Клюкина, Г. Г. Сатарина, С. И. Фомичева, М. В. Цветаева ; под редакцией В. Ю. Выборнова, М. В. Цветаевой. — Ярославль : ГПОУ Ярославской области «Ярославский колледж управления и профессиональных технологий», 2018. — 172 с. — Серия 11: Инклюзивное профессиональное образование Ярославской области. — Текст : непосредственный.

57. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 6 т. — Москва : Педагогика, 1983. — Т. 5. — 368 с.

58. **Гаврилова, Ю. А.** Гигиеническая характеристика и прогностические признаки ухудшения здоровья обучающихся по вальдорфской педагогической системе для инклюзивного образования / Ю. А. Гаврилова, А. Л. Исаханов, Л. В. Жаворонкова. — Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. — 2017. — № 2 (38). — С. 114-120.

59. **Гаврилушкина, О. П.** Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: книга для воспитателя / О. П. Гаврилушкина,

Н. Д. Соколова. — Москва : Просвещение, 1985. — 72 с. — Текст : непосредственный.

60. **Гаранин, Л. А.** Национальный и региональный компоненты государственного стандарта / Л. А. Гаранин, И. П. Смирнов. — Москва : Институт развития профессионального образования, 1997. — 143 с. — Текст : непосредственный.

61. **Гвишиани, Д. М.** Избранные труды по философии, социологии и системному анализу / под редакцией Ю. С. Попкова, В. Н. Садовского, А. А. Соитова. — Москва : «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2007. — 672 с. — Текст : непосредственный.

62. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века: (В поисках практически-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — Москва : Интердиалект, 1997. — 697 с. — Текст : непосредственный.

63. **Гомберг, Л. М.** Мониторинг экономики образования: цели, задачи, реализация / Л. М. Гомберг, Н. В. Ковалева. — Текст : непосредственный // Вопросы статистики. — 2004. — № 9. — С. 38-45.

64. **Горб, В. Г.** Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии / В. Г. Горб. — Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2003. — 387 с. — Текст : непосредственный.

65. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 гг. — Текст : электронный // Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 297. — URL: <https://bit.ly/2NaeKd3> (дата обращения: 20.02.2022).

66. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.

67. **Гребенщиков, Г. Ф.** Интеграция системы образования малого города России и ее информационно-предметной среды / Г. Ф. Гребенщиков. — Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2003. — № 6. — С. 31-40.

68. **Громыко, Ю. В.** Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития / Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов. — Текст : непосредственный // Россия 2010. — 1993. — № 1. — С. 40-55.

69. **Грохберг, Л. М.** Актуальные направления совершенствования статистики образования / Л. М. Грохберг, Н. В. Ковалева. — Текст : непосредственный // Вопросы образования. — 2004. — № 1. — С. 274-278.

70. **Груздев, М. В.** Методология проектирования муниципальных образовательных систем / М. В. Груздев. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2003. — № 9. — С. 15-23.

71. **Груздев, М. В.** Мир российской провинции: научная проблема и жизненная среда / М. В. Груздев. — Текст : непосредственный // Философские науки. — 2019. — Т. 62. — № 11. — С. 7-13.

72. **Груздев, М. В.** Модернизация региональной системы образования: стратегия перемен / М. В. Груздев. — Текст : непосредственный // Экономическое образование в регионах России: опыт, проблемы, перспективы. — Ярославль : Литера, 2003. — С. 42-44.

73. **Груздев, М. В.** Модернизация региональной системы образования: стратегия перемен / М. В. Груздев. — Текст : непосредственный // Экономическое образование в регионах России: опыт, проблемы, перспективы. — Ярославль : Литера, 2003. — С. 42-44.

74. **Груздев, М. В.** Новая дидактика педагогического образования как фактор опережающего развития / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: пространство самореализации личности : материалы IX

Международной научно-практической конференции. — Минск : Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2020. — С. 18-26.

75. **Груздев, М. В.** Региональная инфраструктура поддержки молодых талантов / М. В. Груздев. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — Т. 2. — № 1. — С. 38-43.

76. **Гутник, Г. В.** Качество образования как системообразующий фактор региональной общеобразовательной политики / Г. В. Гутник. — Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 1. — С. 28-34.

77. **Гюнваль, Пер Ч.** От «Школы для многих» к «Школе для всех» / Пер Ч. Гюнваль. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2006. — № 2. — С. 73-79.

78. **Дахин, А. Н.** Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин. — Новосибирск : НИПКиПРО, 2005. — 230 с. — Текст : непосредственный.

79. **Денискина, В. З.** Образовательные потребности детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2013. — № 6. — С. 4-14.

80. **Джонс, Дж. К.** Методы проектирования / К. Дж. Джонс ; перевод с английского — 2-е изд. доп. — Москва : Мир, 1986. — 326 с. — Текст : непосредственный.

81. **Дмитриева, Е. Е.** Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития : специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Дмитриева Елена Еромолаевна. — Нижний Новгород, 2005. — 56 с.

82. **Долгая, О. И.** Обучение детей с особыми образовательными потребностями в Чешской Республике / О. И. Долгая. — Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. — 2014. — № 1. — С. 97-104.

83. **Домишкевич, С. А.** Возможности функционально-уровневого подхода в оптимизации деятельности практических психологов образования / С. А. Домишкевич. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 4. — С. 58-63.

84. **Дробинская, А. О.** Правильно ли развивается ваш ребенок и надо ли обращаться за помощью: Книга для тех, кому это интересно / А. О. Дробинская. — Москва : Айрис-пресс, 2004. — 64 с. — Текст : непосредственный.

85. **Дюков, В. М.** Теоретические и методологические основы инклюзивного образования : монография / В. М. Дюков, Л. А. Бойдик. — Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. — Выпуск № 12-1. — 2012. — С. 172-173.

86. **Ермаков, В. П.** Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — Москва : ВЛАДОС, 2000. — 240 с. — Текст : непосредственный.

87. **Ефимова, Н. Г.** Развитие профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью школ / Н. Г. Ефимова. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — Санкт-Петербург : Реноме, 2012. — С. 389-392.

88. **Жаворонков, Р. Н.** Правовое регулирование инклюзивного образования в Российской Федерации : научно-практическое пособие / Р. Н. Жаворонков. — Москва : НИПИ, 2012. — 58 с. — Текст : непосредственный.

89. **Жаворонкова, Л. В.** Инновационный проект как форма развития инклюзивного образования в регионе / Л. В. Жаворонкова. — Текст : непосредственный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). — 2021. — № 2 (56). — С. 45-48.

90. **Жаворонкова, Л. В.** Использование возможностей внеурочной деятельности для индивидуализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. В. Жаворонкова. — Текст : непосредственный // Инновационное развитие науки и образования : монография / под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. — Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. — С. 145-158.

91. **Жаворонкова, Л. В.** Использование ресурсов школ-интернатов для развития инклюзивного образования в регионе (на примере деятельности Ярославской школы-интерната для детей с нарушениями слуха) / Л. В. Жаворонкова. — Текст : непосредственный // Эффективные методы и приемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Декады инклюзивного образования в Ярославской области — 2018 : практическое пособие / под общей редакцией профессора Н. В. Новоторцевой. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — С. 25-29.

92. **Жаворонкова, Л. В.** Методические рекомендации о проведении входного контроля (для преподавателей, работающих с гражданами (обучающимися), имеющими ограниченные возможности здоровья) : методические рекомендации / Л. В. Жаворонкова ; под редакцией В. Ю. Выборнова. — Ярославль : РИО ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 72 с. — Серия : Инклюзивное профессиональное образование в Ярославской области. — Текст : непосредственный.

93. **Жаворонкова, Л. В.** Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования / Л. В. Жаворонкова. — Текст :

непосредственный // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 10. — С. 91-96.

94. **Жаворонкова, Л. В.** Особенности инклюзивного подхода в допрофессиональной и профессиональной подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью во внеурочной деятельности и в рамках дополнительного образования / Л. В. Жаворонкова. — Текст : непосредственный // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. — Пенза : Наука и Просвещение, 2018. — С. 166-171.

95. **Жаворонкова, Л. В.** Подготовка педагогов сельской школы к работе в условиях инклюзивного образования / Л. В. Жаворонкова. — Текст : непосредственный // Педагогика сельской школы. — 2021. — № 2 (8). — С. 126-136.

96. **Жаворонкова, Л. В.** Проектировочно-управленческие умения педагогов при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Л. В. Жаворонкова. — Текст : непосредственный // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : материалы II Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика». — Ялта : РИО «ГПА», 2018. — С. 240-242.

97. **Жильцов, Е. Н.** Проблемы формирования финансово-экономического механизма высшей школы / Е. Н. Жильцов. — Текст : непосредственный // Экономика и управление высшей школой : материалы Международной конференции. 12-14 мая 1992 г. — Красногорск : Издательский дом «ВШЭ», 1992. — 202 с.

98. **Загвязинский, В. И.** Творчество в управлении школой / В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов. — Москва : Педагогика, 1992. — 240 с. — Текст : непосредственный.

99. **Заир-Бек, Е. С.** Подготовка специалистов в области образования к участию и использование международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение : рекомендации по результатам научных исследований / Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына ; под редакцией академика Г. А. Бордовского. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 63 с. — Текст : непосредственный.

100. Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» от 28.12.2010 № 16. — URL: <https://bit.ly/2wgA6OG> (дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.

101. **Запесоцкий, А. С.** Образование и средства массовой информации как факторы социализации современной молодежи / А. С. Запесоцкий. — Санкт-Петербург : СПбГУП, 2008. — 464 с. — Текст : непосредственный.

102. **Запесоцкий, А. С.** Философия и социология культуры / А. С. Запесоцкий ; С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов. — Санкт-Петербург : Наука : СПбГУП, 2011. — 815 с. — Текст : непосредственный.

103. **Захаров, А. Б.** Российская школа: альтернатива модернизации сверху / А. Б. Захаров, Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин. — Текст : непосредственный // Вопросы образования. — 2011. — № 3. — С. 5-53.

104. **Зеер, Э. Ф.** Институциональный подход к инновациям в образовании / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк. — Текст : непосредственный // Инновации в образовании. — 2010. — № 1. — С. 52-65.

105. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2004. — № 3. — С. 42-53.

106. **Зеер, Э. Ф.** Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучаемых / Э. Ф. Зеер, В. А. Воденников. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2000. — № 2. — С. 112-121.



107. **Земская, Е. А.** Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения / Е. А. Земская. — Москва : Русский язык, 1979. — 240 с. — Текст : непосредственный.
108. **Зикеев, А. Г.** Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Г. Зикеев. — Москва : Издательский центр «Академия», 2000. — 200 с. — Текст : непосредственный.
109. **Зотова, А. М.** Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / А. М. Зотова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1997. — № 6. — С. 21-25.
110. **Зуев, В. М.** Конкурентоспособность образовательных услуг учреждений среднего профессионального образования / В. М. Зуев, В. В. Вертиль, Г. Е. Гермаидзе ; под редакцией П. Ф. Анисимова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2004. — 154 с. — Текст : непосредственный.
111. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 512 с. — Текст : непосредственный.
112. **Ильина, Т. А.** Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. — Москва : Просвещение, 1984. — 72 с. — Текст : непосредственный.
113. Индивидуализация образовательного процесса в начальной школе: опыт работы Великосельской средней школы Гаврилов-Ямского МР Ярославской области : учебно-методическое пособие / под редакцией Л. В. Байбородовой, М. С. Ежиковой. — Ярославль : Канцлер, 2016. — 89 с. — Текст : непосредственный.
114. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго и др. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 51-58.

115. Инклюзивное образование / составители: С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. — Москва : Школьная книга, 2010. — Вып. 1. — 272 с. — Текст : непосредственный.
116. Инклюзивный детский сад : сборник статей / автор-составитель М. Прочухаева. — Москва : ЦОУО ДО г. Москвы, 2009. — 228 с. — Текст : непосредственный.
117. **К. ван Рейсвейк.** Интеграция: понятие с множеством значений / К. ван Рейсвейк. — Текст : непосредственный // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы : материалы Международного семинара. — Санкт-Петербург : Образование, 1996. — С. 39-47.
118. **Кабанов, С. В.** Управление развитием организаций на основе системного подхода / С. В. Кабанов. — Текст : непосредственный // Известия Байкальского государственного университета. — 2007. — № 5. — С. 90-91.
119. **Каган, М. С.** О системном подходе к системному подходу / М. С. Каган. — Текст : непосредственный // Философские науки. — 1973. — № 6. — С. 55-61.
120. **Казакова, Е. И.** Диалог на лестнице успеха: книга для учителей и родителей / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. — Санкт-Петербург : Петербург — XXI век, 1997. — 160 с. — Текст : непосредственный.
121. **Калякина, И. М.** Роль регионального маркетинга в формировании имиджа региона / И. М. Калякина, Ю. Г. Ткаченко. — Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление в XXI веке: теория, методология, практика : сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. — Новосибирск : ЦРНС, 2013. — С. 46-51.
122. **Кантор, В. З.** Инклюзия разумная: интеграция и дифференциация / В. З. Кантор, Ю. Т. Матасов, Г. Н. Пенин, А. П. Антропов. — Текст : электронный // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2012. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-razumnaya-integratsiya-i-differentsiatsiya>(дата обращения: 20.02.2022).

123. **Караковский, В. А.** Воспитание для всех / В. А. Караковский. — Москва : НИИ школьных технологий, 2008. — 240 с. (Библиотечка журнала «Воспитательная работа в школе»). — Текст : непосредственный.

124. **Караковский, В. А.** Современное воспитание: многомерный подход / В. А. Караковский. — Текст : непосредственный // Известия РАО. — 1999. — № 2. — С. 65-68.

125. **Карпов, А. В.** Ключевые проблемы региональных образовательных систем: опыт анализа / А. В. Карпов ; под редакцией А. М. Моисеева. — Москва : РОСПЭН, 2002. — 288 с. — Текст : непосредственный.

126. **Карпухина, Е. Е.** Организация управления публичным акционерным обществом / Е. Е. Карпухина. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2019. — № 12 (250). — С. 181-183. — URL: <https://moluch.ru/archive/250/57418/> (дата обращения: 09.01.2022).

127. Качество высшего образования : монография / под редакцией М. П. Карпенко. — Москва : Изд-во СГУ, 2012. — 291 с. — Текст : непосредственный.

128. **Кельчевская, Н. Р.** Оценка экономической устойчивости государственного вуза / Н. Р. Кельчевская. — Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. — 2002. — № 4. — С. 5-23.

129. **Ковалева, Т. М.** О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении / Т. М. Ковалева. — Текст : непосредственный // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора : материалы Всероссийского научно-методического семинара. — Москва : АПКиППРО, 2009. — С. 45-52.

130. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогика. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва : ИКЦ «Март» ; Ростов-на-Дону : Издательский центр «Март», 2005. — 448 с. — Текст : непосредственный.

131. **Кон, И. С.** Ребенок и общество / И. С. Кон. — Москва : Наука, 1988. — 287 с. — Текст : непосредственный.
132. **Конаржевский, Ю. А.** Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. — Москва : Педагогика, 1992. — 289 с. — Текст : непосредственный.
133. **Конаржевский, Ю. А.** Педагогический анализ как основа управления школой / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск : Челябинский ГПИ, 1978. — 100 с. — Текст : непосредственный.
134. Концепция поддержки образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Ярославской области / Е. П. Анучина, Г. О. Рощина, А. Л. Саватеева, Е. Е. Цамуталина. — Текст : непосредственный // Образовательная панорама. — 2018. — № 2 (10). — С. 36-45.
135. **Коркунов, В. В.** Основные понятия и термины в специальном образовании / В. В. Коркунов, Д. Лернер. — Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов ; ответственный редактор Е. В. Ткаченко. — Вып. 1. — Екатеринбург : Изд-во Ур-ГПУ, 1995. — С. 169-177.
136. **Коркунов, В. В.** Региональные программы развития специального образования: Основания, действительность, проблемы и перспективы. — Екатеринбург : Ур-ГПИ 1993. — 46 с. — Текст : непосредственный.
137. **Королев, Ф. Ф.** Системный подход и возможности его применения в педагогике / Ф. Ф. Королев. — Текст : непосредственный // Проблемы теории воспитания. — Москва : Педагогика, 1974. — С. 209-222.
138. **Краевский, В. В.** Методологическая рефлексия / В. В. Краевский. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1989. — № 2. — С. 72-78.
139. **Кричевский, В. Ю.** Управление школьным коллективом / В. Ю. Кричевский. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. — 189 с. — Текст : непосредственный.

140. **Кроткова, А. В.** Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом : учебно-методическое пособие / А. В. Кроткова. — Москва : Сфера, 2007. — 144 с. — Текст : непосредственный.
141. **Кузьмин, В. П.** Системный подход в современном научном познании / В. П. Кузьмин. — Текст : непосредственный // Вопросы философии. — 1980. — № 1. — С. 55-73.
142. **Кустов, Ю. А.** Системный подход в педагогике: курс лекций для аспирантов и слушателей Факультета повышения квалификации и переподготовки кадров / Ю. А. Кустов, В. А. Гусев. — Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2002. — 90 с. — Текст : непосредственный.
143. **Кутепова, Е. Н.** Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 103-112.
144. **Лазарев, В. С.** Системное развитие школы / В. С. Лазарев. — Москва : Педагогическое общество России, 2002. — 304 с. — Текст : непосредственный.
145. **Либин, А. В.** Думаем, говорим, делаем: феномен повседневного сознания / А. В. Либин, С. Э. Парилис. — Москва : Институт практической Психологии, 1997. — 224 с. — Текст : непосредственный.
146. **Ливенцева, Н. А.** Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы / Н. А. Ливенцева. — Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. — 2012. — № 1. — С. 20-29.
147. **Лихачев, Б. Г.** Социально-педагогические противоречия воспитания / Б. Г. Лихачев. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1990. — № 5. — С. 5-9.

148. **Лодатко, Е. А.** Моделирование педагогических систем и процессов / Е. А. Лодатко. — Славянск : СГПУ, 2010. — 148 с. — Текст : непосредственный.

149. **Лубовский, В. И.** Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский. — Текст : электронный // Специальное образование. — 2016. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyy-put-dlya-obucheniya-detey-sogranichennymi-vozmozhnostyami>(дата обращения: 20.02.2022).

150. **Льюсберг, А. Л.** Обучение учащихся в структурированных классных комнатах / А. Л. Льюсберг. — Текст : непосредственный // International Journal of Inclusive Education. — 2011. — № 2 (15). — С. 195-210.

151. **Любимов, А. А.** Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению / А. А. Любимов. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 37-44.

152. **Макрицкий, М. В.** Творческое саморазвитие личности педагога / М. В. Макрицкий. — Текст : непосредственный // Проблемы человека в современном социально-гуманитарном знании. — 2010. — № 2. — С. 55-56.

153. **Малахов, Н. Д.** Развитие муниципальных систем управления образованием / Н. Д. Малахов. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 1998. — № 7. — С. 30-37.

154. **Малофеев, Н. Н.** Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учебное пособие для студентов педагогически вузов : в 2 ч. — Ч. 1 / Н. Н. Малофеев. — Москва : Просвещение, 2010. — 319 с. — Текст : непосредственный.

155. **Макарова, И. Н.** Современная семья и инклюзивное образование : монография / под ред. И.Н.Макаровой, И.Г. Макаревской, Т.Д. Дубовицкой. — Москва : Мир науки, 2020. — URL:<https://izd-mn.com/PDF/29MNNPM20.pdf> (дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.

156. **Маркарян, Э. С.** Узловые проблемы теории культурной традиции / Э. С. Маркарян. — Текст : непосредственный // Советская этнография. — 1981. — № 2. — С. 78-96.

157. **Марков, Ю. Г.** Функциональный подход в современном научном познании / Ю. Г. Марков ; ответственные редакторы А. Н. Кочергин, М. В. Глазырин. — Новосибирск : Наука: Сибирское отделение, 1982. — 255 с. — Текст : непосредственный.

158. **Матис, В. И.** Педагогика межнационального общения : учебник для студентов вузов / В. И. Матис ; М-во образования Российской Федерации ; Барнаульский государственный педагогический университет. — Барнаул : БГПУ, 2003. — 505 с. — Текст : непосредственный.

159. **Матрос, Д. Ш.** Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. — Издание 2-е, исправленное и дополненное / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. — Москва : Педагогическое общество России, 2001. — 128 с. — Текст : непосредственный.

160. Менеджмент организации : учебное пособие / под редакцией д. э. н., проф. З. П. Румянцевой, д. э. н., проф. Н. А. Саломатина. — Москва : ИНФРА-М, 2005. — 432 с. — Текст : непосредственный.

161. **Мертон, Р.** Социальная теория и социальная структура. Социальная структура и аномия / Р. Мертон. — Текст : непосредственный // Социологические исследования. — 1992. — № 2-4. — С. 118-124 (№ 2) ; С. 104-114 (№ 3); С. 91-96 (№ 4).

162. **Мильнер, Б. З.** Теория организации : учебник / Б. З. Мильнер. — 7-е издание, переработанное и дополненное. — Москва : ИНФРА-М, 2009. — 864 с. — Текст : непосредственный.

163. **Митина, Л. М.** Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — Москва : Флинта, МПСИ, 1998. — 98 с. — Текст : непосредственный.

164. **Моргачева, Е. Н.** Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике / Е. Н. Моргачева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2018. — № 3. — С. 58-65.

165. **Моргачева, Е. Н.** Сравнительный анализ интегративных тенденций в американском и российском специальном образовании / Е. Н. Моргачева. — Текст : электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. — Серия 3: Педагогика и психология. — 2010. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-integrativnyh-tendentsiy-vamerikanskom-i-rossiyskom-spetsialnom-obrazovanii>(дата обращения: 20.02.2022).

166. **Назарова, Н. М.** К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 5-11.

167. **Нигматов, З. Г.** Инклюзивное образование: история, теория, технологии : монография / З. Г. Нигматов. — Казань : Познание, 2014. — 217 с. — Текст : непосредственный.

168. **Никандров, Н. Д.** Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — Москва : Гелиос АРВ, 2000. — 229 с. — Текст : непосредственный.

169. **Никитина, М. И.** Проблема интеграции детей с особенностями развития / М. И. Никитина. — Текст : непосредственный // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта : сборник статей. — Санкт-Петербург, 1997. — Ч. 2. — 152 с.

170. **Николина, В. В.** Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся : учебное пособие / В. В. Николина. — Нижний Новгород : НГПУ, 2010. — 46 с. — Текст : непосредственный.



171. **Новик, И. Б.** О философских вопросах кибернетического моделирования / И. Б. Новик. — Москва : Знание, 1964. — 40 с. — Текст : непосредственный. — Текст : непосредственный.

172. **Новиков, А. М.** Проектирование педагогических систем / А. М. Новиков. — Текст : непосредственный // Специалист. — 1998. — № 5. — С. 23-28.

173. **Новиков, А. М.** Как модернизировать управление образованием? / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — Текст : непосредственный // Народное образование. — 2005. — № 5. — С. 198-199.

174. **Новотворцева, Н. В.** Приоритетные направления в совершенствовании профессиональной подготовки педагогических кадров для региональной системы специального образования / Н. В. Новотворцева. — Текст : непосредственный // Медико-психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005. — С. 3-13.

175. Образовательная программа — маршрут ученика. — Ч. 1 / под редакцией А. П. Тряпициной, Е. И. Казаковой. — Санкт-Петербург : ЮИПК, 1998. — 118 с. — Текст : непосредственный.

176. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка. 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская Академия наук, Институт русского языка, Российский фонд культуры. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Азъ, 1994. — 907 с. — Текст : непосредственный.

177. Оксфордский толковый словарь по психологии / под редакцией А. Ребера, 2002. — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/rukovodstvo> (дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.

178. Основы Менеджмента (Management) = Management / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури ; перевод Л. И. Евенко. — Москва : Дело, 1997. — 704 с. — Текст : непосредственный.

179. Основы профориентологии : учебное пособие для академического бакалавриата / А. В. Мордовская, С. В. Панина, Т. А. Макаренко. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2014. — 237 с. — Серия: Бакалавр. Академический курс. — Текст : непосредственный.

180. **Остапенко, А. А.** Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко. — Текст : непосредственный // Человек. Сообщество. Управление. — 2013. — № 4. — С. 37-52.

181. **Парсонс, Т. К** общей теории действия. Теоретические основания социальных наук / Т. Парсонс. — Москва : Академический Проект, 2000. — 415 с. — Текст : непосредственный.

182. **Петровичев, В. М.** Региональное образование: организация, управление развитием / В. М. Петровичев. — Тула : Приокское книжное изд-во, 1994. — 286 с. — Текст : непосредственный.

183. **Петровский, А. В.** Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15-29.

184. **Подласый, И. П.** Педагогика. 100 вопросов, 100 ответов : учебное пособие / И. П. Подласый. — Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 364 с. — Текст : непосредственный.

185. **Полонский, В. М.** Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — Москва : Высшая школа, 2004. — 511 с. — Текст : непосредственный.

186. **Поташник, М. М.** Управление качеством образования : практико-ориентированная монография / М. М. Поташник, Е. А. Ямбург, Д. Ш. Матрос и др. — Москва : Педагогическое общество России, 2000. — 448 с. — Текст : непосредственный.

187. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограни-

ченными возможностями здоровья». — URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.

188. **Прикот, О. Г.** Педагогическое проектирование — XXI / О. Г. Прикот. — Текст : непосредственный // Образование взрослых в России на рубеже XXI века: проблемы и перспективы. — Санкт-Петербург : Изд-во, 1995. — С. 71-74.

189. **Приходько, О. Г.** Специальные педагогические условия успешной интеграции детей с двигательными нарушениями в образовательное пространство массовой школы / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, А. А. Гусейнова. — Текст : непосредственный // Междисциплинарный подход к сопровождению детей с церебральным параличом в системе образования : сборник материалов городской межрегиональной научно-практической конференции. — Москва, 2014. — С. 126-138.

190. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. — URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 23.04.2021). — Текст : электронный.

191. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. В. Байбородова и др. — Текст : непосредственный // Опыт Великосельской средней школы Гаврилов-Ямского МР Ярославской области. — Ярославль : Канцлер, 2016. — 63 с.

192. **Радионов, В. Е.** Теоретические основы педагогического проектирования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Радионов Виктор Евсеевич. — Санкт-Петербург, 1996. — 352 с. — Текст : непосредственный.

193. **Реан, А. А.** Психология девиантности. Дети. Общество. Закон / А. А. Реан ; под редакцией А. А. Реана. — Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2016. — 479 с. — Текст : непосредственный.
194. **Реан, А. А.** Психология и педагогика : учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — Серия: Учебник нового века. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 432 с. — Текст : непосредственный.
195. **Репина, А. В.** Модернизация технологий и содержания повышения квалификации, переподготовки педагогов в условиях внедрения инклюзивного образования / А. В. Репина, Г. О. Рощина, Л. В. Жаворонкова. — Текст : непосредственный // Образовательная панорама. — 2016. — № 2 (6). — С. 17-23.
196. **Рожков, М. И.** Воспитание учащихся: теория и методика / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2002. — 282 с. — Текст : непосредственный.
197. **Романов, П. В.** Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова. — Саратов : Научная книга, 2006. — 260 с. — Текст : непосредственный.
198. **Руднева, Т. И.** Педагогика профессионализма / Т. И. Руднева. — Самара : Универс-групп, 2008. — 216 с. — Текст : непосредственный.
199. **Рудник, Б. Л.** Приватизация в социально-культурной сфере: проблемы и возможные формы / Б. Л. Рудник, С. В. Шишкин, Л. И. Якобсон. — Текст : непосредственный // Вопросы экономики. — 1996. — № 4. — С. 18-32.
200. **Ряписов, Н. А.** Мониторинг эффективности инклюзивной практики / Н. А. Ряписов, А. Г. Ряписова. — Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2016. — № 1 (29). — С. 7-22.
201. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принята Всемирной конференцией по образованию

лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года. — URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) (дата обращения: 18.01.2021). — Текст : электронный.

202. **Самохин, И. С.** Содержание основных понятий инклюзивного образования / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева. — Текст : непосредственный // Научный диалог. — 2016. — № 9 (57). — С. 311-327.

203. **Сарапулов, В. А.** Организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сарапулов Владимир Алексеевич. — Чита, 2005. — 22 с. — Текст : непосредственный.

204. **Свинаренко, В. Г.** Педагогическое моделирование как метод научного исследования и метод продуцирования / В. Г. Свинаренко. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/10/84392> (дата обращения: 11.09.2018). — Текст : электронный.

205. **Семаго, Н. Я.** Инклюзия как новая образовательная философия и практика / Н. Я. Семаго. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2010. — № 4. — С. 1-9.

206. **Сергиенко, Т. Е.** Взаимодействие педагогов и родителей в формировании здорового образа жизни детей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сергиенко Татьяна Евгеньевна. — Санкт-Петербург, 2007. — 24 с. — Текст : непосредственный.

207. **Сериков, Г. Н.** Образование: Аспекты систем отражения / Г. Н. Сериков. — Курган : Зауралье, 1997. — 461 с. — Текст : непосредственный.

208. **Сериков, Г. Н.** Управление образованием: системная интерпретация : монография / Г. Н. Сериков. — Челябинск : Факел, 1998. — 664 с. — Текст : непосредственный.

209. **Симановский, А. Э.** Концептуальная модель социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Э. Симановский. — Текст : непосредственный // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : V Всероссийская научно-практическая конференция / под редакцией Ю. П. Поваренкова. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. — С. 178-180.

210. **Слободчиков, В. И.** Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков. — Текст : непосредственный // Новые ценности образования: культурные модели школ. — Вып. 7. — Москва : Инноватор-Bennetcolledge, 1997. — С. 177-184.

211. Словарь педагогического обихода / под редакцией проф. Л. М. Лузиной. — Псков : ПГПИ, 2003. — 71 с. — Текст : непосредственный.

212. **Смолин, О. И.** О регулировании экономических механизмов в сфере образования / О. И. Смолин. — Текст : непосредственный // Экономика образования. — 2002. — № 2. — С. 17-21.

213. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины : краткий терминологический словарь / составители: М. Ю. Олешков, В. М. Уваров ; М-во образования Российской Федерации ; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия ; Кафедра русского языка ; Кафедра методики технологии и предпринимательства. — Москва : Спутник+, 2006. — 189 с. — Текст : непосредственный.

214. **Соловова, Н. В.** Управление образовательными системами : учебное пособие / Н. В. Соловова, Н. Б. Стрекалова. — Самара : Изд-во Самарского университета, 2018. — 80 с. — Текст : непосредственный.

215. **Соловьева, Т. А.** О перспективах модернизации содержания подготовки педагогов начального образования / Т. А. Соловьева. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2018. — № 3. — С. 33-38.

216. **Соловьева, Т. А.** Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Соловьева Татьяна Александровна. — Москва, 2019. — Текст : непосредственный.

217. Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве : учебно-методическое пособие / под редакцией М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. — 291 с. — Текст : непосредственный.

218. **Сорокин, П.** Социальная и культурная динамика / П. Сорокин. — Москва : Астрель, 2006. — 1176 с. — Текст : непосредственный.

219. Социальная педагогика : краткий словарь понятий и терминов / автор-составитель Л. В. Мардахаев ; М-во образования и науки Российской Федерации ; Российский государственный социальный ун-т. — Москва : Изд-во Российского социального у-та, 2014. — 362 с. — Текст : непосредственный.

220. Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов от 20.12.1993. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/1901913>(дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.

221. **Суворов, А. В.** Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 27-31.

222. **Сурудина, Е. А.** Тенденции развития зарубежного образования / Е. А. Сурудина. — Москва : Центр новых технологий, 2018. — 65 с. — Текст : непосредственный.

223. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова,

И. Г. Харисова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская ; ответственный редактор Л. В. Байбородова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2017. — 192 с. — Текст : непосредственный.

224. **Тишина, Т. В.** Развитие региональной системы непрерывного профессионального образования : специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» : диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Тишина Татьяна Вениаминовна. — Иркутск, 2002. — 245 с. — Текст : непосредственный.

225. **Тряпицына, А. П.** Реализация основных направлений федеральной образовательной политики в региональных программах развития образования / А. П. Тряпицына. — Текст : электронный // Материалы Координационного Совета ФПРО. Москва, 22.04.2003. — URL: <http://www.ed.gov.ru>(дата обращения: 20.02.2022).

226. Управление развитием школы / под редакцией М. М. Поташника и В. С. Лазарева. — Москва : Новая школа, 1995. — 464 с. — Текст : непосредственный.

227. **Файоль, А.** Учение об управлении / А. Файоль. — Текст : непосредственный // Научная организация труда и управление : сборник. — Москва : Экономика, 1965. — 154 с.

228. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>(дата обращения: 20.02.2022). — Текст : электронный.

229. **Ферапонтова, О. И.** Социальные аспекты инклюзивного образования детей-инвалидов / О. И. Ферапонтова. — Текст : непосредственный // Вестник СамГУ. — 2007. — № 1 — С. 165-172.

230. Философский энциклопедический словарь. — Москва : Новая школа, 1992. — 128 с. — Текст : непосредственный.

231. **Хикс, Ч.** Основные принципы планирования эксперимента / Ч. Хикс. — Москва : Мир, 1967. — 406 с



232. **Холл, А. Д.** Определение понятия системы / А. Д. Холл, Р. Е. Фейджин. — Текст : непосредственный // Исследования по общей теории систем : сборник переводов с польского и английского. — Москва : Прогресс, 1969. — С. 252-286.

233. **Хуторской, А. В.** Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — Москва : Изд-во МГУ, 2003. — 416 с. — Текст : непосредственный.

234. **Цирульников, А. М.** Модернизация школы. Социокультурная альтернатива / А. М. Цирульников. — Москва : Сентябрь, 2012. — 223 с. — Текст : непосредственный.

235. **Цирульников, А. М.** Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях / А. М. Цирульников. — Москва ; Санкт-Петербург : АОС, 2007. — 436 с. — Текст : непосредственный.

236. **Цирульников, А. М.** Социокультурная модернизация и развитие образования в регионах. Методология, инструментарий, механизмы, опыт реализации / А. М. Цирульников. — Якутск : ИРОиПК МО РС (Я), 2014. — 120 с. — Текст : непосредственный.

237. **Цукерман, И. В.** Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха / И. В. Цукерман. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1998. — № 1. — С. 42-46.

238. **Цыденова, Д. Ц.** Управление развитием муниципальной образовательной системы: региональный аспект : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Цыденова Долгорма Цыбикжаповна. — Улан-Удэ, 2006. — 23 с. — Текст : непосредственный.

239. **Шадриков, В. Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков. — Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26-31.

240. **Шадриков, В. Д.** Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. — Москва : Исследовательский центр проблем ка-

чества подготовки специалистов, 1993. — 181 с. — Текст : непосредственный.

241. **Шевченко, С. Г.** Новое в коррекционно-развивающем обучении детей с трудностями в обучении / С. Г. Шевченко. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2001. — № 4. — С. 21-30.

242. **Шеманов, А. Ю.** Инклюзия в культурологической перспективе / А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 74-82.

243. **Шипилина, Л. А.** Теоретические и технологические основы подготовки менеджеров образования в педагогическом университете : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Шипилина Людмила Андреевна. — Омск, 1998. — 500 с. — Текст : непосредственный.

244. **Шипицына, Л. М.** Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России / Л. М. Шипицына. — Текст : непосредственный // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы : материалы Международного семинара. — Санкт-Петербург : Образование, 1996 — С. 19-31.

245. **Шишов, С. Е.** Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — Москва : Педагогическое общество России, 1999. — 354 с. — Текст : непосредственный.

246. **Шкатова, Е. А.** Теоретико-методологический аспект инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Шкатова. — Текст : электронный. — Текст : электронный // Концепт. — 2018. — № 5. — URL: <http://e-koncept.ru/2018/186041.htm> (дата обращения: 20.02.2022).

247. **Шматко, Н. Д.** Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошколь-

ников / Н. Д. Шматко. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5. — С. 12-19.

248. **Штоф, В. А.** Моделирование и философия / В. А. Штоф ; ответственный редактор В. П. Бранский. — Москва ; Ленинград : Наука, 1966. — 304 с. — Текст : непосредственный.

249. **Юдин, Э. Г.** Методология науки: Системность, деятельность / Э. Г. Юдин. — Москва : УРСС, 1997. — 444 с. — Текст : непосредственный.

250. **Юдин, Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. — Текст : непосредственный // Природа. — 1979. — № 12. — С. 105-107.

251. **Юдина, Т. А.** Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями / Т. А. Юдина, С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. — 2015. — Т. 4. — № 2. — С. 40-46. — doi: 10.17759/jmfr.2015040205.

252. **Ядов, В. Я.** Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В. Я. Ядов. — 2-е расширенное изд. — Москва : ЦСПиМ, 2013. — 376 с. — Текст : непосредственный.

253. **Якобсон, Л. И.** Государственный сектор экономики: экономическая теория и политика : учебник для вузов / Л. И. Якобсон. — Москва : ГУ-ВШЭ, 2000. — 367 с. — Текст : непосредственный.

254. **Яковлев, Е. В.** Внутривузовское управление качеством образования : монография / Е. В. Яковлев. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2002. — 390 с. — Текст : непосредственный.

255. **Ямбург, Е. А.** Эта «скучная» наука управления / Е. А. Ямбург. — Москва : Педагогика, 1992. — 176 с. — Текст : непосредственный.

256. **Ярская-Смирнова, Е. Р.** Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых / Е. Р. Ярская-Смирнова. — Текст : непосредственный // Социологические исследования. — 1999. — № 4. — С. 38-45.

257. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с. — Текст : непосредственный.

258. **Bond, R., Kastagnera, Je.** Podderzhka sverstnikov i inkljuzivnoe obrazovanie: nedostatochnoe ispol'zovanie resursa // Theory into Practice. — 2006. — № 3 (45).

259. **Booth, T., Rustemier, S., & Smith, R.** Developing Inclusive Cultures, Policies & Practices in Tower Hamlets: Accounts from schools, London: Tower Hamlets, LEA. 2003. — URL: [www.192.com/atoz/people/booth/adam/](http://www.192.com/atoz/people/booth/adam/) (датаобращения: 20.02.2022).

260. **Brendon, T., Charlton, D.** Opyt Anglii v sozdanii i razvitii centra podgotovki pedagogov k inkljuzivnomu obrazovaniju // International Journal of Inclusive Education. — 2011. — 15. — № 1.

261. **Corbet, J.** Inclusive education and school culture / Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Educaition. — 1999. — Vol. 3. — № 1. — P. 53-61. — URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (датаобращения: 22.02.2020).

262. **Deno, E.** Special education as developmental capital // Exceptional Children. — 1970. — № 54 (2). — P. 229-237.

263. **Diker, V. Ju.** Sposoby ispol'zovanija i podbora didakticheskikh materialov u uchitelej inkljuzivnyh klassov // Procedia Social and Behavoiral Sciences. — 2009. — № 1.

264. **Forlin, C. & John Lian, M. G.** Reform, Inclusion and Teacher Education: towards a new era of special education in Asia-Pacific regions. — Hong-Kong, 2008. — p. 247.

265. **French, N. K., Chopra, R. V.** Uchitel' v roli menedzhera // Theory Into Practice. — 2006. — Vyp. 45. — № 3.

266. **Jensen, E.** Teaching with the brain in mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

267. **Kagran, B., Shmidt, M.** Otnoshenie slovenskih uchitelej k inkluzii uchasihsja s razlichnymi vidami obrazovatel'nyh potrebnostej v nachal'noj shkole // Educational Studies. — 2011. — Vyp. 37. — № 2.

268. **Kim, Dzh. R.** Vlijanie programm professional'noj podgotovki pedagogov na gotovnost' k inkluzii studentov-praktikantov // International Journal of Inclusive Education. — 2011. — Vyp. 15. — № 3.

269. **Neuville Thomas, J.** 40 yeas towards school inclusion in theus: lessons learned and the promise of the future / J. Neuville Thomas // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сборник материалов II Международной научно-практической конференции / ответственный редактор С. В. Алехина. — Москва : БукиВеди, 2013. — № 8. — С. 673-679.

270. **Neuville Thomas J.** 40 yeas towards school inclusion in the us: lessons learned and the promise of the future / J. Neuville Thomas // De Bojer A., Pijl S.-Dzh., Minnajert A. Otnoshenie k inkluzii uchitelej nachal'noj obsheobrazovatel'noj shkoly: obzor literatury // International Journal of Inclusive Education. — 2011. — Vol. 15. — № 3.

271. **Peterson, M. J.** Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners (2nd Ed.) / M. J. Peterson, M. M. Hittle. — Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2010. — 507 p.

272. **Resch, A. J., Mireles, G., Benz, M. R., Crenwelge, Ch., Peterson, R., Zhang, D.** Giving Parents a Voice: A Qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities // Rehabilitation Psychology. — 2010. — Vol. 55. — Iss. 2. — P. 139-150. — URL: <http://www.fdsa.ualberta.ca> (дата обращения: 05.07.2016).

273. **Reynolds, M.** A framework for considering some issues in special education // Exceptional children. — 1962. — № 28. — P. 367-370.

274. **Rodkin, F. S., Farmer, T. V., Van Jejker, R., Pijerl, R., Tomson Dzh. H., Fedora, P.** Kakih sverstnikov deti-invalidy schitajut «klassnymi» // Journal of School Psychology. — 2006. — Vyp. 44.

275. **Shmidt, M., Kagan, B.** Psihologicheskij klimat v klassah s det'mi s osobymi potrebnostjami v srednej obsheobrazovatel'noj shkole // Educational Studies. — 2006. — Vyp. 32. — № 4.

276. **Stevens, R. J., Slavin, R. E.** Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students // Elementary School Journal. — 1995. — № 95 (3). — 241-262.

277. Strategies for teaching learners with special needs / E. A. Polloway, J. R. Patton. — Columbus, OH: Merrill, 2007. — 534 p.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### Методические средства оценки речевых и коммуникативных универсальных учебных действий

#### Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман)

*Цель:* выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

*Возраст:* 7-9 лет.

*Метод оценивания:* наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

*Ход проведения.* Каждому из детей, сидящих парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, то есть так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой о том, какой узор они будут создавать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

*Оценка результатов:*

—продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;

—умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;

—взаимный контроль по ходу выполнения деятельности;

—замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

—взаимопомощь по ходу рисования;

—эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

*Уровни сформированности умения действовать по согласованию:*

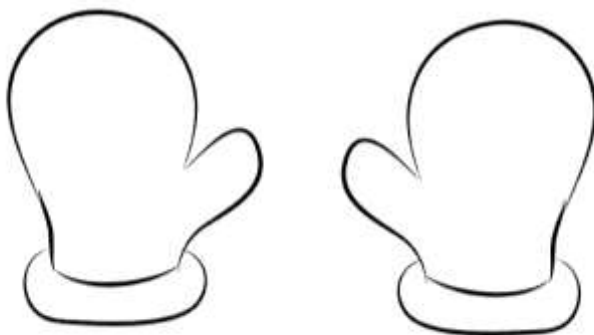
1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.

2. Средний уровень: сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможные варианты узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

## Материал к методике «Рукавички»

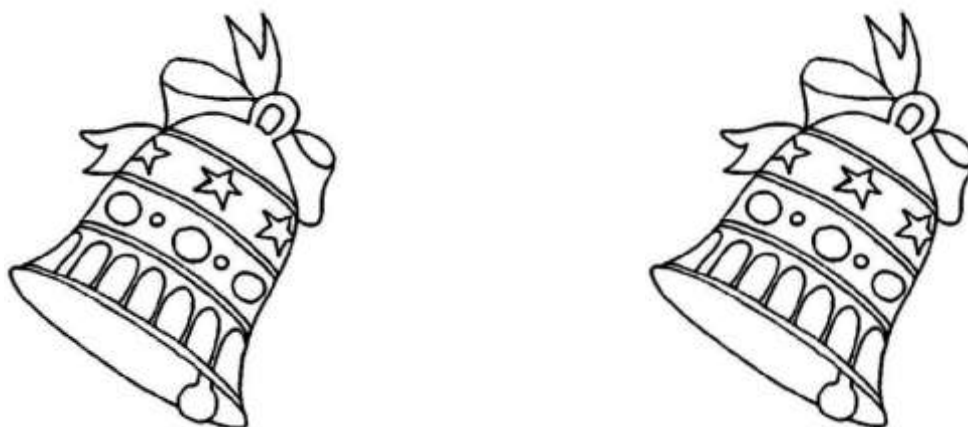
Вариант № 1 (рукавички)



Вариант № 2 (перчатки)

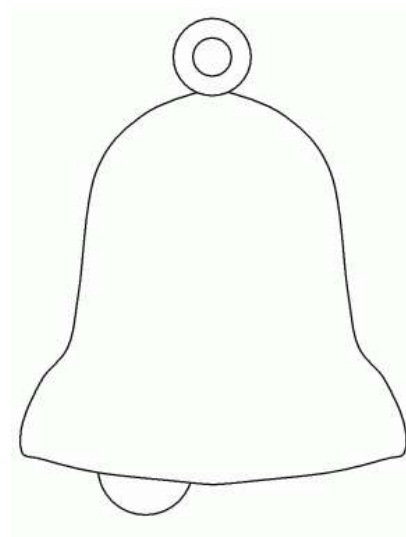
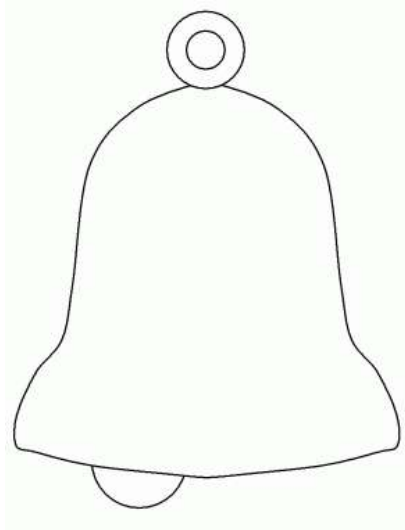


Вариант № 3 (колокольчики)

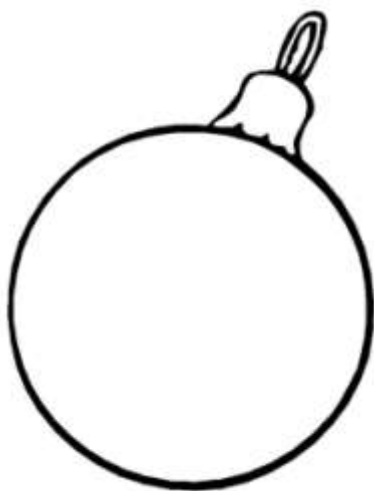




*Вариант № 4 (колокольчики)*



*Вариант № 5 (новогодние игрушки)*



### **Методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже)**

*Цель:* выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

*Возраст:* 7-9 лет.

*Метод оценивания:* индивидуальная беседа с ребенком.

*Ход проведения.* Ребенку задают вопросы, на которые он должен ответить, или предлагают задания, на которые он должен отреагировать действиями.

*Задания:*

1. (Сидя или стоя лицом к лицу ребенка.) Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую.
2. То же самое. Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую.

*Вариант.* Дети стоят спиной друг к другу. Одному из детей предлагают, не оборачиваясь, показать левую руку стоящего за его спиной одноклассника. Правую. Дотронуться до его левой ноги. Правой.

3. На столе перед ребенком лежат монета, карандаш: монета расположена с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку. Карандаш слева или справа? А монета?

4. Ребенок сидит против взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой — карандаш. Монета в левой или в правой руке? А карандаш?

*Оценка результатов:*

— понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной;

— соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

*Уровни сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера):*

1. Низкий уровень: ребенок отвечает неправильно во всех четырех заданиях.

2. Средний уровень: правильные ответы только в 1-м и 3-м заданиях; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позицию партнера.

3. Высокий уровень: четыре задания ребенок выполняет правильно, то есть учитывает позицию другого человека.

### **Методика «Дорога к дому»**

**(модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель» (А.Г. Лидерс))**

*Цель:* выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

*Возраст:* 8-10 лет.

*Метод оценивания:* наблюдение за процессом совместной деятельности учащихся в парах и анализ результата.

*Ход проведения.* Двух детей усаживают друг против друга за стол, перегородженный экраном (ширмой). Одному дают карточку с линией, изображающей путь к дому, другому — карточку с ориентирами-точками. Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию («дорогу к дому»), следуя его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый «путь к дому».

*Оценка результатов:*

— продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;

— способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а чего не знает; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры траектории дороги;

— умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;

— способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;

— эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

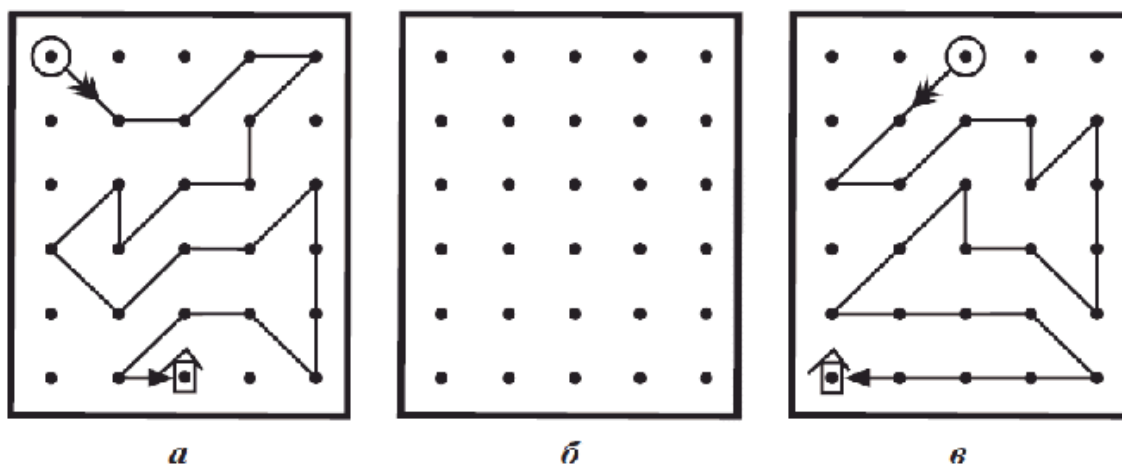
*Уровни сформированности действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности:*

1. Низкий уровень: узоры не построены или непохожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

2. Средний уровень: имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание.

3. Высокий уровень: узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.

#### *Материал к методике «Дорога к дому»*



*Протокол обследования обучающихся по методике «Дорога к дому»*  
 Дата обследования:

| Пара | Сходство узоров | Умение проговаривать инструкцию | Эмоциональное отношение к совместной деятельности | Уровень |
|------|-----------------|---------------------------------|---------------------------------------------------|---------|
|      |                 |                                 |                                                   |         |
|      |                 |                                 |                                                   |         |
|      |                 |                                 |                                                   |         |
|      |                 |                                 |                                                   |         |

#### **Методика «Кто прав?» (Г. А. Цукерман и др.)**

*Цель:* выявление сформированности действий, выполняемых с учетом позиции собеседника (партнера).

*Возраст:* 8-10 лет.

*Метод оценивания:* индивидуальная беседа с ребенком.

*Ход проведения.* Ребенку дают по очереди тексты трех заданий и задают вопросы.

### *Текст 1*

Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!» А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!»

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что ответит Петя каждому из мальчиков? Что ты ответил бы на месте Саши и Володи? Почему?

### *Текст 2*

После школы три подруги решили готовить уроки вместе.

— Сначала решим задачи по математике, — сказала Наташа.

— Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, — предложила Катя.

— А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, — возразила Ира.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

### *Текст 3*

Две сестры пошли выбирать подарок маленькому братишке к его первому дню рождения.

— Давай купим ему это лото, — предложила Лена.

— Нет, лучше подарить самокат, — возразила Аня.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Что ты предложил бы подарить? Почему?

### *Критерии оценивания:*

Понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной, понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, учет разных мнений и умение обосновать собственное, учет разных потребностей и интересов.

### *Показатели уровня выполнения задания:*

Низкий уровень: ребенок не учитывает возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в 1-м задании) или выбора (2-е и 3-е задания); соответственно, исключает возможность разных точек зрения: ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

Средний уровень: частично правильный ответ. Ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

Высокий уровень: ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать собственное мнение.

## **Приложение 2**

### **Анкета «Я и инклюзивное образование» (Л. М. Митина)**

Анкетирование позволяет изучить уровень образования и квалификации, специфику и опыт работы, особенности понимания и личностного отношения педагогов к инклюзивному образованию.

Первая часть анкеты содержит вопросы общего характера, предназначенные для получения сведений о респондентах. Вторую часть составляют вопросы аналитического характера, выявляющие личностную и профессиональную позицию педагога относитель-

но инклюзивного образования и обучающихся с особыми образовательными потребностями. Анкета предоставляется респонденту для самостоятельного заполнения.

| №<br>п/п | Вопрос                                                                                                                                                | Ответ |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Часть 1  |                                                                                                                                                       |       |
| 1        | Укажите, пожалуйста, Ваши данные (при желании анкета может остаться анонимной)                                                                        |       |
| 2        | Укажите, пожалуйста, Ваш стаж педагогической работы                                                                                                   |       |
| 3        | Укажите, пожалуйста, Ваше образование                                                                                                                 |       |
| 4        | Укажите, пожалуйста, Вашу должность                                                                                                                   |       |
| 5        | Укажите имеющуюся у Вас квалификационную категорию                                                                                                    |       |
| 6        | Где и когда в течение последних 5 лет Вы проходили курсовую подготовку? Связана ли тема курсов с вопросами инклюзивного образования?                  |       |
| 7        | Проходили ли Вы обучение или подготовку для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?             |       |
| 8        | Работали Вы раньше с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?                                                  |       |
| 9        | Укажите категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми Вам приходилось работать или сталкиваться в профессиональной деятельности: |       |
|          | дети с нарушениями слуха;                                                                                                                             |       |
|          | дети с нарушениями зрения;                                                                                                                            |       |
|          | дети с нарушениями речи;                                                                                                                              |       |
|          | дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в том числе с детским церебральным параличом);                                                      |       |
|          | дети с задержкой психического развития;                                                                                                               |       |
|          | дети с умственной отсталостью;                                                                                                                        |       |
|          | дети с расстройствами аутистического спектра;                                                                                                         |       |
|          | дети с тяжелыми соматическими заболеваниями;                                                                                                          |       |
|          | дети с нарушениями поведения                                                                                                                          |       |
| Часть 2  |                                                                                                                                                       |       |
| 1        | Как Вы понимаете инклюзивное образование (его принципы, задачи)?                                                                                      |       |
| 2        | В чем, по Вашему мнению, назначение инклюзивного образования?                                                                                         |       |
| 3        | Как Вы относитесь к детям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию?                                                          |       |
| 4        | Почему Вы обратились к проблемам организации инклюзивного образования?                                                                                |       |
| 5        | Готовы ли вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?                                                         |       |

Оценка анкеты осуществляется посредством экспертной оценки содержания ответов респондентов:

0-1 балл — низкий уровень;

2-3 — средний уровень;

4 — высокий уровень.

### Приложение 3

#### Методика диагностики коммуникативной установки (В. В. Бойко)

Вам предстоит ответить на 45 вопросов, поделенных на 9 блоков, каждый из которых отражает особенности вашего поведения в определенных условиях общения.

Воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, насколько верны нижеприведенные суждения по отношению к вам. Будьте искренни, вы отвечаете для себя.

0 баллов — неверно;

1 балл — верно в некоторой степени;

2 балла — верно в значительной степени;

3 балла — верно в высшей степени.

### **Тестовый материал к методике:**

*1. Медлительные люди обычно действуют мне на нервы.*

— Меня раздражают суетливые, непоседливые люди.

— Шумные детские игры переношу с трудом.

— Оригинальные, нестандартные личности чаще всего действуют на меня отрицательно.

— Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня.

*2. Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник.*

— Меня раздражают любители поговорить.

— Я тяготился бы разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявил бы инициативу.

— Я тяготился бы разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры.

— Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня.

*3. Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прическа, косметика, одежда).*

— Некоторые люди производят неприятное впечатление своим бескультурьем. Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно несимпатичны мне.

— Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу.

— Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем.

*4. Считаю, что на грубость надо отвечать тем же.*

— Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен.

— Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем.

— Мне неприятны самоуверенные люди.

— Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте.

*5. Я имею привычку поучать окружающих.*

— Невоспитанные люди возмущают меня.

— Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.

— Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания.

— Я люблю командовать близкими.

*6. Меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или в магазинах.*

— Жить в номере гостиницы с посторонним человеком — для меня просто пытка.

— Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня.

— Я проявляю нетерпение, когда мне возражают.

— Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется.

*7. Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам.*

— Меня часто упрекают в ворчливости.

- Я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю или уважаю.
- Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.
- Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь.

*8. Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку.*

- Внутренне я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях.
- Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь.
- Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг).
- Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей.

*9. Как правило, мне трудно идти на уступки партнерам.*

- Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер.
- Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе.
- Я воздерживаюсь поддерживать отношения с несколькими странными людьми.
- Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав.

### **Ключ к тесту Бойко**

Подсчитывается сумма баллов, полученных по всем девяти признакам.

Максимальное число баллов — 135, по каждому из блоков — 15.

1-45 (высокая степень толерантности) — высокий уровень;

45-85 (средняя степень толерантности) — средний уровень;

85-125 (низкая степень толерантности) — низкий уровень;

125-135 — полное неприятие окружающих.

### **Интерпретация методики Бойко**

Чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности, что свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим и о высокой вероятности конфликтов. Обратите внимание на то, по каким поведенческим блокам получены высокие суммарные оценки. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем меньше испытываемый терпим к людям в данном аспекте отношений с ними и тем сложнее ему наладить эффективный процесс общения. Напротив, чем ниже оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений.

### **Расшифровка блоков**

1. Неприятие или непонимание индивидуальности человека: вы не умеете либо не хотите понимать или принимать индивидуальные особенности других людей.
2. Использование себя в качестве эталона при оценках других: оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, вы рассматриваете в качестве эталона самого себя.
3. Категоричность или консерватизм в оценках людей: вы категоричны или консервативны в оценках людей, вам не хватает гибкости и широты кругозора.
4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства: вы не умеете скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельностью партнеров.
5. Стремление «переделать», «перевоспитать» партнера по общению: вы стремитесь переделать, перевоспитать, изменить по вашему желанию собеседника.

6. Стремление «подогнать» других участников коммуникации под себя: вам хочется подогнать других к своему характеру, привычкам, притязаниям.
7. Неумение прощать другому ошибки: вы не умеете прощать другому его ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.
8. Нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению: вы нетерпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался другой.
9. Неумение приспосабливаться к другим участникам общения: вы плохо приспосабливаетесь к характерам, привычкам или притязаниям других.

## Приложение 4

### Методика оценки работы учителя (МОРУ) (Дж. Хэссард и др., адаптация Л. М. Митиной и А. М. Раевского) (проведение наблюдений на уроках независимыми экспертами)

Данная методика позволяет оценить уровень развития двух групп компетентностей учителя: методическую и предметную подготовку (компетентности I, II, III, V) и коммуникативные способности, умение создавать творческую атмосферу на уроке (компетентности IV, VI, VII). Она дает возможность не только фиксировать и оценивать реальный для каждого учителя уровень владения педагогическими компетентностями или его динамику во времени, но и сопоставлять его с уровнем, минимально необходимым для педагога.

|                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении                         | 1. Оценивание продвижения ученика на уроке:<br>а) контролируются отдельные слабые (сильные) учащиеся;<br>б) требуется ответ от конкретных учащихся для оценивания;<br>в) учащиеся побуждаются оценивать свою работу и работу друг друга;<br>г) ищутся причины трудностей и непонимания в работе учащихся                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| II. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения материала | 2. Использование приемлемого письменного объяснения:<br>а) записи для учащихся аккуратные, четкие;<br>б) прочтение записей правильное;<br>в) техника языка правильная;<br>г) использование языка правильное.<br>3. Использование приемлемого вербального объяснения:<br>а) дикция способствует пониманию речи учителя;<br>б) подача материала (объем, скорость) нормальная;<br>в) устная речь правильная;<br>г) произношение правильное.<br>4. Демонстрация владения учебным предметом:<br>а) демонстрация материала (информация) точна, своевременна;<br>б) комментарии и реакции на вопросы учащихся точны, адекватны;<br>в) содержание материала предъявляется в логической последовательности;<br>г) предоставляется возможность для разных уровней усвоения материала |
| III. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ТСО в целях обучения     | 5. Уделение времени рутинным задачам:<br>а) привлекается внимание учащихся перед объяснением материала;<br>б) исходные указания по плану урока ясные, полные;<br>в) учебные пособия и средства обучения доступны для учащихся;<br>г) эффективность работы класса стимулируется передачей учащимся функций учителя.<br>6. Эффективное использование времени урока:<br>а) обучение начинается с началом урока;<br>б) нет ненужных задержек и проволочек на уроке;<br>в) нет нежелательных отступлений на уроке;<br>г) обучение продолжается до конца урока.                                                                                                                                                                                                                  |



|                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                           | <p>7. Создание внешних условий, благоприятствующих обучению:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) классная комната приведена в порядок, чиста;</li> <li>б) учебная активность совместима с окружающими условиями;</li> <li>в) стенды (полки) благоприятствуют обстановке (условиям обучения);</li> <li>г) учебные пособия расположены упорядоченно (удобно для учащихся), или учитель ведет урок не в своем кабинете</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| IV. Общение, взаимодействие учителя с учащимися           | <p>8. Объяснения, связанные с содержанием урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) объяснения содержания ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов;</li> <li>б) общение адекватно, ошибок в общении мало;</li> <li>в) используемые примеры иллюстрируют содержание;</li> <li>г) основные наиболее трудные моменты выделены.</li> </ul> <p>9. Разъяснения при непонимании материала учащимся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) определение областей непонимания материала и повторное объяснение;</li> <li>б) стремление к устранению непонимания материала;</li> <li>в) использование различных словарных примеров;</li> <li>г) разъяснения даются индивидуально, для небольших групп учащихся или не являются необходимыми, на уроке нет неясностей.</li> </ul> <p>10. Использование реакций, вопросов учащихся при изложении содержания материала учителем:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) пояснения (вопросы, примеры) запрашиваются у учащихся;</li> <li>б) выявляются учащиеся, желающие дать пояснения;</li> <li>в) реакции и идеи учащихся принимаются с благодарностью;</li> <li>г) идеи учащихся разрабатываются (используются) на уроке.</li> </ul> <p>11. Предъявление информации учащимся об их прогрессе:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) ожидания относительно результатов учащимся сообщаются сразу же;</li> <li>б) особая обратная связь предоставляется учащимся при неадекватном выполнении учебной работы;</li> <li>в) учащимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы (такие предложения не требуются)</li> </ul> |
| V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения | <p>12. Приемлемое использование методов обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) каждый метод обучения соответствует цели обучения;</li> <li>б) один из методов используется приемлемо;</li> <li>в) два или больше методов используются приемлемо;</li> <li>г) каждый метод используется приемлемо.</li> </ul> <p>13. Адаптация обучения к учащимся:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) обучение соответствует особенностям учащихся;</li> <li>б) все учащиеся имеют возможность участвовать в двух или более видах учебной активности;</li> <li>в) соответствующее время отводится для достижения учебных целей;</li> <li>г) учащиеся и учитель взаимодействуют как две группы.</li> </ul> <p>14. Использование средств обучения и учебных материалов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) средства обучения соответствуют особенностям учащихся, целям обучения;</li> <li>б) средства обучения используются без каких-либо трудностей;</li> <li>в) учебные материалы соответствуют особенностям учащихся, целям обучения;</li> <li>г) учебные материалы используются без отвлечения внимания учащихся и соответственно целям урока.</li> </ul> <p>15. Осуществление активностей в логической последовательности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) урок начинается со стимулирующего введения;</li> <li>б) устанавливается необходимая связь с пройденным материалом;</li> <li>в) учебные активности следуют в логическом порядке;</li> <li>г) урок заканчивается логично</li> </ul>                                                                                                  |
| VI. Поддержание творческой атмосферы                      | <p>16. Передача личного энтузиазма:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) энтузиазм передается посредством зрительного контакта, мимики;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| сферы на уроке                                                    | <p>б) энтузиазм передается посредством голосовых интонаций;<br/> в) энтузиазм передается энергичной позой;<br/> г) энтузиазм передается жестами.</p> <p>17. Стимуляция интереса учащихся:<br/> а) формулируется важность темы урока по отношению к содержанию учебного предмета, жизни;<br/> б) используются интересные, необычные аспекты темы;<br/> в) интерес стимулируется с помощью вопросов, юмора;<br/> г) урок персонализируется с помощью использования опыта учащихся.</p> <p>18. Демонстрация теплоты и дружелюбия:<br/> а) приятные интонации, зрительный контакт;<br/> б) имена учащихся используются в теплой, дружеской манере;<br/> в) теплота, дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора;<br/> г) теплота, дружелюбие демонстрируются путем присутствия рядом с учащимися.</p> <p>19. Помощь учащимся в выработке позитивной самооценки:<br/> а) речь учителя свободна от сарказма и насмешек;<br/> б) учитель ведет себя с учащимися учтиво, вежливо, уважительно;<br/> в) персонализированное поощрение за хорошую работу;<br/> г) персонализированное ободрение, поддержка при столкновении с трудностями в работе</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| VII. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников | <p>20. Поддержание включенности учащихся в урок:<br/> а) варьирование стимуляции путем изменения голоса, движений учителя;<br/> б) поиск активного включения в работу пассивных учащихся;<br/> в) поощрение участия учащихся в работе;<br/> г) 85 % или больше времени учащиеся проводят за решением разного рода задач.</p> <p>21. Руководство учащимися, не включенными в учебную работу:<br/> а) использование невербальных средств воздействия в целях вовлечения этих уч-ся в учебную работу;<br/> б) использование вербальных средств воздействия в целях вовлечения этих учащихся в учебную работу;<br/> в) использование средств поддержания внимания этих уч-ся на учебной работе или отсутствие неучебного поведения.</p> <p>22. Соблюдение учащимися определенных ожиданий относительно их поведения:<br/> а) ожидания относительно поведения ясны учащимся;<br/> б) поддержание постоянных ожиданий относительно поведения учащихся;<br/> в) учащимся предоставляется вербальная (невербальная) связь относительно неприемлемого поведения.</p> <p>23. Воздействие при нарушении дисциплины:<br/> а) управление поведением всего класса во время урока;<br/> б) учащиеся редко нарушают течение урока;<br/> в) учащиеся, нарушающие урок, сталкиваются с быстрой реакцией учителя, не остаются без внимания;<br/> г) учащиеся, нарушающие урок, сталкиваются с соответствующей реакцией учителя, не остаются без внимания</p> |

Процедура анализа строится по методу стандартизированного наблюдения. Наблюдатель, присутствуя на уроке, фиксирует в карте (приведена выше) варианты поведения учителя, отражающие основные профессиональные компетентности. Затем осуществляется количественный анализ в соответствии с приведенным ниже ключом.

**Ключ для вычисления уровня владения педагогическими компетентностями (способностями)**

| <b>Наименование педагогических компетентностей</b>                                    | <b>Номера индикаторов</b> | <b>Полное количество индикаторов</b>                              | <b>Минимальное количество индикаторов</b>    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| I. Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении               | 1                         | а, б, в, г<br>Итого: 4                                            | а + 1 (любой)<br>2                           |
| II. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения | 2<br>3<br>4               | а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>Итого: 12               | а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>а, б, в<br>11    |
| III. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий в целях обучения | 5<br>6<br>7               | а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>Итого: 12               | 3 (любые)<br>3 (любые)<br>3 (любые)<br>9     |
| IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками                                       | 8<br>9<br>10<br>11        | а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>Итого: 16 | а+2<br>б+1<br>а, б<br>а,б+1<br>10            |
| V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения                             | 12<br>13<br>14<br>15      | а, б, в<br>а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>Итого: 15    | а, б<br>а, в + 1<br>а, в<br>а, в + 1<br>10   |
| VI. Поддержание творческой атмосферы на уроке                                         | 16<br>17<br>18<br>19      | а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>а, б, в, г<br>Итого: 16 | а, б + 1<br>а, в + 1<br>а + 2<br>а + 1<br>11 |
| VII. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников                     | 20<br>21<br>22<br>23      | а, б, в, г<br>а, б, в<br>а, б, в<br>а, б, в, г<br>Итого: 14       | г + 2<br>в + 2<br>а + 2<br>а, в, г<br>12     |

**Формула расчета процентного выражения педагогических компетентностей**

1. Количество индикаторов каждой компетентности (способности) принимается за 100 %.

2. Количество индикаторов каждой отдельной компетентности, полученных при обследовании со знаком «+», принимается за «Х».

3. Строится пропорция и вычисляется значение «Х» для каждой компетентности. Предположим, учитель получил 10 индикаторов со знаком «+». Общее количество индикаторов для данной компетентности равно 16. Следовательно, вычисление процентного выражения этой компетентности будет иметь следующий вид:

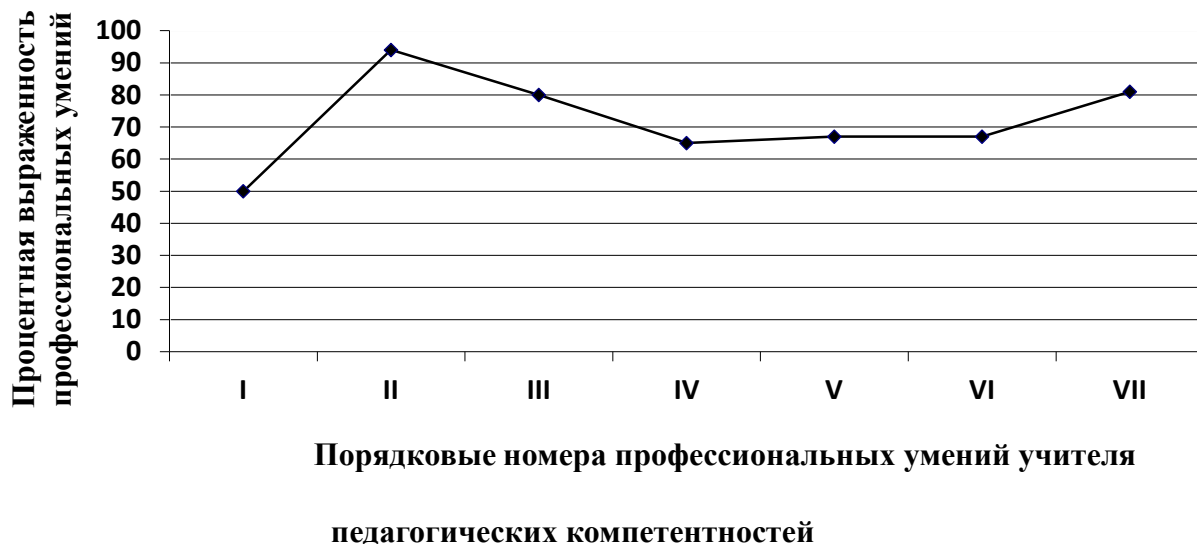
$$16 = 100 \% ; X = 10, \text{отсюда}$$

$$X = \frac{10 \cdot 100}{16} = 63 \%$$

$$16$$

Вычерчиваются на графике две кривые (минимально необходимого и реального уровней владения компетентностями) и сопоставляются друг с другом, что позволяет сделать заключение, оценив актуальное мастерство, и выявить те направления и резервы, которые следует совершенствовать.

### Минимально необходимый уровень развития



0-29 % — низкий уровень;  
 30-59 % — средний уровень;  
 60-89 % — высокий уровень.

### Приложение 5

#### Опросник «Выявление готовности педагога к саморазвитию» (Н. А. Литвинцева)

Ответьте на вопросы, поставив следующие баллы:

- 5 — данное утверждение полностью соответствует действительности;
- 4 — скорее соответствует, чем нет;
- 3 — и да, и нет;
- 2 — скорее не соответствует;
- 1 — не соответствует.

1. Я стремлюсь изучать себя.
2. Я выделяю время на собственное развитие.
3. Возникающие профессиональные проблемы стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я анализирую свою деятельность.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я читаю много профессиональной литературы.
8. Я участвую в дискуссиях, где обсуждаются интересующие меня вопросы.
9. Я уверен в своих возможностях.
10. Я готов к изучению нового.
11. Я осознаю влияние окружающих на меня.
12. Я могу управлять своим профессиональным развитием.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.

14. Ответственность не пугает меня.

15. Я положительно отношусь к продвижению по карьерной лестнице.

Подсчитайте общую сумму баллов:

Более 55 баллов — готов к саморазвитию, активно реализует потребности (высокий);

54-36 — в саморазвитии отсутствует система, развитие зависит от условий (средний);

Менее 35 баллов — не готов к саморазвитию (низкий).

## Приложение 6

### Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (Омский государственный педагогический университет)

Данная методика направлена на выявление у педагогов уровня развития способности решать профессиональные задачи, связанные с организацией инклюзивного образования. Респондентам было предложено решить следующие профессиональные задачи:

1. В образовательную организацию поступил обучающийся, имеющий детский церебральный паралич и передвигающийся на коляске. Умственные способности и саморегуляция сохранены. Наблюдаются недостатки произносительной стороны речи. Администрация организации на педагогическом совете предлагает коллективу принять решение об отчислении такого ребенка. Причинами отказа в получении образовательных услуг становится отсутствие специальных условий (нет пандусов).

Ключевое задание: как Вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ.

2. В группе 15 обучающихся. Из них 4 обучающихся имеют общее недоразвитие речи — ОНР (III уровень). Кроме этого, отмечаются проблемы развития эмоционально-волевой сферы (агрессивность, неусидчивость, гиперактивность).

Ключевое задание: предложить вариант организации режимных моментов, предусматривая взаимодействие обучающихся с нормальным и нарушенным речевым развитием.

3. В детском коллективе образовательной организации совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием. Из 18 детей трое имеют ОВЗ. Один ребенок с ОВЗ систематически оказывается инициатором конфликтных ситуаций. Это вызывает негативную реакцию со стороны родителей.

Ключевое задание: что должен сделать педагог, чтобы формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе?

4. В общеобразовательной организации, расположенной в сельской местности, воспитываются дети с ОВЗ, среди которых один ребенок с синдромом Дауна. В учреждении уже созданы специальные условия:

— работают подготовленные специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, ассистенты);

— обеспечен доступ детей с ОВЗ ко всем помещениям здания;

— имеются программы и учебно-методические средства для работы с детьми с ОВЗ.

Ключевое задание: представьте вариант индивидуальной образовательной траектории по адаптации ребенка с синдромом Дауна с учетом ресурсов, которыми располагает образовательная организация.

5. В общеобразовательной школе обучается мальчик с нарушением слуха (II степень тугоухости). В учреждении созданы специальные условия: имеется звукоусиливающая аппаратура индивидуального пользования, есть адаптированная образовательная программа, разработан индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут. Вам предстоит работать с этим ребенком.

Ключевое задание: представьте план Вашей работы в направлении профессионального самообразования в целях оказания компетентной помощи названному ребенку.

Ответы предоставьте в письменном виде, результаты анализируются самостоятельно педагогами, а также оценка дается экспертами. Далее заполняется бланк. Отметка о наличии (+) или отсутствии (–) способности решать ту или иную профессиональную задачу фиксируется по каждому оценочному показателю напротив соответствующей задачи.

#### Бланк оценки способности педагога решать профессиональные задачи

| Профессиональные задачи | Оценочные показатели (наличие отмечается «+», отсутствие «–») |         |                         |         |                                   |         |                                     |         |                                           |         |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------|---------|-------------------------|---------|-----------------------------------|---------|-------------------------------------|---------|-------------------------------------------|---------|
|                         | Понимание задачи                                              |         | Знание способов решения |         | Умение представить способ решения |         | Умение оценивать результаты решения |         | Умение разрабатывать план самообразования |         |
|                         | Лично                                                         | Эксперт | Лично                   | Эксперт | Лично                             | Эксперт | Лично                               | Эксперт | Лично                                     | Эксперт |
| Первая задача           |                                                               |         |                         |         |                                   |         |                                     |         |                                           |         |
| Вторая задача           |                                                               |         |                         |         |                                   |         |                                     |         |                                           |         |
| Третья задача           |                                                               |         |                         |         |                                   |         |                                     |         |                                           |         |
| Четвертая задача        |                                                               |         |                         |         |                                   |         |                                     |         |                                           |         |
| Пятая задача            |                                                               |         |                         |         |                                   |         |                                     |         |                                           |         |
| ИТОГО                   |                                                               |         |                         |         |                                   |         |                                     |         |                                           |         |

Оценка осуществляется путем подсчета «+» и «–». Один балл присуждается в случае положительного ответа. Максимальное количество баллов — 50.

0-16 — низкий уровень;

17-33 — средний уровень;

34-50 — высокий уровень.

#### Приложение 7

#### Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх)

Педагоги самостоятельно заполняют таблицу, проанализировав собственную педагогическую работу, с учетом специфики инклюзивного образования.

Ф. И. О. педагога, образовательное учреждение

| № п/п | Аспект педагогической деятельности                                                   | Степень затруднения |         |        |                 |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------|--------|-----------------|
|       |                                                                                      | Высокая             | Средняя | Низкая | Нет затруднений |
| 1.    | Тематическое и поурочное планирование в условиях инклюзивного образования            |                     |         |        |                 |
| 2.    | Проектирование образовательного процесса (в соответствии с ФГОС) в условиях инклюзии |                     |         |        |                 |
| 3.    | Планирование воспитательной работы, направленной на развитие толерантного коллектива |                     |         |        |                 |
| 4.    | Подбор, дозировка и дифференциация домашних заданий                                  |                     |         |        |                 |
| 5.    | Формулировка целей и задач инклюзивного образования                                  |                     |         |        |                 |

| №<br>п/п | Аспект педагогической деятельности                                                                                                                                                            | Степень затруднения |         |        |                 |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------|--------|-----------------|
|          |                                                                                                                                                                                               | Высокая             | Средняя | Низкая | Нет затруднений |
| 6.       | Определение содержания для каждого обучающегося, находящегося в условиях инклюзии                                                                                                             |                     |         |        |                 |
| 7.       | Выстраивание содержания в виде системных учебных задач и их дифференциация в соответствии с различными особенностями обучающихся                                                              |                     |         |        |                 |
| 8.       | Подбор практических задач, решение которых обучающимися с разными учебными возможностями способствует формированию профессиональных компетенций                                               |                     |         |        |                 |
| 9.       | Подбор практических задач, позволяющих организовать образовательную деятельность (в ходе режимных моментов и в различных видах деятельности), самостоятельную деятельность обучающихся        |                     |         |        |                 |
| 10.      | Организация совместной коллективно-распределенной деятельности обучающихся в условиях инклюзии                                                                                                |                     |         |        |                 |
| 11.      | Организация образовательной деятельности в условиях инклюзии (в различных видах деятельности: коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, практической и т. д.) |                     |         |        |                 |
| 12.      | Обеспечение активной (включенной) работы обучающихся с учетом их особенностей и возможностей                                                                                                  |                     |         |        |                 |
| 13.      | Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями учебно-познавательного интереса                                                                                                   |                     |         |        |                 |
| 14.      | Формирование у обучающихся с разными особенностями развития активности и инициативности                                                                                                       |                     |         |        |                 |
| 15.      | Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями способности к целеполаганию                                                                                                       |                     |         |        |                 |
| 16.      | Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии общих и профессиональных компетенций                                                                                            |                     |         |        |                 |
| 17.      | Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями способности выявлять общие принципы построения учебных действий                                                                   |                     |         |        |                 |
| 18.      | Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии способности решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы)                                                              |                     |         |        |                 |
| 19.      | Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями действий самоконтроля                                                                                                             |                     |         |        |                 |
| 20.      | Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии способности управлять своим поведением и планировать свои дейст-                                                                |                     |         |        |                 |

| №<br>п/п | Аспект педагогической деятельности                                                                                                                       | Степень затруднения |         |        |                 |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------|--------|-----------------|
|          |                                                                                                                                                          | Высокая             | Средняя | Низкая | Нет затруднений |
|          | вия на основе имеющихся ценностных представлений                                                                                                         |                     |         |        |                 |
| 21.      | Формирование у обучающихся с разными учебными возможностями действий оценки                                                                              |                     |         |        |                 |
| 22.      | Формирование у обучающихся с разными особенностями в развитии способностей анализировать себя, прогнозировать свою будущую профессиональную деятельность |                     |         |        |                 |
| 23.      | Воспитание у обучающихся эмоциональной отзывчивости, морально-нравственных и духовных, гражданско-патриотических качеств                                 |                     |         |        |                 |
| 24.      | Осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании                                                                                          |                     |         |        |                 |
| 25.      | Выявление типичных ошибок и затруднений обучающихся в процессе обучения                                                                                  |                     |         |        |                 |
| 26.      | Осуществление контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми обучающимися                                                        |                     |         |        |                 |
| 27.      | Оценка динамики развития (личностного, психического) обучающихся                                                                                         |                     |         |        |                 |
| 28.      | Обеспечение условий для совместного обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников без ограничений                         |                     |         |        |                 |
| 29.      | Анализ образовательной деятельности                                                                                                                      |                     |         |        |                 |
| 30.      | Общение с коллегами                                                                                                                                      |                     |         |        |                 |
| 31.      | Общение с администрацией                                                                                                                                 |                     |         |        |                 |
| 32.      | Общение с обучающимися                                                                                                                                   |                     |         |        |                 |
| 33.      | Общение с родителями                                                                                                                                     |                     |         |        |                 |
| 34.      | Подготовка наглядных пособий и раздаточных материалов                                                                                                    |                     |         |        |                 |
| 35.      | Обеспечение обучающихся необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития                                                         |                     |         |        |                 |
| 36.      | Информационная осведомленность об инклюзивном образовании                                                                                                |                     |         |        |                 |
| 37.      | Возможность научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики в вашем учреждении                                            |                     |         |        |                 |
|          | ИТОГО                                                                                                                                                    |                     |         |        |                 |

Оценивание и выявление основных профессиональных затруднений педагогов:

– высокая степень затруднений — 0 баллов;

– средняя — 1 балл;

– низкая — 1,5 балла;

– нет затруднений — 2 балла.

Максимально количество баллов — 74.

Высокий уровень — 40-74 баллов.

Средний уровень — 20-39 баллов.

Низкий уровень — 0-19 баллов.



Приложение 8

**План мероприятий (дорожная карта) по обеспечению введения федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее — ФГОС ОВЗ) в общеобразовательных организациях Ярославской области на 2015-2017 гг.**

257

| № п/п                                                                                                                        | Направление мероприятий                                                                                                                                                                | Сроки                  | Ответственный исполнитель | Результаты мероприятия    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <b>1. Нормативно-правовое, методическое и аналитическое обеспечение введения ФГОС ОВЗ в общеобразовательных организациях</b> |                                                                                                                                                                                        |                        |                           |                           |
| 1.1.                                                                                                                         | Разработка нормативных правовых актов Ярославской области, обеспечивающих введение ФГОС ОВЗ                                                                                            | 2015-2016 гг.          | ДО ЯО                     | Нормативные правовые акты |
| 1.2.                                                                                                                         | Проведение мониторинга готовности образовательных организаций к введению ФГОС ОВЗ, включая кадровые, материально-технические, организационно-методические, нормативно-правовые условия | 2015 г.                | ДО ЯО, ГУ ЯО ЦОиККО       | Аналитические материалы   |
| 1.3.                                                                                                                         | Подготовка сборника информационно-методических материалов по вопросу реализации ФГОС ОВЗ                                                                                               | До 01 июня 2016 г.     | ГАУ ЯО ДПО ИРО            | Сборник материалов        |
| 1.4.                                                                                                                         | Подготовка и проведение семинара-совещания по вопросам подготовки рекомендаций ПМПК для определения АООП для детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС ОВЗ для специалистов ПМПК               | До 01 августа 2016 г.  | ДО ЯО, ГОУ ЯО ЦПД         | Пакет материалов          |
| 1.5.                                                                                                                         | Закупка учебников, соответствующих требованиям ФГОС ОВЗ                                                                                                                                | 1 сентября 2017        | ДО ЯО                     | Приобретение учебников    |
| 1.6.                                                                                                                         | Организационное и методическое сопровождение мониторинга условий введения и реализации ФГОС ОВЗ                                                                                        | 2017 г.                | ГУ ЯО ЦОиККО              | Доработка системы АСИОУ   |
| 1.7.                                                                                                                         | Разработка пакета документов по организации и проведению внеурочной деятельности                                                                                                       | До 01 сентября 2016 г. | ГАУ ЯО ДПО ИРО            | Документы подготовлены    |

| №<br>п/п | Направление мероприятий                                                                                                                                  | Сроки         | Ответственный исполнитель | Результаты<br>мероприятия                                                                                                                                         |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | сти                                                                                                                                                      |               |                           |                                                                                                                                                                   |
| 2.       | Организационное обеспечение реализации ФГОС ОВЗ                                                                                                          |               |                           |                                                                                                                                                                   |
| 2.1.     | Создание рабочей группы по введению ФГОС ОВЗ                                                                                                             | 2015-2017 гг. | ДО ЯО                     | Проведение совещаний                                                                                                                                              |
| 2.2.     | Проведение региональных совещаний, конференции по вопросу введения и реализации ФГОС ОВЗ                                                                 | 2015-2017 гг. | ДО ЯО, ГАУ ЯО ДПО ИРО     | Подготовка сборника материалов в электронном виде                                                                                                                 |
| 3.       | Кадровое обеспечение введения ФГОС ОВЗ                                                                                                                   |               |                           |                                                                                                                                                                   |
| 3.1.     | Обеспечение поэтапного повышения квалификации руководящих и педагогических кадров работников образовательных организаций по вопросам реализации ФГОС ОВЗ | 2015-2017 гг. | ГАУ ЯО ДПО ИРО            | Разработка и утверждение плана-графика повышения квалификации руководящих и педагогических работников образовательных организаций по реализации введения ФГОС ОВЗ |
| 3.2.     | Организация проведения курсов повышения квалификации руководящих и педагогических работников по вопросам введения ФГОС ОВЗ                               | Постоянно     | ГАУ ЯО ДПО ИРО            | Проведение курсов повышения квалификации и организация переподготовки в соответствии с государственным заданием                                                   |
| 3.3..    | Организация консультаций для образовательных организаций по вопросам введения и реализации ФГОС ОВЗ                                                      | Постоянно     | ГАУ ЯО ДПО ИРО            | Проведение консультаций в соответствии с государственным заданием                                                                                                 |
| 4.       | Финансово-экономическое обеспечение введения ФГОС ОВЗ                                                                                                    |               |                           |                                                                                                                                                                   |
| 4.1.     | Разработка норматива финансового обеспечения на получение общедоступного и бесплатного образования обучающихся с ОВЗ в условиях введения ФГОС ОВЗ        | 2016 г.       | ДО ЯО                     | Эффективное планирование расходов средств областного бюджета                                                                                                      |
| 4.2.     | Мониторинг финансового обеспечения реализации прав обучающихся с ОВЗ на получение общедоступного и бесплатного образования в условиях введения ФГОС ОВЗ  | 2015-2016 гг. | ДО ЯО, МОУО               | Корректировка и выполнение государственных (муниципальных) заданий в соответствии с ФГОС ОВЗ                                                                      |
| 5.       | Информационное обеспечение введения ФГОС ОВЗ                                                                                                             |               |                           |                                                                                                                                                                   |

| <b>№<br/>п/п</b> | <b>Направление мероприятий</b>                                                                                                                                           | <b>Сроки</b>         | <b>Ответственный исполнитель</b> | <b>Результаты<br/>мероприятия</b>                                    |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 5.1.             | Разработка на сайте ГАУ ЯО ДПО ИРО раздела, посвященного введению ФГОС ОВЗ                                                                                               | До 01 января 2017 г. | ГАУ ЯО ДПО ИРО                   | Размещение информационных материалов в данном разделе                |
| 5.2.             | Обеспечение информационного сопровождения введения ФГОС ОВЗ в средствах массовой информации, с использованием интернет-ресурсов, в периодических педагогических изданиях | 2015-2016 гг.        | ДО ЯО, ГАУ ЯО ДПО ИРО, МОУО, ОО  | Информирование общественности о ходе и результатах введения ФГОС ОВЗ |
| 5.2.             | Проведение родительских собраний, заседаний органов общественного управления в образовательных организациях по вопросам введения ФГОС ОВЗ                                | 2015-2016 гг.        | МОУО, ОО                         | Проведение родительских собраний                                     |

**Программа повышения квалификации  
«Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ:  
эффективные практики инклюзивного образования»**

**Аннотация к программе**

Программа повышения квалификации «Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ: эффективные практики инклюзивного образования» (38 часов) предназначена для совершенствования педагогической компетентности, обеспечивающей реализацию программы внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), педагогов (в том числе учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-организаторов, педагогов-психологов) и воспитателей.

В процессе освоения программы слушатели знакомятся с нормативными требованиями к разработке программ курсов внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ролью внеурочной деятельности в социализации обучающихся с ОВЗ.

Отличительной особенностью программы является знакомство обучающихся в процессе ее освоения с эффективными практиками организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ, применяемыми педагогами Ярославской области: организация частичной инклюзии детей с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата в соревновательной деятельности, социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья, на основе коллективного взаимообучения, допрофессиональная и профессиональная подготовка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья на основе обучения ремеслам, виртуальная экскурсия и квест.

Программа изучается в заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий, предполагает выполнение практических и контрольно-тестовых работ. Формы учебной работы — лекции, в том числе видеолекции, самостоятельная работа обучающихся, индивидуальные консультации обучающихся на форуме площадки дистанционного обучения, видеоматериалы эффективных практик. Итоговая работа выполняется обучающимися в виде проекта рабочей программы курса по одному из направлений внеурочной деятельности.

В итоге освоения программы обучающиеся смогут осуществлять образовательную деятельность на основе ценностной ориентации с учетом индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся с ОВЗ, разрабатывать проект рабочей программы курса внеурочной деятельности детей, обучающихся в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предлагаемая программа подготовлена с элементами инфографики, благодаря чему большой объем материала подается компактно и наглядно.

*1. Цель, планируемые результаты, формы итоговой аттестации*

**1.1. Целевые группы программы:** педагоги (в том числе учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-организаторы, педагоги-психологи), воспитатели (далее — обучающиеся).

## 1.2. Цель и планируемые результаты обучения

Цель: совершенствование педагогической компетентности, обеспечивающей реализацию программы внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

### Задачи программы:

- сформировать представления о сущности внеурочной деятельности, ее месте в системе воспитания и социализации обучающихся с ОВЗ;
- познакомить обучающихся с различными моделями организации внеурочной деятельности в образовательной организации;
- сформировать знания о требованиях к структуре и содержанию программ курсов внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- отработать умения проектировать программу курса внеурочной деятельности;
- познакомить обучающихся с эффективными практиками организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ.

### Планируемые результаты обучения:

| Выполнение общепедагогической функции — «Разработка и реализация адаптированной основной общеобразовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Компетенции                                                                                                                                                                                                                                                              | Опыт (трудовые действия)                                                                                                                                                                                      | Умения                                                                                                                                                                                                                | Знания                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| способность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в части разработки и реализации курсов по внеурочной деятельности                         | – проектирование ИОМ;<br>– разработка рабочей программы курса внеурочной деятельности;<br>– анализ возможностей применения эффективных практик организации внеурочной деятельности в собственной деятельности | – проектировать ИОМ;<br>– разрабатывать рабочую программу курса внеурочной деятельности;<br>– анализировать возможности применения эффективных практик организации внеурочной деятельности в собственной деятельности | – знание нормативных и правовых основ разработки и реализации АООП в соответствии с требованиями ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в части разработки и реализации курсов по внеурочной деятельности;<br>– знание требований к структуре и содержанию программ курсов внеурочной деятельности для обучающихся с ОВЗ;<br>– знание моделей организации внеурочной деятельности;<br>– знание эффективных региональных практик организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ |

Уровень усвоения программы: 3Б.

В результате освоения программы **обучающиеся смогут** осуществлять образовательную деятельность на основе ценностной ориентации с учетом индивидуальных по-

требностей и возможностей обучающихся с ОВЗ; разрабатывать проект рабочей программы курса внеурочной деятельности детей, обучающихся в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); эффективно решать профессиональные задачи по совершенствованию внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ на основе знакомства с эффективными практиками.

### *1.3. Итоговая и промежуточная аттестация*

**Промежуточная аттестация** обучающихся осуществляется по результатам выполнения практических и контрольно-тестовых работ. Практические и контрольно-тестовые работы оцениваются в формате «зачтено» или «не зачтено». За выполнение практических работ отметка «зачтено» выставляется в случае, если ответы обучающегося логически и лексически грамотно изложены, содержательны и аргументированны, объем не менее установленного требованиям. Работы, получившие «не зачтено», выполняются обучающимся повторно. Отметка «зачтено» за контрольно-тестовую работу выставляется при правильном выполнении не менее 60 % заданий.

**Итоговая аттестация** — представление итоговой работы в виде проекта рабочей программы курса по одному из направлений внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ или ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом специфики целевой группы обучающихся с ОВЗ.

За выполнение итоговой работы отметка «зачтено» выставляется, если в проекте программы структурные элементы изложены содержательно, грамотно, соответствуют теме и цели курса.

Обучающиеся, освоившие программу, получают документ государственного образца о повышении квалификации.

### *1.4. Актуальность и практическая значимость для обучающихся, заказчиков, РСО*

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее — ФГОС) введены в действие и реализуются с 1 сентября 2016 г.

Опыт введения ФГОС свидетельствует о наличии у педагогов проблем, которые требуют разрешения, в том числе и в процессе реализации программ повышения квалификации. В их числе

- упрощенное понимание сущности и технологии реализации деятельностного подхода;
- принципиальная новизна вопросов инструментально-методического обеспечения достижения и оценки планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных);
- отсутствие опыта адаптации индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ к требованиям ФГОС;
- проблема внутренней неготовности педагогических и руководящих работников к осуществлению новых форм воспитания школьников с ОВЗ.

Актуальность программы продиктована необходимостью реализации требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в области внеурочной деятельности.

Повышение компетенций педагогов по вопросам организации внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ может стать ключевым звеном совершенствования профессиональной квалификации педагогов по реализации ФГОС в целом.

### *1.5. Ключевые понятия:*

- требования к организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ;
- рабочая программа курса внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС с учетом специфики целевой группы обучающихся;

- эффективная практика;
- индивидуальный образовательный маршрут;
- особые образовательные потребности;
- физическое здоровье;
- социальное здоровье;
- духовное здоровье.

#### *1.6. Основные идеи, методологические и теоретические основания, ключевые понятия ППК*

В основу содержания программы заложены следующие подходы:

- системно-деятельностный: включение заказчиков образовательных услуг в деятельность по реализации программы;
- компетентностный: развитие у обучающихся способности и готовности строить воспитательную деятельность с учетом различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей; отбор содержания программы на основе дидактически адаптированного опыта и инновационных образовательных практик.

Объем учебного времени для обучающихся: 36 часов (заочно).

На проверку практических работ 1 и 2 отводится по 6 часов на каждую; на проверку итоговой работы в связи с увеличением объема выполненной обучающимися работы и необходимости большего времени на содержательную проверку отводится 12 часов.

#### *2. Организационно-педагогические условия:*

##### *2.1. Характер учебной деятельности обучающихся и формы предъявления им учебного материала*

Программа состоит из 3-х разделов.

Уровень усвоения: 3 Б

Раздел 1 «Основы внеурочной деятельности детей с ОВЗ в рамках реализации адаптированной основной общеобразовательной программы»предполагает освоение слушателями нормативных и правовых оснований организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ в образовательной среде, в том числе в инклюзивном образовании, в соответствии с требованиями ФГОС и профессионального стандарта педагога.

Раздел 2 «Эффективные практики организации внеурочной деятельности»предполагает знакомство слушателей с эффективными региональными практиками организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ.

Раздел 3 «Проектирование рабочих программ курсов внеурочной деятельности» предполагает приобретение слушателями знаний и умений по планированию и разработке рабочих программ курсов внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ.

##### *Формы и особенности обучения*

Программа изучается в заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий, предполагает выполнение практических и контрольно-тестовых работ. Формы учебной работы: вебинары, видеолекции, самостоятельная работа обучающихся, индивидуальные консультации обучающихся на форуме площадки дистанционного обучения. Данная программа может реализовываться как автономно, так и как часть (модуль) программы «Реализация АООП для обучающихся с ОВЗ, умственной отсталостью».

##### *2.2. Возможные варианты комплектования групп*

Формируются группы по 25 человек.

##### *2.3 Требования к МТБ, технико-технологическому и информационному обеспечению: ПК, интернет.*

##### *2.4. Требования к уровню первичной компетентности обучающихся: владение компьютером на уровне пользователя; умение пользоваться интернет-ресурсами, наличие электронной почты.*

**3. Учебно-тематический план ППК**  
**«Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ: эффективные практики инклюзивного образования»**

| №<br>п/п                                                                                                                       | Название блоков<br>(или модулей), тем<br>занятий                                                            | Всего часов |               | Лекции | Практические<br>занятия |               | Групповые<br>консультации |               | Самостоятельная<br>работа обучаю-<br>щихся | Проверка<br>учебных<br>продуктов<br>обучающихся | Форма кон-<br>троля                     | Контролируемый<br>результат                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------|--------|-------------------------|---------------|---------------------------|---------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                |                                                                                                             | на<br>обуч. | на<br>препод. |        | на<br>обуч.             | на<br>препод. | на<br>обуч.               | на<br>препод. |                                            |                                                 |                                         |                                                                                                                                                                                                                              |
| Раздел 1.«Основы внеурочной деятельности детей с ОВЗ в рамках адаптированной основной общеобразовательной программы» — 16 час. |                                                                                                             |             |               |        |                         |               |                           |               |                                            |                                                 |                                         |                                                                                                                                                                                                                              |
| 1.1.                                                                                                                           | Роль и место вне-<br>урочной деятельно-<br>сти в реализации<br>АООП образова-<br>тельной организа-<br>ции   | 6           | 4             | 0      | 0                       | 0             | 0                         | 0             | 6                                          | 4                                               | Контрольно-<br>тестовая рабо-<br>та № 1 | знание места и<br>значения вне-<br>урочной деятель-<br>ности детей с ОВЗ<br>в реализации<br>АООП образова-<br>тельной органи-<br>зации и ФГОС,<br>знание направле-<br>ний и форм вне-<br>урочной деятель-<br>ности           |
| 1.2.                                                                                                                           | Мониторинг резуль-<br>тативности вне-<br>урочной деятельно-<br>сти                                          | 4           | 4             | 0      | 0                       | 0             | 0                         | 0             | 4                                          | 4                                               | Контрольно-<br>тестовая рабо-<br>та № 2 | умение планиро-<br>вать результаты<br>внеурочной дея-<br>тельности, исходя<br>из психофизиче-<br>ских особенно-<br>стей детей с ОВЗ,<br>знание инстру-<br>ментов оценива-<br>ния результатов<br>внеурочной дея-<br>тельности |
| 1.3.                                                                                                                           | Внеурочная дея-<br>тельность как со-<br>ставляющая инди-<br>видуального образо-<br>вательного маршру-<br>та | 6           | 6             | 0      | 0                       | 0             | 0                         | 0             | 6                                          | 6                                               | Практическая<br>работа № 1              | умение разраба-<br>тывать ИОМ в<br>рамках внеуроч-<br>ной деятельности<br>с учетом индиви-<br>дуальных образо-                                                                                                               |



| №<br>п/п                                                                                                                | Название блоков<br>(или модулей), тем<br>занятий                                                                                              | Всего часов |               | Лекции   | Практические<br>занятия |               | Групповые<br>консультации |               | Самостоятельная<br>работа обучаю-<br>щихся | Проверка<br>учебных<br>продуктов<br>обучающихся | Форма кон-<br>троля                     | Контролируемый<br>результат                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------|----------|-------------------------|---------------|---------------------------|---------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                         |                                                                                                                                               | на<br>обуч. | на<br>препод. |          | на<br>обуч.             | на<br>препод. | на<br>обуч.               | на<br>препод. |                                            |                                                 |                                         |                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                         |                                                                                                                                               |             |               |          |                         |               |                           |               |                                            |                                                 |                                         | вательных по-<br>требностей ре-<br>бенка с ОВЗ                                                                                                                                   |
|                                                                                                                         | <b>ВСЕГО ЧАСОВ по<br/>Разделу 1</b>                                                                                                           | <b>16</b>   | <b>14</b>     | <b>0</b> | <b>0</b>                | <b>0</b>      | <b>0</b>                  | <b>0</b>      | <b>16</b>                                  | <b>14</b>                                       |                                         |                                                                                                                                                                                  |
| <b>Раздел 2.«Эффективные практики организации внеурочной деятельности» — 10 час.</b>                                    |                                                                                                                                               |             |               |          |                         |               |                           |               |                                            |                                                 |                                         |                                                                                                                                                                                  |
| 2.1.                                                                                                                    | «Педагогические<br>технологии, адек-<br>ватные идеологии<br>ФГОС»                                                                             | 4           | 0             | 0        | 0                       | 0             | 0                         | 0             | 4                                          | 0                                               |                                         |                                                                                                                                                                                  |
| 2.2.                                                                                                                    | «Эффективные ре-<br>гиональные практи-<br>ки внеурочной дея-<br>тельности с детьми<br>с ОВЗ»                                                  | 6           | 6             | 0        | 0                       | 0             | 0                         | 0             | 6                                          | 6                                               | Практическая<br>работа № 2              | умение анализи-<br>ровать возможно-<br>сти применения<br>эффективных ре-<br>гиональных прак-<br>тик внеурочной<br>деятельности в<br>собственной дея-<br>тельности педаго-<br>гов |
|                                                                                                                         | <b>ВСЕГО ЧАСОВ по<br/>Разделу 2</b>                                                                                                           | <b>10</b>   | <b>6</b>      | <b>0</b> | <b>0</b>                | <b>0</b>      | <b>0</b>                  | <b>0</b>      | <b>10</b>                                  | <b>6</b>                                        |                                         |                                                                                                                                                                                  |
| <b>Раздел 3.«Проектирование рабочих программ курсов внеурочной деятельности на основе эффективных практик» — 8 час.</b> |                                                                                                                                               |             |               |          |                         |               |                           |               |                                            |                                                 |                                         |                                                                                                                                                                                  |
| 3.1.                                                                                                                    | Модели внеурочной<br>деятельности детей<br>с ОВЗ как основание<br>для проектирования<br>рабочей программы<br>курса внеурочной<br>деятельности | 2           | 0             | 0        | 0                       | 0             | 0                         | 0             | 2                                          |                                                 |                                         | з                                                                                                                                                                                |
| 3.2.                                                                                                                    | Рабочая программа<br>курса внеурочной<br>деятельности как<br>составляющая часть<br>АООП                                                       | 6           | 4             | 0        | 0                       | 0             | 0                         | 0             | 6                                          | 4                                               | Контрольно-<br>тестовая рабо-<br>та № 3 | знание техноло-<br>гии проектирова-<br>ния рабочей про-<br>граммы курса<br>одного из направ-                                                                                     |

| №<br>п/п  | Название блоков<br>(или модулей), тем<br>занятий | Всего часов |               | Лекции   | Практические<br>занятия |               | Групповые<br>консультации |               | Самостоятельная<br>работа обучаю-<br>щихся | Проверка<br>учебных<br>продуктов<br>обучающихся | Форма кон-<br>троля            | Контролируемый<br>результат                                                                     |
|-----------|--------------------------------------------------|-------------|---------------|----------|-------------------------|---------------|---------------------------|---------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           |                                                  | на<br>обуч. | на<br>препод. |          | на<br>обуч.             | на<br>препод. | на<br>обуч.               | на<br>препод. |                                            |                                                 |                                |                                                                                                 |
|           |                                                  |             |               |          |                         |               |                           |               |                                            |                                                 |                                | лений внеурочной<br>деятельности в<br>рамках ФГОС                                               |
|           | <b>ВСЕГО ЧАСОВ по<br/>Разделу 3</b>              | <b>8</b>    | <b>4</b>      | <b>0</b> | <b>0</b>                | <b>0</b>      | <b>0</b>                  | <b>0</b>      | <b>8</b>                                   | <b>4</b>                                        |                                |                                                                                                 |
| <b>4.</b> | <b>Итоговая аттеста-<br/>ция</b>                 | <b>2</b>    | <b>12</b>     | <b>0</b> | <b>0</b>                | <b>0</b>      | <b>0</b>                  | <b>0</b>      | <b>2</b>                                   | <b>12</b>                                       | <b>Практическая<br/>работа</b> | <b>умение проекти-<br/>ровать рабочую<br/>программу курса<br/>внеурочной дея-<br/>тельности</b> |
|           | <b>ИТОГО</b>                                     | <b>36</b>   | <b>36</b>     | <b>0</b> | <b>0</b>                | <b>0</b>      | <b>0</b>                  | <b>0</b>      | <b>36</b>                                  | <b>36</b>                                       |                                |                                                                                                 |

#### **4. Содержание программы «Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ: эффективные практики инклюзивного образования»**

##### **Раздел 1. «Основы внеурочной деятельности детей с ОВЗ в рамках реализации адаптированной основной общеобразовательной программы» — 16 час.**

###### **Тема 1.1. Роль и место внеурочной деятельности в реализации АООП образовательной организации**

*Лекция 1. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) как нормативная основа организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ.*

Особенности ФГОС. Требования, предъявляемые к освоению АООП, ее результатам, структуре и условиям реализации.

*Лекция 2. Структурные компоненты программы внеурочной деятельности*

Идеология и структура ФГОС, программно-методическое обеспечение внеурочной деятельности, внеурочная деятельность как структурно-содержательный компонент ФГОС.

Направления внеурочной деятельности для обучающихся с ОВЗ по программам НОО: духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, спортивно-оздоровительное, общекультурное. Направления внеурочной деятельности для обучающихся с интеллектуальными нарушениями: нравственное, социальное, спортивно-оздоровительное, общекультурное.

*Лекция 3. Общие подходы к организации внеурочной деятельности с детьми ОВЗ*

Эффективные формы внеурочной деятельности для детей с ОВЗ. Индивидуальные и групповые занятия, экскурсии, кружки, секции, соревнования, общественно полезные практики и др.

*Лекция 4. Использование возможностей организаций дополнительного образования, организаций культуры и спорта, отдыха и оздоровления детей для внеурочной деятельности*

Условия для учета индивидуальных психофизических особенностей детей с ОВЗ в процессе внеурочной деятельности. Виды и типы образовательных программ.

Технологии интегрированного подхода к урочной и внеурочной деятельности, развитию творческих способностей учащихся с ОВЗ. Преемственность работы общего и дополнительного образования. Сетевое взаимодействие.

*Форма контроля:* выполнение контрольно-тестовой работы 1.

*Контролируемый результат:* знание места и значения внеурочной деятельности детей с ОВЗ в реализации АООП образовательной организации и ФГОС, знание направлений и форм внеурочной деятельности.

###### **Тема 1.2. Мониторинг результативности внеурочной деятельности**

*Лекция 1. Планируемые результаты реализации программы внеурочной деятельности и система оценки достижения планируемых результатов*

Планирование результатов реализации программы внеурочной деятельности с учетом психофизических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Личностные и метапредметные результаты внеурочной деятельности обучающихся, осваивающих ФГОС НОО. Личностные результаты внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью.

Комплексный подход к оценке результатов внеурочной деятельности, оценка успешности и динамики образовательных достижений обучающихся с ОВЗ, сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования.

*Лекция 2. Методы и методики достижения результатов внеурочной деятельности*

Инструменты оценивания достижения планируемых результатов внеурочной деятельности детей с ОВЗ.

Оценка востребованности форм и мероприятий внеклассной работы; сохранность контингента всех направлений внеурочной работы; выявление удовлетворенности воспитательными мероприятиями, вовлеченность обучающихся во внеурочную образовательную деятельность, как на базе школы, так и вне ОО, развитие и сплочение ученического коллектива, характер межличностных отношений, результативность участия педагогов в программах, проектах различного уровня, воспитательных мероприятиях.

*Форма контроля:* выполнение контрольно-тестовой работы № 2.

*Контролируемый результат:* знание инструментов оценивания результатов внеурочной деятельности, умение планировать результаты внеурочной деятельности исходя из психофизических особенностей детей с ОВЗ.

### **Тема 1.3. Внеурочная деятельность как составляющая индивидуального образовательного маршрута**

*Лекция 1. Индивидуальный образовательный маршрут — структурированная программа действий.*

Внеурочная деятельность (коррекционно-развивающая область) как компонент ИОМ. Особенности планирования ИОМ для детей с ОВЗ. Структура ИОМ (Форма 1).

*Лекция 2. Учет особых образовательных потребностей обучающегося при планировании содержания коррекционно-развивающего компонента ИОМ*

Создание условий для развития, реабилитации и сохранения, укрепления здоровья учащихся с ОВЗ при разработке ИОМ. Формы и способы отслеживания результатов реализации ИОМ.

*Практическая работа 1.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ с учетом рекомендаций ПМПК и ИПР.

*Форма контроля:* выполнение практической работы № 1.

*Контролируемый результат:* умение разрабатывать ИОМ в рамках внеурочной деятельности с учетом индивидуальных образовательных потребностей ребенка с ОВЗ.

## **Раздел 2.«Эффективные практики организации внеурочной деятельности» — 10 час.**

### **Тема 2.1. Педагогические технологии, адекватные идеологии ФГОС**

*Лекция 1. Использование арт-технологий, средств адаптивной физической культуры (оздоровительной дыхательной гимнастики и йоги) во внеурочной деятельности детей с ОВЗ. Проектная деятельность как средство социализации обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.*

*Лекция 2. Игровые педагогические технологии. Формирование навыков безопасного поведения в Глобальной сети. Профилактики аддиктивного и противоправного поведения в рамках организации внеурочной деятельности.*

### **Тема 2.2. Эффективные региональные практики внеурочной деятельности с детьми с ОВЗ**

*Лекция 1. Этнокультурный компонент при создании тематических коллекций детского театра моды в условиях внеурочной деятельности.*

*Лекция 2. Технология организации частичной инклюзии детей с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата в рамках внеурочной деятельности в процессе соревновательной деятельности. Технология социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья, в рамках внеурочной деятельности на основе коллективного взаимообучения. Технологии до-профессиональной и профессиональной подготовки детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в рамках внеурочной деятельности на основе обучения ремеслам. Технология проведения виртуальной экскурсии и квеста во внеурочной деятельности.*

*Форма контроля:* выполнение практической работы № 2.

*Практическая работа 2.* «Подготовка эссе на тему «Возможности применения одной из эффективных практик (на выбор обучающегося) в образовательной организации по месту работы».

*Контролируемый результат:* знание эффективных педагогических технологий, соответствующим требованиям ФГОС; умение анализировать возможности применения эффективных региональных практик внеурочной деятельности в собственной деятельности педагогов.

### **Раздел 3. «Проектирование рабочих программ курсов внеурочной деятельности на основе эффективных практик» — 10 час.**

#### **Тема 3.1. Модели внеурочной деятельности детей с ОВЗ как основание для проектирования рабочей программы курса внеурочной деятельности**

Классификация организационных моделей внеурочной деятельности детей с ОВЗ. Модель дополнительного образования. Модель «Школы полного дня». Оптимизационная модель внеурочной деятельности. Инновационно-образовательная модель.

#### **Тема 3.2. Рабочая программа курса внеурочной деятельности как составляющая часть АООП**

*Лекция 1. Рабочая программа курса внеурочной деятельности. Место рабочих программ курсов в структуре АООП. Вариативность рабочих программ курсов. Содержание и компоненты рабочей программы курса внеурочной деятельности (Форма 2). Характеристика разделов рабочей программы курса внеурочной деятельности.*

*Лекция 2. Технология разработки рабочей программы курса внеурочной деятельности с учетом моделей внеурочной деятельности*

Алгоритм проектирования рабочей программы курса внеурочной деятельности в рамках ФГОС.

*Форма контроля:* выполнение контрольно-тестовой работы № 3.

*Контролируемый результат:* знание технологии проектирования рабочей программы курса одного из направлений внеурочной деятельности в рамках ФГОС.

Итоговая аттестация: «Разработка рабочей программы курса одного из направлений внеурочной деятельности в рамках ФГОС».

*Контролируемый результат:* умение проектировать рабочую программу курса одного из направлений внеурочной деятельности в рамках ФГОС.

*Учебно-методическое и информационное обеспечение реализации программы:*

Перечень пакета слушателя расположен в СДО и состоит из

- презентационного, лекционного и видеоматериалов по темам ППК;
- контрольно-тестовых и практических работ.

## Основная литература

### *Нормативные документы*

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 — ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Опубликован 31 декабря 2012 г. Российская газета — Федеральный выпуск № 5976 (303).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

### *Дополнительная литература*

1. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. — Москва: Просвещение, 2010. — 224 с.
2. Внеурочная деятельность школьников в контексте ФГОС второго поколения / составители: С. В. Низова, Е. Л. Харчевникова. — Владимир : ВИПКРО, 2010. — 32 с.

### *Интернет-ресурсы:*

1. Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ». — URL:<http://edu-open.ru>
2. Материалы сайта Министерства образования и науки РФ. — URL:<http://mon.gov.ru/>
3. Федеральный портал «Российское образование». — URL:<http://www.edu.ru>
4. Научный журнал «Молодой ученый». — URL:<http://www.moluch.ru>
5. Проект ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. — URL:<http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>

## **Форма 1. Структура индивидуального образовательного маршрута**

**Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ)** — персональный путь реализации личностного потенциала обучающегося с ОВЗ в освоении ФГОС с учетом его индивидуально-психологических особенностей, познавательных интересов и жизненных планов, уровня обучаемости и результатов обучения.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется

- особыми образовательными потребностями;
- индивидуальными психофизическими особенностями и возможностями обучающегося;
- возможностями материально-технической базы учреждения;
- профессионализмом педагога.

Этапы разработки индивидуального образовательного маршрута:

1 этап — диагностика уровня развития способностей обучающегося и его особых образовательных потребностей.

2 этап включает

–определение цели и постановку задач, которые реализуются во время внеурочной деятельности (коррекционно-развивающая область) в рамках прохождения индивидуального образовательного маршрута (далее — ИОМ);

–определение условий ИОМ, способствующих освоению планируемых результатов внеурочной деятельности, соответствующих психофизическим особенностям обучающегося с ОВЗ;

–отбор планируемых результатов программы внеурочной деятельности, которые могут быть достигнуты конкретным обучающимся с ОВЗ только в рамках ИОМ.

3 этап включает

–определение и разработку содержания курсов внеурочной деятельности, позволяющих достигнуть планируемых результатов программы внеурочной деятельности для конкретного обучающегося с ОВЗ в рамках ИОМ;

–отбор продуктивных форм занятий, методов и приемов, технологий для осуществления ИОМ;

–отбор форм и способов отслеживания результатов реализации ИОМ;

–оформление ИОМ.

4 этап — реализация ИОМ.

5 этап — промежуточная диагностика достижения планируемых результатов внеурочной деятельности в рамках прохождения ИОМ.

6 этап — корректировка ИОМ с учетом результатов промежуточной диагностики (при отсутствии положительной динамики у обучающегося с ОВЗ).

7 этап — итоговая диагностика достижения планируемых результатов внеурочной деятельности в рамках прохождения ИОМ.

Образец

### *Структура ИОМ обучающегося*

(Ф. И. О)

*в рамках организации внеурочной деятельности*

| Элементы ИОМ                                                                                                                                                                   | Характеристика содержания элементов ИОМ |                                          |                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                | Стартовая диагностика (указать срок)    | Промежуточная диагностика (указать срок) | Итоговая диагностика (указать срок)    |
| Характеристика особенностей психофизического развития обучающегося с ОВЗ, особых образовательных потребностей на основе результатов диагностики (рекомендации ПМПК, ИПР, ПМПк) |                                         |                                          |                                        |
| Цель и задачи внеурочной деятельности в рамках ИОМ                                                                                                                             |                                         |                                          | Не заполняются по окончании реализации |
| Индивидуальные планируемые результаты внеурочной деятельности в рамках реализации ИОМ                                                                                          |                                         |                                          |                                        |
| Обоснование курсов                                                                                                                                                             |                                         |                                          | Краткие выводы                         |

| Элементы ИОМ                                                                                                              | Характеристика содержания элементов ИОМ |                                          |                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|
|                                                                                                                           | Стартовая диагностика (указать срок)    | Промежуточная диагностика (указать срок) | Итоговая диагностика (указать срок) |
| внеурочной деятельности для реализации в рамках ИОМ (исходя из индивидуальных планируемых результатов обучающегося с ОВЗ) |                                         |                                          | ды об эффективности                 |
| Краткое описание отобранных форм занятий, методов и приемов, технологий для осуществления ИОМ                             |                                         |                                          | Краткие выводы об эффективности     |
| Краткое описание и обоснование форм и способов отслеживания результатов                                                   |                                         |                                          | Краткие выводы об эффективности     |
| Выводы о достижении планируемых результатов                                                                               | Не заполняются на начало реализации     |                                          |                                     |
| Предложения по корректировке ИОМ                                                                                          | Не заполняются на начало реализации     |                                          |                                     |

## Форма 2. Структура программы курса внеурочной деятельности

Должна содержать

- пояснительную записку;
- общую характеристику курса;
- описание места курса в учебном плане;
- описание ценностных ориентиров содержания курса;
- личностные и метапредметные (при их планировании) результаты освоения курса;
- содержание курса;
- тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся;
- описание материально-технического обеспечения образовательного процесса.



**Сравнение результатов начального и итогового мониторинга подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

**Критерий знаковых рангов Вилкоксона**

|                                                                                                                                                               |                        | N                | Средний ранг | Сумма рангов |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------|--------------|--------------|
| Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 — Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016 | Отрицательные ранги    | 0 <sup>a</sup>   | 0,00         | 0,00         |
|                                                                                                                                                               | Положительные ранги    | 126 <sup>b</sup> | 63,50        | 8001,00      |
|                                                                                                                                                               | Совпадающие наблюдения | 20 <sup>c</sup>  |              |              |
|                                                                                                                                                               | Всего                  | 146              |              |              |
| Степень сформированности мотивации 2018 — Степень сформированности мотивации 2016                                                                             | Отрицательные ранги    | 0 <sup>d</sup>   | 0,00         | 0,00         |
|                                                                                                                                                               | Положительные ранги    | 72 <sup>e</sup>  | 36,50        | 2628,00      |
|                                                                                                                                                               | Совпадающие наблюдения | 74 <sup>f</sup>  |              |              |
|                                                                                                                                                               | Всего                  | 146              |              |              |
| Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 — Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016               | Отрицательные ранги    | 1 <sup>g</sup>   | 12,00        | 12,00        |
|                                                                                                                                                               | Положительные ранги    | 89 <sup>h</sup>  | 45,88        | 4083,00      |
|                                                                                                                                                               | Совпадающие наблюдения | 56 <sup>i</sup>  |              |              |
|                                                                                                                                                               | Всего                  | 146              |              |              |

- a. Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 < Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016
- b. Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 > Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016
- c. Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 = Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016
- d. Степень сформированности мотивации 2018 < Степень сформированности мотивации 2016
- e. Степень сформированности мотивации 2018 > Степень сформированности мотивации 2016
- f. Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 = Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016
- g. Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 < Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016
- h. Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 > Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016
- i. Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 = Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016

### Статистические критерии <sup>a</sup>

|                                          | Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 — Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016 | Степень сформированности мотивации 2018 — Степень сформированности мотивации 2016 | Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 — Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016 |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Z</b>                                 | <b>-9,831<sup>b</sup></b>                                                                                                                                     | <b>-8,277<sup>b</sup></b>                                                         | <b>-8,259<sup>b</sup></b>                                                                                                                       |
| Асимптотическая значимость (2-сторонняя) | <b>8,3</b>                                                                                                                                                    | <b>1,27</b>                                                                       | <b>1,47</b>                                                                                                                                     |

a. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

b. На основе отрицательных рангов

### Критерий знаков

| Частоты                                                                                                                                                       |                                         | №   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----|
| Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 — Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016 | Отрицательные расхождения<br>a,d,g      | 0   |
|                                                                                                                                                               | Положительные расхождения<br>b,e,h      | 126 |
|                                                                                                                                                               | Совпадающие наблюдения <sup>c,f,i</sup> | 20  |
|                                                                                                                                                               | Всего                                   | 146 |
| Степень сформированности мотивации 2018 — Степень сформированности мотивации 2016                                                                             | Отрицательные расхождения<br>a,d,g      | 0   |
|                                                                                                                                                               | Положительные расхождения<br>b,e,h      | 72  |
|                                                                                                                                                               | Совпадающие наблюдения <sup>c,f,i</sup> | 74  |
|                                                                                                                                                               | Всего                                   | 146 |
| Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 — Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016               | Отрицательные расхождения<br>a,d,g      | 1   |
|                                                                                                                                                               | Положительные расхождения<br>b,e,h      | 89  |
|                                                                                                                                                               | Совпадающие наблюдения <sup>c,f,i</sup> | 56  |
|                                                                                                                                                               | Всего                                   | 146 |

a. Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 < Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016

b. Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 > Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016

c. Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 = Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016

d. Степень сформированности мотивации 2018 < Степень сформированности мотивации 2016

e. Степень сформированности мотивации 2018 > Степень сформированности мотивации 2016

- f. Уровень сформированной самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 = Уровень сформированной самостоятельной инклюзивной деятельности 2016
- g. Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 < Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016
- h. Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 > Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016
- i. Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 = Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016

#### Статистические критерии<sup>а</sup>

|                                                 | Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2018 — Степень адекватности оценки результатов сформированности профкомпетенций 2016 | Степень сформированности мотивации 2018 — Степень сформированности мотивации 2016 | Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2018 — Уровень сформированности самостоятельной инклюзивной деятельности 2016 |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Z</b>                                        | <b>-11,136</b>                                                                                                                                                | <b>-8,367</b>                                                                     | <b>-9,171</b>                                                                                                                                   |
| <b>Асимптотическая значимость (2-сторонняя)</b> | <b>8,39</b>                                                                                                                                                   | <b>5,89</b>                                                                       | <b>4,7</b>                                                                                                                                      |

а. Критерий знаков

#### Приложение 11

##### Анкета для определения степени социализированности обучающегося с ОВЗ

###### *Общение в учебно-трудовой деятельности.*

Дайте оценку по каждому вопросу по пятибалльной шкале.

1. Умеет строить коммуникацию с окружающими.
2. Умеет выстраивать гармоничную систему отношений.
3. Склонен к диалогу на уроках и во внеурочное время.
4. Обращается с вопросами к учителю по выполняемой работе.
5. Задаёт вопросы учителю или высказывает этические, бытовые и др. суждения.
6. Выработано чувство дистанции при общении взрослыми.
7. Не проявляет агрессию.

###### *Отношения.*

1. Осуждает вредные привычки.
2. Отношение к чтению.
3. Отношение к одноклассникам.
4. Отношение к правилам и нормам поведения.

###### *Практическое освоение социальных норм и поведения.*

1. Соблюдает дисциплину.

2. Не допускает нарушений поведения и правонарушений.

Оценка анкеты осуществляется посредством экспертной оценки содержания ответов на каждый вопрос респондентов:

0-2 балл — низкий уровень;

3 — средний уровень;

4-5 — высокий уровень.

## Приложение 12

### Анкета

#### для опроса родителей детей с ограниченными возможностями здоровья

Ответьте, пожалуйста, на вопросы. На вопросы 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13 дайте оценку по пятибалльной шкале.

1. Ваше образование? (по желанию):

высшее;

среднее профессиональное;

среднее;

другое, укажите.

2. Ваша семья (по желанию):

полная;

неполная;

многодетная;

другое, укажите \_\_\_\_\_.

3. Сколько детей в Вашей семье? Указать количество \_\_\_\_.

4. Есть ли в Вашей семье еще дети с ОВЗ?

Да.

Нет.

5. Поддерживаете ли вы совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями?

Да.

Нет.

Трудно ответить

6. Прописаны ли специальные образовательные условия вашему ребенку в рекомендациях ПМПК?

Да.

Нет.

Частично.

7. Удовлетворены ли Вы созданными в школе материально-техническими условиями для обучения детей-инвалидов?

Пандус.

Особая конструкция парты.

Индивидуальная программа обучения.

Занятия со специалистами (психологом, логопедом, дефектологом).

Ассистент, тьютор.

Специальные технические средства.

Не нужны специальные условия.

Другое: напишите \_\_\_\_\_.

8. Удовлетворены ли Вы условиями для инклюзивного образования в школе?

9. Удовлетворены ли Вы созданными в школе материально-техническими условиями для обучения детей с ОВЗ?

10. Считаете ли Вы, что в школе работают внимательные, толерантные педагоги?

11. Какой главный результат Вы ожидаете от обучения Вашего ребенка в школе? (выберите один вариант ответа)

Получит опыт общения с разными детьми и взрослыми.

Освоит образовательную программу, чтобы продолжить обучение в школе.

Разовьёт свои способности.

Получит жизненные навыки, научится легко адаптироваться, жить в современном обществе.

12. Насколько, на Ваш взгляд, доступна информация об адаптированных общеобразовательных программах, реализуемых школой?

13. Получает ли Ваш ребенок необходимую психолого-педагогическую, коррекционную помощь и поддержку в школе? Ежедневно? \_\_\_\_,

14. Какую помощь получает Ваш ребенок?

Занятия с педагогом-психологом.

Занятия с социальным педагогом.

Занятия с учителем.

Другое (указать) \_\_\_\_\_.

15. Пользуетесь ли Вы и Ваш ребенок коррекционными услугами в других организациях?

В ПМС-центре.

В негосударственной организации.

Нет необходимости.

16. Что, на Ваш взгляд, мешает обучению Вашего ребенка в школе? (Укажите).

17. С какими трудностями Ваш ребенок сталкивается в школе?

В управлении своим поведением, эмоциями.

В общении со сверстниками.

Освоение учебного материала.

В соблюдении режимных моментов.

В общении со взрослыми.

Не знаю.

Оценка анкеты осуществляется с посредством экспертной оценки содержания ответов респондентов. Ответы на вопросы 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13 оцениваются следующим образом:

0-2 балла — низкий уровень удовлетворенности;

3 — средний уровень удовлетворенности;

4-5 — высокий уровень удовлетворенности.