



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МОСКОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ МГППУ

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

МЕТОДИЧЕСКИЕ
РЕКОМЕНДАЦИИ



Москва
2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Создание инклюзивной образовательной среды
в образовательных организациях**

*Методические рекомендации для руководящих и педагогических
работников общеобразовательных организаций*

Москва

2022

УДК 376+373.1

ББК 88.6

С58

Рекомендовано к публикации Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Рецензенты:

Денисова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологического образования Череповецкого государственного университета

Лобанова Анна Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета

Авторский коллектив:

Алехина С.В., Кутепова Е.Н., Мельник Ю.В., Нестерова А.А.,
Карпенкова И.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.

С58 Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2022. – 151 с.

В методических рекомендациях для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций сделан обзор отечественных и зарубежных подходов к определению понятия «инклюзивная образовательная среда»; представлены: требования к инклюзивной образовательной среде и способам ее оценки, этапы ее создания; роль участников образовательного процесса; сетевые ресурсы для создания инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях.

Адресованы образовательным организациям общего образования для создания инклюзивной образовательной среды и проектирования процесса развития инклюзии.

ББК 88.6

ISBN 978-5-94051-243-1

Методические рекомендации подготовлены в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00041-21-03 от 11.06.2021 по теме «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования»

© Институт проблем инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022

© Авторский коллектив, 2022

Содержание

| | |
|---|------------|
| Авторский коллектив | 4 |
| Условные обозначения | 5 |
| Введение | 6 |
| Глава 1. Психолого-педагогические и нормативно-правовые основания для создания инклюзивной среды образовательной организации | 10 |
| 1.1. Отечественные подходы к определению понятия «инклюзивная образовательная среда» | 10 |
| 1.2. Обзор зарубежных подходов к определению понятия «инклюзивная образовательная среда» | 19 |
| 1.3. Требования к инклюзивной образовательной среде и способы ее оценки | 24 |
| 1.4. Нормативно-правовые аспекты создания инклюзивной образовательной среды в образовательной организации | 33 |
| Глава 2. Проектирование инклюзивной среды в образовательной организации | 54 |
| 2.1. Этапы проектирования инклюзивной среды в образовательной организации | 54 |
| 2.2. Содержание деятельности команды педагогов в создании инклюзивной образовательной среды | 62 |
| 2.3. Участие родителей в создании инклюзивной образовательной среды | 96 |
| 2.4. Роль инклюзивной образовательной среды в системе воспитательной работы образовательной организации | 102 |
| 2.5. Включение обучающихся в процесс создания инклюзивной среды школы | 111 |
| 2.6. Сетевые формы как ресурсы создания инклюзивной образовательной среды | 120 |
| 2.7. Участие социальных партнеров в создании инклюзивной образовательной среды | 128 |
| Список использованных источников | 135 |

Авторский коллектив

Алехина Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, проректор по инклюзивному образованию ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», директор Института проблем инклюзивного образования МГППУ, Почетный работник общего образования Российской Федерации.

Кутепова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Самсонова Елена Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Шеманов Алексей Юрьевич – доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Нестерова Альбина Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет».

Карпенкова Инна Вячеславна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Мельник Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Условные обозначения

АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа

АОП – адаптированная образовательная программа

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии

ИО – инклюзивное образование

ИОП – инклюзивный образовательный процесс

ИОС – инклюзивная образовательная среда

ИУП – индивидуальный учебный план

КПК – курсы повышения квалификации

ОО – образовательная организация

ОУ – образовательное учреждение

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

ООП – особые образовательные потребности

ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия

ППк – психолого-педагогический консилиум

ППМС-центр – центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

СИПР – специальная индивидуальная программа развития

СОУ – специальные образовательные условия

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

Введение

Каждая школа совершает свой путь к инклюзии. Иногда он начинается с прихода в школу одного «особенного» ученика, и вслед за этим вся школа трансформируется и меняется. Другая школа планомерно готовится к инклюзии, учитывая требования и приказы, хотя в ней нет ни одного ученика с инвалидностью. Изменения, которые претерпевает школа, касаются всего, чем она живет, – людей, отношений, традиций. И, конечно, прежде всего меняется вся образовательная среда со всей совокупностью ее системных элементов. Руководители и педагоги, обучающиеся и их родители включаются в проектирование и создание той новой образовательной среды, которая рано или поздно сможет удовлетворять образовательным потребностям всех обучающихся, станет дружественной, безопасной и гибкой, словом – станет инклюзивной. Эти методические рекомендации написаны для всех тех, кто думает над этими вопросами, изменяет и создает новую среду инклюзивной школы, – руководителям и педагогам.

Сегодня мы понимаем, что недостаточно внедрять идею инклюзии волей образовательной политики. Инклюзивность должна стать направлением изменений всей системы современного образования, вследствие этого необходимо проектировать образовательную среду каждой школы на основе принципов инклюзии и участия всего школьного сообщества. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО о том, что «инклюзивное образование есть динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания»¹ (ЮНЕСКО, 2007). Идея

¹ ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / пер. с англ.: С. Котова. М.: РООИ «Перспектива»: Владимир, ООО «ТранзитИКС», 2007. URL:

постепенности изменений, идея разнообразия и совершенствования образовательного процесса на основе учета индивидуальных особенностей учеников рассматривается нами как основа для построения инклюзивной образовательной организации.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [69] закрепляет понятие «инклюзивное образование» как *обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей*. Это емкое и точное определение обеспечивает полное понимание всего содержания инклюзивной образовательной среды школы и становится гарантом обеспечения прав на включение в образование любого обучающегося.

Ряд тематических исследований (Dyson et al., 2004) показал, что для того, чтобы школы стали инклюзивными, в них необходимо развивать обучение в соответствии с «экологией инклюзии» [привод. по: 2]. Экология инклюзии является фундаментальным понятием, объясняющим разницу между специальным и инклюзивным обучением, а именно: школы несут ответственность за обеспечение такого параметра образовательной среды, как контроль за групповой динамикой в классе, вместо фокусировки на диагнозе учащегося с ОВЗ (Dyson et al., 2004; Skrtic, 1991) [привод. по: 2]. Этот принцип еще раз проясняет нам фокус проектирования инклюзивных образовательных сред и условий, дает понимание основы, несмотря на множество вариантов в интерпретации самой идеи. Авторы «индекса инклюзии» Тони Бут и Мэл Эйнскоу подчеркивают, что инклюзия – это стратегия, направленная на превращение школ в такие среды, которые стимулируют и поддерживают развитие сообществ и высоко ценят достижения каждого участника [8].

Современный этап развития инклюзивного процесса в образовании во многом зависит от несовершенства инклюзивной среды. По данным Министерства просвещения РФ, по состоянию на 2021 год в условиях массовых образовательных организаций обучаются 54% детей с ОВЗ, однако только 28% школ и 21% детских садов готовы обеспечить доступность образования для детей с инвалидностью. В 2016 году введен в действие ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ², согласно которому любая школа России на основе территориального принципа обязана быть готовой принять любого ребенка в условия совместного обучения. Однако мы до сих пор говорим об имитационном характере инклюзивного процесса и явлениях формальной инклюзии, когда обучающегося принимают в школу, но специальные условия для его образования не создают.

Современная школа является одним из важнейших социальных институтов, осуществляющих социальную и правовую защиту человека, обеспечивающих активное развитие личности, способной к позитивной саморегуляции. Наиболее важным здесь представляется следующее обстоятельство: готовность школы меняться, искать не столько внешние, сколько внутренние резервные возможности, которые, актуализируясь в определенных условиях, способны обеспечить достижение поставленных целей. Качественные изменения самой школы, необходимые для создания эффективных условий включенности каждого ребенка в образовательный процесс, требуют структурирования, оценки и совместного проектирования инклюзивной образовательной среды. Данные методические рекомендации, подготовленные на основании экспертной работы и научных исследований

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» // СПС ГАРАНТ.

сотрудников Института проблем инклюзивного образования МГППУ, могут помочь руководящим и педагогическим работникам образовательных организации сформировать такой школьный проект по созданию инклюзивной образовательной среды и вести систематическую работу по оценке и проектированию ее основных компонентов.

Авторский коллектив, который работал над этим текстом, надеется на то, что рекомендации окажутся полезными, вызовут дискуссии и обсуждения в педагогических коллективах и будут применены в проектировании образовательной среды школы, идущей к инклюзии.

Глава 1. Психолого-педагогические и нормативно-правовые основания для создания инклюзивной среды образовательной организации

1.1. Отечественные подходы к определению понятия «инклюзивная образовательная среда»

Понятие «среда» чрезвычайно емкое. Несмотря на то что оно широко употребляется, у него нет четкого и однозначного определения в педагогике. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Чаще всего под окружающей средой подразумевается совокупность условий и влияний, окружающих человека. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное развитие.

Теория и практика образовательной среды в развитии и воспитании детей активно развивались в 20–30-е годы XX столетия в России. В качестве основных рассматривались вопросы изучения педагогических возможностей различных факторов среды и их влияния на ребенка. Так, С.Т. Шацкий определяет значение среды, во-первых, как педагогической организации, окружающей ребенка и выступающей в качестве объекта целенаправленного влияния общества, государства, их институтов и органов, а во-вторых, как субъекта воспитания, располагающего существенными воспитательными потенциалами и каналами, способами, методами их практической реализации. Выдающийся педагог считал, что роль среды – это способствование усвоению ребенком той субкультуры, которая востребована обществом³.

Современные педагоги-исследователи (Н.Б. Крылова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Петровский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.В. Ясвин и др.) изучили и разработали разные аспекты понятия «образовательная среда».

³ Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. М.: Педагогика, 1980. 340 с.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что образовательная среда является многомерным социально-культурным феноменом, поскольку сама среда активна и процессуальна. Она функционирует, изменяется, развивается, в ней воплощены результаты общественного развития (как позитивные, так и негативные).

Т.В. Насибулина, А.В. Цветкова в своей работе «Управление деятельностью образовательной организации в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» отмечают, что «образовательная среда имеет следующие характеристики: изменчивость (по темпам, масштабам, глубине); активность (по отношению к личности, социальным группам); разнообразность (отношения соучастия с другими образовательными системами; соотношение с производственными, научно-исследовательскими, культурологическими и другими системами; функционирование в определенной биологической, климатической, экологической и т.д. обстановке)⁴.

Т.И. Шамова определяет образовательную среду как конкретное, непосредственно данное каждому ребенку, педагогу социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества; совокупность условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе; предметная и человеческая обстановка в развитии личности, ее способностей, инстинктов, сознания⁵.

⁴ Насибулина Т.В., Цветкова А.В. Учебно-методический комплекс к дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Разработка адаптированных основных общеобразовательных программ в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Сыктывкар: ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», 2016. 88 с. URL: <http://fcprk.kriro.ru/uploads/umk-ovz-2.pdf>

⁵ Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

В.В. Рубцов на основе принципа развития определяет образовательную среду как некоторую общность, характеризуемую взаимодействием субъектов образовательного процесса, взаимопониманием, коммуникацией, рефлексией и историко-культурным компонентом. Образовательная среда понимается им как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которой создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности. Структура образовательной среды включает «внутреннюю направленность» школы, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.⁶.

В.А. Ясвин, являющийся разработчиком модели образовательной среды, понимает ее как:

«...Пространственно- и/или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением...» [77, с. 41]

«...Совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое педагогическое значение...» [77, с. 29]

«...Окружение становится средой развития личности посредством деятельности и/или общения, направленных на это окружение. Образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного

⁶ Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1)

развития, который может быть реализован только путем активности самой личности...» [77, с. 30]

«...Образовательная среда носит динамический характер...» [77, с. 30].

Л.В. Мардахаев определяет образовательную среду школы как необходимое условие и фактор в системе подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Автор отмечает, что по форме среда включает множество социокультурных микросред:

- культуру среды образовательной деятельности;
- культуру администрации, педагогического коллектива, коллектива школьников;
- культуру родительского сообщества и его взаимодействия с административно-педагогическим сообществом образовательного учреждения⁷.

Рассматривая образовательную среду, необходимо отметить ее разнообразие. Это и часть социокультурного пространства, и зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

Исследовательская группа под руководством Т.М. Ковалевой вводит понятие «открытой образовательной среды». Образовательная среда характеризуется как «социальное и предметно-пространственное окружение человека, включая программы обучения, обеспечивающие и опосредующие его общекультурное и профессиональное развитие»⁸. Открытость

⁷ Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: педагогика среды: учебник для студентов средних и высших учебных заведений / Российский государственный социальный университет. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 299 с.

⁸ Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». М.–Тверь: «СФК-офис», 2012. 246 с. URL: https://tutordv.ru/wp-content/uploads/2020/03/professiya_tyutor_%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0_%D0%B8%D0%B4%D1%80.pdf

подразумевает предоставление каждому учащемуся «выбора своего образа и своего пути»⁹.

В.И. Слободчиков предлагает рассматривать образовательную среду через две ключевые ее характеристики: насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и ее структурированность (способ ее организации). «Организация образовательной среды обязательно требует очень серьезного организатора. В хорошей школе всегда есть лидер. Он соединяет людей между собой, подчиняя их выполнению той задачи, той цели, которую несет та или иная технология. Замысел он свой строит через людей, он строит общность, а в итоге, он превращает профессиональный уровень каждого участника в способ взаимодействия с детьми. И успех заключается в том, насколько жизнеспособна и развивается эта система»¹⁰.

Таким образом, образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения.

В исследованиях Л.И. Новиковой, В.Д. Семенова, Ю.С. Мануйлова определено несколько вариантов освоения учащимися и педагогами школьной среды [32; 43; 62].

Первый путь – освоение среды через ее педагогизацию посредством поддержки любых полезных инициатив социума в воспитании детей,

⁹ Там же.

¹⁰ Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // II Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (г. Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497>

обеспечения участия родителей и общественности в делах образовательного учреждения, обучения их психолого-педагогической грамотности.

Второй путь – школьная среда будет осваиваться через персонализацию сред, суть которой заключается в том, чтобы каждый индивид и каждая детская общность смогли найти в образовательной среде свою нишу, своих друзей, конкретные объекты для приложения своих сил и способностей.

Понятие «инклюзивная образовательная среда» является производным понятием, отражающим специфику образовательной среды в целом. В определении инклюзивной образовательной среды мы можем выявить два разных подхода.

Один подход делает акцент на том, что инклюзивная образовательная среда ориентирована на образовательные потребности определенных категорий детей, чаще всего это дети с инвалидностью или дети с ограниченными возможностями здоровья. Представители этого подхода говорят о необходимости создания в образовательной организации такой адаптивной среды, которая актуализировала бы возможности ребенка. При этом создаваемые условия должны соответствовать особым образовательным потребностям детей. А потребности эти связаны с необходимостью коррекции и развития нарушенных или недоразвитых функций организма, с необходимостью социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе обучения, с необходимостью не только сохранения и укрепления здоровья таких детей, но и профилактики осложнений и ухудшения имеющихся нарушений здоровья и развития.

Адаптивная образовательная среда предполагает: доступность классов, других помещений школы (создание «безбарьерной» среды); технические средства обеспечения комфортного доступа (ассистирующие средства и технологии); коррекционно-развивающую предметную среду для обучения и социализации; помещения (зоны) для отдыха, восстановления работоспособности, оздоровления, наличие адаптированных, разработанных

на базе основных общеобразовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей обучающихся с ОВЗ.

Л.Е. Олтаржевская выделяет основные принципы, которыми необходимо руководствоваться при проектировании адаптивной среды инклюзивной школы:

1. *Безопасность.* Предполагает определенную предметную и пространственную организацию среды, позволяющую минимизировать у ребенка с особенностями психофизического развития чувство неуверенности и страха.

2. *Насыщенность культурно значимыми объектами.* Образовательная среда постоянно обеспечивает ребенку контакт с разнообразными носителями информации (дает определенные сведения об окружающем мире).

3. *Доступность для полисенсорного восприятия.* Предполагает, что образовательная среда стимулирует и обеспечивает возможность широко привлекать информацию от разных органов чувств, при восприятии как отдельных объектов, так и существующих между ними отношений.

4. *Смысловая упорядоченность.* Предполагает, что все виды отношений в образовательной среде организуются в соответствии с определенной системой правил, понимание и выполнение которых значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребенка с особенностями психофизического развития.

5. *Погружение в систему социальных отношений.* Организация образовательной среды обеспечивает ребенку событийную общность, стимулирует его активное взаимодействие и сотрудничество с окружающими людьми.

6. *Развивающий характер.* Предполагает наличие системы продуманных препятствий, которые ребенок в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих.

7. *Ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей* [44].

Другой подход (С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, М.Ю. Перфильева, С.А. Прушинский, В.К. Чернявская, С.А. Ярмакеева) определяет инклюзивную образовательную среду как вид образовательной среды, обеспечивающей **всем субъектам** образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития в условиях отдельной организации. Специфика этого подхода заключается в индивидуальном подходе к адаптации среды под нужды каждого конкретного ребенка: «Решение проблемы образования детей с ОВЗ и инвалидностью за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и, по возможности, обеспечивали полное участие детей в образовательном процессе»¹¹.

С.В. Алехина в своей статье «Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья» отмечает, что «инклюзивная образовательная среда базируется на методологии, направленной на развитие личности ребенка и признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию различных потребностей в организации совместной, ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), совместного мира жизни детей»¹².

¹¹ Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной. Казань: ИД «МеДДоК», 2018. 160 с. URL: <https://2017.perspektiva-inva.ru//images/publications/inclusive-edu/Formirovanie-incliuzivnoi-sredy-v-obrazovatelnoi-organizacii.pdf>

¹² Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php>

«Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию обучающихся, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для обеспечения их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся. ИОС служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения»¹³.

Анализируя понятие «инклюзивная среда», нельзя не обратиться к принципу участия, закрепленному в различных международных документах. Принцип участия «обеспечивает возможность общения и вовлечения людей с инвалидностью в социум на равных условиях; способствует тому, чтобы потенциальные участники общества стали этим обществом, вне зависимости от ограниченных физических возможностей или особенностей развития»¹⁴.

Таким образом, инклюзивная образовательная среда представляет собой производное понятие от понятия «образовательная среда», отражающее ее специфику через разные подходы к определению ее субъектов и объектов. В одном подходе лица с ОВЗ и инвалидностью являются объектами инклюзивной среды, которым в образовательных организациях создаются специальные образовательные условия, в другом подходе все участники

¹³ Там же.

¹⁴ Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П., Прушинский С.А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования (Рабочая версия). URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/4fd/uchastie-obrshchestvennykh-organizatsiy-invalidov-v-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf>

образовательного процесса становятся субъектами создания инклюзивной образовательной среды.

1.2. Обзор зарубежных подходов к определению понятия «инклюзивная образовательная среда»

Развитие инклюзии в зарубежных странах происходило поэтапным путем и сопровождалось одновременным внедрением изменений как в саму систему образования, так и в диалектику инклюзивной культуры по отношению ко всем группам учеников, включая лиц, которые в силу органических и/или психосоциальных причин испытывают трудности с академической успеваемостью и формированием социальных навыков. Как указывают L. Vislie, T. Buchner и M. Proyer, внедрение инклюзивной практики в зарубежных образовательных организациях происходило путем постепенного перехода от полюса сегрегации, на котором индивиды, имеющие особые образовательные потребности, находились в социальной изоляции от остального социума и обеспечивались необходимыми услугами специального образования в отдельных учреждениях, к полюсу интеграции, где предпринимались первые попытки включить обучающихся, имеющих особенности развития, в общеобразовательную среду [84; 103]. Однако в этом случае процессы интеграции предполагали адаптацию ребенка с особенностями развития под общие требования образовательной системы. При этом сама система, ее средовые условия оставались неизменными. Вместе с тем практика интеграции показала, что при изменении средовых условий качество развития и обучения самих детей может значительно меняться как в положительную, так и в отрицательную сторону. Одновременно с этим было обнаружено, что совместное обучение детей с особенностями и без них само по себе является важным средовым фактором, существенно изменяющим процесс образования. Смещение фокуса внимания с процессов адаптации

детей с особенностями развития к существующим условиям образования на создание условий для качественного и доступного образования всех без исключения детей привело к формированию принципов инклюзии в образовании, которая, по мнению М.Н. D'Eloia и P. Price [87], безусловно, содержит в себе некоторые риски, но в то же время обладает рядом основополагающих преимуществ, среди которых наиболее значимыми выступают:

- раскрытие способности всех обучающихся, в том числе учеников с особыми образовательными потребностями, к личностному росту и непрерывному развитию их внутреннего потенциала;
- выработка инклюзивной культуры и практики взаимодействия между участниками образовательного процесса;
- создание дружественной образовательной среды, которая оказывает положительное влияние на всех без исключения субъектов деятельности;
- развитие у каждого индивида чувства принадлежности к образовательному сообществу;
- укрепление возможности каждому обучающемуся занять в дальнейшем активную жизненную позицию и реализовать субъектность как в учебном процессе, так и за его пределами.

Обозначенные положительные черты инклюзивного образования актуализируют необходимость рассмотрения методологических подходов к интерпретации инклюзивной образовательной среды, поскольку учет различных концептуальных позиций и точек зрения дает возможность рассмотреть ключевые параметры, которые придают образовательной среде качество инклюзивности.

Определение инклюзивной образовательной среды в рамках зарубежной теоретико-концептуальной базы опирается на ее вариативные трактовки, затрагивающие различные системно-уровневые аспекты функционирования субъектов инклюзии. Одной из наиболее значимых интерпретаций

инклюзивной образовательной среды является ее **экосистемное понимание**, отраженное в позиции У. Бронфенбренера. С точки зрения данного исследователя, развитие и социализация различных категорий детей, в том числе имеющих особые образовательные потребности, является продуктом воздействия ряда факторов, которые можно структурировать на разные уровневые системы:

- биосистему, включающую в себя характеристики самого человека;
- микросистему, связанную с влиянием семьи и ближайшего социального окружения на жизнь ребенка;
- мезосистему, состоящую из сети контактов индивида с более широкой социальной средой;
- экосистему, изучающую воздействие социальных институтов на ресурсный потенциал индивида к индивидуальному росту и саморазвитию;
- макросистему, ориентированную на исследование влияния норм культуры и субкультуры в процессе формирования идеологической позиции личности любого индивида в широком социуме [привод. по: 9].

Характеристики инклюзивной образовательной среды отражены представителями Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию V. Soriano, A. Watkins и S. Ebersold, которые отмечают, что для реализации инклюзивного образования необходимо использование **лично ориентированного подхода**. Основным условием работы в его рамках является создание образовательной среды, сфокусированной в первую очередь на потребностях самого обучающегося и предполагающей оказание ему различного рода поддержки при необходимости. При этом инклюзивная среда обучения должна обязательно отличаться такими характеристиками, как доступность и индивидуально ориентированная адаптивность, в зависимости от содержания поступающих образовательных запросов и возникающих конкретных трудностей у индивида с особыми потребностями [90].

Понятие инклюзивной образовательной среды находит свое отражение и в педагогической практике Новой Зеландии. L. Venade трактует инклюзивную среду как органическое и целостное пространство, которое предоставляет необходимые физические возможности для успешного процесса обучения, социализации и личностного роста каждого лица. Характеристики инклюзии образовательная среда приобретает, когда в комбинации с инновационностью направлена на реализацию личностно ориентированного подхода, который предполагает повышенный уровень гибкости среды, проявляющейся в сознательном и системном формировании у всех участников образовательного сообщества чувства сопричастности к совместно выполняемым видам активности, что достигается посредством использования различных педагогических стилей обучения и их вариативного сочетания в зависимости от существующих в конкретной ситуации условий организации и реализации учебного процесса, а также учета специфических нужд определенного ученика [82].

Школьный микроклимат является одним из определяющих факторов в развитии инклюзивной среды, которые, в свою очередь, создают и формируют средовое пространство, способное удовлетворить образовательные потребности различных категорий обучающихся. Подобной точки зрения придерживаются С. Wilson, L. Marks Woolfson и К. Durkin, которые трактуют инклюзивный микроклимат как совокупность закреплённых социальных взаимодействий, возникающих внутри школы и находящих свое отражение в сложившихся организационных нормах образовательного учреждения, его ценностях и устойчивых педагогических практиках преподавания предметных дисциплин [104].

М. Brielle Harbin указывает, что развитие дружественной среды для становления инклюзии всегда обеспечивается посредством реализации командных техник и методик работы, когда все субъекты деятельности

осознают зону своей персональной ответственности и значимость выполняемых действий [83].

Схожая интерпретация инклюзивной среды содержится и в разработках Британского совета. Представляя позицию международной организации, E. Adamoroulou также указывает на одновременную значимость учета адаптивного подхода к организации инклюзии в образовании, когда для развития инклюзивной среды следует опираться на возможности проведения соответствующих адаптаций для определенных категорий обучающихся в конкретной школе, а также необходимо учитывать гетерогенный контекст инклюзивных классов, в рамках которых вариативные специальные образовательные условия должны быть созданы как лицам с инвалидностью, так и беженцам, вынужденным переселенцам, представителям другой расы и культуры, а также иным меньшинствам [79]. Понятие наименее ограничивающей среды как фактора развития инклюзии рассматривается и во взглядах N. Maximoff, S.S. Taylor и T.V. Abernathy, которые указывают на необходимость обеспечения динамики движения от полюса выраженных барьеров и препятствий до точки достижения минимального количества ограничений при реализации инклюзивной модели обучения и воспитания различных категорий обучающихся [97].

Механизмы развития при построении инклюзивного образовательного пространства базируются как на саморазвитии субъектов инклюзии, так и на системном изменении непосредственно среды, окружающей участников учебно-воспитательной деятельности. Приобретение средой новых характеристик инклюзивности либо ее модификация в соответствии с образовательными запросами обучающихся представляет собой процессуальное действие, которое предполагает соблюдение ряда шагов (I. Shuayb):

- обновление и совершенствование нормативно-правовых механизмов функционирования инклюзивной образовательной среды;

- разработка планов по созданию новой доступной архитектуры в существующих образовательных организациях;
- формирование современного универсального дизайна образовательной среды;
- установление критериев достижения комплексности инклюзивной образовательной среды [100].

1.3. Требования к инклюзивной образовательной среде и способы ее оценки

Отдельный фокус концептуального понимания инклюзивной образовательной среды сосредоточен на подходе, оценивающем характеристики ее качества, поскольку становление практики включения обучающихся с особыми потребностями в общеобразовательный процесс всегда сопряжено с риском потери качественных способов его специальной коррекционно-развивающей поддержки. В связи с этим не любая среда общеобразовательных организаций является качественной в отношении ее инклюзивных индикаторов. Для того чтобы быть инклюзивной, образовательная среда должна включать в себя ряд индикаторов.

На сегодняшний день остро встает вопрос, каким образом можно оценить инклюзивность среды образовательной организации, как понять, что инклюзивные практики, которые применяются, имеют положительные результаты и способствуют развитию обучающихся, а также оптимизируют образовательный процесс в целом?

Именно в этой связи во всем мире, в том числе и в России, актуален вопрос оценки инклюзивного образования, разработки системы критериев, индикаторов, показателей, с помощью которых можно было бы провести такую оценку.

M.W. Allodi выделяет следующие индикаторы качества инклюзивной образовательной среды:

- креативность;
- стимуляция к саморазвитию каждого участника инклюзивной команды;
- постоянное развитие и обновление обучающих практик;
- анализ самоэффективности всех членов инклюзивного сообщества;
- безопасность каждого индивида в физическом и психологическом аспектах;
- сочетание внешних мониторинговых функций и системы самоконтроля в организации по развитию инклюзивного образовательного процесса;
- прогностическая перспективность и преемственность инклюзии на различных уровнях при включении лиц с различными видами особых образовательных потребностей в коллектив сверстников;
- активное социальное участие всех субъектов инклюзии в требуемых видах деятельности;
- взаимная ответственность различных субъектов образовательного процесса друг перед другом и их взаимовлияние друг на друга [80].

Образовательное пространство инклюзии характеризуется рядом общих характеристик, таких как организованность, протяженность, структурированность системы действий. Наряду с этим инклюзивное пространство, в котором находятся различные группы субъектов, в том числе обучающиеся с особенностями психофизиологического развития, отличается совокупностью специфических черт. Среди них основными являются: доступность, вариативность в ее множественном семантическом понимании и полисубъектность. Такое пространство возможно достичь при условии соблюдения ряда основополагающих организационно-управленческих принципов работы инклюзивной системы: индивидуализации

образовательной деятельности, единства усилий всех субъектов инклюзии по развитию практик принятия лиц с особыми потребностями, формирования инклюзивной культуры в рамках образовательного процесса. Использование обозначенных принципов позволяет адекватно регулировать пространство учебно-воспитательной деятельности и выстраивать его в соответствии с образовательными запросами и потребностями различных категорий обучающихся [15].

Понятие инклюзивной образовательной среды тесным образом коррелирует с протекающим в ее рамках инклюзивным процессом, развитие которого способствует совершенствованию и самой среды в плане достижения ее адаптивности и гибкости в соответствии с индивидуальными запросами и потребностями различных категорий обучающихся. Вместе с тем, несмотря на разнообразные вариации подходов к пониманию средовых условий и их интерпретаций, во всех зарубежных исследованиях среда рассматривается как неотъемлемый фактор для формирования практик деятельностного и развивающего обучения и воспитания, которые позволяют обеспечить успешность всех участников инклюзивного коллектива.

В практическом пособии «Показатели инклюзии», разработанном Тони Бутом и Мэлом Эйнскоу, под руководством основателя Центра изучения инклюзивного образования Марка Вогана (Бристоль, Великобритания), выделяются три взаимосвязанных аспекта (три оси), отражающих наиболее важные направления улучшения ситуации в образовательных учреждениях: *создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики* [8].

Инклюзивная культура связана с принятием школьным сообществом *ценностей* инклюзии, пониманием необходимости поддержки индивидуальности, реализации потребности в развитии каждого его участника независимо от «стартовых» возможностей. Образовательное учреждение, в котором существует свой «уклад», видимые отношения поддержки и участия,

порядок жизни, который не хочется нарушать, всегда привлекает активных, творческих сотрудников, способных к профессиональному развитию, родителей, заинтересованных в активном взаимодействии.

Понятие «*инклюзивная политика*» связано со *стратегией* развития образовательного учреждения, необходимыми изменениями в управлении и педагогической деятельности, минимизацией авторитарных подходов в воспитании и обучении, созданием условий для творческой продуктивной деятельности как сотрудников образовательного учреждения, так и родителей и учащихся (воспитанников), включением в работу всех видов поддержки. С этим связано планирование деятельности учреждения в направлении развития инклюзивной политики.

Инклюзивная практика включает в себя методический аспект, выбор содержания образования, форм, методов и технологий его реализации с опорой на активную позицию всех участников образовательного процесса – педагогов, детей, родителей. Кроме того, с инклюзивной практикой напрямую связан поиск необходимых для успешной адаптации в ОУ и развития детей разнообразных ресурсов (человеческих, материальных, информационных и др.).

Образовательные организации, где внедряются различные инклюзивные практики, должны уметь анализировать разнообразие образовательных потребностей своих обучающихся. Инклюзия подразумевает включение не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и других детей, которые требуют особого внимания: дети-мигранты, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации и др. Таким образом, образовательная организация должна быть готовой создавать те условия образовательной среды, которые бы удовлетворяли особым нуждам различных детей. Отсюда современной школе важно понимать необходимость: применения различных стилей и способов обучения; разработки адаптированных образовательных программ для детей с особыми образовательными потребностями; проведения

всевозможных мероприятий, направленных на воссоединение коллектива школы, социальных партнеров, родительского сообщества, с целью обеспечения качественного обучения и воспитания ребенка, его позитивной социализации.

Главными критериями эффективности инклюзивного процесса в отдельно взятой образовательной организации являются показатели, отражающие основные принципы инклюзии, провозглашенные во всем мире:

- в практике зачисления в образовательную школу не делается различий между детьми с инвалидностью, ОВЗ и детьми, которые не имеют нарушений в развитии;

- образовательные услуги, услуги по сопровождению оказываются в равной степени всем детям;

- образовательные программы, учебные планы строятся с учетом индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся;

- образовательный процесс и поддержка служб сопровождения (школьный психолог, социальный педагог, другие специалисты) ориентированы на достижения определенных результатов и успехов в обучении всех учеников, с учетом их возможностей и ресурсов;

- среда образовательной организации и атмосфера, царящая в ней, дружелюбна по отношению к каждому ребенку: и педагоги, и обучающиеся позитивно относятся к разнообразию включенных в эту среду субъектов.

Инклюзивное образование характеризуется тем, что постепенно размываются границы между детьми, имеющими ограничения по здоровью, и детьми, которые их не имеют. И тогда фокус внимания переносится на другие показатели, которые становятся краеугольными в оценке качества образования:

- результаты обучения, социализации и благополучия ребенка;

- оценка школьной среды и качества сопровождения, которые образовательная организация должна обеспечить.

Например, за рубежом, где практика инклюзивного образования имеет более прочную позицию и закрепились гораздо раньше, чем в России, эффективные инклюзивные образовательные организации характеризуются следующими показателями:

- в мировоззренческой идеологии образовательной организации лежит основополагающий нравственный императив, что ее силы должны быть направлены на улучшение успеваемости и навыков социального взаимодействия всех обучающихся, вне зависимости от имеющихся возможностей и ресурсов;

- образовательная организация большое внимание уделяет формированию инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса;

- постулируется убеждение, что все дети способны к обучению и развитию;

- признается тот факт, что все обучающиеся имеют свои образовательные способности и потребности;

- образовательная организация сфокусирована на удовлетворении образовательных потребностей ребенка, а не просто на его воспитании и обучении;

- образовательная организация разрабатывает учебные программы, которые учитывают особенности детей, их потребности и интересы;

- образовательная организация имеет возможности для поддержки обучающегося в преодолении трудностей в обучении с помощью привлечения мультидисциплинарной команды специалистов: врачей, волонтеров, тьюторов, специалистов разного профиля профессиональной деятельности;

- образовательная организация имеет высокий уровень развития культуры поддержки ребенка с особыми потребностями; весь персонал готов оказать содействие каждому ребенку, испытывающему какие-либо сложности в процессе социализации;

– образовательная организация имеет довольно гибкую структуру организации учебного процесса, разные классные комнаты, в том числе ресурсные, для обучения детей с разными потребностями;

– образовательная организация помогает обучающимся в формулировании целей образования, проводит мониторинг достигнутых результатов, дает конструктивную обратную связь обучающимся и их родителям с целью оптимизации процесса и достижения прогресса;

– образовательная организация обеспечивает дополнительную поддержку ребенку в процессе обучения, как только он в этом нуждается;

– образовательная организация налаживает связи с родителями, врачами, воспитателями, социальными партнерами, специалистами в рамках расширенного сообщества.

В российских исследованиях среди показателей эффективности инклюзивной среды школы основополагающими являются следующие (Нестерова, 2017) [41]:

1. Инклюзивная культура образовательной организации: мировоззрение, убеждения, ожидания.

Все представители образовательной организации должны разделять убеждения, что все дети способны учиться. Педагоги в эффективной инклюзивной школе направляют свои усилия на развитие ресурсов ребенка для достижения определенных целей в обучении и социализации. Ожидания результатов обучения должны соответствовать его возможностям и учитывать его особенности. Этот критерий эффективности позволяет выявить, насколько адаптивны и гибки в своих установках педагоги и насколько модифицируемы программы, которые они разрабатывают для обучения и воспитания ребенка, насколько условия обучения мотивируют ребенка на достижение результатов.

2. Кадровые ресурсы и психолого-педагогическое сопровождение.

Этот критерий эффективности инклюзии подразумевает наличие высокопрофессиональных кадров в образовательной организации, которые

знакомы с основными принципами инклюзии, готовы обучаться и повышать уровень своей компетентности в вопросах образования детей с разными потребностями. Также этот критерий предполагает наличие в школе команды помогающих специалистов, готовых прийти учителю или воспитателю на помощь: психологи, координаторы инклюзии, методисты, дефектологи, социальные реабилитологи и др.

3. Специальные образовательные условия и наличие специальных технологий для обучения детей с ОВЗ.

Хорошим показателем инклюзии является тот факт, что образовательная организация создает все условия, необходимые для обучения детей с различными нарушениями здоровья. Здесь имеются в виду следующие условия: архитектурные условия (пандусы, специальные подъезды к школе и проч.); наличие специального оборудования, необходимого для обучения детей с нарушениями слуха, зрения, ОДА, РАС и др.; дидактические материалы, обеспечивающие процесс воспитания и обучения детей с различными нарушениями в развитии; научно-методическое обеспечение; программно-методическое обеспечение.

Также этот критерий предполагает владение педагогами различными практиками, позволяющими выстраивать процесс воспитания и обучения таким образом, чтобы он соотносился с образовательными потребностями ребенка и его опытом.

Эффективная инклюзивная школа, с позиций этого критерия, обеспечивает активное включение родителей и опекунов, а также самих обучающихся в обсуждение потребностей всех участников образовательного процесса. Родители могут участвовать в обсуждении достижений ребенка, помогают эти достижения закреплять с помощью поддержки педагога и специалистов. Родитель может получить поддержку для преодоления некоторых трудностей в обучении ребенка дома, выполнении домашнего

задания и проч. Таким образом, для ребенка с ОВЗ обеспечивается наиболее комфортная среда, в которой происходит процесс социализации и развития.

4. Сетевые формы взаимодействия (наличие ресурсных центров).

Этот показатель также является мощным инструментом развития инклюзивного образования. Эффективные инклюзивные школы имеют высокую культуру межпрофессионального доверия, которая способствует открытости, результативности, нивелированию рисков и трансляции инноваций.

5. Удовлетворенность всех участников образовательного процесса (педагогов; обучающихся с ОВЗ; обучающихся, не имеющих нарушений в развитии; родителей).

На сегодняшний день разработано множество анкет, которые позволяют выявить уровень удовлетворенности работой образовательной организации. Есть анкеты для обучающихся, для родителей, для педагогов, которые позволяют определить удовлетворенность различными характеристиками образовательной среды: воспитательным процессом, учебным процессом, психологическим климатом, взаимоотношениями и проч. [41].

В настоящее время процесс создания инструментария оценки инклюзивного образования в России инициирован, но необходимо еще время для его апробации, доработки и разрешения некоторых спорных вопросов, связанных с оценкой качества инклюзии во всем мире. К таким вопросам можно отнести проявление в процессе внедрения инклюзивных практик неучтенных эффектов и рисков; достижение согласованности в вопросе, что считать хорошим результатом инклюзии ребенка (его академические достижения или развитие социальных навыков); нахождение оптимальной формы процедуры оценки и мн. др.

Таким образом, на сегодняшний день за рубежом и в нашей стране накопилось довольно большое количество различных требований к

инклюзивной образовательной среде образовательной организации. Российская система оценки инклюзивного образования в образовательных организациях еще нуждается в детальной проработке и проверке значимости выделяемых критериев инклюзии.

1.4. Нормативно-правовые аспекты создания инклюзивной образовательной среды в образовательной организации

Впервые принципы инклюзивного образования на международном уровне были зафиксированы в Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» в 1994 году, провозгласившей, что:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей;
- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех, более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования,

являются предпосылкой для формирования тактики по влиянию на политику и практику обучения¹⁵.

Указ от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»¹⁶, чье действие пролонгировано Указом Президента РФ от 29 мая 2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства»¹⁷, стал документом, определяющим особое внимание государства к организации жизни детей в Российской Федерации. В нем было определено, что в Российской Федерации:

– должны создаваться условия для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности и во всех случаях особое, и достаточное внимание должно быть уделено детям, относящимся к уязвимым категориям: «Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество»¹⁸;

¹⁵ Саламанкская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». Саламанка, Испания, 1994. URL: <http://rsmcapt29.ru/wp-content/uploads/2020/09/%D0%A1%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-1994.pdf>

¹⁶ Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // СПС ГАРАНТ.

¹⁷ Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» // СПС ГАРАНТ.

¹⁸ Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // СПС ГАРАНТ.

– должна быть сформирована система, обеспечивающая реагирование на нарушение прав каждого ребенка без какой-либо дискриминации, включая диагностику ситуации, планирование и принятие необходимого комплекса мер по обеспечению соблюдения прав ребенка и восстановлению нарушенных прав; правовое просвещение; предоставление реабилитационной помощи каждому ребенку, ставшему жертвой жестокого обращения или преступных посягательств; преодоление социальной исключенности уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально опасном положении), обеспечение профессионализма и высокой квалификации при работе с каждым ребенком и его семьей.

Предусмотрены меры законодательного закрепления обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка¹⁹.

Ключевые принципы национальной стратегии определяют задачи образования:

– создание условий для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности;

– общероссийская система оценки качества образования призвана обеспечить единство требований к подготовленности выпускников, объективность оценки достижений обучающихся, преемственность между разными ступенями общего образования, возможность использования

¹⁹ Там же.

результатов оценки качества для принятия необходимых управленческих решений;

– реализация прав детей различных категорий на получение общедоступного и качественного бесплатного общего образования на основе модернизации общего образования в полном соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

– обеспечение предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях;

– расширение вариативности программ, рассчитанных на детей с разными уровнем, типом и формами проявления способностей, в том числе индивидуализированных программ развития (для детей с особой одаренностью)²⁰.

Напомним, что Конституцией РФ (ст. 43) не только гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях, но и подчеркивается обязанность родителей по его обеспечению: «4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования», в любых формах²¹.

Основополагающим законодательным актом, регулирующим процесс образования, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ № 273) [69], регламентирующий право детей с ОВЗ и с инвалидностью на образование и обязывающий федеральные государственные органы, органы

²⁰ Там же.

²¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // СПС «КонсультантПлюс».

государственной власти субъектов Российской Федерации и органы муниципального образования создавать необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами названных категорий, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция от 02.07.2021 с изменениями, внесенными федеральными законами от 30.12.2020 № 517-ФЗ, от 26.05.2021 № 144-ФЗ, № 351-ФЗ, вступившими в силу с 01.09.2021) определяет и конкретизирует права и ответственность государства и родителей по вопросам образования.

В статье 2 закона об образовании [69] установлены основные понятия, важные для организации образования:

– обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

– индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

– инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

– адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;

– участники образовательных отношений – обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья – условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ст. 79 ФЗ № 273) [69].

Наличие в школах нескольких основных образовательных программ также определено законом об образовании:

«1. Федеральные государственные образовательные стандарты... обеспечивают:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ;
- 3) вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся...» (п. 1 ст. 11 ФЗ № 273). На основании ст. 12 «п. 5. Образовательные программы

Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях

самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность...» [69].

В рамках вариативности разрабатываются и адаптированные основные общеобразовательные программы для учащихся с ОВЗ каждой категории для каждого уровня образования при условии открытия отдельных организаций и/или классов, как это отражено в ст. 79 закона об образовании: «п. 5. Отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации *для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжёлыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами* и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [69] (см. табл. 1).

Таблица 1

| Уровни общего образования | ФГОС | Примерные основные образовательные программы |
|-----------------------------------|---|---|
| Дошкольное образование (ДО) | ФГОС дошкольного образования | <u>Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (ПООП ДО)</u> |
| | | 12 примерных адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования воспитанников с ОВЗ |
| Начальное общее образование (НОО) | ФГОС начального общего образования | Примерная основная образовательная программа начального общего образования (ПООП НОО) |
| | <i>ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ</i> | 26 вариантов примерных адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования для 8 категорий обучающихся с ОВЗ |

**Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников
общеобразовательных организаций**

| | | |
|---|---|---|
| Основное общее образование (ООО) | ФГОС основного общего образования | Примерная основная образовательная программа основного общего образования (ПООП ООО) |
| Среднее общее образование (СОО) | ФГОС среднего общего образования | Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (ПООП СОО) |
| БЕЗУРОВНЕВОЕ образование | ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) | 2 варианта примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) |

С учетом того что **только** на уровне начального общего образования организация образования регулируется двумя федеральными государственными стандартами образования, а требования любого ФГОС должны быть выполнены полностью, если в школе есть даже **один учащийся с ОВЗ** (или класс для учащихся с ОВЗ одной категории), которому/ым ПМПК рекомендовала обучение по одному из вариантов адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования конкретной категории обучающихся с ОВЗ, то она должна быть разработана (и размещена на сайте школы). Обратите внимание на то, что ФЗ № 273 от 29.12.2012 (ред. от 02.07.2021 с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021), в ст. 12, устанавливает, что «7.2. При разработке основной общеобразовательной программы организация, осуществляющая образовательную деятельность, вправе предусмотреть применение при реализации соответствующей образовательной программы примерного учебного плана и (или) примерного календарного учебного графика, и (или) примерных рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), включенных в соответствующую примерную основную общеобразовательную программу. В этом случае такая учебно-методическая документация не разрабатывается» [69], что позволяет уменьшить нагрузку педагогов при разработке АООП НОО ОВЗ школы. Обратите внимание, что разработка и размещение на сайте образовательной организации адаптированной основной образовательной программы основного общего образования или адаптированной основной образовательной программы среднего общего образования конкретной категории обучающихся с ОВЗ обязательны только при организации их обучения в отдельном классе по АООП конкретного уровня образования и конкретной категории ОВЗ, т.е. наличии у каждого из учащихся рекомендации ПМПК на обучение по этой программе.

Важную роль в создании инклюзивной среды для учащегося с ОВЗ играет **организационная форма обучения**: обучение в классе с

нормотипичными учащимися (в котором реализуется основная образовательная программа конкретного уровня образования) или в классе с учащимися с ОВЗ, относящимися к той же категории (в котором реализуется адаптированная основная образовательная программа конкретной категории учащихся с ОВЗ на определенном уровне образования).

В случае если родители учащегося с ОВЗ (имеющего заключение ПМПК с рекомендацией организации обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего, или основного общего, или среднего общего образования) принимают решение о совместном (инклюзивном) обучении его в классе, реализующем основную образовательную программу НОО/ООО/СОО, для их ребенка с ОВЗ она должна быть адаптирована (письмо Министерства образования и науки РФ от 19 августа 2016 г. № 07-3517 «Об учебниках для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»)²². То есть приход одного учащегося с ОВЗ в образовательную организацию не предполагает открытия для него отдельного класса, но предполагает для него адаптацию основной образовательной программы образовательной организации с учетом его особых образовательных потребностей.

При этом только на уровне начального общего образования содержание образования определяется двумя федеральными государственными стандартами (ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО) и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО ОВЗ)), и для обоих стандартов разработаны примерные основные образовательные программы (ПООП НОО и 24 ПАООП НОО ОВЗ). То есть школа обязана выполнить требования ДВУХ стандартов! Поэтому школа, если она реализует начальный уровень общего образования, должна разработать основную

²² Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 августа 2016 г. № 07-3517 «Об учебниках для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // СПС ГАРАНТ.

образовательную программу начального общего образования, а если пришел даже один обучающийся с ОВЗ, должна разработать тот вариант адаптированной основной образовательной программы, который ему рекомендовала ПМПК, а вот учить его будут по адаптированной образовательной программе (с учетом его индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей), в основу которой будет положена основная образовательная программа начального общего образования школы/класса (при наличии вариативных ООП), в который он зачислен. В соответствии с индивидуальным учебным планом, отражающим в том числе организацию психолого-педагогической помощи и программу коррекционной работы, и при согласии родителей (законных представителей) (ч. 3 ст. 55 ФЗ № 273).

Говоря об обучении школьников с ОВЗ, обязательно нужно знать ст. 17 ФЗ № 273, так как именно в ней определяются возможные формы обучения, иногда рекомендуемые ПМПК, но чаще – психолого-педагогическим консилиумом школы:

«2. Обучение в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, с учетом потребностей, возможностей личности и в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника с обучающимися осуществляется в очной, очно-заочной или заочной форме.

4. Допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения» [69].

Кроме того, ст. 41 и 63 ФЗ № 273 определяют условия обучения обучающихся, осваивающих основные общеобразовательные программы: «Обучение таких детей (нуждающихся в длительном лечении), а также детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, может быть также организовано образовательными организациями на дому или в медицинских организациях. Основанием для организации обучения на дому или в медицинской

организации являются заключение медицинской организации и в письменной форме обращение родителей (законных представителей). Заболевания, при выявлении которых может быть рекомендовано обучение на дому, определены приказом Министерства здравоохранения РФ от 30 июня 2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому»²³. При наличии заявления родителей об организации обучения на дому необходимо понимать, что, если учащийся не относится к категории детей с ОВЗ (у ребенка сердечно-сосудистое заболевание, или сахарный диабет, или злокачественные новообразования и др.), к нему на дом должны выходить все педагоги, реализующие основную образовательную программу класса/школы и обучающие его одноклассников, а также педагоги, не участвующие в реализации основной образовательной программы, но работающие со всеми детьми и/или родителями по своим направлениям: педагог-психолог/социальный педагог. Однако среди болезней, перечисленных в вышеозначенном приказе, есть и такие, которые приводят не только к нарушению здоровья, но и к нарушениям психофизического развития (отслойка сетчатки, умственная отсталость, детский церебральный паралич и др.). В этом случае необходимо порекомендовать родителям посетить ПМПК для определения образовательной программы, учитывающей особые образовательные потребности учащегося. Как только родители принесут заключение ПМПК, к ученику будут приходить не только педагоги, но и специалисты сопровождения коррекционного профиля в соответствии с АООП, рекомендованной ПМПК (учитель-логопед, учитель-дефектолог (тифло-, сурдо-, олигофренопедагог), тьютор). Обусловлено это тем, что дети

²³ Приказ Министерства здравоохранения РФ от 30 июня 2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому» // СПС ГАРАНТ.

указанной категории имеют право (на основании ст. 34 ФЗ № 273) на «...2) предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции» [69].

Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 “Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи”»²⁴ регламентирует предельную наполняемость отдельного класса (группы), группы продленного дня для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от нозологической группы:

- для глухих обучающихся – 6 человек;
- для слабослышащих и позднооглохших обучающихся с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, – 10 человек;
- для слабослышащих и позднооглохших обучающихся с глубоким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, – 6 человек;
- для слепых обучающихся – 8 человек;
- для слабовидящих обучающихся – 12 человек;
- для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи – 12 человек;
- для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 10 человек;
- для обучающихся, имеющих задержку психического развития, – 12 человек;

²⁴ Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 “Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи”» // СПС ГАРАНТ.

Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций

- для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – 12 человек;
- для обучающихся с расстройствами аутистического спектра – 8 человек;
- для обучающихся со сложными дефектами (с тяжелыми множественными нарушениями развития) – 5 человек.

В приказе Минпросвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», в разделе III.39, определено, что «при организации образовательной деятельности по адаптированной общеобразовательной программе создаются условия для лечебно-восстановительной работы, организации образовательной деятельности и коррекционных занятий с учетом особенностей обучающихся из расчета по одной штатной единице» [51] (см. табл. 2).

Таблица 2

| Штатные единицы специалистов сопровождения | Число обучающихся в ОО |
|--|--|
| 1 штатная единица учителя-дефектолога (сурдопедагога, тифлопедагога, олигофренопедагога) | на каждые 6–12 обучающихся с ОВЗ |
| 1 штатная единица учителя-логопеда | на каждые 6–12 обучающихся с ОВЗ |
| 1 штатная единица педагога-психолога | на каждые 20 обучающихся с ОВЗ |
| | на каждые 5–8 обучающихся с расстройством аутистического спектра |
| 1 штатная единица тьютора | на каждые 1–6 обучающихся с ОВЗ |
| 1 штатная единица ассистента (помощника) | на каждые 1–6 обучающихся с ОВЗ |

Приведем пример. ПАООП НОО учащихся с ЗПР определяет, что «при обучении детей с ЗПР предусматривается специальный подход при комплектовании класса общеобразовательной организации, в котором будет обучаться ребенок с ЗПР. Общая численность класса, в котором обучаются дети с ЗПР, осваивающие вариант 7.1 АООП НОО, не должна превышать 25 обучающихся, число обучающихся с ЗПР в классе не должно превышать четырех, остальные обучающиеся – не имеющие ограничений по здоровью. При освоении АООП НОО обучающиеся с ЗПР обучаются по базовым учебникам для сверстников, не имеющих ограничений здоровья, со специальными, учитывающими особые образовательные потребности, приложениями и дидактическими материалами (преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности), рабочими тетрадями и проч. на бумажных и/или электронных носителях, обеспечивающими реализацию программы коррекционной работы, направленную на специальную поддержку освоения ООП НОО. Особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР обуславливают необходимость специального подбора дидактического материала, преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности. Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы не только на обучающегося с ЗПР, но и на всех участников процесса образования. Специфика данной группы требований обусловлена большей необходимостью индивидуализации процесса образования обучающихся с ЗПР»²⁵.

В условиях реализации основных общеобразовательных программ, в том числе при создании инклюзивной образовательной среды для всех

²⁵ Цит. по: Рекомендации по созданию условий для детей с ЗПР в соответствии с ФГОС / авторы-составители: И.В. Жидкова, Г.А. Малахова. Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2014. URL: <http://liceum28.ru/wp-content/uploads/2017/03/rekomendacii-po-sozdaniju-uslovij.pdf>

обучающихся, необходимо особое внимание уделить разработке локальных актов образовательной организации, так как, согласно ст. 28 (ФЗ № 273), образовательная организация обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с настоящим федеральным законом, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и уставом образовательной организации (речь идет о содержании образования, выборе учебно-методического обеспечения и образовательных технологий по реализуемым образовательным программам).

Приведем отдельные пункты ст. 28, которые определяют разработку локальных актов в аспекте создания инклюзивной среды:

«...п. 3. К компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относятся»:

1) разработка и принятие правил внутреннего распорядка обучающихся (в том числе при получении образования учащимися с ОВЗ);

2) материально-техническое обеспечение образовательной деятельности, оборудование помещений в соответствии с государственными и местными нормами и требованиями, в том числе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (учащихся с ОВЗ) и рекомендациями ПМПК;

3) предоставление учредителю и общественности ежегодного отчета о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств, а также отчета о результатах самообследования, в том числе о средствах, поступивших для создания специальных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

4) установление штатного расписания, включающего штатные единицы учителей-дефектологов, учителей-логопедов, тьюторов, ассистентов-помощников...

5) прием на работу работников, заключение с ними и расторжение трудовых договоров... распределение должностных обязанностей, в том числе специалистов сопровождения (педагогов-психологов), работающих как с нормотипичными учащимися, так и с учащимися с ОВЗ, создание условий и организация дополнительного профессионального образования всех работников (администрация, педагоги, учебно-вспомогательный персонал) по вопросам создания инклюзивной образовательной и предметно-пространственной среды;

6) разработка и утверждение образовательных программ образовательной организации, в том числе адаптированных основных образовательных программ обучающихся с ОВЗ разных категорий на всех уровнях образования; адаптированных образовательных программ (индивидуальных образовательных маршрутов) учащихся с ОВЗ в инклюзивных классах...

7) разработка и утверждение по согласованию с учредителем программы развития образовательной организации с учетом инклюзивности организации;

8) прием обучающихся в образовательную организацию, с отдельными позициями по приему детей с ОВЗ и инвалидностью;

9) определение списка учебников в соответствии с утвержденным федеральным перечнем учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, а также учебных пособий, допущенных к использованию при реализации указанных образовательных программ такими организациями, с учетом особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ;

10) осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения, в том числе обучающихся с ОВЗ;

10.1) поощрение обучающихся в соответствии с установленными образовательной организацией видами и условиями поощрения за успехи в учебной, физкультурной, спортивной, общественной, научной, научно-технической, творческой, экспериментальной и инновационной деятельности, в том числе обучающихся с ОВЗ;

11) индивидуальный учет результатов освоения обучающимися образовательных программ и поощрений обучающихся, а также хранение в архивах информации об этих результатах и поощрениях на бумажных и (или) электронных носителях, в том числе обучающихся с ОВЗ;

12) использование и совершенствование методов обучения и воспитания, образовательных технологий, электронного обучения, адаптированных под потребности учащихся;

13) проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования;

15) создание необходимых условий для охраны и укрепления здоровья, организации питания обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, и работников образовательной организации, в том числе имеющих инвалидность...

16) создание условий для занятия обучающимися физической культурой, спортом (адаптивной физической культурой и спортом);

17) приобретение или изготовление бланков документов об образовании, свидетельств об обучении учащихся с интеллектуальными нарушениями и (или) о квалификации, медалей «За особые успехи в учении»...

20) организация научно-методической работы, в том числе организация и проведение научных и методических конференций, семинаров, в том числе по вопросам обучения учащихся с особыми образовательными потребностями (ОВЗ, одаренные);

21) обеспечение создания и ведения официального сайта образовательной организации в сети Интернет, адаптированного под потребности лиц с ОВЗ;

22) иные вопросы в соответствии с законодательством Российской Федерации... [69]

Причем необходимость разработки вышеозначенных локальных актов образовательной организации закрепляется п. 6 и 7 указанной статьи ФЗ № 273:

«П. 6. Образовательная организация обязана осуществлять свою деятельность в соответствии с законодательством об образовании, в том числе:

1) обеспечивать реализацию в полном объеме образовательных программ, соответствие качества подготовки обучающихся установленным требованиям, соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся;

2) создавать безопасные условия обучения, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся, а также безопасные условия воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации;

3) соблюдать права и свободы обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, работников образовательной организации.

П. 7. Образовательная организация несет ответственность в установленном законодательством Российской Федерации порядке за невыполнение или ненадлежащее выполнение функций, отнесенных к ее компетенции, за жизнь и здоровье обучающихся при освоении образовательной программы, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся, а также за жизнь и здоровье работников

образовательной организации при реализации образовательной программы, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся, за реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом, качество образования своих выпускников. За нарушение или незаконное ограничение права на образование и предусмотренных законодательством об образовании прав и свобод обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, нарушение требований к организации и осуществлению образовательной деятельности образовательная организация и ее должностные лица несут административную ответственность в соответствии с Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях» [69].

Приведем примерный перечень **локальных нормативных актов** образовательной организации, в которых должны быть учтены особенности организации инклюзивной образовательной среды:

- Положение об управляющем совете ОО;
- Порядок учета мнения советов обучающихся, советов родителей (законных представителей), представительных органов обучающихся при принятии локальных актов, затрагивающих интересы обучающихся;
- Порядок выбора учебников, учебных пособий в ОО;
- Порядок оборудования (материально-техническое обеспечение) помещений;
- Правила приема обучающихся в ОО по основным образовательным программам;
- Правила приема обучающихся на обучение по дополнительным образовательным программам в ОО;
- Правила внутреннего распорядка обучающихся в ОО;
- Правила внутреннего трудового распорядка в ОО;
- Порядок формирования штатного расписания ОО;
- Порядок разработки и утверждения Программы развития ОО;

- Порядок разработки и утверждения ежегодного отчета для учредителя и общественности о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств в ОО;
- Порядок организации и проведения самообследования в ОО;
- Положение о внутренней системе оценки качества образования в ОО;
- Порядок учета результатов освоения обучающимися образовательных программ и поощрений обучающихся, а также их хранения;
- Положение о формах, периодичности, порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в ОО;
- Правила/Положение о порядке и основаниях перевода, отчисления, восстановления обучающихся ОО;
- Положение о формах обучения в ОО;
- Положение об индивидуальном учебном плане ОО (в том числе предусматривающем ускоренное обучение);
- Порядок зачета ОО результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практик, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- Положение о порядке и формах проведения итоговой аттестации в ОО;
- Положение о документах, подтверждающих обучение в организации, если форма документа не установлена законом;
- Положение о комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений и их исполнению в ОО.

Глава 2. Проектирование инклюзивной среды в образовательной организации

2.1. Этапы проектирования инклюзивной среды в образовательной организации

Инклюзивная образовательная среда будет соответствовать критериям качества и доступности при обеспечении условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения. В образовательных организациях необходимо создавать условия, при которых дети с ООП могли включаться в образовательный процесс наравне с другими и при этом иметь возможность осваивать программу в соответствии со своими возможностями и индивидуальными потребностями. Эти условия каждая образовательная организация в состоянии создать и тем самым обеспечить получение качественного образования для всех учащихся.

Для этого в образовательной организации реализуются следующие этапы проектной деятельности по созданию инклюзивной образовательной среды:

- 1) самооценивание, мониторинг состояния ИОС;
- 2) обсуждение результатов анализа и текущего состояния инклюзивной образовательной среды;
- 3) проектирование необходимых действий и принятие решений по изменениям ИОС в ОО;
- 4) реализация проектных мероприятий (дорожной карты);
- 5) повторное оценивание результатов с участием внешнего эксперта и родителей и т.д.

Рассмотрим каждый этап отдельно.

Этап 1. Самооценивание ИОС, проведение мониторинга

Для принятия управленческих решений и создания ИОС необходима достоверная информация об актуальных и потенциальных социальных барьерах и естественных ограничениях инклюзивного образования, а также о факторах, тормозящих или стимулирующих процесс его внедрения. Информационной основой принятия управленческих решений в рамках образовательной организации является мониторинг. *Мониторинг в образовании понимается как система организации сбора, хранения, обработки, анализа и распространения информации о деятельности школы, обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием одной или нескольких систем образовательной организации и прогнозирование их развития.* Мониторинг является комплексной технологией, объединяющей в себе ряд последовательных деятельностей, ориентированных на анализ проблематики, оформление предмета мониторинга, работу с экспертами, разработку параметров исследования, составление программы, реализацию организационной модели, обработку полученных данных, анализ и интерпретацию полученных результатов.

Крайне важно, чтобы данные мониторинга стали обсуждаемой и проектной информацией, а сам мониторинг заканчивался реализацией мероприятий, нацеленных на внедрение результатов исследования в практику образовательной организации. Поскольку инклюзивный процесс органически связан с основным образовательным процессом в ОО, требует его качественных изменений, поэтому и мониторинг инклюзивного процесса будет давать наиболее полноценную информацию для обеспечения управленческих решений в ОО, если будет встроен в систему мониторинга качества образования.

Как показал анализ практического опыта мониторинговых исследований, проводящихся в школах, система мониторинга разворачивается в школе в течение трех лет. Такой длительный срок определяется не

сложностью самой деятельности, но необходимостью получения результатов, измеряемых одними и теми же измерителями в течение нескольких лет. В этом главное отличие мониторинга от диагностики. Диагностика – это точечное, одномоментное измерение. Мониторинг – это измерение изменения объекта во времени. В данном случае объектом мониторинга является инклюзивная образовательная среда.

Образовательная организация может самостоятельно разработать программу мониторинга, но чаще всего ОО становится участником уже подготовленных научными коллективами мониторингов. На практике в образовательных организациях существуют следующие варианты служб, выполняющих функции мониторинга:

- инициативная группа, образованная из представителей от каждого методического объединения;
- специалист по мониторингу – координатор сети школ в районе;
- научно-методическая служба, куда входят заместитель директора, психолог, логопед, врач;
- независимые эксперты – приглашенные извне специалисты;
- лаборатория мониторинга – заключает договор с образовательной организацией на проведение мониторинга.

В зависимости от объекта исследования состав команды может изменяться. Однако деятельность различных групп организована по единому принципу. В составе каждой службы есть специалисты, выполняющие функции: проектирования программы мониторинга, координации проведения мониторинга, сбора и анализа полученной информации, составления отчетов, информационного сопровождения.

С учетом того что инклюзия в образовании – это динамически развивающийся процесс, в режиме мониторинга можно получать динамическую информацию о состоянии инклюзивной образовательной

среды, созданной в образовательной организации, в определенный период времени.

Аналитические данные мониторинга ориентированы на дальнейшее проектирование и принятие необходимых решений в целях снижения рисков предполагаемых изменений. Например, проведение мониторинга готовности педагогов образовательных учреждений к включению ребенка с ОВЗ в образовательный процесс массовой школы должно обеспечить информационную и аналитическую составляющие процесса внедрения инклюзивного подхода в образовательных учреждениях, определить основные направления повышения квалификации педагогических кадров по реализации инклюзивного подхода в сфере образования и эффективные способы психологической поддержки педагога в процессе создания инклюзивной образовательной среды.

Этап 2. Анализ и обсуждение текущего состояния инклюзивной образовательной среды процесса инклюзии в школе

Руководство школы организует рефлексивно-проектировочные семинары по обсуждению результатов мониторинга или самооценивания. Выявленные в ходе анализа параметры состояния инклюзивной образовательной среды, согласованность или несогласованность мнений по их оценке у разных участников школьного сообщества обсуждаются. Организованная дискуссия строится на анализе основных «разрывов» в оценках состояния среды, выслушивается позиция представителей педагогического коллектива, родительского сообщества и приглашенного внешнего эксперта. Находятся конструктивные решения по возникающим конфликтам и разногласиям. Само обсуждение имеет важное значение в построении основных позиций участников образовательного процесса, в него включаются не только педагоги, но обучающиеся и родители.

Этап 3. Проектирование необходимых действий и решений по изменениям

Основой данного этапа является проектная деятельность, которая направлена на обсуждение необходимых мер по предупреждению или устранению неблагоприятных факторов и планированию действий, направленных на планирование благоприятных для создания инклюзивной образовательной среды мер. Это обсуждение организуется в образовательном сообществе с привлечением всех ее участников.

Основная цель этапа – разработать дорожную карту или план по созданию инклюзивной среды в ОО и определить актуальные направления для развития инклюзии на ближайший год. Возможные формы проведения проектировочного этапа по созданию ИОС – классные часы, родительские встречи, обсуждение в школьных сетях и чатах, тематический педсовет, творческие мастерские, школьные внеучебные проекты, сетевые проекты и т.д. Все идеи, разработанные в рамках проектной деятельности, необходимо оформить в дорожную карту или план (программу) по созданию ИОС. Чаще всего за этот документ несет ответственность член административной команды школы или координатор по инклюзии.

Этап 4. Реализация проектных мероприятий по созданию инклюзивной образовательной среды

На основании разработанной дорожной карты производятся необходимые мероприятия, организационные и содержательные изменения в образовательной среде школы.

В процессе реализации инклюзивной практики в работу педагогического коллектива по созданию ИОС приносятся существенные коррективы содержательного и процессуального характера. Инклюзивная образовательная среда прежде всего направлена на создание инклюзивного сообщества, поддерживающего индивидуальный потенциал каждого его

участника с учетом разнообразия его образовательных потребностей и возможностей. Таким образом, при создании инклюзивной образовательной среды возникает новая социальная ситуация, при которой создаются новые механизмы взаимодействия, взаимоотношений и новых социальных связей в образовательном сообществе.

Для общеобразовательных организаций, не имевших прежде опыта работы с обучающимися с различными образовательными потребностями, задача создания ИОС представляет серьезную проблему. Однако эта задача и состоит в том, чтобы находить и создавать необходимые ресурсы, преодолевая барьеры, встающие на пути получения качественного доступного образования для любого ребенка.

Этап 5. Повторное оценивание состояния инклюзивной образовательной среды

На следующем этапе отслеживается результативность реализованных мероприятий и намеченных действий. Данный процесс носит циклический характер, что соответствует принципам развития и деятельностному подходу. Предлагаемым циклом для проектирования является учебный год.

Таким образом, циклично развивая инклюзию, образовательная организация движется к устойчивому состоянию инклюзивной образовательной среды, которая становится системным ресурсом для качественного инклюзивного процесса.

Предлагаем вам рассмотреть и обсудить в коллективе таблицу 3 «Этапы создания ИОС».

Таблица 3

| Этапы создания ИОС | Направления деятельности администрации и педагогического коллектива |
|---|---|
| Подготовительный этап | <p>Руководство ОО обсуждает с педагогическим коллективом необходимость создания ИОС, оценивает ресурсы и дефициты, существующие в ОО.</p> <p>Сотрудники ОО проходят обучение (курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию, включаются в систему повышения профессиональной компетентности – педагогические мастерские, студии, обучающие семинары и т.д.).</p> <p>Организуется просвещение и подготовка родительского и детского коллективов – родительские собрания, консультации, тренинги для родителей, учащихся.</p> <p>Разрабатываются необходимые локальные акты.</p> <p>Формируется междисциплинарная команда специалистов ОО, поддерживающих идеи инклюзии, заинтересованных в реализации этих идей в своей профессиональной деятельности.</p> <p>Устанавливается сотрудничество с учреждениями, имеющими опыт в инклюзивном образовании, общественными организациями и другими социальными партнерами</p> |
| Этап проектирования и моделирования ИОС | <p>Проводятся мониторинг особых образовательных потребностей обучающихся и образовательных запросов родителей, анализ документации ПМПК и МСЭ.</p> <p>Проводится анализ ресурсов ОО для удовлетворения заявленных и рекомендуемых образовательных условий.</p> <p>Осуществляется поиск дополнительных ресурсов как в самом учреждении, так и вне его.</p> <p>Осуществляется подготовка предметно-пространственной среды – установка дополнительных приспособлений для детей с ОВЗ (оборудование пандусов, лифтов, туалетов, игровых зон, кабинетов специалистов, дидактического материала и т.д.).</p> <p>Анализируется кадровый состав, при необходимости в штат принимаются специалисты психолого-педагогического сопровождения (психолог, дефектолог, логопед, тьюторы, ассистенты).</p> <p>Ведется работа по профессиональному объединению педагогов – тренинги командного взаимодействия, методические объединения, консилиумы.</p> <p>Начинает действовать ППк (если такого не было в ОО), или в содержание деятельности ППк и всего педколлектива вводятся задачи по разработке и реализации АООП и индивидуальных</p> |

Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях

| Этапы создания ИОС | Направления деятельности администрации и педагогического коллектива |
|---------------------------|--|
| | <p>образовательных маршрутов (ИОМ) для обучающихся с ОВЗ, адаптации методов обучения, подбору нужных учебников.</p> <p>Заключаются соглашения о сотрудничестве с ресурсным центром и (или) ППМС-центром, находящимся в непосредственной территориальной близости от ОО, заключаются сетевые договоры о реализации АООП.</p> <p>Ведется внеучебная и воспитательная работа с родителями и обучающимися по формированию отношений сотрудничества, взаимопомощи между «особыми» и «обычными» детьми (тренинги, воспитательные мероприятия); организуется «Школа для родителей» или «Родительский клуб», специалисты ОО ведут консультирование родителей, проводятся «Уроки доброты»</p> |
| Этап устойчивого развития | <p>Администрация ОО поддерживает инклюзивную культуру, заботится о наглядной информации и способах обратной связи с обучающимися и родителями, принимает решения о мотивировании и поддержке педагогов.</p> <p>На регулярной основе осуществляется мониторинг особых образовательных потребностей обучающихся и образовательных запросов родителей, анализ документации ПМПК и МСЭ.</p> <p>Педагогический коллектив готов к работе с учетом разнообразия образовательных потребностей обучающихся, проводятся открытые уроки, бинарные уроки, осуществляется профессиональный обмен успешными практиками.</p> <p>Системно и планомерно работает междисциплинарная команда специалистов психолого-педагогического сопровождения и ППк.</p> <p>Разработаны и используются технологии психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса – педагогов, родителей и обучающихся.</p> <p>Ведется активная работа по методическому сопровождению обучения и воспитания детей с ООП – разрабатываются и апробируются дидактические материалы, адаптируется содержание образовательных программ, разрабатываются и апробируются инновационные формы, методы, технологии работы педагогов.</p> <p>Результаты инновационной деятельности коллектива публикуются в печатных и интернет-изданиях, истории успеха публикуются на сайте школы.</p> |

Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций

| Этапы создания ИОС | Направления деятельности администрации и педагогического коллектива |
|--------------------|--|
| | <p>Открыто предоставляется информация на сайте организации, в социальных сетях о созданных в ОО специальных условиях образования; участники образовательного процесса обсуждают свои предложения, они являются частью команды по проектированию образовательной среды.</p> <p>Обучающиеся и их родители, в том числе родители детей с ОВЗ, включены в процесс создания ИОС, в школьные проекты и органы управления ОО.</p> <p>Коллектив ОО принимает активное участие в деятельности профессионального сообщества педагогов, реализующих инклюзивную практику; сотрудники обмениваются опытом как в рамках методических объединений в ОО, так и вне ее (участвуя в межшкольных методических объединениях, мероприятиях, организованных ресурсными центрами по развитию инклюзивного образования, по собственной инициативе повышают профессиональную компетентность)</p> |

Представленная таблица 3 может стать основой для самостоятельного проектирования ИОС и требует обсуждения и дополнения в рамках деятельности конкретной организации.

2.2. Содержание деятельности команды педагогов в формировании инклюзивной образовательной среды

Роль координатора по инклюзии

Одним из условий эффективной работы ОО при создании инклюзивной образовательной среды является качественное управление этим процессом. Перед руководством ОО, вступающей на путь инклюзии, встает и другая задача – вовлечения всех участников образовательного процесса – родителей, детей, педагогов *в создание такой среды*. В связи с этим рационально в ОО предусмотреть в управляющей команде функционал *координатора по инклюзии*.

Основной целью в работе координатора является обеспечение эффективного *взаимодействия* всех участников образовательного процесса по решению задач создания инклюзивной образовательной среды.

Можно выделить *основные задачи* деятельности координатора:

1. Поддержка деятельности администрации в направлении развития инклюзивной культуры в ОО, формировании инклюзивных ценностей, философии и идеологии в педагогическом, ученическом и родительском коллективах.

2. Участие в определении стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования.

3. Мониторинг особых образовательных потребностей обучающихся, образовательных запросов родителей и ресурсов и дефицитов ОО по их обеспечению.

4. Организация процессов проектирования деятельности участников образовательного процесса по созданию инклюзивной образовательной среды на основе данных мониторинга.

5. Координация взаимодействия в междисциплинарной команде специалистов психолого-педагогического сопровождения, педагогов, родителей в процессе реализации плана по созданию ИОС.

6. Организация взаимодействия с родителями обучающихся.

7. Регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, поддержка отношений сотрудничества и взаимопомощи.

8. Координация взаимодействия ОО с социальными партнерами – учреждениями и организациями, заинтересованными в развитии идей и поддержке инклюзивного образования.

Говоря об *условиях*, при которых деятельность координатора будет эффективной, необходимо отметить, что *большая часть* из них связана с личностной моделью компетенций данного специалиста. Предполагается, что

такой человек обладает управленческой культурой, имеет высшее педагогическое образование, знает основы специальной психологии и дефектологии (коррекционной педагогики), имеет опыт практической педагогической деятельности, владеет организационными умениями, навыками, связанными с поиском, анализом, отбором и передачей информации, умеет работать с нормативной документацией, обладает высокой личностной и коммуникативной культурой, понимает важность организации координационной работы в области инклюзивного образования не только для коллектива образовательного учреждения, но и для собственного профессионального развития.

Из «внешних» условий, определяющих успешность деятельности координатора по инклюзии, можно выделить два основных:

1. Поддержка со стороны администрации и – лично – руководителя ОО, понимание функционала координатора, учет его мнения в принятии управленческих решений, касающихся инклюзивной культуры и политики.

2. Авторитет в педагогическом коллективе, истинное участие в междисциплинарной команде, положение не «над», а «вместе».

Координатор играет ключевую роль в оказании *профессиональной поддержки* и мотивировании своих коллег как в плане распространения примеров эффективной работы с детьми с особыми образовательными потребностями, так и в плане организационных задач.

Реализуя данные задачи, координатор осуществляет следующие виды деятельности:

– изучает и анализирует законодательные акты и другие нормативные документы различных уровней управления, касающиеся инклюзивного образования, по мере необходимости предоставляет информацию о регламентирующих документах директору школы и другим участникам образовательного процесса;

– собирает информацию о научных исследованиях и научно-методических разработках в области инклюзивного образования, по необходимости предоставляет информацию членам администрации, педагогического коллектива и родительского сообщества;

– анализирует информацию об имеющемся *практическом опыте* в области инклюзивного образования – как отечественного, так и зарубежного, по мере необходимости представляет информацию членам администрации педагогического коллектива и родительского сообщества;

– принимает личное участие, организует различные *мероприятия по формированию инклюзивной культуры* (педагогические советы, совместные обсуждения, методические объединения, тренинги командного взаимодействия и т.д.);

– осуществляет *совместное планирование деятельности* педагогического коллектива, родительского и ученического сообществ в направлении развития инклюзии *в ОО*;

– организует проведение мониторингов особых образовательных потребностей обучающихся, ресурсов и дефицитов, имеющих в ОО, организует обсуждение результатов мониторингов в образовательном сообществе, на основе выявленных приоритетных направлений развития организует проектирование действий, направленных на создание инклюзивной образовательной среды. Например, совместно с заместителями директора по учебно-воспитательной и научно-методической работе (старшим воспитателем) анализирует доступность условий ОО для обучающихся с ООП (помещений, пособий, оборудования и т.д.); планирует и организует проведение мероприятий по повышению профессиональной компетентности (педагогические мастерские и профессиональные студии и мастер-классы, взаимопосещение уроков и т.п.) и т.п.;

– осуществляет *совместное планирование деятельности* педагогического коллектива в направлении развития инклюзии *вне*

образовательной организации. В рамках такого планирования должно быть уделено внимание повышению квалификации сотрудников в области инклюзивного образования, участию педагогов в межшкольных методических объединениях, городских, региональных и т.д. мероприятиях – семинарах, педагогических мастерских, встречах, конференциях, акциях общественных организаций и т.д.;

– совместно с другими членами администрации, привлеченными специалистами из ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, методического центра проводит мониторинг результативности деятельности ОО в области развития инклюзивной практики (при этом могут оцениваться качество образовательной среды, динамика развития детей с ООП и «нормативных» детей, качественные показатели профессиональной компетентности специалистов ОУ и др.);

– на основе анализа состояния дел в учреждении совместно с другими представителями администрации ОО разрабатывает стратегию дальнейшего развития образовательного учреждения;

– по запросу администрации или сотрудников ОО приглашает специалистов из ресурсных и общественных организаций для разрешения актуальных проблем, касающихся создания инклюзивной образовательной среды;

– помогает педагогам в описании опыта практической инновационной деятельности в режиме инклюзивного образования, информирует и помогает участвовать в конкурсах профессионального мастерства различных уровней (окружных, городских, региональных и др.);

– по запросу органов управления образования формирует статистические и качественные отчеты о ходе работы по созданию инклюзивной образовательной среды.

Будучи членом администрации ОО и членом команды сопровождения одновременно, такой специалист осуществляет не контролирующую

функцию, но *функцию координации, стимулирования и объединения образовательного сообщества.*

Как правило, на этапе становления инклюзивной практики в ОО педагогам требуется серьезная методическая поддержка – анализ и адаптация образовательных программ, создание дидактических материалов, разработка индивидуального образовательного маршрута (индивидуальной программы развития) и его реализация, использование новых форм организации занятий, оценки достижений учащихся (воспитанников), их мотивации и т.д. Один человек, даже самый лучший специалист в определенной области, на все эти запросы ответить не может, поэтому ключевой становится роль координатора в поиске «внутренних» и «внешних» ресурсов, необходимых для поддержки участников образовательного процесса.

Координатор по инклюзии может быть и руководителем психолого-педагогического консилиума как одного из основных механизмов в создании инклюзивной образовательной среды. Основная цель деятельности консилиума образовательной организации – разработка стратегии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями. Для достижения данной цели участники междисциплинарного консилиума проводят анализ социальной ситуации развития обучающихся; разрабатывают перечень условий, необходимых для качественной организации образовательного процесса обучающихся; формулируют психолого-педагогические рекомендации для всех субъектов образовательных отношений.

В Примерном положении о консилиуме образовательной организации (Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации») определены 3 категории

обучающихся, которым необходимо психолого-педагогическое сопровождение:

- обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья;
- обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;
- обучающиеся, имеющие медицинское заключение²⁶.

В результате прохождения ПМПК (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии») ребенок может получить статус «ребенок с ОВЗ» или «ребенок, испытывающий трудности в обучении» и рекомендации, в которых прописаны вариант адаптированной основной образовательной программы, специальные образовательные условия для включения ребенка в образовательную и социальную среду образовательной организации. В ситуации включения в инклюзивное пространство образовательной организации ребенка с инвалидностью мероприятия по психолого-педагогической реабилитации должны быть прописаны бюро медико-социальной экспертизы в его индивидуальной программе реабилитации и абилитации²⁷. В настоящий момент назначения психолого-педагогических мероприятий и сопровождение ребенка с инвалидностью в образовательной организации вначале «ложатся» на ПМПК, а в дальнейшем и саму ОО в лице специалистов консилиума. Таким образом,

²⁶ Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации». URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-09092019-n-r-93/primernoe-polozhenie-o-psikhologo-pedagogicheskom-konsiliume/>

²⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии») // СПС ГАРАНТ.

«стратегические» (общие) направления психолого-педагогического сопровождения ребенка задаются специалистами ПМПК в виде общих (но в то же время развернутых) рекомендаций.

В соответствии с примерным положением о консилиуме образовательной организации «рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья конкретизируют, дополняют рекомендации ПМПК и могут включать в том числе:

- разработку адаптированной основной общеобразовательной программы;
- разработку индивидуального учебного плана обучающегося;
- адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов;
- предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), оказывающего обучающемуся необходимую техническую помощь, услуг по сурдопереводу, тифлопереводу, тифлосурдопереводу (индивидуально или на группу обучающихся), в том числе на период адаптации обучающегося в Организации/учебную четверть, полугодие, учебный год/на постоянной основе;
- другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции Организации»²⁸.

Таким образом, ППк является технологией командного взаимодействия педагогов и специалистов ОО с участием родителей, позволяющей проектировать и создавать инклюзивную образовательную среду.

Роль учителя в создании инклюзивной образовательной среды

²⁸ Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации». URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-09092019-n-r-93/primernoe-polozhenie-o-psikhologo-pedagogicheskom-konsiliume/>

В условиях развития инклюзивного образования происходят серьезные изменения во всей школьной образовательной системе. Одним из главных субъектов этих изменений является учитель, способный создавать и поддерживать инклюзивный процесс. Следовательно, появляются новые требования к его профессиональным компетенциям, связям и средствам развития. Важнейшей профессиональной способностью современного учителя, зафиксированной в Профессиональном стандарте педагога²⁹, является способность взаимодействовать с другими специалистами, отслеживать и анализировать индивидуальную динамику развития ученика, использовать необходимые методы и формы обучения с учетом индивидуальных особенностей ученика.

Инклюзивная образовательная среда предъявляет особые требования ко всем работникам ОО. Педагоги, другие работники образования и вспомогательный непедagogический персонал должны получать подготовку и быть готовыми к тому, чтобы оказывать помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями – детям, молодежи и взрослым в их развитии и участии в учебном процессе на ежедневной основе. Учителя так же, как и администрация школы, должны обсуждать вопросы, связанные с обучением и преподаванием, а также с методами и возможностями развития «особых» детей.

Обсуждая практику своей работы в педагогическом сообществе педагоги и специалисты могут изменять методы и стратегии обучения в своих классах и группах с учетом ООП обучающихся. Очень важно сосредоточить

²⁹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (с изменениями и дополнениями) // СПС ГАРАНТ.

внимание на создании оптимальной среды учебного сотрудничества с тем, чтобы все дети могли хорошо учиться и развивать свой потенциал. Весьма актуальной для педагога инклюзивной практики становится проблема поиска и внедрения эффективных педагогических средств и технологий, обеспечивающих не только успешную адаптацию обучающихся в новых социальных и образовательных условиях, но и успешное учебное взаимодействие со сверстниками как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Это подразумевает использование методов обучения, ориентированных на индивидуальные особенности обучающихся, а также разработку соответствующих учебных и дидактических материалов, ИКТ и новых педагогических технологий, позволяющих педагогу включить в учебную деятельность ученика с любыми индивидуальными особенностями.

Педагоги должны быть знакомы с примерными адаптированными основными общеобразовательными программами и участвовать в разработке АООП и ИОМ (индивидуальный образовательный маршрут) для обучающихся с ОВЗ. Важным этапом создания ИОС будет определение необходимых изменений и адаптаций в содержании обучения, методах и педагогических технологиях с учетом выявленных в классе разнообразных образовательных потребностей обучающихся, что необходимо для создания специальных образовательных условий. Общие рамочные требования заданы АООП, определяемой заключением территориальной ПМПК, в то время как ИОМ позволяет индивидуализировать этот процесс для максимального соответствия особым образовательным потребностям конкретного учащегося.

Проведение педагогической диагностики и подготовка педагогического представления на обучающихся – важный этап этого процесса, который осуществляется учителем инклюзивного класса. Отметим важные, на наш взгляд, составляющие такого педагогического представления:

В педагогическом представлении на учащегося педагогу важно отразить:

- особенности семейного стиля воспитания учащегося с ОВЗ;
- особенности личностного развития учащегося;
- особенности межличностного общения;
- особенности процессов адаптации ребенка в классе;
- особенности формирования устной речи, навыков счета и письма;
- уровень сформированности мотивации к учебной деятельности (желание идти в школу, есть ли любимые и нелюбимые предметы, отношение к оценкам);
- успеваемость по предметам «математика», «литературное чтение», «русский язык», «иностранный язык»;
- уровень сформированности УУД (познавательные, регулятивные, коммуникативные);
- темп работы;
- заключение и рекомендации педагога.

При подготовке педагогического представления в дальнейшем коллегиальном обсуждении этого документа важным будет качественное взаимодействие учителя инклюзивного класса и учителя-дефектолога, тьютора, всей команды специалистов ППк. В таком профессиональном диалоге вырабатывается понимание как дефицитов, так и ресурсов ребенка с ООП, соответственно, вырабатываются общие подходы для необходимых изменений и адаптаций в содержании, методах и технологиях обучения учащегося с ООП, конкретизируются и уточняются задачи психолого-педагогического сопровождения на данном этапе обучения.

Педагоги инклюзивного класса входят в состав специальной рабочей группы по разработке адаптаций оценочных средств и материалов. Адаптированные материалы и оценочные средства (контрольные работы, тесты, проверочные работы), разработанные такой рабочей группой на основе

материалов рабочих программ, могут пройти обсуждение на заседании методического объединения учителей или на специальном расширенном заседании ППк и далее утверждаться решением методического объединения для применения при проведении школьных оценочных процедур для обучающихся с ОВЗ.

Важным звеном в проектировании и реализации ИОС являются внеурочная деятельность и дополнительное образование. Учитель инклюзивного класса, особенно если он является классным руководителем, анализирует интересы обучающихся класса, запросы семьи, рекомендует те или иные кружки, занятия, спортивные секции, студии, взаимодействует с педагогами школьной системы дополнительного образования, принимает участие в ППк по каждому обучающемуся с особенностями развития.

Еще одно из важнейших направлений работы учителя – создание толерантного отношения детей друг к другу, формирование позитивного психологического климата, формирование инклюзивных ценностей в классе. Совместно с психологом учитель (классный руководитель) проводит тренинги, классные собрания, различные мероприятия (походы, проекты и др.), направленные на формирование принимающего и безопасного психологического климата.

Таким образом, роль учителя, его вклад в проектирование, разработку и реализацию ИОС являются одними из самых важных. При участии многих специалистов в этой работе учитель остается главным человеком в педагогической команде.

Роль учителя-дефектолога в создании инклюзивной образовательной среды

В создании инклюзивной образовательной среды у **дефектологов** особая роль. Поскольку они обладают обширными знаниями в специальной педагогике, они могут определить необходимые ребенку специальные образовательные условия, включающие и архитектурную доступность среды,

и специальное оборудование, и дидактические материалы, а также формы, методы и приемы работы, решающие задачи развития обучающегося. Обучающиеся, имеющие особенности физического и психического развития или ограниченные возможности здоровья, как правило, нуждаются в сопровождении специальных педагогов-дефектологов:

- сурдопедагогов (воспитание и обучение детей с недостатками слуха);
- тифлопедагогов (воспитание и обучение детей с нарушениями зрения);
- олигофренопедагогов (воспитание и обучение детей с нарушениями интеллектуального развития);
- логопедов (исправления недостатков устной и письменной речи).

Кроме этого, существуют проблемы обучения и воспитания детей со сложными дефектами развития (слепоглухонемота, слепота или глухонемота, с интеллектуальными нарушениями и др.).

Являясь частью междисциплинарной команды специалистов, учитель-дефектолог входит в состав психолого-педагогического консилиума и участвует в оценке и проектировании инклюзивной образовательной среды – будучи экспертом в определении специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ.

Дефектолог тщательно изучает особенности развития ребенка, проводит диагностику высших психических функций (мышление, внимание, память, речь, восприятие, воображение). Цель обследования учителем-дефектологом ребенка состоит в выявлении трудностей формирования учебных компетенций и условий их преодоления. Для этого проводится изучение уровня умственного развития ребенка, анализ письменных работ (качественная характеристика ошибок), изучение сформированности учебных умений и навыков. В зависимости от специализации дефектолога, он акцентирует внимание на слухе, зрении, речи, двигательных функциях, мыслительных операциях, особенностях эмоционально-волевой сферы и т.п.

Совместно с педагогом-психологом, учителем-логопедом, социальным педагогом учитель-дефектолог участвует в разработке и планировании направлений коррекционно-развивающей работы, определении курсов и программ коррекционно-развивающей работы, а также в определении индивидуализированных задач развития обучающегося на год на основе анализа выявленных в результате углубленного комплексного обследования его дефицитов и ресурсов.

В течение учебного года учитель-дефектолог реализует содержание психолого-педагогической и специальной поддержки обучающегося в рамках направлений и задач, определенных ИОМ по следующим направлениям: формирование универсальных учебных действий, школьных компетенций, нормализация ведущей деятельности; сенсорное и сенсомоторное развитие; формирование пространственно-временных отношений; развитие познавательной деятельности; формирование знаний, умений, навыков, необходимых для освоения программы; формирование и расширение представлений об окружающем мире; социализация и межличностное взаимодействие.

В задачи учителя-дефектолога входят подбор и разработка программно-методического сопровождения: подбор коррекционных программ, технологий сопровождения, пособий, методик.

Совместно с учителем составляется планирование уроков (занятий), специальных групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся при реализации лично ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к обучению. Учитель-дефектолог совместно со специалистами сопровождения помогают учителю адаптировать учебные и контрольно-измерительные материалы.

Совместно с учителем анализируются результаты текущего и периодического контроля достижений обучения и воспитания, коррекции

нарушений развития, мониторинга достижения обучающимися планируемых результатов образования. На основе этого анализа осуществляется корректировка организации, содержания программ, планов занятий.

Взаимодействуя с родителями обучающегося с ОВЗ/инвалидностью, учитель-дефектолог способствует повышению их психолого-педагогической компетентности, осуществляет их психолого-педагогическую поддержку, дает родителям практические рекомендации по обучению, развитию и социализации ребенка. Основные направления такой помощи выстраиваются по поводу следующих проблем: связанных с обучением и воспитанием детей; обусловленных трудностями в развитии детей; обусловленных необходимостью принятия семьей решения о дальнейших перспективах развития ребенка, в том числе о его профессиональном самоопределении.

Работа учителя-логопеда становится краеугольной в успешном включении ребенка в образовательное пространство, поскольку именно логопедические проблемы зачастую у ребенка затрудняют развитие коммуникации, социализации, создают значительные трудности в освоении знаний, умений и навыков.

Учитель-логопед принимает участие в составлении комплексного заключения по результатам первичной/динамической/итоговой диагностики освоения образовательных программ, развития и социальной адаптации обучающегося с ОВЗ, принимает участие в разработке комплексного представления специалистов ППк ОО на ребенка на ПМПК.

Сотрудничество с семьей – необходимое условие успешного обучающего воздействия на ребенка; учитель-логопед создает условия, стимулирующие всех членов семьи к активному внедрению в жизнь рекомендаций и советов по развитию всех сторон речи. Взаимопонимание и продуктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса являются важным условием эффективной работы по автоматизации речевых умений и навыков на всех возрастных этапах. Мотивация к речевой работе

самого обучающегося имеет ключевое значение для результативности коррекционно-развивающих мероприятий. Для формирования устойчивого положительного отношения к логопедической работе учитель-логопед применяет широкий спектр методов и приемов, гибко чередует вербальные и невербальные средства обучения, создает ситуацию событийности и успеха на каждом занятии.

Учитель-логопед совместно с другими педагогами разрабатывает и подбирает:

- рабочие программы образовательной и коррекционно-развивающей работы;
- специальные методы, подходы, технологии обучения, пособия, методики и приемы;
- индивидуально планируемые результаты образования;
- методы и способы оценки образовательных результатов, условия проведения промежуточной и итоговой аттестаций;
- систему контроля и оценки достижения планируемых результатов освоения образовательных программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся.

Учитель-логопед **планирует и проводит** групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся на основе лично ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к обучению. При этом осуществляются следующие направления работы по реализации ИОМ:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие зрительно-моторного слежения;
- отработка артикуляционно-фонетической стороны речи;
- постановка звуков и последовательное введение звуков в речь;

- дифференциация звуков в устной речи и букв в письменной речи;
- закрепление графических образов букв;
- развитие фонематического слуха и восприятия;
- развитие речевого анализа и синтеза;
- закрепление связи звука и буквы;
- расширение и уточнение словарного запаса;
- работа над морфемным анализом, словообразованием и словоизменением;
- работа над грамматическим строем речи, грамматическим оформлением устного и письменного высказываний;
- работа над связной устной и письменной речью;
- автоматизация навыков чтения и письма;
- работа над просодической стороной устной речи и чтения;
- работа над пониманием устной и письменной речи.

Учитель-логопед производит **своевременную корректировку** содержания программ, планов занятий на основе анализа результатов текущего и периодического контроля результатов обучения и воспитания, коррекции нарушений развития, мониторинга достижения обучающимися планируемых результатов образования. Успешность в обучении является одним из критериев эффективности коррекционно-логопедической работы.

Для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения и в рамках преемственности между уровнями образования учителя-логопеды, другие педагоги активно **взаимодействуют, обсуждают** динамику речевого развития ребенка, проводят совместные заседания психолого-педагогического консилиума, методические советы, взаимопосещения занятий, уроков, мероприятий (в которых могут принимать участие обучающиеся разных ступеней и уровней образования), проектируют методическое и дидактическое наполнение инклюзивной образовательной среды с учетом ООП обучающихся.

Роль педагога-психолога в создании инклюзивной образовательной среды

Актуальный этап в развитии инклюзивного образования требует включенной профессиональной позиции педагога-психолога. Реализация основных принципов инклюзии невозможна без участия школьного психолога как основной фигуры психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений. При этом деятельность психолога в системе образования должна рассматриваться как часть общей работы по системному междисциплинарному сопровождению образовательного процесса, от которого во многом зависит эффективность и качество инклюзивной образовательной среды. Сегодня школе, как никогда, нужны психологические знания. Развивающий эффект любого обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими [59].

Важными задачами педагога-психолога становятся психологическая оценка (экспертиза) образовательной среды – системы отношений, субъективное благополучие каждого, социальная динамика в группах (классах). Специалисты, которые считают инклюзивное образование всеобъемлющим усовершенствованием школ, настаивают на том, что при проведении психологической оценки необходимо обращать внимание главным образом на контекст класса и школы, а не на конкретный диагноз ребенка (Dyson и др., 2004; Skrtic, 1991)³⁰. Необходимо фокусироваться на взаимоотношениях учащегося в классе и в школе, а не только на академических успехах. Встает вопрос психологического сопровождения процесса формирования инклюзивной образовательной среды, основным

³⁰ Привод. по: Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

элементом которой становятся социальные связи, учебная и личностная коммуникация ученика.

Психолог – специалист по развитию. В законодательном определении инклюзивного образования основной его характеристикой обозначен учет разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся. Принцип индивидуализации предполагает учет знаний о конкретных детях, в том числе и о детях с ОВЗ, особенностях развития и особых образовательных потребностях. Внимательное прочтение нового стандарта для обучающихся с ОВЗ дает понимание, что соответствие возрастно-нормативных оснований развития и уровня образования при совместном обучении детей с разными особенностями в развитии нарушается и индивидуальная образовательная траектория обучающегося с ОВЗ требует специального проектирования при личном участии его самого. Многообразие особых потребностей обучающихся требует аналитического мышления грамотного педагога-психолога, владеющего технологиями проектирования и прогнозирования индивидуального развития ученика.

Острота востребованности психологической работы в образовательных организациях не может рассматриваться без комплексного анализа и разрешения воспитательных проблем, обретения смыслов и ценностей не только в детской, но и взрослой среде.

Важной компетенцией психолога инклюзивной школы является умение работать с родителями «особых» детей. Образовательная среда, жизнь школы – полисубъектна и требует взаимодействия, всякий раз «сверки ценностей» и выстраивания диалогов. Родительское сообщество в свою очередь имеет целую палитру стереотипов, представлений и ожиданий от деятельности как школы в целом, так и психологов в частности. Большим заблуждением школьных психологов является отношение к родителям как к клиентам. Доброй традицией инклюзивной школы становится партнерский договор с родителями, но сегодня это чаще всего зона конфликтов, нежели

сотрудничество. Эти процессы требуют от психолога профессиональной чувствительности к точкам социального напряжения, владения методами медиации, конфликтной компетентностью и умением вести переговоры на принципах партнерства.

Прикладной профессиональной функцией педагога-психолога ОО является создание психолого-педагогических условий, способствующих освоению образовательных программ и достижению образовательных результатов. В условиях инклюзии для многих детей академический результат уступает место жизненным компетенциям. В соответствии с требованиями ФГОС достижение личностных результатов не выносится на итоговую оценку обучающихся, а является предметом оценки эффективности образовательной деятельности учреждения. Как справедливо отмечает Д.В. Ушаков, «личностные результаты образования – одно из наиболее трудных и наименее проясненных понятий, что затрудняет его практическое разворачивание в системе образования» [67, с. 23]. Вследствие этого стоит проблема профессиональной и личностной готовности педагога к формированию личностных образовательных результатов. В этом смысле школьный психолог становится проводником к формированию жизненных компетенций обучающихся и оценке личностных результатов образования. В условиях профессионального диалога и сотрудничества педагога и психолога, интеграции педагогических и психологических знаний возможно получить образовательный результат, соответствующий требованиям стандарта. Помимо этого, важной компетенцией педагога-психолога становится умение адаптировать образовательную программу, вместе с учителем находить способы и варианты дифференциации, адаптации учебного материала, выстраивать индивидуальный учебный план.

Принцип профессионального взаимодействия специалистов – основа развития включающего образования. Многообразие потребностей, право на отличие, учет индивидуальных особенностей и постоянный поиск ресурсных

точек развития требуют от педагога-психолога мультидисциплинарных знаний, умения вести профессиональный диалог с педагогом общей практики, учителем-дефектологом, тьютором, готовности работать в команде. Содержание инклюзивной образовательной практики насыщено задачами комплексного междисциплинарного анализа, будь то школьный консилиум или психолого-медико-педагогическая комиссия. Определение специальных образовательных условий для обучающегося с ОВЗ всегда поиск множества ответов на один вопрос. Осознание своей профессиональной ответственности и поиск границ во взаимодействии с другими специалистами становится специальной задачей профессионального развития педагога-психолога.

Развитие инклюзивного процесса в образовании требует психологической поддержки учителя. Появление новых требований к профессиональным способностям, усложнение задач профессиональной деятельности учителя массовой школы актуализируют внутренние психологические ресурсы личности. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается особенностями психологической готовности педагога к изменениям. В условиях развития инклюзии в образовании педагог нуждается в организации системы психологической поддержки, иногда в психологическом ассистировании и супервизии, совместном анализе конкретного случая, отработке негативных эмоций. Школьному психологу нужно уметь работать со взрослыми и их психологическим состоянием, владеть консультационными методами и приемами анализа профессиональной деятельности педагога. Опыт показывает, что психолог может быть плохой или хороший, но он всегда воспринимается как психолог. А значит, и ожидания со стороны учителя к нему всегда профессиональны.

Развитие инклюзивной образовательной среды в ОО активизирует процессы доступности программ дополнительного образования, адаптации его условий к детям с особыми образовательными потребностями.

Дополнительное образование выполняет функции «социального лифта» для значительной части детей, не получающих необходимого объема или качества образовательных ресурсов в семье, предоставляет альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений детей с ограниченными возможностями здоровья. Иногда занятие в кружке становится серьезным жизненным стартом у ребенка с инвалидностью, первый успех приходит именно здесь, в сфере деятельности, не связанной с академическими, образовательными, метапредметными или предметными результатами. Сопровождение включающей практики опирается на ресурсные зоны в развитии, которые порой выявляются во внеучебной работе. Школьным психологам необходима разработка эффективных механизмов социально-психологического переноса сформированных у ребенка в дополнительном образовании умений в учебное взаимодействие на уроке.

Инклюзивное образование стоит на принципах поддержки и сопровождения любого, не обязательно с ОВЗ, ученика. Педагог-психолог должен знать рекомендации ПМПК, и в то же время он обязан оказать психологическую помощь любому испытывающему в ней потребность обучающемуся, независимо от наличия у него заключения ПМПК. Таким ребенком может оказаться ребенок-мигрант, ученик с трудностями обучения, подросток с девиантным поведением или ребенок, находящийся в условиях социального риска, например, в ситуации развода родителей или конфликта с одноклассниками.

Любой грамотный руководитель ОО хорошо понимает, что построить образовательную среду, учитывающую индивидуальные особенности учеников, без школьных психологов невозможно. На этапе осмысления ценностей, поиска решений, разрешения осознанных затруднений и формирования инклюзивной культуры профессиональная роль педагога-психолога в современной школе очевидна.

По словам В.В. Рубцова, «никакая доступная среда, как таковая, никакие пандусы не решат вопрос, не обеспечат образовательную и социальную инклюзию. Здесь нужны профессионально подготовленные люди, которые реально умеют решать очень тонкие вопросы инклюзии, фактически вопрос включения человека с разными, не обязательно с ограниченными возможностями, в ситуацию взаимодействия и понимающей общности, решать вопросы человека со своими проблемами, сложностями, возможностями, склонностями и интересами, чтобы правильно ввести его в социальную ситуацию» [58, с. 77].

Роль тьютора в создании включающей образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Одной из важных задач тьютора как посредника между ребенком и социумом в создании инклюзивной среды становится организация включения ребенка в социальные и образовательные процессы.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется инклюзивной культурой и совокупностью ресурсов (внутренних и внешних условий) для реализации индивидуальных образовательных стратегий обучающихся при совместном образовании. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность изменяться с учетом индивидуальных потребностей детей.

Тьюторское сопровождение – это особый тип педагогического сопровождения, педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающихся, поиск и создание ресурсов для реализации образовательного процесса.

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н, куда входит обобщенная

трудовая функция – тьюторское сопровождение, определяет три основные функции для тьютора:

- педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;

- организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;

- организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов³¹.

Эти функции должны воплощаться в разработке индивидуального образовательного маршрута, создании доступной образовательной среды, формировании инклюзивного сообщества, разработке адаптированной образовательной программы, соответствующих особым образовательным потребностям обучающихся.

Инклюзивная образовательная среда формируется всеми участниками образовательного процесса, включая коллектив детей, родителей, педагогов и администрацию. Тьютор, в соответствии с профессиональным стандартом, может стать координатором усилий участников образовательного процесса.

Создание инклюзивной образовательной среды реализуется в соответствии с двумя важными принципами – принципом адаптации и принципом избыточности.

Адаптация образовательной среды подразумевает выявление и устранение основных барьеров, с которыми может столкнуться ученик, придя

³¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» // СПС ГАРАНТ.

в школу. Это могут быть как физические барьеры – отсутствие пандусов, крутые лестницы, узкие двери, неудобные туалеты, недостаточное освещение, плохая акустика, неприспособленность размеров и формы рабочего места под конкретного ребенка; нехватка материально-технического, программно-методического, информационного обеспечения; и т.д. Так и социальные барьеры – недостаточная подготовка кадров, например неготовность некоторых учителей к тому, что в их классе будут обучаться дети с ОВЗ; неготовность учащихся к тому, что один или несколько учеников отличаются поведением или имеют физические особенности и т.д.

Создание доступной образовательной среды является, с одной стороны, ответственностью государства и реализуется в рамках федеральной целевой программы развития образования «Доступная среда», соответствующих региональных программ развития сферы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, а с другой стороны, невозможно без участия самого ребенка и его социального окружения. В инклюзивных школах такие проблемы разрешаются сообща, в процессе обсуждения действий по преодолению этих барьеров. Само это обсуждение и планирование являются включающим в образование действием, позволяющим находить или создавать ресурсы, которых до сих не было. Это требует не только административных решений, а прежде всего действий самого школьного сообщества с участием детей и их родителей.

Для организации полноценного образовательного процесса важна не только адаптация существующей в ОО образовательной среды в соответствии с образовательными потребностями детей, но и создание избыточной среды для расширения диапазона образовательных потребностей детей.

Избыточная образовательная среда – насыщение образовательного пространства образовательными ресурсами, обеспечивающими образовательные потребности обучающихся: это партнеры по учебной коммуникации (педагоги, другие обучающиеся, эксперты из внешних

организаций: сотрудники музеев, специалисты ППМС-центров, педагоги центров дополнительного образования, сотрудники профильных организаций, предприятий, фирм и т.п.); разнообразная литература; интернет-ресурсы; предметно-практическая деятельность (работа с лабораторным оборудованием, с артефактами культуры, реальная продуктивная деятельность). Избыточная образовательная среда может включать не только ресурсы самого образовательного учреждения, но и ресурсы других учреждений и организаций. Избыточная образовательная среда создает вариативность для построения индивидуального образовательного маршрута, дает возможность каждому ученику накопить необходимый опыт деятельности, выстроить личную образовательную траекторию.

Тьютор, как посредник между ребенком и его социальным окружением, участвуя в создании инклюзивной образовательной среды, учитывает как принцип адаптации, так и принцип ее избыточности и осуществляет определенные действия на следующих этапах:

Диагностический этап:

Задачи этапа:

- исследование тьютором зон ближайшего развития ученика с особенностями развития, опора на его внутренние ресурсы;
- определение совместно с учеником образовательных мотивов и интересов, исследование внутренних и внешних препятствий, мешающих реализации образовательных интересов, поиск образовательных ресурсов и условий для создания индивидуальной образовательной программы.

Для решения этих задач тьютор:

- изучает сопроводительные документы;
- знакомится с обучающимся, его родителями или его законными представителями, представляет школу и ее образовательные ресурсы;
- проводит беседу с ребенком по выяснению его интересов, учебных мотивов, учебных достижений и трудностей;

- проводит беседу с родителями по выявлению образовательных запросов;

- участвует в работе ППк при обсуждении результатов диагностических исследований.

Решение о необходимости тьюторского сопровождения может осуществляться на основании ПМПК, или для ребенка с инвалидностью может быть рекомендовано бюро медико-социальной экспертизы и прописано в ИПРА, а также решения психолого-педагогического консилиума.

На этом этапе тьютор знакомится с медицинской картой ребенка, рекомендациями ПМПК, с ИПРА, с результатами диагностики ребенка, проведенной специалистами психолого-педагогического консилиума. Для определенных категорий детей важной является организация питания и медицинского сопровождения. Тьютор должен быть знаком с диагнозом ребенка и с особенностями его питания, для того чтобы знать, как вовремя оказать ребенку медицинскую помощь и как организовать его питание. Если ребенку необходимы реабилитационные медицинские процедуры, тьютор должен знать, где и как ребенок эти процедуры получает.

Далее происходит важный момент непосредственного знакомства и постепенное установление контакта с ребенком. Получив общие сведения, тьютор знакомится с самим ребенком и его семьей. В беседе с ребенком узнает об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного. Важнейшим элементом данного этапа является непосредственное наблюдение тьютора за ребенком и его окружением. Здесь важно выяснить детали, касающиеся поведения ребенка, сформированности учебных навыков, узнать об уровне развития его социально-бытовых навыков и умений, его интересах, уровне его знаний и представлений.

В ситуации сопровождения ребенка с ОВЗ важно не только то, чтобы другие люди разрешали проблемы ребенка за него, но и чтобы сам ребенок чувствовал себя участником образовательного процесса, субъектом учебной

деятельности. Именно для решения этой основной задачи и предназначен тьютор. В беседе с ребенком тьютор разворачивает его на разрешение проблем, связанных с ограничениями в здоровье, обсуждает с ребенком, с помощью каких способов и ресурсов можно преодолеть существующие барьеры.

В процессе знакомства с родителями тьютору необходимо дать почувствовать им, что он заинтересован в работе с их ребенком и искренне нацелен на положительный результат. Следует ознакомить родителей с функциональными обязанностями тьютора, получить согласие родителей на сопровождение ребенка тьютором, оговорив с ними все задачи и условия сопровождения. Родители могут сформулировать свое видение ситуации и задачи относительно развития ребенка. Эту встречу лучше организовать на заседании психолого-педагогического консилиума, где с родителями будет обсуждаться адаптированная образовательная программа и индивидуальный образовательный план и подписываться договор, где четко будут определены ответственность и обязанности сторон между родителями и образовательной организацией.

Тьютору совместно с классным руководителем целесообразно заранее организовать встречи с родителями других детей класса, учащимися, педагогическим коллективом для их информирования и подготовки к приходу в образовательное учреждение ребенка с ОВЗ, а также для формирования социального интереса к инклюзивному образованию у всех участников. Это могут быть беседы на родительском собрании, показ фильмов о детях с ОВЗ и об инклюзивном образовании.

Проектировочный этап

Тьютор участвует в работе ППк по разработке ИОМ обучающегося, договариваясь об участии самого обучающегося и его родителей (законных представителей) или представляя информацию о работе с ребенком членам консилиума. На этом этапе с учетом особенностей ребенка ППк планируется и осуществляется разработка индивидуального маршрута ребенка, включающего в том числе приспособление помещений школы, рабочего места, режима дня, учебных программ и методических пособий к потребностям ребенка с ОВЗ.

Тьютор принимает активное участие в работе консилиума, так как является самым близким к ребенку человеком в процессе обучения (особенно в первое время). Консилиум формулирует для тьютора задачи в работе с ребенком. Если тьютор и учитель не могут справиться с возникшей в процессе учебы проблемой, они могут попросить консилиум собраться для оперативного ее разрешения либо привлечь внешних специалистов.

В рамках консилиума тьютор:

- информирует участников консилиума о ходе работы с ребенком;
- заявляет о возникших проблемах;
- принимает участие в разработке образовательного маршрута для ребенка, в решении вопросов, связанных с жизнедеятельностью ребенка в школе;
- на основании записей в дневнике отслеживает положительную динамику (успехи).

На этом этапе тьютор совместно с ребенком, опираясь на рекомендации, полученные на предварительном этапе, формулирует задачи, стоящие перед ребенком с ОВЗ, определяет потенциальные возможности их решения, позитивные и негативные факторы, влияющие на ситуацию. Тьютор ведет индивидуальную работу с ребенком по формированию личностной мотивации к обучению.

Реализационный этап

Тьюторское сопровождение на этапе реализации ИОМ заключается, по определению профстандарта, в помощи обучающемуся на уроках в части адаптации учебной программы, поиске способов эффективного усвоения программы. Также профстандартом тьютору отводится роль в разработке ИОМ, индивидуальных проектов, помогающих в реализации обучающимися ИОМ, а в случае возникновения проблем – его корректировке³².

Действия тьютора направлены на:

- 1) адаптацию образовательной среды, учебных материалов, организацию и проведение мероприятий, предусмотренных ИОМ;
- 2) организацию взаимодействия в команде специалистов: учителей, психолога, специалистов по коррекции – по решению текущих вопросов в рамках освоения учебной программы;
- 3) организацию взаимодействия с учащимися класса, в котором учится ребенок с ОВЗ;
- 4) взаимодействие с родителями ребенка по текущим вопросам реализации ИОМ;
- 5) отслеживание реализации целей и задач, прописанных в ИОМ;
- 6) насыщение образовательной среды теми ресурсами, которые необходимы ребенку для решения поставленных образовательных задач, возможно выходящими за ресурсы образовательной организации, в которой обучается ребенок (необходимые специалисты, занятия в организациях, реализующих программы дополнительного образования, и др.).

При необходимости (в том числе при возникновении проблем при реализации ИОМ или освоении АООП) организует мероприятия по

³² Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (с изменениями и дополнениями) // СПС ГАРАНТ.

корректировке ИОМ (например, при корректировке учебного плана привлекает специалистов (психолога, логопеда) к разрешению тех или иных проблем).

Задача тьютора – собрать воедино всю информацию о тьюторанте и рассказать о том, каковы успехи и достижения, над чем сейчас идет работа, какие необходимо решить вопросы. Для этого тьютор может обратиться к специалистам – психологу, дефектологу, логопеду.

Взаимодействие учителя, специалиста и педагога в процессе обучения осуществляется и в методическом плане. В тройке «учитель – тьютор – дефектолог» – это:

- разработка индивидуального образовательного маршрута;
- постановка цели и конкретных задач в организации помощи ребенку при освоении им образовательной программы;
- решение вопросов о способе и средствах подачи и закрепления нового материала с учетом особенностей познавательной деятельности конкретного ребенка или группы детей, составление и оформление индивидуальных карточек с заданиями;
- планирование системы уроков, включая проектную деятельность;
- совместное решение вопросов преподавания и оценки успешности учебной деятельности «особых» детей в инклюзивных классах на методических совещаниях, составление методических рекомендаций;
- помощь учителю в оформлении методических пособий и др.

При разработке учителем совместно с тьютором планов урока необходимо предусмотреть следующее:

1. Постановка цели и задач урока по той или иной теме в соответствии с предполагаемым уровнем освоения ребенком с ОВЗ данной темы и запланированными результатами.

2. Разработка сценария урока с учетом включения в образовательный процесс ребенка с ОВЗ с подбором различных форм активности детей на уроке

(исследование, проект, презентация, ответы на вопросы, беседа, дискуссия и т.д.), форм учебного взаимодействия (индивидуальная работа, работа в парах, мини-группах, фронтальная работа), разработка индивидуальных и дифференцированных заданий совместно с тьютором, планирование участия тьютора на уроке, планирование времени на выполнение образовательных задач ребенком с ОВЗ.

3. Разработка средств текущей диагностики образовательных результатов ребенка с ОВЗ.

При необходимости корректировки ИОМ или его уточнении тьютор является связующим звеном между ребенком, родителями, специалистами и педагогами.

Устанавливая в процессе беседы с ребенком партнерские отношения, тьютор ориентирован на субъектную позицию ребенка в образовательном процессе. С ребенком обсуждаются его интересы, цели, образовательные задачи. С ребенком с ОВЗ обсуждаются также необходимые для него адаптации учебных материалов, содержания учебных предметов, распорядка учебной деятельности. При этом в случае обучения ребенка с ОВЗ по цензовым вариантам программы (АООП НОО I, II вариантов) адаптация не должна приводить к снижению уровня сложности заданий, а служить целям освоения программы. Так, например, если ребенок не усваивает тему «Дроби», тьютор может в беседе с ребенком выявить, что мешает ему разобраться в этой теме. И найти способ, который поможет ему понять суть явления. Возможно, это будет наглядный и предметно-действенный способ освоения темы: манипуляции с предметами, схематическое изображение этих манипуляций и, наконец, числовая запись примеров.

Работа тьютора состоит в организации разнообразной деятельности обучающихся, исходя из их возможностей и потребностей. Например, для детей с ОВЗ не вся информация может оказаться понятной, доступной. Поэтому задача тьютора – особое внимание обратить на то, в каком виде

ребенок может пользоваться информацией, какие информационные ресурсы необходимо использовать. Взаимодействуя с учителями, тьютор может подсказать им возможности наглядного, предметно-действенного способа подачи информации, что может быть полезно для всех детей класса. Если ребенок не может писать ручкой – он может печатать текст на клавиатуре компьютера, если не может говорить – может демонстрировать ответ через презентацию.

Учитывая индивидуальные особенности ребенка, тьютор вместе с ним и его окружением может продумать трудности, которые могут возникнуть у ребенка при передвижении по школьному зданию, предусмотреть условия его сопровождения. Так, например, тьютор может обсудить в классе условия сопровождения в школе незрячего ребенка – кто и каким образом это может сделать из детей и взрослых, как обучиться навыкам сопровождения незрячих людей, установить дежурство, предусмотреть внешние опоры и технические средства для того, чтобы ребенок постепенно смог сам передвигаться по школе.

Если по каким-либо причинам ребенку с ОВЗ приходится покидать класс во время урока, то необходимо подобрать помещение (свободный класс, кабинет специалиста, выделенное место в рекреации), где тьютор с учеником могут провести некоторое время. В отдельном помещении ребенок может активно подвигаться, снять напряжение от малоподвижного сидения на уроке. Здесь с ребенком можно обсудить возникшую на уроке проблему, если ее не получилось разрешить в классе. Также в свободном помещении удобно проводить индивидуальные занятия во время тех уроков, которые пока можно пропустить ради усвоения тех тем, которые определены в индивидуальном образовательном маршруте.

Тьюторское сопровождение образовательного процесса в ситуации детей с тяжелыми и множественными нарушениями мы рассматриваем в самом широком смысле, следуя логике, что необучаемых детей нет. С

помощью тьютора и других специалистов и педагогов эти дети могут осваивать жизненные компетенции в соответствии со специальной индивидуальной программой развития (СИПР), приобретая определенную долю самостоятельности в определенной сфере жизнедеятельности.

Меры помощи и поддержки детям с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями со стороны тьютора увеличиваются, но цели остаются прежними – поддержка в расширении ресурсов ребенка. Ресурсы могут быть как внешними, так и внутренними. В случае поддержки этих детей расширяется понимание субъекта тьюторского сопровождения – таким субъектом становится группа близких ребенку с нарушениями людей (семья, товарищи, группы поддержки), включающая и самого ребенка.

Таким образом, тьютор не заменяет своей активностью учебную деятельность ученика, не выполняет за него задания, не водит ребенка за руку по классам и коридорам, а помогает ему в самостоятельном решении образовательных и жизненных задач.

Одним из основных направлений создания инклюзивной образовательной среды является создание атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого. Это направление реализуется через различные школьные мероприятия, в которых тьютор принимает активное участие («Уроки доброты», организация взаимопомощи, совместные проекты и т.п.).

При организации психолого-педагогического сопровождения в работе с ребенком оказываются задействованными многие специалисты: педагоги, педагог-психолог, дефектолог, логопед. В их функции входит решение коррекционно-развивающих задач, в обсуждении которых участвует и тьютор. Тьютор – один из необходимых и активных участников команды психолого-педагогического сопровождения. При отсутствии в образовательной организации должности координатора по инклюзии тьютор может взять на

себя функции по координации деятельности необходимых ребенку с ОВЗ специалистов.

При отсутствии в ОО необходимых специалистов должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров: ПМПК, методического центра, психолого-педагогического и медико-социального центра (ППМС-центра), отдельных образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, органов социальной защиты, организаций здравоохранения, общественных организаций. Программы работы специалистов этих организаций, оказывающих поддержку детям с ОВЗ по договору с образовательной организацией или самостоятельно, должны быть знакомы тьютору. Он должен установить с этими специалистами контакт и координировать работу в соответствии с поставленными образовательными задачами.

2.3. Участие родителей в создании инклюзивной образовательной среды

Одним из важнейших факторов формирования образовательной системы является участие родителей в данном процессе. Сегодня родители и ребенок выступают не просто в качестве клиентов, получающих медицинские, психологические, социальные или педагогические услуги. Роль родителей расширяется, позволяя им участвовать в процессе создания индивидуального образовательного маршрута обучающегося, создания инклюзивной образовательной среды, адаптации образовательных программ, участия в воспитательной и внеучебной работе ОО, при проявлении ими активной позиции. В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» закреплён принцип «с согласия родителей» [69], этот принцип обязывает руководство ОО вести системную работу по вовлечению

родителей в школьную жизнь, создавать партнерские отношения с родительским сообществом школы, привлекать родителей к управлению школой, проектировать с родителями индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ОВЗ, согласовывать ИУП обучающегося. Кроме этого, необходимо признать, что именно родители способны собственным поведением моделировать социально компетентное функционирование ребенка в социуме. Для этого им необходимо осознать и активизировать свои личностные, социальные, информационные ресурсы, которые позволят им принять равноправное участие в образовательном процессе.

Необходимо заметить, что история инклюзивного образования в нашей стране начиналась с инициативных родительских проектов (пример тому – создание школы «Ковчег» в 1996 году), с гражданской и общественной активности родительских организаций, которые защищали право своих детей на образование и непосредственно влияли на решения в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Современное российское законодательство сохраняет за родителями детей с ОВЗ право на принятие окончательного решения о выборе для ребенка определенного типа образовательного учреждения и образовательного маршрута на уровне дошкольного и общего образования [69]. При определении специальных образовательных условий школа обязана получить согласие родителей на проведение обследования ребенка в психолого-медико-педагогической комиссии [49]. При этом заключение комиссии носит для родителей детей рекомендательный характер, и они могут с ним не согласиться и не предъявить в образовательную организацию. Анализ участия родителей в ключевых точках процесса инклюзии поднимает вопросы не только ответственности родителей перед образованием своих детей, но и прежде всего психолого-педагогической поддержки родителей в ситуации выбора образовательного маршрута и определении социальной ситуации развития своего ребенка.

В недавнем прошлом вопросы распределения детей с ОВЗ в ту или иную школу решала ПМПК, и на родителях не лежала столь большая ответственность за выбор для своего ребенка образовательной организации. Начиная с 2013 года заключение ПМПК носит для родителей детей с ОВЗ рекомендательный характер, и поэтому у родителей встает закономерный вопрос, где и как обучать детей, имеющих нарушения развития. При этом выбор образовательной организации может зависеть от многих причин: начиная от наличия специальных образовательных условий, специалистов, которые в силу своих компетенций должны оказать родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, необходимую помощь и поддержку в принятии правильного решения, и заканчивая социально-психологическими особенностями данной категории семей.

Дэвид Митчелл (David Mitchell) (ассоциированный профессор кафедры педагогики Университета Кентербери (University of Canterbury), Крайстчерч, Новая Зеландия) подробно описал работу с родителями в школе в книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве)». Описывая стратегию организации взаимодействия с родителями, автор обосновывает необходимость такого взаимодействия в процессе включения «особого» ребенка в образовательный процесс, описывает основные направления помощи поддержки родителям ребенка с ОВЗ, условия развития партнерских отношений между школой и семьей, основные риски, с которыми могут столкнуться координатор и другие сотрудники ОО, организующие эту работу. Предлагаем краткий отрывок из его книги:

«...Родители играют важную, если не ключевую, роль в образовании и поддержке учеников с особыми образовательными потребностями. Во-первых, прежде всего они – родители, со всеми правами и обязанностями, но

они также и источники информации, партнеры при разработке и осуществлении программ с участием их детей, а также “потребители” предоставляемого вами образования...» [36]

«Можно выделить пять уровней вовлеченности родителей:

Уровень 1. *Информированность*. На этом основном уровне школа информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию.

Уровень 2. *Участие в деятельности*. На этом уровне родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы. Например, они могут быть приглашены, чтобы присутствовать в определенные моменты учебного и внеучебного процессов.

Уровень 3. *Диалог и обмен мнениями*. Здесь родителей приглашают, чтобы они могли исследовать цели и потребности школы и класса.

Уровень 4. *Участие в принятии решений*. Здесь родителей спрашивают об их мнении, когда необходимо принять решение, которое повлияет на их ребенка. Хороший пример такого уровня вовлеченности – встреча для разработки индивидуального учебного плана.

Уровень 5. *Достаточная ответственность для действий*. Это самый высокий уровень, при котором родители принимают решения совместно со школой, вовлечены как в планирование, так и в оценку школьной программы. Хороший пример такой вовлеченности – привлечение родителей ребенка с особыми образовательными потребностями к формулированию и оценке школьных правил и регламента. Другой пример такого вовлечения – роль, которую родители могут играть в качестве репетиторов для собственных детей» [36].

«Родители – ключевые партнеры в процессе обучения ребенка. У них есть неотъемлемое право быть вовлеченными в принятие решений, которые оказывают влияние на их детей. Родители детей с ООП часто нуждаются в поддержке и руководстве, как справиться с отклонениями в поведении

ребенка. Существуют неоспоримые данные, что от такого вовлечения выигрывают и дети, и родители» [36].

Конструктивное взаимодействие и партнерское сотрудничество педагогов ОО и родителей (законных представителей) является одним из важнейших условий инклюзивности образовательной среды. Вопрос вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день в научно-методическом поле образования разработан очень слабо. С одной стороны, нет теории, на которую можно было опираться в разработке и проектировании включения родителей в образовательное пространство, с другой стороны, руководители и педагоги не видят в родителях необходимого для решения своих задач социального партнера. Это можно объяснить тем, что дети данной категории, как правило, сразу попадали в специальные учреждения и роль родителей в определенной степени «угасала». Однако современная ситуация существенно меняется. Многие родители стараются определять детей в учреждения, которые находятся недалеко от дома, так чтобы дети могли большую часть времени находиться в кругу семьи. Но, где бы ребенок ни обучался – в специальном учреждении или в обычной школе, родители должны стремиться стать активными участниками целостной системы образования.

Эффективный способ вовлечения родителей в образовательный процесс – привлечение их к участию на занятиях, в досугах и праздниках. Не стоит бояться присутствия родителей в образовательном процессе. Если основная цель педагога и родителей – способствовать гармоничному развитию ребенка, значит необходимо объединить совместные усилия и работать на этот результат. Планируя участие родителей в процессе индивидуального коррекционного занятия, необходимо заранее проговорить с ними ход занятия, основное содержание, роль родителя в его реализации (ассистент ребенка, наблюдатель, ведущий), поведение в непредвиденных ситуациях.

Каждый участник такого занятия должен знать свою «роль» и «роли» других участников. Желательно, чтобы такое занятие фиксировалось на видео, с тем чтобы впоследствии можно было его проанализировать со специалистами и педагогами. На первой встрече родителей группы или класса возможно также предоставление информации, способствующей их просвещению в вопросах нетипичного развития. Это может быть анонсирование тематической литературы, которую родители могут прочитать вместе с детьми, и видеофильмов для взрослых, отражающих тематику человеческого разнообразия. На этой или последующих встречах родителям можно представить информацию, помогающую им в ситуациях общения с «нетипичным» ребенком и его родителями, этические и коммуникативные нормы общения в других формах взаимодействия (сайт, блог, рассылка по электронной почте и проч.).

Кроме этого, полезно обсудить и выбрать форму еженедельного обмена значимой информацией. Это может быть страница на сайте ОО, личный блог педагога, рассылка по электронной почте, информационный стенд и проч. Важно, чтобы эта форма регулярно отражала жизнь класса, информировала родителей об успехах и трудностях каждого ребенка. Прекрасно, если родители будут участвовать в процессе предоставления информации о своем ребенке самостоятельно. Если педагог поддержит такую инициативу, это станет приобретать массовый характер. Родителям всегда приятно рассказывать об успехах своих детей.

Таким образом, формируя инклюзивную образовательную среду, необходимо уделять внимание созданию атмосферы доверительности, сотрудничества, поддержания инициативы и активности в процессе взаимодействия с родителями.

2.4. Роль инклюзивной образовательной среды в системе воспитательной работы образовательной организации

ИОС, в соответствии с принципом инклюзивности, обеспечивает также единство и преемственность образовательного и воспитательного процессов на всех уровнях образования. Воспитательная работа должна носить системный характер, основываться на приобщении учащихся к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе, здоровому образу жизни, развитию навыков позитивной коммуникации между обучающимися, взаимовыручки, приобретении социокультурного опыта поведения, общения, межличностных и социальных отношений, применении полученных знаний и сформированных отношений на практике (опыт нравственных поступков, социально значимых дел). Воспитывающий потенциал инклюзивной образовательной организации обеспечивается за счет детских и детско-взрослых общностей. Также существенный вклад в воспитательный процесс вносится профессионально-родительской общностью, в которую включаются все работники школы и родители (законные представители) обучающихся.

Образовательная среда должна оказывать такое воздействие, при котором ребенок испытывает желание проявлять активность в различных видах деятельности, открывая свои способности, как демонстрируя свою позицию, так и перенимая положительные примеры поведения тех детей, с которыми ему комфортно находиться. Также поведение взрослого должно оцениваться детьми как авторитетное, защищающее, поддерживающее. Взрослый в глазах ребенка должен выступать гарантом участия, поддержки и защиты. Это возможно для ребенка любого возраста, имеющего в том числе и особенности развития.

Одним из методических инструментов в создании ИОС образовательной организации является «Рабочая программа воспитания», которая предусматривает описание целей, задач и способов их реализации в

образовательной организации. Рабочая программа строится на целевых ориентирах и предполагаемых результатах воспитания, включает основные направления воспитания, содержание, виды и формы деятельности как инвариантные и вариативные модули.

В примерной программе воспитания формулируются основные традиции воспитания, близкие принципам инклюзивного образования:

- стержнем годового цикла воспитательной работы школы являются ключевые общешкольные дела, через которые осуществляется интеграция воспитательных усилий педагогических работников;

- важной чертой каждого ключевого дела и большинства используемых для воспитания других совместных дел педагогических работников и обучающихся являются коллективная разработка, коллективное планирование, коллективное проведение и коллективный анализ их результатов. Эти формы должны проводиться с использованием инструментов, доступных для понимания любого ребенка (например, карточки, на которых условно изображены интересные проекты, могут находиться у детей в течение процесса реализации всего проекта);

- в школе создаются такие условия, при которых по мере взросления обучающегося увеличивается и его роль в совместных делах (от наблюдателя до организатора);

- в проведении общешкольных дел отсутствует соревновательность между классами, поощряется конструктивное межклассное и межвозрастное взаимодействие обучающихся, а также их социальная активность;

- педагогические работники школы ориентированы на формирование коллективов в рамках школьных классов, кружков, студий, секций и иных детских объединений, на установление в них доброжелательных и товарищеских взаимоотношений;

- ключевой фигурой воспитания в школе является классный руководитель, реализующий по отношению к обучающимся защитную,

лично развивающую, организационную, посредническую (в том числе в разрешении конфликтов) функции.

Процесс воспитания реализуется через основные школьные дела, классное руководство, школьные уроки, внеурочную деятельность, внешкольные мероприятия, работу с родителями, самоуправление, социальное партнерство (взаимодействие с другими образовательными организациями), профориентацию. Все эти формы работы должны основываться на принципах вовлеченности, безопасности, реализации личных образовательных потребностей каждого обучающегося.

Воспитательный характер инклюзивной образовательной среды заключается в том, что у всех обучающихся формируется понимание того, что:

- у каждого ученика могут быть свои особенности развития, индивидуальные средства, помогающие ему быть активно вовлеченным в образовательный и коммуникативный процесс в организации (индивидуальные средства передвижения, слуховые аппараты, очки, коммуникатор и т.п.), этим обеспечивается вовлеченность и безопасность (доступность) среды для каждого обучающегося;

- каждый участник ИОС несет в себе определенные интересы, знания, навыки, и обмен этим обогащает всех ее участников, при условии, что все они разделяют правила уклада, ценности организации;

- развитие навыков позитивной коммуникации – это процесс, который требует от всех терпения, участия, командного взаимодействия и сотрудничества.

Вовлечение ребенка в создание инклюзивной среды может достигаться различными организационными формами работы в рамках различных направлений воспитательной работы школы в соответствующих модулях.

В модуле «Ключевые общешкольные дела» организуются общешкольные дела, социокультурные проекты, предполагающие подготовку, распределение ролей, обязанностей во время подготовки.

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями включаются в процесс по мере их возможностей, с учетом их интересов, желаний. Важно обращать внимание на то, что ребенок рассказывает о своих интересах, как проявляет их, предлагать ему такие формы активности, при которых его интерес максимально естественным образом вписался бы в социально востребованный контекст. Например, заметив, что ребенок очень любит дарить свои рисунки, предложить их оформить и дарить одноклассникам во время праздника. Другие обучающиеся могут стать помощниками в этой работе, таким образом, в соответствии с целевыми ориентирами будут развиваться детская общность, взаимовыручка. Ключевые общешкольные дела могут проходить как в самой школе, так и вне школы (например, выезд или поход, спортивный праздник). В процессе организации мероприятий необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся с особыми образовательными потребностями. Таким образом обеспечивается вариативность, открытость ИОС.

Модуль «Классное руководство» предполагает инициирование и поддержку классным руководителем участия класса в общешкольных ключевых делах, оказание необходимой помощи обучающимся в их подготовке, проведении и анализе. Важно установить с обучающимися доверительные отношения, содействовать их самореализации. Эти и другие воспитательные задачи решаются на классных часах, через игры и тренинги на сплочение и командообразование; экскурсии, организуемые классными руководителями и родителями; празднования в классе дней рождения обучающихся и т.д. Поддержка обучающихся в трудных коммуникативных ситуациях классным руководителем может осуществляться и в индивидуальной форме. С каждым из них у классного руководителя могут установиться свои доверительные отношения, благодаря чему взрослый может позитивно влиять на психологический климат всего класса.

Также классный руководитель принимает участие в разработке индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ООП. Общаясь с ребенком и родителями, классный руководитель вовлекает их в проектирование своей образовательной траектории, предлагает взять на себя реализацию этапов или их элементов. Пожелания ребенка вносятся в его ИОМ, обсуждаются на психолого-педагогическом консилиуме. Если в классе есть тьютор, то классный руководитель участвует, как и тьютор, в разработке ИОМ и его реализации. ИОМ позволяет индивидуализировать воспитательный процесс в соответствии с интересами обучающихся, как следствие, повышается их мотивация и вовлеченность в учебный и социальный процесс.

Учителя-предметники могут, учитывая проявленные интересы учеников, давать им такие задания, выполнение которых будет для них яркой возможностью проявить свои знания на классных часах и других мероприятиях. Эти задания могут быть патриотической, экологической направленности, нацелены на поддержание здорового образа жизни и др. Работа с родителями (законными представителями) может осуществляться через привлечение их к школьным делам, проведению родительских собраний, на которых будут обсуждаться темы, связанные со спецификой инклюзивной образовательной среды: вопросы по преодолению барьеров к участию обучающихся с разными потребностями в жизни класса, школы.

Курсы внеурочной деятельности являются самым открытым вариантом развития интересов обучающихся в инклюзивной образовательной среде. Посещая кружки, секции по своим интересам, дети могут проявить гораздо больше собственной активности, реализовать свои интересы. Это позволит развивать в детских объединениях традиции, задающие их членам определенные социально значимые формы поведения. В процессе развития интереса детей с ООП важно не торопиться, внимательно наблюдать за проявлениями активности ребенка, начиная от факта согласия ребенка присутствовать в пространстве, где дети чем-то увлечены, наблюдать за их

деятельностью, – и помогая ребенку постепенно, дозированно включаться в деятельность. В этом процессе акцент делается не столько на результате, сколько на процессе.

Творческий потенциал инклюзивной образовательной среды может проявляться в разных видах воспитательной деятельности: в познавательной, краеведческой, спортивно-оздоровительной, трудовой, в художественном творчестве, выказывая свою вариативность.

Модуль «Школьный урок» одной из основных задач ставит развитие познавательных интересов обучающихся. Интерактивные формы работы с обучающимися: интеллектуальные игры; дидактический театр; дискуссии; работа в парах, где один из учеников берет шефство над другим; инициирование и поддержка исследовательской деятельности обучающихся в рамках реализации ими индивидуальных и групповых исследовательских проектов – помогают поддержать их мотивацию к получению знаний, налаживанию позитивных межличностных отношений в классе, содействуют установлению доброжелательной атмосферы во время урока. Различные формы школьных уроков и их элементов демонстрируют вариативность ИОС. Важными аспектами модуля являются: применение технологий взаимобучения, формирование на уроке микрогрупп по изучению различных тем, делегирование ответственности за освещение изученных тем. Таким образом достигается вариативность ИОС. Работа может строиться в соответствии с принципами универсального дизайна, благодаря которым в одном образовательном пространстве могут решаться различные воспитательные задачи (например, работа в парах позволит одному из обучающихся выступать в роли наставника, а зонирование учебного пространства позволит насытить урок разнообразными видами активностей, знакомя детей с принципами эргономики). Универсальный дизайн предполагает возможность пользования предметами образовательной среды, учебными пособиями и организацию различных форм общения людей с

разными возможностями. Технологии, направленные на внедрение вариативных средств обучения и обеспечение поддержки всем обучающимся, являются элементами универсального дизайна, так как учитывают разнообразие интересов, культурных и других особенностей обучающихся. Универсальный дизайн образования предполагает разнообразные формы представления учебного материала учащимся, различные способы вовлечения учащихся в учебный процесс, различные формы представления учащимися усвоенного ими материала³³.

Модуль «Самоуправление» предоставляет обучающимся широкие возможности для участия в управлении школой, принятия важных решений. Важно, чтобы дети, имеющие трудности в коммуникации, имели поддержку от сверстников, которым это делать не сложно. Для детей, проявляющих лидерские качества, такая поддержка может стать особым воспитательным моментом. Самоуправление реализуется через привлечение обучающихся к планированию мероприятий, организацию помощи тем, кто в ней нуждается, организацию различных классных дел (подготовка праздников класса, изготовление костюмов для театральных постановок, уборка и т.п.). При вовлечении детей в самоуправление в детской общности у них развиваются навыки командной работы, являющиеся одним из ключевых критериев ИОС. К такой работе необходимо привлекать и тех учеников, которые ведут себя неуверенно, предлагая им формы альтернативной коммуникации для выражения своего мнения, попутно обучая всех в классе таким формам коммуникации.

³³ Подробнее см.: Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл.; гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2020. 176с. URL: <http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/AMt-2020/AMt-2020.pdf#page=1>

Модуль «Детские общественные объединения» включает в себя различные формы работы, направленные на развитие у обучающихся навыков взаимодействия на основе принципа демократичности, предусматривающего добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе обучающихся и взрослых, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения. В реализации разных дел детскими общественными объединениями специфика инклюзивной образовательной среды может проявиться особенно ярко, так как поддержка, участие, командная работа, здоровьесбережение являются ее основными критериями. Вовлечение обучающихся с ООП, совместно со сверстниками, берущими над ними шефство, в «добрые дела» (помощь пожилым людям, уход за зеленой территорией образовательной организации и др.) будет носить воспитательный характер для всех обучающихся ОО.

Модуль «Экскурсии, экспедиции, походы». Реализация мероприятий в этом модуле позволит обучающимся с ООП существенно расширить свой кругозор, проявить стремление к преодолению трудностей и равняться на более опытных, а также осваивать навыки безопасности жизни. Безопасность ИОС является основополагающим критерием и предполагает знание и соблюдение норм безопасности всеми ее участниками. В этой работе стоит опираться в первую очередь на функциональный подход, то есть возможности принятия творческих решений, а не на шаблонность и заучивание алгоритмов при соблюдении правил безопасности в такой деятельности.

Модуль «Профориентация» является, по сути, подготовительным к переходу на следующую ступень образования. Мероприятия в этом модуле ориентированы на знакомство с миром профессий, развитие у обучающихся интереса к профессиям, которые они смогут освоить в будущем. Одним из действенных инструментов может стать портфолио обучающегося. Этот инструмент воспитательной работы следует создавать в начальной школе.

Наглядное представление достижений и успехов обучающихся позволит каждому из них найти свое уникальное место в школьном сообществе, проявляя таким образом разнообразие своих интересов. В этом также заключается вариативность ИОС.

Модуль «Школьные медиа». Важными критериями ИОС являются ее доступность, открытость. Развитие коммуникативной культуры обучающихся, формирование навыков общения и сотрудничества, поддержка творческой самореализации обучающихся достигаются за счет создания стенных газет, радиопередач и т.п., обеспечивая тем самым вариативность ИОС, развивая командные навыки работы, творческий потенциал каждого ребенка.

Модуль «Организация предметно-эстетической среды». Воспитательный ресурс этого модуля проявляется в первую очередь, в соответствии с критерием доступности, в привлечении детей к оформлению интерьеров школы, озеленению территории вокруг нее, приобщению к работе в библиотеке, оформлению выставок работ и т.д. Как и в других делах, эти мероприятия позволяют развивать командные навыки, задействовать обучающихся в соответствии с их проявленными интересами и возможностями.

Модуль «Работа с родителями» включает в себя организацию работы родительского комитета и попечительского совета школы, решение вопросов воспитания и социализации обучающихся. Такие формы, как родительские гостиные, собрания, клуб и др., соответствуют критериям ИОС – доступности, вариативности, безопасности. Воспитательный характер такой работы проявляется в формировании у родителей чувства общности, взаимовыручки, принятии инициативности в общественной работе. Вовлечение родителей в школьные активности является иницирующим и вместе с тем обеспечивающим психологическую защиту обучающегося от возможных

перегрузок в учебном и социальном процессах в образовательной организации.

Воспитательный аспект ИОС должен быть учтен во всех ее компонентах: организационно-управленческом, предметно-пространственном, программно-методическом, информационном и социальном. Для этого в образовательной организации необходимо обеспечить эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса, обратив особое внимание на взаимодействие со специалистами, отвечающими за воспитательный процесс в образовательной организации (заместителя директора по воспитательной работе, тьюторов и т.д.).

2.5. Включение обучающихся в процесс создания инклюзивной среды школы

Дети и подростки могут стать важными участниками и партнерами взрослых в создании и развитии инклюзивной образовательной среды, так как они способны выражать и транслировать свое уникальное видение того, что и как следует организовывать и обеспечивать взрослым для того, чтобы школа становилась важным источником социализации «для всех», для любого ребенка. Построение инклюзивной образовательной среды ориентируется не только на Конвенцию ООН о правах инвалидов, но и на Конвенцию ООН о правах ребенка.

В статье 23 Конвенции ООН о правах ребенка сформулировано положение, что дети, в том числе с психическими и физическими нарушениями, должны вести полноценную жизнь в условиях, которые обеспечивают их достоинство, а также способствуют самостоятельности, развитию и активному участию в жизни сообщества. Кроме того, каждый ребенок должен иметь возможность приобретать жизненные навыки и иметь условия для социального развития, что будет способствовать его активному

участию в образовании и идентификации себя как полноправного члена общества. Инклюзивная среда школы должна соответствовать этим важным принципам содействия развитию и равноправию³⁴.

Права ребенка являются не только частью международного юридического права, но и ценностными основаниями для практиков, работающих с детьми. Специалисты, работающие с детьми, должны понимать ключевые принципы, заложенные в Конвенции ООН о правах ребенка, и понимать, как эти принципы работают на практике.

Принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка предполагает внимание, уважение к его интересам и помощь в их развитии.

Принцип недискриминации предполагает защиту ребенка от дискриминации по какому-либо принципу, создание таких условий, при которых особенности ребенка являются поводом к адаптации среды, но не поводом к исключению ребенка из той или иной активности.

Принцип обеспечения права на жизнь, выживание и здоровое развитие ребенка подразумевает создание условий для реализации всех его возможностей.

Принцип обеспечения права ребенка быть заслушанным означает, что до ребенка необходимо в доступной форме доносить информацию и предоставить ему возможность высказаться либо иным другим способом выразить свое мнение или выбор. И предоставить возможность в принятии решений через различные формы воспитательной работы.

Участие детей с ООП в создании инклюзивной среды – это наиболее сложный участок включения, потому что стоит понимать, что дети с особыми образовательными потребностями представляют собой далеко не однородную группу. Дети с ООП различаются и по когнитивным навыкам, и по специфике

³⁴ Конвенция о правах ребенка: принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml

функционирования сенсорных систем, и по психофизиологическим возможностям, и по социальным навыкам. По выводам некоторых исследований, которые были проведены за рубежом, стратегии вовлечения детей с ООП в создание инклюзивной среды ОО успешно могут быть найдены и эффективно реализованы.

Можно описать несколько методов включения детей с ООП, которые обычно используются в хорошо зарекомендовавших себя инклюзивных школах.

1. Включение детей с ООП в групповые школьные дискуссии по вопросам развития инклюзивной школьной среды. Дети с ограниченными возможностями здоровья должны участвовать в принятии решений, влияющих на их жизнь, в том числе и жизнь внутри образовательной организации. За рубежом в последние годы проанализированы различные стратегии вовлечения детей в создание инклюзивной среды школы. Рассмотрен как опыт включения самих детей с ООП (в коллегиальные органы школы, школьные советы), так и различные стратегии поддержки их сверстниками (в качестве «моделей поведения», наставников, помощников, фасилитаторов).

Этот метод способствует не только продвижению инклюзивности школы, но и возможности самовыражения самих детей, а также развитию у них рефлексивных процессов. Дети с ООП могут участвовать в специально собранных для этого консультационных комитетах, куда могут входить и ребенок с ООП, и его родитель (законный представитель). И это очень согласуется с важным принципом инклюзивного движения – «ничего о нас без нас». Стоит отметить ограничения данного метода, так как это возможно только с достаточно высоко функционирующими детьми с ООП, которые по состоянию здоровья могут принимать участие в данных коллегиальных дискуссиях.

2. Включение ребенка с ООП в активности школы, в отношении которых у него есть интерес и предпочтения. В исследованиях зарубежных коллег было доказано, что ребенок с ООП гораздо проще и эффективнее включается в те активности, к которым у него есть явные предпочтения. В связи с этим необходимо прислушиваться к интересам «особого» ребенка, стараясь включать его прежде всего в те активности, в которых он чувствует себя достаточно компетентным, а также к которым есть интерес. Данный вид включения возможен при содействии взрослых: чувствительных к интересам ребенка педагогов, вовлеченных в процесс развития ребенка родителей, а также психологов и других специалистов. Позитивное самоопределение ребенка в какой-либо деятельности – один из самых успешных триггеров включенности и активности любого ребенка, и дети с ООП в этом аспекте – не исключение. Так, включение ребенка в разработку индивидуального образовательного маршрута, который строится в том числе с учетом интересов самого ребенка и образовательных запросов его родителей, является важным средством инклюзивной практики³⁵.

3. Включение детей с ООП на основе четкого распорядка и предсказуемости цикла жизни образовательной организации.

В исследовании Гари Беделл и его коллег было обнаружено, что на степень активности и участие детей с ООП в школьных мероприятиях влияют усвоенные детьми привычки, а также четкий распорядок дня. Понимание четких шагов, включенных в распорядок обычного дня ОО, становится для «особого» ребенка набором правил для активной навигации в школьном контексте. Было отмечено, что распорядок дня, четкое расписание школьных

³⁵ Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с.
URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=396645>.

активностей, их вариативность повышают включенность детей с ООП в эти активности в разы [81]. Когда дети понимают правила, нормы и распорядок ОО, они с большим желанием включаются во все виды мероприятий, предлагаемых школой. По результатам отечественных исследований также установлено, что большую роль в формировании, развитии и поддержании социальных навыков, а также включенности, например, у детей с РАС играют *правила и традиции класса*. К примеру, проведение дня рождения: чаепитие, подготовка совместно с тьютором и родителями поздравления, подарка со значением, традиционных, привычных мероприятий, к которым ребенок уже внутренне готов [18].

Стоит отметить, что и для родителей четкое планирование и предсказуемый распорядок дня в школе является важной опорой. Это позволяет им легче найти определенное место для своего ребенка внутри школьной жизни. Во многих индикаторах инклюзивности четкая структура и распорядок ОО являются важными показателями эффективности инклюзивной среды. Таким образом, предсказуемость, четкость и понятность могут стать основой для более плодотворного включения ребенка в разные школьные контексты.

4. Развитие социальных навыков детей и организация специальных социальных взаимодействий внутри школьного общения. Этот метод включения детей с ООП основан на идее о том, что для активного участия и включения в любую среду ребенку необходимы достаточно развитые социальные навыки. Обычно у «особых» детей коммуникативные и социальные навыки «страдают» по разным причинам: из-за объективных ограничений некоторых функций, из-за позднего опыта включения в социальное взаимодействие с более широким кругом людей, из-за сложности «прочитывать» некоторые социальные ситуации или особенности коммуникации. В связи с этим необходимо тренировать социальные навыки таких детей в различных игровых ситуациях, специально организованных

тренингах и уроках, для того чтобы повысить уровень их возможностей для активного включения в различные виды деятельности (учебной и внеучебной).

5. Включение на основе позитивного отношения педагогов и сверстников. Многочисленные исследования по данной теме показали, что включению детей с ООП в образовательную среду школы способствуют доброжелательные сверстники и толерантные, компетентные педагоги. Включенность детей с ООП определяют следующие качества педагога: 1) позитивные установки по отношению к «особому» ребенку; 2) навыки работы с «особым» ребенком (или хотя бы готовность к взаимодействию); 3) ориентированность на сотрудничество с ребенком и другими специалистами школы. Но главным качеством педагога в данном контексте называют способность не стигматизировать ребенка, а доверять его возможностям и имеющимся навыкам. Со стороны педагога необходима поддержка ребенка в возможности быть самостоятельным, предложение ему «компетентных», «позитивных» ролей в тех активностях, которые инициирует учитель. Для включения обучающегося в активности школы важно, чтобы педагог давал больше возможностей ребенку принимать участие в играх и учебных заданиях самостоятельно, преждевременно не стигматизируя его «как неспособного с чем-то справиться», «не подходящего ни на одну роль».

От сверстников в данном контексте требуются три составляющие: позитивные установки по отношению к ребенку, эмоциональная и поведенческая поддержка (помощь) и возможность завязать дружеские отношения.

6. Поддержка сверстников.

Интервенции, включающие в процесс социализации ребенка с особыми образовательными потребностями сверстников, считаются одними из самых перспективных среди различных методов социализации и обучения ребенка внутри ОО. Все методы включения и социальной инклюзии, в которых

участвуют сверстники, можно разделить на три вида: 1) участие всего класса; 2) взаимодействие в микрогруппах; 3) стратегия «один на один».

Участие сверстников в социализации и обучении ребенка с ООП имеет ряд преимуществ:

- возможность «особому» ребенку получить отклик и обратную связь в процессе взаимодействия;
- больше возможностей получить индивидуализированную помощь и поддержку от другого ребенка;
- большая предпочтительность для ребенка с ООП обучения каким-либо навыкам в процессе игры или совместной деятельности с другими детьми, нежели фронтальные инструкции учителя (или любого другого взрослого);
- возможность во время взаимодействия со сверстником научиться социальным и коммуникативным навыкам, повысить уровень своей социальной компетентности;
- возможность генерализации приобретаемого социального навыка в разных ситуациях и в присутствии разных людей.

Исследования, проведенные в последние 20 лет за рубежом, доказывают эффективность методов привлечения сверстников для развития и включения даже одной из самых сложных для инклюзии категорий детей – детей с РАС [42]. Дети с РАС при включении в процесс их социализации сверстников несколько быстрее осваивают элементарные социальные навыки, улучшают навыки чтения, увеличивают количество приобретенных просоциальных паттернов поведения. Кстати, исследователи отметили, что и навыки нейротипичных детей также улучшаются.

Но при этом стоит помнить, что на нейротипичного ребенка ни в коем случае нельзя «навешивать» роль педагога, учителя. В ситуации включения в обучение ребенка с ООП другой ребенок является лишь посредником, а не специалистом, оказывающим помощь. Сверстники поддерживают процесс

обучения ребенка с ООП, предоставляя ему возможность приобретать социальные и коммуникативные навыки, транслируя модели поведения в различных социальных ситуациях, создавая условия для успешной коммуникации, содействуя генерализации навыка и возможности его переносить в разные ситуации общения. Также это может быть использовано и в различных учебных ситуациях в классе.

Необходимо отметить, что далеко не каждый ребенок сможет участвовать в процессе обучения ребенка с особенностями в развитии. Для того чтобы появилась возможность включения сверстника в различные технологии обучения ребенка с особенностями в развитии, необходимо выполнение ряда условий:

- во-первых, ребенок должен сам обладать соответствующим его возрасту уровнем развития речи и социальных навыков;
- во-вторых, сверстникам должны быть знакомы дети с особыми образовательными потребностями, им необходимо объяснить, в чем специфика их жизни и с какими ограничениями они могут столкнуться во взаимодействии; у них должен быть опыт положительного взаимодействия с детьми с ОВЗ в естественных условиях;
- в-третьих, необходимо, чтобы нормативно развивающийся ребенок хотел бы оказывать такую помощь и был готов следовать направляющим инструкциям взрослых, которые обеспечивают это взаимодействие [42].

Сверстники могут использовать следующие стратегии для социальной интеграции и вовлечения детей с ООП: инициирование, побуждение, поддержка и близость. Они могут: 1) приглашать ребенка в какую-либо деятельность (например, поиграть в игру или начать что-то совместно собирать из конструктора); 2) инициировать активность «особого» ребенка в каких-либо учебных или внеурочных ситуациях, помогая ему подготовиться к деятельности и начать ее, побуждая и подбадривая; 3) поддерживать «особого» ребенка, когда тот выполняет какое-либо действие (например,

делает аппликацию или выполняет учебное задание учителя), придавая уверенности ребенку с ООП и направляя его; 4) близость предполагает построение позитивных дружеских или приятельских отношений, о которых многие дети с ООП мечтают, но очень боятся их инициировать из-за страха быть отвергнутыми или из-за недостатка социально-коммуникативных навыков.

Обычно сверстники детей с ООП отмечают важную роль родителей и учителей в содействии установления контакта и взаимодействия. Некоторые дети готовы дружить и общаться с «особыми» детьми за пределами школы, но здесь важно участие родителей ребенка с ООП в части помощи ему с выходом на улицу, организации какой-либо совместной деятельности и т.п. Исследования показывают, что дружбу с детьми с ООП сверстники характеризуют, как: 1) не всегда взаимную; 2) требующую терпения и большого вклада сил; 3) возможную только на основе ощущения близости и доверия; 4) построенную в основном на схожих интересах [105]. В партнерских взаимодействиях сверстники берут на себя роли «опекунов», «товарищей», «защитников» (от буллеров), «фасилитаторов». При взаимодействии с одноклассниками, имеющими нарушения в развитии, сверстники довольно часто проявляют сочувствие, покровительство и желание помочь.

Современная инклюзивная образовательная организация должна использовать все стратегии стимулирования социальной интеграции детей с различными образовательными потребностями, в том числе с привлечением ресурсов и самих детей с ООП, и их сверстников.

2.6. Сетевые формы как ресурсы создания инклюзивной образовательной среды

Современная организация системы образования ориентирована на подлинную открытость системы, на формирование ее сетевого взаимодействия с другими системами, институтами и организациями.

Организация сетевого взаимодействия предполагает использование ресурсов нескольких образовательных и иных организаций, обеспечивающих возможность учащимся осваивать образовательные программы различного уровня и направленности. Согласно ст. 15 ФЗ № 273, «сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы и (или) отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных компонентов, предусмотренных образовательными программами (в том числе различных вида, уровня и (или) направленности), с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включая иностранные, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ и (или) отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных компонентов, предусмотренных образовательными программами (в том числе различных вида, уровня и (или) направленности), с использованием сетевой формы реализации образовательных программ наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления образовательной деятельности по соответствующей образовательной программе...» [69].

Цель сетевого взаимодействия – обеспечение качественного образования путем формирования сетевой модели обучения.

Задачи, решаемые в условиях сетевого взаимодействия

Методические задачи:

Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях

– расширение спектра образовательных услуг в целях реализации индивидуальных образовательных запросов обучающихся с учетом их психофизических особенностей;

– разработка психолого-педагогическим консилиумом адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ и программы ее реализации с помощью ресурсов образовательной сети;

– разработка психолого-педагогическим консилиумом и психологической службой образовательных организаций методов максимально эффективного функционирования обучающихся и педагогов в рамках образовательного пространства сети;

– освоение педагогами и специалистами способов и приемов поиска и использования в учебном процессе образовательных ресурсов и образовательных технологий;

– внедрение в практику педагогов новых форм педагогической и учебной деятельности, направленных на реализацию задач ФГОС и ФГОС обучающихся с ОВЗ по формированию комплекса академических и жизненных навыков и компетенций, необходимых для успешного функционирования в современном информационном обществе;

– введение в педагогическую практику критериальной системы оценивания учебных достижений обучающихся с целью унификации подходов к оцениванию в образовательных учреждениях сети;

– освоение педагогами методов комплексного оценивания учащихся, учитывающего результаты учебной деятельности в различных формах обучения;

– использование в учебном процессе мониторинга результатов учебной деятельности учащихся для объективного оценивания.

Организационные задачи:

– освоение механизма построения образовательных сетей и выбора модели, адекватной образовательным потребностям и ресурсному

обеспечению образовательных учреждений, входящих в сетевое взаимодействие;

- реализация новых подходов к организационному построению учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях сети;

- формирование системы мониторинга работы образовательных сетей;

- разработка комплекса показателей педагогической эффективности работы образовательных сетей;

- создание пакета нормативно-правовых документов, обеспечивающих использование образовательных технологий в учебном процессе при реализации адаптированной образовательной программы в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и направленных на полноценное удовлетворение потребностей учащихся.

Финансово-экономические задачи:

- определение механизмов финансирования реализации образовательной программы организациями, входящими в сетевое взаимодействие;

- проведение сравнительного экономического анализа эффективности использования ресурсов (образовательных, кадровых, организационных, материально-технических) в условиях функционирования образовательных сетей.

Необходимыми условиями организации сетевого взаимодействия являются:

- наличие нормативно-правовой базы регулирования правоотношений участников сети;

- договорные формы правоотношений между участниками сети;

- наличие в сети различных учреждений и организаций, предоставляющих учащимся действительную возможность выбора;

- возможность осуществления перемещений учащихся и (или) учителей и специалистов учреждений, входящих в сеть;

– возможность организации зачета результатов по учебным курсам и образовательным программам.

Модели и механизмы сетевого взаимодействия

Для организации сетевого взаимодействия в создании инклюзивной образовательной среды предлагаются следующие модели:

1. Внутренняя сеть структурных подразделений образовательной организации (включающая школы, детские сады, структурные подразделения, осуществляющие деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, детские сады с группами комбинированного, компенсирующего вида, службами ранней помощи, лекотеками, структурные подразделения СПО и ВПО). Внутренняя сеть позволяет выстроить образовательный маршрут для обучающихся с ООП в соответствии с принципами территориальной доступности и преемственности, гибко перераспределить имеющиеся в организации ресурсы с учетом образовательных потребностей обучающихся с ООП. Поскольку все ресурсы находятся в ведении одного юридического лица, то отношения между участниками осуществляются за счет внутренней организационной структуры. Одним из главных организаторов образовательного процесса для обучающихся с ООП может быть координатор по инклюзии.

2. Сетевое взаимодействие вокруг ресурсного центра. Эта модель представляет собой интеграцию нескольких образовательных и иных организаций вокруг одной из них, обладающей наибольшим материальным и кадровым потенциалом, которая для остальных школ будет играть роль ресурсного центра. В этом случае каждая из ОО данной группы обеспечивает в полном объеме изучение базовых общеобразовательных предметов и ту часть вариативного содержания обучения, которую она в состоянии реализовать с учетом своих возможностей. Ресурсный центр обеспечивает сопровождение образовательного процесса кадрами, программами, учебными материалами, специальным оборудованием, проводит консультации

педагогов и специалистов. Ресурсными центрами могут быть образовательные организации, образовательный, кадровый и материально-технический потенциал которых достаточен для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся сети.

Взаимодействие между организациями может регулироваться как за счет соглашения о сотрудничестве – при этом финансирование деятельности осуществляется за счет финансирования учредителем государственных услуг и работ каждой организации и локальных актов организаций о порядке разработки и реализации адаптированной образовательной программы совместными усилиями образовательной организации, реализующей основные образовательные программы, и ресурсного центра. Так и за счет договора об оказании ресурсным центром услуг образовательной организации.

3. Аутсорсинг. Идея привлечения сторонних организаций, работающих в режиме аутсорсинга, обоснована дефицитом специальных образовательных условий для детей с ООП в образовательной организации, реализующей общеобразовательную программу, и недостаточными компетенциями педагогического персонала. Вот почему передача функций по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ, реализации адаптированных программ и программ дополнительного образования, методическому сопровождению педагогов образовательной организации ППМС-центрами, реабилитационными центрами социальной защиты населения, организациями дополнительного образования может служить примером разрешения проблемы.

В случае психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного процесса могут решаться следующие задачи:

- организация психолого-педагогических обследований детей с ОВЗ (первичных, промежуточных);

- выявление детей, нуждающихся в специальных образовательных условиях;
- психолого-педагогическое сопровождение реализации индивидуальных учебных планов и адаптированной образовательной программы;
- проведение совместных заседаний психолого-педагогического консилиума со специалистами ППМС-центра (по особо сложным случаям);
- проведение мероприятий, тренингов по созданию инклюзивной культуры в организации;
- формирование педагогической компетентности родителей и вовлечение их в коррекционно-образовательный процесс;
- разрешение конфликтных ситуаций с родителями;
- оказание консультационной помощи педагогам;
- консультирование родителей и подростков с ОВЗ по проблеме организации профориентации и профконсультирования на базе ОУ;
- проведение коррекционно-развивающих занятий для детей с ОВЗ на базе образовательного учреждения (индивидуальных и групповых).

При сетевой форме реализации образовательной программы часть государственного (муниципального) задания фактически выполняется другой организацией. В связи с этим возникает вопрос о процедуре передачи полномочий на исполнение этого задания. Согласно общим принципам гражданского права передача выполнения любых видов деятельности юридического лица (в том числе части основной уставной деятельности) другим лицам допускается на основании договора в порядке так называемого аутсорсинга. Поскольку в данном случае задание формируется и финансируется учредителем для конкретной организации, зачастую числящейся в ведомственном перечне государственных (муниципальных) услуг, договор о сетевой форме реализации образовательной программы следует согласовать с учредителем. Основанием для согласования (если речь

идет о школе) будут являться нормы Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [69] и Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», утвержденный приказом Минобрнауки России от 22 марта 2021 г. № 115 [51]. При этом образовательная организация, участвующая в реализации данной программы, может быть также указана в ведомственном перечне государственных (муниципальных) услуг по усмотрению учредителя в качестве соисполнителя. В случае, если несколькими образовательными организациями оказываются платные образовательные услуги по сетевой форме, согласования договора о сетевой форме реализации образовательной программы с учредителем не требуется.

4. Партнерское взаимодействие равноправных организаций. Данная модель основана на паритетной кооперации организаций общего, дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов ППМС-центров, организаций социальной защиты и общественных организаций. При партнерском взаимодействии ресурсный центр как таковой отсутствует, а каждый участник сети имеет свои ресурсы, дополняющие друг друга для решения определенной задачи. Эта модель основана на распределении образовательных ресурсов. В этом случае обучающимся предоставляется возможность получения образования в соответствии с адаптированной образовательной программой и индивидуальным учебным планом в собственной школе и в кооперированных с ней образовательных структурах, в которых есть те предметы и специалисты, которых нет в основной школе.

В случае паритетного взаимодействия обмен ресурсами и услугами многосторонний, взаимовыгодный. Основой функционирования сети

являются конкретные проекты («временные связи»), создаваемые на основе сетевого взаимодействия на время решения стоящей перед членами сети задачи. При этом вертикальные связи и соподчинения узлов сети могут меняться в зависимости от решаемой задачи. Образовательные организации-партнеры являются уникальными узлами сети, которые вступают во взаимодействие «по определенному поводу». Решение задачи будет сопровождаться изменениями в механизмах взаимоотношений между элементами сети: каждая новая задача может привести к формированию временной иерархической структуры или некоторого соподчинения. Взаимоотношения между организациями могут регулироваться как договором о совместной разработке и реализации адаптированных образовательных программ, так и договором о возмездном оказании услуг.

2.7. Участие социальных партнеров в создании инклюзивной образовательной среды

Система образования сегодня учитывает государственные стандарты образования и интересы трех основных субъектов: учащихся и их семей, профессионального сообщества преподавателей и работодателей. Значительная часть этих субъектов может и должна быть вовлечена в управление изменениями.

Создание системы взаимодействия субъектов образования с социальными партнерами других ведомств должно быть обращено к личности ребенка, направлено на ее развитие, раскрытие потенциала, своеобразия и духовных сил, нивелирование негативных последствий влияния социальной среды. В частности, проблема предоставления качественного образования ребенку с ограниченными возможностями здоровья не может быть разрешена без межведомственного взаимодействия органов здравоохранения, образования, физкультуры и спорта, социальной защиты населения, экологических служб и различных общественных организаций.

Происходит открытие образовательной системы другим участникам: СМИ, коммерческим фирмам, индивидуальным репетиторам, научно-исследовательским институтам и общественным организациям. Они формируют значительную часть совокупного предложения образовательных программ и услуг и претендуют в том числе на участие в распределении средств общественных фондов, выделяемых на образование.

В рамках организации межведомственного взаимодействия ОО следует определить многообразие функциональных связей и учесть их взаимную целесообразность.

Наиболее актуальные варианты развития социальных контактов для школы следующие:

– реабилитационные центры системы социальной защиты населения (организация реабилитационных мероприятий для детей с инвалидностью, обучающихся в школе);

– центры здоровья системы здравоохранения (организация реабилитационных мероприятий для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, обучающихся в школе);

– психолого-педагогические медико-социальные центры системы образования (организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся, испытывающих учебные и поведенческие трудности; организация для них коррекционных занятий, реализация индивидуальной образовательной программы);

– отдельные образовательные организации, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы (программно-методическое сопровождение образовательного процесса обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы);

– центры дополнительного образования системы образования (совместная деятельность в области социокультурной реабилитации детей с ООП);

– общественные организации, родительские ассоциации и т.п. (совместная деятельность по воспитанию подрастающего поколения).

Наиболее сложным вопросом в организации межведомственного взаимодействия является разработка нормативно-правовой и совершенствование организационно-управленческой базы для осуществления механизмов межведомственного взаимодействия. Результатом его может стать создание и реализация межведомственных проектов, направленных на решение определенных задач (интеграция детей с особенностями развития в общеобразовательную школу и общество; формирование здорового образа жизни и оздоровление населения; вовлечение населения в занятия физической

культурой, спортом и туризмом; профилактика девиантных и аддиктивных форм поведения у детей и подростков и т.д.).

Взаимодействие в системе образования предполагает организацию непрерывного основного и дополнительного образования через взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования детей и подростков, в том числе специализирующимися на физкультурно-оздоровительной, туристско-краеведческой работе, художественно-эстетическом воспитании.

ПМПК проводит обследование обучающихся с ОВЗ, разрабатывает рекомендации по организации специальных образовательных условий, консультирует родителей по особенностям ребенка и специальным условиям, необходимым для его образования, оказывает методическую и консультационную помощь образовательной организации.

Бюро МСЭ проводит обследование обучающихся с ОВЗ, разрабатывает ИПРА, взаимодействует с ПМПК в части особенностей ребенка и специальных условий, необходимых для его образования.

Образовательная организация создает условия для социализации и освоения обучающимся с ОВЗ рекомендованной ПМПК адаптированной образовательной программы.

Центры психолого-медико-социального сопровождения могут организовать поддержку в следующих направлениях: консультирование по различным аспектам создания специальных образовательных условий, оказание психологической помощи всем участникам образовательного процесса, поддержка в вопросах психолого-педагогического сопровождения, проведение коррекционно-развивающих занятий.

Организации, реализующие программы дополнительного образования, создают специальные условия для освоения обучающимся с ОВЗ рекомендованных ПМПК программ дополнительного образования.

Отдельные образовательные организации, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы, осуществляют программы начальной профессиональной подготовки, программы профессиональной ориентации, удовлетворяют потребности в методическом и дидактическом обеспечении образовательного процесса, в организации и проведении различных индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с ОВЗ.

Научные организации и университеты обеспечивают теоретическую, методологическую, научно-методическую поддержку, экспертную функцию, поддерживают трансляцию опыта для широкой аудитории.

Взаимодействие образовательной организации с учреждениями системы здравоохранения предполагает организацию медицинского сопровождения участников образовательного процесса и может быть реализовано как во взаимодействии с детскими территориальными поликлиниками, учреждениями по охране репродуктивного здоровья (женскими консультациями, медико-диагностическими центрами по вопросам брака и семьи и др.), так и в оценке здоровья юношей допризывного возраста медицинскими комиссиями при военкоматах и обеспечении санитарно-гигиенического благополучия под контролем органов Роспотребнадзора.

Управление в области внутренних дел взаимодействует с образовательными учреждениями через учреждения профилактики правонарушений, преступлений несовершеннолетних, отделения полиции территориального органа МВД, охранные предприятия.

Управление Государственной противопожарной службы Российской Федерации при осуществлении курсовой подготовки работников образования по программе пожарно-технического минимума участвует в обучении детей правилам противопожарной безопасности, используя при этом возможности пожарно-технических выставок, организуя учения и тренировки с учащимися, содействует организации профильных классов «Юный пожарный». При этом

именно учреждение образования должно стать инициатором изменения программ с учетом особенностей детей с ОВЗ, обучающихся в школе.

Совместная деятельность школы и Государственной инспекции безопасности дорожного движения МВД РФ при обучении детей правилам дорожного движения через организацию детских юношеских центров, городков, соревнований «Безопасная дорога», постов юных инспекторов дорожного движения в ОУ и т.п. обязательно должна учитывать особенности представления материалов детям с ОВЗ.

Связь образовательной организации с органами социальной защиты населения должны осуществлять социальные педагоги. Управление социальной защиты содействует организации социальной помощи детям через работу служб социальной защиты органов местного самоуправления, через организацию социальной помощи детям, оставшимся без попечения родителей, организацию профильной работы с малоимущими семьями. При отсутствии или удаленности от школы психолого-педагогических медико-социальных центров реабилитационные центры, организованные в системе социальной защиты населения, могут быть привлечены к оказанию психологических и реабилитационных услуг, особенно для детей с инвалидностью.

Таким образом, образовательная организация должна взять на себя миссию сплочения государственных структур и общества в целом по воспитанию подрастающего поколения. В качестве вывода отметим две основные особенности межведомственных взаимоотношений:

1. Они объективно необходимы для полноценной реализации задач общего образования в современных условиях.

2. Эти взаимоотношения взаимовыгодны (для обеих сторон). С одной стороны, государственные организации видят в школе наиболее приспособленную структуру, объединяющую многочисленную организованную часть населения, через которую возможно эффективное

решение их ведомственных задач. С другой стороны, школа получает возможность привлекать для решения своих задач материальные, организационные и другие ресурсы ведомственных организаций.

Говоря о взаимодействии ОО с различными организациями и учреждениями, нельзя не сказать об общественных организациях, которым отводится важная роль в системе социализации детей-инвалидов. Общественные организации часто являются нитью, связывающей семью ребенка с ограниченными возможностями здоровья со всеми государственными системами и службами, одной из которых и является система образования. Часто общественная организация возникает по инициативе родителей, заинтересованных в разрешении проблем обучения, лечения, реабилитации и т.п. своего ребенка или детей с такими же нарушениями, и в этом случае цели общественных организаций довольно часто представляют собой обобщение индивидуальных целей участников. Финансирование деятельности общественных организаций осуществляется за счет членских взносов, спонсорских даров, коммерческой деятельности самой организации; некоторые программы деятельности финансируются государством, если оно заинтересовано в разрешении проблемы, которой занимается конкретная общественная организация. В современных условиях общественные организации приобретают особую значимость, являясь важным субъектом государственной системы. Они оказывают существенное влияние на разрешение социальных проблем в современном обществе.

Среди основных направлений деятельности общественных организаций по оказанию помощи детям-инвалидам можно выделить следующие: медицинское (медико-педагогическое); социально-психологическое и коррекционно-педагогическое; социализирующее (социально-творческая реабилитация, организация отдыха, организация клубов по месту жительства, культурно-просветительная и юридическая помощь, помощь в организации сопровождаемого проживания, трудоустройстве, трудовой занятости). По

имеющимся данным, до 75% общественных организаций специализируются на оказании медицинской помощи нуждающимся в ней детям-инвалидам, до 36% общественных организаций используют различные формы социально-психологической и коррекционно-педагогической, социализирующей помощи.

При этом следует понимать, что общественная социально ориентированная организация не конкурирует с профильными государственными учреждениями, а, консолидируя усилия и ресурсы, всемерно содействует повышению результативности в данной сфере. Примером могут служить «Уроки доброты», проводимые членами региональной общественной организации инвалидов «Перспектива».

В последнее время усиливается потребность в реализации воспитательного процесса в образовательных организациях, который позволил бы укрепить социальные связи внутри организации, создать детские, детско-взрослые сообщества, поддерживающие развитие каждого ребенка. Тем важнее представляется нам вопрос о создании общественных объединений (ученических, молодежных, волонтерских, творческих), сообществ на базе образовательных организаций и включении их в широкие социальные связи для реализации важных социально ориентированных проектов.

Список использованных источников

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php> (дата обращения: 28.09.2021).
3. Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В. Индивидуализация образовательной среды в условиях инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ как педагогический феномен / Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 21–24.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. 271 с.
5. Баженова Ю.А., Александрова Н.С. Методологические аспекты организации инклюзивной образовательной среды в начальной школе / Ю.А. Баженова, Н.С. Александрова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 65–69.
6. Близнюк О.А. Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия / О.А. Близнюк, Н.П. Сенченков // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 112–115. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44737042_86361520.pdf (дата обращения: 28.09.2021).
7. Болдинова О.Г., Каверова Э.А. Моделирование инклюзивной образовательной среды в современной школе / О.Г. Болдинова, Э.А. Каверова // Педагогический вестник. 2020. № 14. С. 16–18.

8. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер.: И. Анисеев, науч. ред.: Н. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

9. Вальдман И.А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта / И.А. Вальдман. М.: Московский центр качества образования, 2009. 51 с.

10. Волкова О.А. Проектирование инклюзивной образовательной среды – как одно из актуальных направлений современного образования / О.А. Волкова // Трибуна ученого. 2021. № 2. С. 39–44.

11. Воронина Ю.В., Григорьева О.В. Инклюзивная медиасреда как часть информационно-образовательной среды современной школы / Ю.В. Воронина, О.В. Григорьева // Медиа. Информация. Коммуникация. 2018. № 24. С. 22–34.

12. Гакаме Ю.Д. Организация психологически безопасной образовательной среды в условиях инклюзивного образования / Ю.Д. Гакаме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 37. С. 251–255. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95673.htm> (дата обращения: 05.10.2021).

13. Герасимов А.В. Инклюзивная образовательная среда как условие успешной социализации студентов с инвалидностью / А.В. Герасимов // Человек. Общество. Инклюзия. 2019. № 4 (40). С. 12–21.

14. Глузман А.В. Специфика и новации / А.В. Глузман // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 2 (42). С. 8–11.

15. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (Серия «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В. Алехина, Е.Н.

Кутепова, Т.Ю. Сунько, Е.В. Самсонова. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. С. 98–112.

16. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении / Т.П. Дмитриева. Вып. 3. М.: Школьная книга, 2010. 175 с. (Серия «Инклюзивное образование»).

17. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке / С.В. Журавлева // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> (дата обращения: 28.09.2021).

18. Загуменная О.В. Организация сопровождения психологом и дефектологом детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Из опыта работы в классе / О.В. Загуменная, О.В. Скробкина, Е.Н. Солдатенкова // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3 (30). С. 40–49.

19. Зайцева Е. Создание открытой образовательной среды пятиклассников для обеспечения перехода от начальной школы к основной / Е. Зайцева // В сб.: Школа на пути к открытому образованию. Опыт тьюторской позиции. М.–Тверь: «СФК-офис», 2013. 274 с.

20. Иванова Н.В. Значимые параметры пространственно-предметного компонента образовательной среды для учащихся начальной школы / Н.В. Иванова // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 2. С. 84–88.

21. Игнатова Н.П. Инклюзивная образовательная среда как условие развития и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями / Н.П. Игнатова // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова. Чебоксары, 2019. С. 26–29.

22. Калашникова С.А. Содержание оценки инклюзивной образовательной среды родителями обучающихся: показатели и индикаторы / С.А. Калашникова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 2 (3). С. 86–91.

23. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: курс лекций / И.В. Карпенкова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. 116 с.

24. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.

25. Ковалева Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева [и др.]. М.–Тверь: СФК-офис, 2012. 246 с.

26. Кожекина Т.В., Михалева Л.Н. Подготовка педагога инклюзивного образования: создание единой образовательной среды / Т.В. Кожекина, Л.Н. Михалева // Научные исследования в образовании. 2011. № 11. С. 27–32.

27. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О.А. Козырева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 112–115.

28. Конвенция о правах ребенка: принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 26.08.2021).

29. Конвенция ООН о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 17.05.2021).

30. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // СПС «КонсультантПлюс».

31. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. М.: Народное образование, 2000. 272 с.

32. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. М., 1997. 193 с.

33. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: педагогика среды: учебник для студентов средних и высших учебных заведений / Российский государственный социальный университет. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 299 с.

34. Марченко Е.И. Толерантная образовательная среда – условие инклюзивного профессионального образования / Е.И. Марченко // В сборнике: Педагогический поиск: инновационный опыт, проблемы качества профессионального развития педагога : материалы исследований, поиска и опыта работы по актуальным вопросам развития системы профессионального образования (по итогам работы региональной научно-практической конференции). М., 2019. С. 167–174.

35. Медова Н.А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах: методическое пособие / Н.А. Медова, ГОУНБ им. А.С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению; МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А.А. Коваленко. Томск, 2012. 24 с.

36. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Д. Митчелл; пер.: И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2009. URL: <https://rud.exdat.com/docs/index-791761.html> (дата обращения: 14.10.2021).

37. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций

/ авт. колл.; гл. ред. С.В. Алёхина. М.: МГППУ, 2020. 176с. URL: <http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/AMt-2020/AMt-2020.pdf#page=1> (дата обращения: 28.09.2021).

38. Морозов А.В. Инклюзивная образовательная среда в условиях цифровизации / А.В. Морозов // Мировые цивилизации. 2020. Т. 5. № 1–2. С. 91–95.

39. Морозов Н.И. Критерии эффективности (качества) инклюзивного образования / Н.И. Морозов // Мир образования – образование в мире. 2011. № 3. С. 17–27.

40. Насибулина Т.В., Цветкова А.В. Учебно-методический комплекс к дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Разработка адаптированных основных общеобразовательных программ в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Сыктывкар: ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», 2016. 88 с. URL: <http://fcprk.kriro.ru/uploads/umk-ovz-2.pdf> (дата обращения: 01.12.2021).

41. Нестерова А.А. Критерии оценки качества инклюзивного образования / А.А. Нестерова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. матер. IV Межд. науч.-практ. конф. / гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 38–41.

42. Нестерова А.А. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: практическое руководство для педагогов / А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Сулова. М.: РИТМ, 2016. 190 с.

43. Новикова Л.И. Школа и среда: Педагогика и психология / Л.И. Новикова. М.: Знание, 1985. № 8. 76 с.

44. Олтаржевская Л.Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук / Л.Е. Олтаржевская. М., 2012. 232 с.

45. Перфильева М.Ю. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «УРОКИ ДОБРОТЫ» – методика, технологии и реализация / М.Ю. Перфильева, С.А. Прушинский, В.К. Чернявская, С.А. Ярмакеева. 2018. URL: <https://perspektiva-inva.ru/images/publications/inclusive-edu/Formirovanie-incliuzivnoi-sredy-v-obrazovatelnoi-organizacii.pdf> (дата обращения: 28.09.2021).

46. Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 августа 2016 г. № 07-3517 «Об учебниках для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // СПС ГАРАНТ.

47. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 “Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи”» // СПС ГАРАНТ.

48. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 30 июня 2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому» // СПС ГАРАНТ.

49. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии») // СПС ГАРАНТ.

50. 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» // СПС ГАРАНТ.

51. Приказ Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам –

образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» // СПС ГАРАНТ.

52. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» // СПС ГАРАНТ.

53. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (с изменениями и дополнениями) // СПС ГАРАНТ.

54. Пуйлова М.А., Шевелева Т.Е. Моделирование инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Пуйлова, Т.Е. Шевелева // Модернизация современного профессионального образования в условиях бакалавриата и магистратуры: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред.: Н.В. Мартишина. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2014. С. 412–416.

55. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации». URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniia-rossii-ot-09092019-n-r-93/primernoe-polozhenie-o-psikhologo-pedagogicheskom-konsiliume/> (дата обращения: 28.09.2021).

56. Рекомендации по созданию условий для детей с ЗПР в соответствии с ФГОС / авторы-составители: И.В. Жидкова, Г.А. Малахова. Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2014. URL: <http://liceum28.ru/wp-content/uploads/2017/03/rekomendacii-po-sozdaniju-uslovij.pdf> (дата обращения: 06.09.2021).

57. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: ФОРУМ, 2012. 208 с.

58. Рубцов В.В. Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л.С. Выготского // Психическое здоровье человека XXI века: сборник научных статей по материалам конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». М.: ИД «Городец», 2016. С. 75–78.

59. Рубцов В.В. Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–35.

60. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1) (дата обращения: 28.09.2021).

61. Саламанкская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». Саламанка, Испания, 1994. URL: <http://rsmcapt29.ru/wp-content/uploads/2020/09/%D0%A1%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-1994.pdf> (дата обращения: 06.09.2021).

62. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды : опыт исследования / В.Д. Семенов. Москва: Педагогика, 1986. 112 с. (Образование. Педагогические науки. Общая педагогика). URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:75654/Source:default> (дата обращения: 25.10.2021).

63. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // II Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (г. Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС,

2000. С. 172–176. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> (дата обращения: 25.10.2021).

64. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=396645> (дата обращения: 28.09.2021).

65. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // СПС ГАРАНТ.

66. Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» // СПС ГАРАНТ.

67. Ушаков Д.В. Личностные результаты образования и достижения общества // Образовательная политика. 2014. № 3 (65). С. 23–29.

68. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598). URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 06.09.2021).

69. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 2019 год). М.: Эксмо, 2019. 224 с.

70. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной. Казань: ИД «МеДДоК», 2018. 160 с. URL: <https://2017.perspektiva-inva.ru//images/publications/inclusive-edu/Formirovanie-incliuzivnoi-sredy-v-obrazovatelnoi-organizacii.pdf> (дата обращения: 04.10.2021).

71. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк;

Министерство образования Республики Беларусь, Барановичский государственный университет. Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.

72. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

73. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. М.: Педагогика, 1980. 340 с.

74. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / пер. с англ.: С. Котова. М.: РООИ «Перспектива»: Владимир, ООО «ТранзитИКС», 2007. URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/4fd/uchastie-obrshchestvennykh-organizatsiy-invalidov-v-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 05.08.2021).

75. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // СОЦИС. 2003. № 5. С. 100–106.

76. Ясвин В.А. Образовательная среда как ключевое понятие экологической психологии образования / В.А. Ясвин. URL: http://www.lms.eduportal44.ru/NewKoironobrazov_det/2020/%D0%9E%D0%A1/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D1%81%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B0.pdf (дата обращения: 04.09.2021).

77. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

78. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. М.: Сентябрь, 2000. 125 с. URL: https://www.studmed.ru/view/yasvin-va-ekspertiza-shkolnoy-obrazovatelnoy-sredy_f7f1ee29527.html (дата обращения: 04.09.2021).

79. Adamopoulou E. Capacity building for inclusive classrooms: the living together training / E. Adamopoulou // In: Douglas S. (Ed.). Creating an inclusive school environment. London, UK: British Council, 2019. P. 33–46. URL:

https://www.britishcouncil.org.np/sites/default/files/j157_creating_an_inclusive_school_environment_report_final_web_1-_h.pdf (дата обращения: 29.03.2021).

80. Allodi M.W. A critical review of ideology, policy and circumstances in the Swedish context related to inclusive education organizational climate and students' wellbeing / M.W. Allodi // In: Dovigo F. (Ed.). Special educational needs and inclusive practices. Vol. 'Studies in inclusive education' № 33. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. P. 97–116. URL: https://ebs.mgppu.ru:5029/content/pdf/10.1007%2F978-94-6300-857-0_6.pdf (дата обращения: 20.08.2021).

81. Bedell G.M. Parent perspectives to inform development of measures of children's participation and environment / G.M. Bedell, M.A. Khetani, M.A. Cousins, W.J. Coster [et al.] // Archives of Physical Medicine and Rehabilitation. 2011. Vol. 1. Iss. 92 (5). P. 765–773.

82. Benade L. Flexible learning spaces: inclusive by design? / L. Benade // New Zealand Journal of Educational Studies. 2019. Vol. 54. P. 53–68. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5029/content/pdf/10.1007/s40841-019-00127-2.pdf> (дата обращения: 15.08.2021).

83. Brielle Harbin M. Collaborative note-taking: a tool for creating a more inclusive college classroom / M. Brielle Harbin // College Teaching. 2020. Vol. 68. № 4. P. 214–220. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/87567555.2020.1786664?needAccess=true> (дата обращения: 13.08.2021).

84. Buchner T., Proyer M. From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education / T. Buchner, M. Proyer // European Journal of Teacher Education. Vol. 43. № 1. P. 83–94. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/02619768.2019.1691992?needAccess=true> (дата обращения: 16.09.2021).

85. California least restrictive environment (LRE) self assessment and continuous improvement activities: District Level. URL: https://www2.wested.org/www-static/online_pubs/dist.lre.tool.pdf (дата обращения: 28.09.2021).

86. Ceresnova Z. Inclusive design of educational environment for diverse people / Z. Ceresnova, L. Rollova, D. Koncekova // In: Di Bucchianico G., Kercher P. (Eds.) Advances in design for Inclusion. AHFE 2017 International Conference on design for inclusion (July 17–21, 2017). Vol. 'Advances in intelligent systems and computing' № 587. California, USA: Springer International Publishing AG, 2018. P. 431–440. URL: https://ebs.mgppu.ru:5029/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-60597-5_41.pdf (дата обращения: 12.08.2021).

87. D'Eloia M.H. Sense of belonging: is inclusion the answer? / M.H. D'Eloia, P. Price // Sport in Society. Vol. 21. № 1. P. 91–105. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/17430437.2016.1225819?needAccess=true> (дата обращения: 15.09.2021).

88. Davies S.E. When the going gets tough: the influence of expatriate resilience and perceived organizational inclusion climate on work adjustment and turnover intentions / S.E. Davies, S. Stoermer, F.J. Froese // The International Journal of Human Resource Management. 2019. Vol. 30. № 8. P. 1393–1417. URL: <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=136745464&S=R&D=buh&EbscoContent=dGJyMNLr40Sep7E4v%2BbwOLCmsEmeprNSsq44SLaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkqwp7NLuePfgex44Dt6fIA> (дата обращения: 16.08.2021).

89. Erkilic M., Durak S. Tolerable and inclusive learning spaces: an evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish primary schools / M. Erkilic, S. Durak // International Journal of Inclusive Education. Vol. 17. № 5. P. 462–479. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/13603116.2012.685333?needAccess=true> (дата обращения: 21.09.2021).

90. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive education for learners with disabilities / V. Soriano, A. Watkins, S. Ebersold. Study for the PETI Committee. Brussels: European Union, 2017. 47 p. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf) (дата обращения: 22.08.2021).

91. Heimlich U. Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule [Quality scale of inclusive school development (QU!S®) – A Work Aid on the Way to the Inclusive School] / U. Heimlich, K. Wilfert, C. Ostertag, M. Gebhardt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018.

92. Higham R., Booth T. Reinterpreting the authority of heads: making space for values-led school improvement with the Index for Inclusion / R. Higham, T. Booth // Educational Management Administration & Leadership. 2018. Vol. 46. № 1. P. 140–157. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5168/doi/pdf/10.1177/1741143216659294> (дата обращения: 20.08.2021).

93. How good is our school? Inclusion and Equality Part 2: Evaluating education for pupils with additional support needs in mainstream schools, HMIE, 2004. URL: <https://education.gov.scot/improvement/Documents/HGIOURS-Part2.pdf> (дата обращения: 28.08.2021).

94. Iswari M. Friendly inclusive environment toward learning in inclusive education / M. Iswari [et. al.] // 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability. Vol. ‘Advances in Social Science, Education and Humanities Research’ 405. Negeri: Universitas Negeri Padang, 2019. P. 86–89. URL: https://www.researchgate.net/publication/339588522_Friendly_Inclusive_Environment_Toward_Learning_in_Inclusive_Education (дата обращения: 22.08.2021).

95. Lim S. The capabilities approach to inclusive education: re-envisioning the Individuals with Disabilities Education Act’s least restrictive environment / S.

Lim // *Disability & Society*. 2020. Vol. 35. № 4. P. 570–588. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/09687599.2019.1649119> (дата обращения: 26.09.2021).

96. Maryland Coalition for Inclusive Education. Quality indicators for inclusive building based practices Retrieved 3 December, 2012.

97. Maximoff N. Transitioning adolescents with emotional and behavioral disorders from most-to-least possible restrictive environments: views of transition service providers / N. Maximoff, S.S. Taylor, T.V. Abernathy // *Residential Treatment for Children & Youth*. 2017. Vol. 34. № 3–4. P. 266–291. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/0886571X.2017.1381580?needAccess=true> (дата обращения: 26.08.2021).

98. Page A. Including students with disabilities in innovative learning environments: a model for inclusive practices / A. Page, J. Anderson, J. Charteris // *International Journal of Inclusive Education*. 2021. April, 22, 2021. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/13603116.2021.1916105> (дата обращения: 22.08.2021).

99. Sanger C.S. Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments / C.S. Sanger // In: Sanger C.S., Gleason N.W. (Eds.). *Diversity and inclusion in global higher education: lessons from across Asia*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2020. P. 31–71. URL: https://ebs.mgppu.ru:5029/content/pdf/10.1007%2F978-981-15-1628-3_2.pdf (дата обращения: 14.08.2021).

100. Shuayb I. Inclusive university built environments. The Impact of Approved Document M for Architects, Designers, and Engineers / I. Shuayb. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2020. 219 p. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5029/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-35861-7.pdf> (дата обращения: 07.08.2021).

101. Sydoriv S. Organizing and sustaining inclusive learning environment: international practices / S. Sydoriv // *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7. № 1. P. 122–128. URL:

<http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8047/1/3625-Article%20Text-7421-2-10-20200526.pdf> (дата обращения: 25.09.2021).

102. Thurlow M. District Partnership Approach to Inclusion A Qualitative Evaluation of Impact / М. Thurlow [et al.]. [Washington D.C.]. Distributed by ERIC Clearinghouse. 1999. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED434423> (дата обращения: 28.09.2021).

103. Vislie L. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies / L. Vislie // European Journal of Special Needs Education. 2003. Vol. 18. № 1. P.17–35. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/0885625082000042294?needAccess=true> (дата обращения: 16.09.2021).

104. Wilson C. School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching / C. Wilson, L. Marks Woolfson, K. Durkin // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24. № 2. P. 218–234. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/13603116.2018.1455901> (дата обращения: 13.08.2021).

105. Woodgate R.L. How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review / R.L. Woodgate, M. Gonzalez, L. Demczuk, W.M. Snow [et al.] // Disability and Rehabilitation. 2019. Vol. 42 (18). P. 2553–2579.

**Создание инклюзивной образовательной среды
в образовательных организациях**

**Методические рекомендации для руководящих и педагогических
работников общеобразовательных организаций**

Под редакцией С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой

Авторский коллектив:

Алехина С.В., Кутепова Е.Н., Мельник Ю.В., Нестерова А.А.,
Карпенкова И.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

<http://мгппу.рф>
<http://inclusive-edu.ru>

ISBN 978-5-94051-243-1