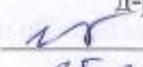


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной педагогики

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ
Заведующий кафедрой
д-р пед. наук, доцент
 И. Н. Емельянова
25 января 2018 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Управление образованием»

Выполнила работу
студентка 3 курса
заочной формы обучения



Велижанина
Альбина
Викторовна

Научный руководитель
д-р пед. наук



Селиванова
Ольга
Антиевна

Рецензент
зав. кафедрой
психологии и педагогики
детства, доцент



Огороднова
Ольга
Васильевна

г. Тюмень, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛОССАРИЙ.....	3
ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ.....	12
1.1. Понятие «инклюзивное образование».....	12
1.2. История инклюзии в образовательной сфере.....	19
1.3. Специфика инклюзии в дошкольном образовании.....	24
1.4. Компоненты организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения.....	32
1.5. Модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения.....	43
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	47
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ВАРИАНТОВ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Г. ТЮМЕНИ	50
2.1. Характеристика базы исследования.....	50
2.2. Характеристика выборки	53
2.3. Характеристика методов исследования.....	54
2.4. Анализ вариантов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях дошкольных образовательных учреждений.....	56
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	83
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	93

ГЛОССАРИЙ

Воспитательная система – система самоорганизующаяся, что обуславливает необходимость сочетания административных и мягких воздействий, носящих оперативный характер [52].

Дошкольное образование – система детских дошкольных учреждений для детей до 7 лет, в которых осуществляется уход за детьми, их воспитание и развитие, а также обучение по специальным развивающим программам в основном в ходе игры [54].

Инклюзивное образование – образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания, что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции [71].

Интегрированное обучение представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [71].

Сегрегация – ситуация, при которой учащиеся со специальными нуждами в обучении включены в учебный процесс отдельно, изолированно от других детей того же возраста [71].

Экспертная оценка – метод количественной и/или качественной оценки отдельных сторон наблюдаемого объекта с помощью независимых экспертов, отличающихся компетентностью в этом вопросе, объективностью и непредвзятостью оценочных суждений [14].

**Перечень условных обозначений, смыслов, единиц
(Список сокращений)**

ДОУ – дошкольное образовательное учреждение

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии

ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут

ИПР – индивидуальный план реабилитации

МАДОУ – муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение

МГППУ – Московский государственный психолого-педагогический университет

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

ОНР – общее недоразвитие речи

ООП – особые образовательные потребности

ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия

ПМПк – психолого-медико-педагогическая консилиум

РАС – расстройства аутического спектра

ТНР – тяжелые нарушения речи

ФГОС ДО – федеральный государственный образовательный стандарт дошкольное образование

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

В современных условиях инклюзивное образование представляет собой перспективную форму обучения всех детей, так как инклюзивный образовательный процесс подразумевает организацию учебно-воспитательной деятельности, удовлетворяющую особые образовательные потребности каждого ребенка. При этом существенно расширяются возможности социализации обучающихся, способы их коммуникации с социумом, формируются необходимые предпосылки для включения каждого ребенка в общество.

Инклюзивное образование широко распространено в зарубежных странах и находится в стадии развития в России. Отечественные ученые-теоретики, педагоги-исследователи и практики образования осуществляют активное изучение и заимствование зарубежного опыта инклюзивного образования.

Анализ научной литературы по выбранной проблематике выявил определенную категорию работ, которые представляется целесообразным разделить на несколько групп.

В первую группу входят исследования авторов, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, такие, как: С. В. Алехина, Л. Бартон, Дж. Демплер, Е. Дорис, Д. В. Зайцев, Е. Н. Кутепова, Т. Лореман, Н. Н. Малофеев, У. Сейлор, Е. К. Сликер, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.

Вторая группа представлена работами авторов, по вопросам технологий инклюзивного обучения: С. В. Алехина, М. Банерджи, Х. Гартнер, И. В. Карпенкова, С. И. Кудинов, Д. Митчелл, М. Фуллан и др.

К третьей группе можно отнести исследования авторов, рассматривающих модели организации инклюзивного (включенного) образования: Х. С. Замский, В. В. Коркунов, Д. Лернер, Н. Н. Малофеев, М. И. Никитина, Л. И. Солнцева, Л. М. Шипицина, Н. Д. Шматко и др.

Четвертая группа авторов представляет работы по управлению образованием: П. К. Анохин, Д. А. Новиков, Л. И. Новикова, С. Д. Поляков, М.

М. Поташник, В. П. Симонов, П. И. Третьяков и др.

Несмотря на обширность представленной тематики работ ученых, проблема организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования, её негативные и позитивные стороны, перспективы влияния на образовательный процесс, не была непосредственным предметом исследования. Проведенный анализ специальной литературы и педагогической практики позволяет выявить **противоречие** между объективно существующей потребностью организации инклюзивного дошкольного образования и отсутствием теоретических и практических основ ее становления в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

Выявленное противоречие позволило обозначить **проблему исследования**: недостаточная разработанность в современной науке организационных и педагогических условий организации инклюзивного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

В связи с этим была сформулирована актуальная **тема исследования**: «Организационно-педагогическое обеспечение инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении».

Объектом исследования стал процесс организации инклюзивного дошкольного образования.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении.

Цель исследования: на основе анализа теоретических исследований организации инклюзивного дошкольного образования выявить варианты ее воплощения в практику деятельности дошкольных учреждений города Тюмени.

Гипотеза: различные варианты организации процесса инклюзивного дошкольного образования опосредуют различный характер таких организационно-педагогических условий, как:

– динамическое развитие модели дошкольного образовательного учреждения, создание инклюзивной предметно-развивающей среды;

- активное участие всех субъектов в инклюзивном образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения;
- нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение процесса инклюзии;
- реализация индивидуального подхода и психолого-медико-педагогического сопровождения детей с особыми возможностями здоровья;
- обеспечение вариативности процессов воспитания и обучения, а также самостоятельной активности ребенка с особыми возможностями здоровья.

Задачи:

1. Определить сущность понятия «инклюзивное образование» в современной науке и образовательной практике;
2. Изучить и охарактеризовать организационно-педагогические условия обеспечения инклюзивного образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения;
3. Разработать модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования;
4. Провести исследование по оценке уровня сформированности компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях дошкольных образовательных учреждений г. Тюмени;
5. Проанализировать и систематизировать педагогический опыт и подходы к обеспечению инклюзивного дошкольного образования;
6. Сформулировать рекомендации по совершенствованию организационно-педагогических условий инклюзивного образования в ДООУ г. Тюмени.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- концепции общего инклюзивного образования особых детей (А. А. Дмитриев, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев и др.);
- концепции технологий инклюзивного образования (С. В. Алехина, И. В. Карпенкова, С. И. Кудинов и др.);
- концепция инклюзивного подхода к дошкольному образованию Е.

Л. Гончарова, И. Ю. Левченко, Н. Н. Малофеев, Е. А. Стребелева, Н.
Д. Шматко, Н. В. Шутова, Л. М. Шипицына и др.);
– модели организации инклюзивного (включенного) образования (Х. Замский, В.
В. Коркунов, Д. Лернер, Н. Н. Малофеев, Н. Назарова, М. И. Никитина, Л. И.
Солнцева, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др.);
– концепция управления образованием (П. К. Анохин, Д. А. Новиков, М.
М. Поташник, П. И. Третьяков, И. К. Шалаев, Т. И. Шамова и др.);
– методика и методология научного исследования (В. И. Загвязинский, В.
В. Краевский, Р. Атаханов).

Избранная теоретико-методологическая основа и поставленные задачи определили **этапы исследования**:

1. Подготовительный (январь 2016 года – январь 2017 года) - определение цели и задач исследования, выбор объекта и предмета исследования, выдвижение основной гипотезы исследования; изучение научной, законодательной литературы в этой области по теме исследования.
2. Экспериментальный (январь 2017 года – апрель 2017 года) – подбор методики для выявления текущего состояния инклюзивного дошкольного образования, проведение исследования организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса в ДОО. Обработка и интерпретация данных.
3. Обобщающий (май 2017 года – декабрь 2017 года) – анализ и систематизация педагогического опыта и подходов к обеспечению инклюзивного дошкольного образования. Разработка модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования.
4. Заключительный (декабрь 2017 – январь 2018 года) – анализ, обработка, систематизация и обобщение результатов работы, формулировка выводов, оформление результатов исследования.

Методы исследования: методы теоретического уровня (анализ психолого-педагогических работ по проблеме инклюзивного образования в

дошкольном образовательном учреждении; изучение нормативных и программно-методических документов; анализ инклюзивной практики дошкольного образовательного учреждения, теоретическое моделирование); методы эмпирического уровня (педагогическое наблюдение, качественная и количественная обработка результатов). Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались методики, адекватные объекту и предмету исследования: разработанная авторская методика экспертной оценки «Диагностика уровня сформированности компонентов организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в ДОУ».

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось в период с января 2016 года по декабрь 2017 года на базе двух дошкольных образовательных учреждений (МАДОУ ЦРР – д/с №123 города Тюмени, МАДОУ д/с № 121 города Тюмени) города Тюмени. В исследовании принимали участие 100 экспертов: родители воспитанников с ОВЗ и специалисты ДОУ (заведующий, заместитель заведующего, учителя-логопеды, педагоги-психологи, педагоги-воспитатели, музыкальные руководители, инструкторы по физкультуре, заведующий хозяйством, специалист по кадрам, медперсонал, бухгалтерия).

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– определены компоненты модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования. Организационные компоненты инклюзивного образования: субъекты инклюзивного образовательного процесса, нормативно-правовая база и программно-методическое обеспечение реализации инклюзивного образования, организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда, психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Педагогические компоненты: активное включение всех участников в образовательный процесс, реализация индивидуального подхода и обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка с ОВЗ, вариативность в

организации процессов обучения и воспитания, динамическое развитие модели детского сада.

– подобран и систематизирован педагогический инструментарий для изучения процесса инклюзии в дошкольном образовательном учреждении (методика экспертной оценки компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях ДОУ; разработаны карты экспертной оценки уровня сформированности компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях ДОУ; предложены критерии и показатели организационно-педагогических условий работы в дошкольном образовательном учреждении).

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– раскрыт смысл понятия «инклюзия» в дошкольном образовании и определены подходы к его обеспечению;

– проанализирован существующий опыт обеспечения инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении;

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в результате исследования данные, а также сформулированные рекомендации по совершенствованию организационно-педагогического обеспечения инклюзивного процесса, могут быть использованы в организации инклюзивного образования в условиях дошкольного образовательного учреждения, что поможет успешному процессу «включения» детей с ОВЗ в образовательную деятельность.

Апробация материалов исследования: основные результаты исследования были освещены в сборнике научных работ студентов института психологии и педагогики ТюмГУ. Публикации статей по теме исследования:

1. Велижанина, А.В. Основные направления организации инклюзивного дошкольного образования города Тюмени [Текст] // Сборник научных работ молодых ученых института психологии и педагогики ТюмГУ / под ред. Т.В. Семеновских. – Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2016. – С. 170 – 175.

2. Велижанина, А.В. Оценка качества инклюзивной среды ДОУ [Текст] // Сборник научных работ студентов института психологии и педагогики ТюмГУ / под ред. Т.В. Семеновских. – Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2017. – С. 213 – 217.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

1.1. Понятие «инклюзивное образование»

Термин «инклюзия» (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *Include* – заключаю, включаю) был введен в США в 1980-е годы.

Термин «инклюзивное (включенное) образование» используется для описания процесса обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной среде. Инклюзивное образование обеспечивает равное отношение ко всем людям, исключает любую дискриминацию детей и создает специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, приспособление к особым потребностям всех детей.

Нуждающиеся в инклюзивном образовании дети могут иметь или не иметь инвалидность, но в любом случае, они имеют особые образовательные потребности. В Законе об образовании РФ закреплен статус таких детей: «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» [3]. В специальной литературе таких детей называют детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с особыми образовательными потребностями (ООП).

Понятие инклюзии выделено в законе об образовании РФ: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

Наряду с инклюзивным, российские ученые рассматривают интегрированное обучение (лат. *integratio* – соединение, восстановление), представляющее собой взаимозависимое и взаимодополняющее соединение в единое целое до этого разрозненных частей и элементов системы. «Содержание термина «интегрированное обучение» раскрывается в работах ученых: В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М. И. Никитина, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др.» [68, С. 205].

Н. Н. Малофеев отмечает, что интеграция в обучении детей с ОВЗ подразумевает организацию в общеобразовательном учреждении оптимальных организационных и педагогических условий для каждого ребенка.

По мнению В. В. Коркунова, «аномальные дети при совместном обучении получают больше внешних стимулов к развитию, чем при отдельном обучении» [38, С. 9].

Н. Н. Назарова считает, что на всех уровнях системы образования интеграция подразумевает реальную возможность минимально ограничивающей альтернативы для детей с проблемами в развитии – обучение, или в специальном образовательном учреждении, или с равными возможностями в общеобразовательном учреждении.

В своем исследовании М. И. Никитина отмечает: «под процессом интеграции лиц с особенностями развития в коррекционной педагогике понимается процесс включения этих лиц во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования» [14, С. 60].

Интеграция является качественно новым образованием, возникающим на основе: интегративной миссии; интегративной деятельности (совместно – взаимозависимо); взаимозависимых отношений, порождающих интегративную культуру; взаимного согласия и договоренности о полном участии в общем процессе образования и воспитания.

В России развиваются две формы интеграции, считает Л. М. Шипицына:

интернальная и экстернальная.

Интернальная интеграция представляет собой процесс интеграции внутри системы специального образования.

Экстернальная интеграция подразумевает взаимодействие общего и специального образования по форме: сегрегация, социальная интеграция, интеграция учебных планов. При сегрегации учащиеся с ОВЗ включены в воспитательно-образовательный процесс изолированно от других детей. Социальная интеграция предполагает смешивание учащихся с ОВЗ, обучающихся в специальных классах, с учениками обычных классов для выполнения различных видов совместной деятельности, где дети получают возможность общения со сверстниками. «Интеграцией на уровне учебных планов» является совместное обучение детей, но для детей со специальными нуждами отдельно проводятся коррекционные занятия.

По мнению Н. Д. Шматко имеют место быть следующие виды интеграции:

- «комбинированная интеграция – дети с ограниченными возможностями здоровья по 1 – 2 человека на равных воспитываются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь;
- частичная интеграция – дети с ограниченными возможностями здоровья вливаются в массовые группы на часть дня по 1 – 2 человека;
- временная интеграция – все дети специальной группы объединяются со здоровыми детьми не реже 1 – 2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;
- полная интеграция – дети с ограниченными возможностями здоровья (по 1 – 2 человека) включаются в обычные группы, при этом они не получают коррекционную помощь в самом образовательном учреждении» [76, С. 43].

В современном обществе происходит переход от интеграции к инклюзии. Инклюзивное образование, в отличие от интегративного, обеспечивает:

- доступность образования для всех детей;
- адаптирование воспитательно-образовательной среды к индивидуальным

- особенностям и особым потребностям ребенка, а не ребенка к среде;
- использование ресурса взросло-детской и детской совместной деятельности (взаимопомощь, взаимоподдержка, взаимообучение);
- в инклюзивном процессе педагог создает специальные условия, чтобы организовать совместную деятельность детей с ОВЗ и обычных детей.

Таким образом, инклюзия – это вариант организации образования, где признается разнообразие потребностей всех учащихся, и подразумевает выстраивание образовательного процесса в соответствии с этими потребностями.

«Инклюзивное образование – образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физиологические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий процесс воспитания и обучения (развития и социализации), что затем позволяет взрослому ребенку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и обособленности. Вместе взрослея, дети принимают собственные особенности и учитывают особенности других людей» [71, С. 207].

Инклюзивное образование, как одно из важных направлений развития системы образования, нуждается в реконструкции образования на каждом из его уровней. Ориентиры построения системы образования в направлении инклюзии задаются основными принципами инклюзивного образования, в основе которых: реализация равных прав на образование и социализация при неравных возможностях. Принципы инклюзивного образования:

Принцип индивидуального подхода – проявляется во внешнем внимании к образовательным потребностям каждого ребенка и в обеспечении условий для реализации самим ребенком своей индивидуальности. Индивидуальные программы развития ребенка (формы, методы и средства обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка).

Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка – предполагает

обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Решается задача развития социально активной личности, чтобы не сформировать у ребенка «выученную беспомощность», где ребенок ждет внешней инициативы, оставаясь пассивным.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников – подразумевает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.

Принцип междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Регулярное составление образовательного плана действий специалистами для группы в целом и индивидуально для каждого ребенка с учетом данных диагностики.

Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания – предполагает присутствие вариативной развивающей среды, т. е. безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способности педагога применять различные методы и средства работы общей и специальной педагогики.

Принцип партнерского взаимодействия с семьей – при поддержке родителей деятельность педагогов в образовательной среде будет более эффективной. Специалисты устанавливают партнерские отношения с родителями ребенка с ОВЗ, договариваются и планируют совместную деятельность, направленную на поддержку «особого» ребенка.

Принцип динамического развития образовательной модели учреждения – модель образовательного учреждения меняется в соответствии с потребностями времени, с включением новых необходимых структурных подразделений, специалистов, развивающих методов и средств.

Процесс инклюзивного образования предполагает использование организационных (нормативно-правовую базу, комплексную диагностику, поэтапное включение детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения) и

педагогических условий обучения (создание адаптивной образовательной среды, психолого-медико-педагогическое сопровождение в процессе обучения, формирование инклюзивной культуры у детей, педагогов, родителей). Эффективность процесса инклюзивного образования обеспечивается взаимодействием детерминирующих его внешних и внутренних факторов, а также составляющих его компонентов.

Можно выделить ряд проблем, связанных с развитием инклюзивного образования в России:

- несформированность нормативно-правовой базы, регламентирующей все аспекты инклюзивного образования;
- культура и социальные отношения в сфере образования (несформированность инклюзивной культуры в обществе);
- психологическое принятие педагогическим и родительским сообществом образовательного учреждения детей с ОВЗ;
- недостаточное финансирование образовательных учреждений, не позволяющее сформировать необходимую материально-техническую базу, отвечающую образовательным потребностям каждого ребенка;
- психологическая неготовность и профессиональная неподготовленность педагогических кадров к качественной реализации инклюзивного образования.

Стратегия инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, при которой для них создаются дополнительные специальные условия обучения и оказывается дополнительная помощь, в настоящее время стала ведущей для большинства стран мира. Процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в общую систему происходит с учетом конкретных социокультурных условий и политики государства.

В России одной из важнейших задач государственной политики в области образования является реализация прав на образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Имеющийся на современном этапе опыт в сфере

инклюзивного образования позволяет определить основные положения российской концепции интегрированного (инклюзивного) образования:

1. «Выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной работы с детьми на максимально раннем этапе, что позволяет обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка к моменту начала обучения и подготовить его к обучению в общеобразовательном учреждении.
2. Создание вариативных условий для реализации права на образование всех категорий детей с ООП с учетом их психофизических особенностей. Интеграция детей с отклонениями в развитии в общие образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку.
3. Обоснованный отбор детей для инклюзивного образования, опирающийся на дифференцированные показания к интегрированному обучению.

Исходя из основных положений российской концепции интегрированного (инклюзивного) обучения выстраивается поэтапная система инклюзивного образования» [73, С. 86]:

- 1 этап – период раннего детства: комплексная помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье (помощь со стороны органов социальной защиты; в правовом поле; медицинская помощь и сопровождения ребенка с ОВЗ; в психологическом поле).
- 2 этап – дошкольное образование: воспитание и социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья осуществляются в рамках дошкольных учреждений. Позволяет обоснованно и дифференцировано определить возможные вариативные индивидуальные стратегии дальнейшего обучения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе.
- 3 этап – общеобразовательная средняя школа, включает в себя все виды интеграции в образовательный процесс с учетом наибольшего соответствия уровню развития и возможностям каждого ребенка.

4 этап – профориентация выпускников школ с ограниченными возможностями здоровья в сфере возможных профессиональных интересов, а также их последующее профессиональное образование.

Получение качественного образования «особыми» детьми является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Таким образом, понятие «инклюзивное (включенное) образование» будем рассматривать как сложную систему образования, обеспечивающую доступность образования для всех людей, с учетом особых образовательных потребностей, что затем позволяет человеку стать равноправным членом общества. Инклюзивный процесс обучения детей с ОВЗ проходит в четыре этапа: раннее детство, дошкольное образование, общеобразовательная средняя школа (начальное, основное и среднее общее образование), профессиональное образование. Составляющими элементами этой системы можно назвать специальное коррекционное и интегрированное обучение, как способы организации инклюзивного образования.

1.2. История инклюзии в образовательной сфере

Историей вопроса обучения детей с ОВЗ занимались такие ученые, как А. Г. Басова, А. И. Дьячков, А. Д. Доброва, Х. С. Замский, Н. Н. Малофеев, В. И. Селиверстов, Л. М. Шипицына, Н. Д. Ярмаченко и др.

В Западной Европе, период с VIII в. до начала XII в., в России с 996 по 1715 годы, характеризуется заботой о лицах с ограниченными возможностями здоровья. Складывавшаяся в Европе и России система поддержки этих людей включала хосписы и приюты при монастырях, которые предоставляли им жилье и еду. Изменение отношения к лицам с ОВЗ (осознание возможности обучения глухих и слепых детей) было связано с эпохой Возрождения, этот период длился

в Западной Европе с XII в. до конца XVIII в., в России с 1706 по 1806 г.

Далее пришло осознание не только возможности, но и целесообразности обучения детей с нарушениями зрения, слуха (конец XVIII – начало XX веков). В Западной Европе был принят закон об обязательном начальном образовании, открываются специальные учебные заведения. В Европе и в России лечение и обучение детей с ОВЗ осуществлялось по следующим направлениям: педагогическое (детский сад, школа, колония), лечебно-педагогическое (специальное отделение при больнице, школа-санаторий), христианско-благотворительное (богадельня, приют, дом призрения). «Во Франции распространяется опыт обучения детей с нарушениями зрения и слуха в народных школах педагога А. Бланше и Ж. Ж. Валад-Габеля Выпускается монография А. Бланше для учителей народной школы «Руководство для наставника: об обучении глухонемых в народных школах. Краткое изложение конференции, бывшей в 1858 г. по распоряжению Министерства внутренних дел» (1858 г.), имеющая огромную методическую значимость (приведены образцы проведения уроков, методики обучения чтению и письму посредством использования жестов, мимики, дактильной азбуки для глухих детей в массовых учреждениях)» [23, С. 108]. В Германии в 1832 – 1834 гг. организованы курсы по работе с «особыми» детьми в народных школах, которые прошли более ста педагогов-наставников.

«Первым массовым опытом инклюзивного образования является маннгеймская система обучения, разработанная Й. Зиккингером в 1899 году в г. Маннгейме (Германия). «Доступность образования для всех и для каждого», по мнению автора системы, должна обеспечиваться рядом факторов: необходимостью признания способностей каждого ребенка к обучению; подготовкой педагогов с учетом особенностей детей с различными трудностями в обучении; разной продолжительностью сроков обучения и темпом усвоения одних и тех же планов и программ; уровнями усвоения объема программного материала в предметном обучении; организацией учебной деятельности и

особым режимом труда и отдыха, адаптированным к особенностям учеников» [38, С. 8]. Зиккингер впервые выделил проблему необходимости организации особых условий обучения для детей, испытывающих трудности в обучении.

С течением времени требования перед образованием меняются. В XIX веке в Европе вводится всеобщее обучение и уровневый образовательный ценз. Увеличивается количество школ и количество учеников (от 30 – 80 человек в классе). В итоге от общего образования обособляется специальное образование, которое наиболее наглядно представлено в странах Скандинавии.

Начало XX в. – 70-е гг. XX в. характеризуются созданием действующей системы специального образования. «Реализация идей совместного обучения детей с различными образовательными потребностями в первой половине XX века во Франции, Австрии, Германии позволила выделить его преимущества:

- а) увеличение количества обучающихся с ОВЗ;
- б) активное привлечение к обучению семьи, гармонизирующей социализацию детей с ОВЗ;
- в) расширение, обобщение позитивной практики и совершенствование методики обучения детей с ОВЗ;
- г) экономия денежных средств за счет меньшего количества педагогов и образовательных учреждений» [23, С. 108].

Лев Семенович Выготский в 1930-е годы одним из первых обосновал концепцию инклюзивного обучения как педагогической системы, органично объединяющей общее и специальное образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»).

После второй мировой войны страны объединились на основе Декларации прав человека ООН (1948) и приняли новое миропонимание: все люди равны, поэтому спецшколы признаются сегрегационными учреждениями, а система специального образования – дискриминационной. «В 60 – 70-е гг. сначала в Швеции, а затем в большинстве других развитых стран были закрыты крупные

интернаты и психиатрические больницы для людей, отстающих в развитии. В 1974 г. создается Союз лиц с ОВЗ (UPIAS) направленный на противостояние сегрегации инвалидов» [23, С. 108]. Союз формулирует новую социальную концепцию осмысления ограниченных возможностей: прежде всего трудности и ограничения возникают в связи с барьерами и условиями, существующими и созданными обществом. Создавая эти барьеры и условия, общество не позволяет человеку (и особенно ребенку) с ОВЗ вести полноценную жизнь. Эта концепция стала известна как социальная концепция инвалидности.

Интеграционные процессы вновь актуализируются на фоне либерально-демократических и социально-демократических реформ, экономического подъема во многих странах и развития информационных технологий в 70 – 80-е гг. XX века. Начинается новая эра отношения к людям с ОВЗ. Принимаются значимые международные правовые акты, защищающие их права. В период интегрированного обучения (в России с 1991 по 2000 год) обосновывается совокупность педагогических условий: совместное обучение детей с ОВЗ и обычных детей с использованием специальных средств и методов и при участии педагогов-специалистов (Р. П. Дименштейн, Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др.).

«Большое значение в активизации процессов, направленных на решение проблем инклюзивного образования, сыграла «Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество» (Саламанка. Испания. 7 – 10 июня 1994 г.) и принятая на ней «Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями»» [23, С. 107]. Провозглашен принцип инклюзивного образования и введен термин «инклюзия» в педагогику.

Потребовалось немало времени, чтобы гуманистические идеи постепенно проникли в правовую, педагогическую, психологическую и социальную сферы. Достижением в этом направлении является принятие важнейших международных документов в период 1948 – 1994 гг. Социальная концепция

инвалидности укрепляет свои позиции, но ее реализация в системе образования многих стран по-прежнему затруднена.

«В соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО, Минобрнауки Российской Федерации совместно с Институтом коррекционной педагогики РАО России рекомендовали использовать в практической деятельности по включению в систему общего образования детей с отклонениями в развитии «Концепцию интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями.)»» [38, С. 7]. Концепция интегрированного образования выдвинула следующие условия его реализации: специальная инклюзивная подготовка педагогических кадров, реализация программы ранней коррекции дошкольника с ОВЗ, обязательная коррекционная поддержка ребенка с ОВЗ силами специалистов. Таким образом, система образования России вступила на новый путь гуманистических преобразований.

Можно отметить, что на сегодняшний день инклюзивное образование учитывает не только активное включение и участие детей с ООП в образовательном процессе общеобразовательных учреждений, но в большей мере перестройку системы массового образования и учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения образовательных потребностей всех категорий детей.

В эпоху информационной культуры, для развития общества требуется модернизация системы образования для людей с ООП, назрела необходимость систематизации уже накопленного опыта в данном направлении, что обусловило введение понятия «инклюзивного (включенного) образования».

Таким образом, можно выделить основные этапы эволюции идеи инклюзивного образования в России:

1. Период заботы о людях с ОВЗ (с 996 по 1715 годы).
2. Период осознания возможности обучения детей с ОВЗ (с 1706 по 1806 годы).

3. Период осознания целесообразности обучения детей с ОВЗ (конец XVIII – начало XX вв.).
4. Период создания и функционирования системы специального образования (начало XX – 90-е годы XX вв.).
5. Период интегрированного обучения (1991 – 2012 гг.).
6. Период развития инклюзивного образования (с 2012 г. и по сей день).

Развитие инклюзивного образования – это длительный и достаточно противоречивый процесс преобразований, который невозможен без поддержки и участия общества, педагогического сообщества, а также семей детей с ООП.

1.3. Специфика инклюзии в дошкольном образовании

В современном мире происходит увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Наибольшая часть из них – дети с минимальными нарушениями развития, для которых существует необходимость в научно-обоснованных подходах к организации интегрированного обучения в общеобразовательных учреждениях, обеспечивающее полноценное инклюзивное образование этих детей.

По классификации, предложенной В. А. Лапшиным и Б. П. Пузановым, к основным категориям детей с ОВЗ относятся:

- «дети с нарушением слуха (слабослышащие, позднооглохшие, глухие);
- дети с нарушением зрения (слабовидящие, слепые);
- дети с нарушением речи (логопаты);
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- дети с умственной отсталостью;
- дети с задержкой психического развития;
- дети с нарушением поведения и общения;
- дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (глухие или слепые дети с умственной отсталостью, слепоглухонемые).

Наиболее характерные особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР):

- снижение работоспособности;
- неустойчивость внимания;
- более низкий уровень развития восприятия;
- недостаточная продуктивность произвольной памяти;
- отставание в развитии всех форм мышления;
- дефекты звукопроизношения;
- своеобразное поведение;
- бедный словарный запас;
- низкий навык самоконтроля;
- незрелость эмоционально-волевой сферы;
- ограниченный запас общих сведений и представлений» [20, С. 88].

Определенные механизмы реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное образование на уровне дошкольного образования, гарантии его качества закреплены в российском законодательстве по инклюзивному образованию [59].

Дошкольное образование – это уровень общего образования, направленный на разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями, формирование у него нравственных норм, приобретение им социального опыта.

Данный уровень образования заслуживает особого внимания и правильной организации учебного процесса. Структурированным документом требований к организации учебно-воспитательной работы в ДОУ является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), разработанный на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации и с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка. В его основе заложены следующие основные принципы:

- 1) «поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду;
- 2) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей, педагогических и иных работников организации) и детей;
- 3) уважение личности ребенка;
- 4) реализация образовательной программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка» [2].

В ФГОС ДО прописаны требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему. Программа направлена на: «создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности; на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей» [2].

В системе непрерывного образования первой ступенью является дошкольное образование, которое обеспечивает преемственность воспитания и обучения ребенка в условиях детского сада, семьи и школы. Для воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития этих детей в помощь семье действует сеть дошкольных образовательных учреждений. Дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) предназначены для детей в возрасте от 2-х месяцев до 7 лет.

В настоящее время, при внедрении Федерального государственного

образовательного стандарта в систему дошкольного образования, инклюзия в детских садах становится более доступной и реальной. Широко внедряются интегрированные формы работы с дошкольниками, формируется развивающая среда по принципу вариативности, внедряется модульная организация образовательных программ, осуществляется индивидуальный подход при подаче обучающего материала, развивается самостоятельная активность ребенка. Все это позволяет достигать высокой эффективности образовательной деятельности.

Инклюзивное дошкольное образование – это вариант организации дошкольного образования, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и направленный на разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста.

Модель инклюзии на уровне дошкольного звена наиболее перспективна и менее противоречива, так как ориентирована на цели развития ребёнка. «К инклюзивным моделям можно отнести все форматы, предполагающие обучение детей с разными образовательными потребностями в рамках одного учреждения и Россия, так же, как и другие страны мира в целом достаточно успешно продвигалась по пути развития специального образования, но на определенном этапе возникло «технологическое отставание» российских учреждений (материальное обеспечение, создание безбарьерной среды)» [19, С. 4296].

В России в рамках системы образования реализуются следующие формы инклюзивного дошкольного образования:

1. Дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида, в котором обучаются дети с определенной формой дизонтогенеза. Используется безбарьерная предметно-развивающая среда, учитывающая особые образовательные потребности определенной категории детей.
2. Дошкольные образовательные учреждения комбинированного вида, где наряду с обычными детьми обучаются дети с ОВЗ. Организуется безбарьерная предметно-развивающая среда, учитывающая особые образовательные

потребности определенной категории детей.

3. Дошкольные образовательные учреждения, на базе которых функционируют дополнительные коррекционные службы: службы ранней помощи, консультативный пункт, лекотека.

4. Общие дошкольные образовательные учреждения с группами кратковременного пребывания «Особый ребенок».

Исследования РАО «Института коррекционной педагогики» показали, что наиболее соответствующими условиями для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ обладают комбинированные образовательные учреждения с обычными и специальными дошкольными группами. В своих работах Н. Н. Малофеев и Н. Д. Шматко рассматривают функционирование моделей интегрированного воспитания и обучения на базе комбинированного дошкольного образовательного учреждения. Авторы дифференцируют их по характеру нарушения, наполняемости, степени выраженности отклонения и привлечению специалистов дефектологического профиля. 1 – 2 ребенка с ограниченными возможностями здоровья по уровню развития, близкого к возрастной норме, могут воспитываться в обычной группе. Специалист-дефектолог оказывает специализированную коррекционную помощь интегрированным детям, а также консультативную помощь воспитателям группы и родителям. В специальных группах, где воспитываются и обучаются только дети с ОВЗ, для каждого ребенка индивидуально подбирается полезная и возможная для него степень интеграции (частичная, временная, полная). Смысл частичной интеграции авторы видят в расширении общения детей с ОВЗ с их нормально развивающимися сверстниками. Целью временной интеграции является создание условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками. «В смешанных группах создаются специальные условия для ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции значительного числа детей с нарушениями в развитии. В смешанных группах могут получить необходимую специальную педагогическую поддержку

дети, не имеющие выраженных первичных отклонений в развитии, но испытывающие стойкие трудности в обучении в силу других причин» [76, С. 41]. Данная модель комбинированного дошкольного учреждения позволяет обеспечить детей специальной коррекционной помощью и дать возможность интеграции всем детям с выраженными нарушениями в развитии.

При внедрении в ДОО инклюзивного образования важно прояснить, что же является самым важным на пути создания инклюзивного учреждения: проанализировать зарубежный и российский опыт организации образовательной инклюзивной среды и составить наиболее оптимальную модель инклюзии для ДОО. Инклюзивное образование ДОО имеет свою ярко выраженную специфику: цели, структуру коллектива, виды и содержание информационных и коммуникативных процессов. К современному инклюзивному дошкольному образовательному учреждению предъявляются такие требования, что повышение уровня управления становится объективной необходимостью и существенной стороной его дальнейшего развития.

По мнению И. Д. Емельяновой, принцип совместного принятия решения участниками образовательного процесса и ответственность за его выполнение является основным в управлении инклюзивной группой детского сада. На основе данного принципа определяются «структуры управления инклюзивным процессом:

- научно-методический совет ДОО;
- психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) ДОО;
- педагогический коллектив инклюзивной группы;
- родительский комитет» [24, С. 30].

По мнению О. Г. Жуковой, управление современной дошкольной инклюзивной образовательной организацией требует от руководителя научного подхода в построении целостной системы управления и перевода ее в режим развития. Для этого необходимо четко определить:

- «вид и цель детского сада;

- информационное обеспечение (интересы, возможности воспитанников, запросы их родителей);
- кадровые, материально-технические, психологические условия (для удовлетворения выявляемых потребностей);
- собственный вариант образовательной программы;
- режим организации учебно-воспитательной работы;
- приоритетные условия (кадровые, материально-технические, финансовые, научно-методические, социально-психологические) для достижения дошкольной образовательной организацией поставленных целей» [26, С. 195].

Сотрудники Центра изучения инклюзивного образования в Бристоле (Великобритания) Тони Бут, Марк Воган, Мэл Эйнскоу считают, что инклюзия достигается при одновременном развитии трех равноправных составляющих процесса улучшения ситуации в учреждении:

1. «создание инклюзивной культуры (способствует созданию безопасного, терпимого (толерантного) сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений);
2. разработка инклюзивной политики (необходимость присутствия инклюзивных подходов во всех планах учреждения);
3. развитие и внедрение инклюзивной практики (при внедрении такой практики в группах обязательно учитывается разнообразие потребностей детей, сотрудники ДООУ проявляют активную заинтересованность в поиске дополнительных ресурсов, не только материальных)» [27, С. 21].

Важным для развития российского специального и общего дошкольного образования, для их сближения является инклюзивное образование, оно делает границы между ними взаимопроникаемыми и вариативными. Инклюзивное дошкольное образование делает общее образование доступным для всех, в том числе и для детей с ООП, адаптируя его к нуждам последних.

«Функционирование инклюзивных дошкольных учреждений заключается в том, что в них не проводится различие между «общим» и «специальным» образованием, обучение дошкольников реорганизовано таким образом, что все дети учатся вместе и программы обучения подобраны согласно их возможностям» [51, С. 61].

Таким образом, спецификой инклюзивного образования в ДООУ является ориентирование на цели развития и воспитания детей с ОВЗ: формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности. Реализация образовательно-воспитательной деятельности осуществляется в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

1.4. Компоненты организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения

Современная Россия делает первые шаги по организации полноценного инклюзивного образования, система инклюзивного образования находится на начальных стадиях своего развития и требует полноценной разработки нормативной и методологической базы.

Инклюзия обуславливает поиск не столько внешних, сколько внутренних ресурсов образовательной организации, способных обеспечить всех детей качественным воспитанием и образованием.

Создание организационно-педагогических условий для получения инклюзивного дошкольного образования детьми с учетом их психофизических особенностей является основной задачей в области реализации права на

образование детей с ограниченными возможностями здоровья. В результате в дошкольном образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, создаются условия, гарантирующие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования всеми обучающимися;
- применения как стандартных так и специфических шкал оценки достижений ребенка с ОВЗ, соответствующих его особым образовательным потребностям;
- адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции ребенка с ОВЗ совместно всеми участниками воспитательно-образовательного процесса, включая и сотрудников дошкольного учреждения и родителей (их законных представителей);
- индивидуализации воспитательно-образовательного процесса в отношении детей с ОВЗ;
- целенаправленного развития способности детей с ОВЗ к взаимодействию со сверстниками и коммуникации путем создания условий для самостоятельной активности ребенка с ОВЗ;
- активного включения детей с ОВЗ в доступную для них деятельность: интеллектуальные и творческие соревнования, проектно-исследовательскую деятельность и научно-техническое творчество;
- включения всех субъектов образовательного процесса (детей с ОВЗ, их родителей, педагогических работников, специалистов и общественности) в проектирование и развитие дошкольной социальной среды, разработку основной и коррекционных образовательных программ дошкольного образования, а также формирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников с ОВЗ;
- использования в воспитательно-образовательной деятельности современных достоверных и научно обоснованных технологий по коррекционной работе, соответствующих особым образовательным потребностям детей с ОВЗ.

Можно выделить основные компоненты организационно-педагогического

обеспечения инклюзивного образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения.

Организационное обеспечение процесса инклюзии ДООУ:

1. Субъекты инклюзивного образовательного процесса, профессиональная квалификация педагогов и специалистов ДООУ.

Субъектами процесса инклюзии в ДООУ являются: администрация ДООУ, педагоги, специалисты сопровождения, дети с ОВЗ и их родители. Администрация ДООУ занимается управлением инклюзивным образовательным процессом. Для управления инклюзивным процессом в ДООУ создаются специальные подразделения:

- «научно-методический совет ДООУ;
- психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) ДООУ;
- педагогический коллектив инклюзивной группы;
- родительский комитет» [30].

Реализация инклюзивного образования требует теоретической и практической подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров дошкольного образования. В штатные расписания ДООУ, обеспечивающих воспитание, обучение, развитие, присмотр, уход и оздоровление детей с ОВЗ, детей-инвалидов, а также коррекцию недостатков их физического и (или) психического развития, в случае необходимости могут быть введены дополнительные должности учителей-дефектологов, учителей-логопедов, логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей и других работников (в зависимости от категории детей) в пределах ассигнований, выделяемых по решению учредителя на эти цели.

Обеспечение профессиональной квалификации педагогов и специалистов, реализующих инклюзивный подход в ДООУ предполагает овладение воспитателями и специалистами, работающими в инклюзивных группах разнообразными методами обучения и воспитания детей с ОВЗ; использование различных видов деятельности, которые соответствуют уровню развития детей

и включению их в активное обучение, направленное на достижение следующих задач: воспитание позитивного чувства самоидентификации и эмоционального благополучия; развитие социальных умений и знаний, коммуникативных навыков; вовлечение детей в экспериментально-исследовательскую деятельность; обеспечение речевого, физического развития детей с ОВЗ и др.

2. Нормативно-правовое обеспечение процесса инклюзии.

Инклюзивный процесс базируется на нормативно-правовой базе, которая обеспечивает реализацию прав на образование ребенка с ОВЗ и реализацию прав всех остальных детей, включенных наравне с «особым» ребенком в инклюзивное образовательное пространство. Нормативно-правовая база включает в себя документы всех уровней:

– федеральное законодательство (Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенция ООН о правах ребенка, Протокол №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, Конвенция ООН «О правах инвалидов» и др.);

– региональные законы «Об образовании», «О социальной защите инвалидов», и др.;

– локальные нормативные документы ДОУ (Типовое положение о ДОУ, Локальные акты ДОУ: «Положение о логопедической службе ДОУ», «Положение о ПМПк ДОУ», договоры с родителями (законными представителями) воспитанников ДОУ и др.).

3. Программно-методическое обеспечение процесса инклюзии.

Программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного и воспитательного процесса нацелено на возможность устойчивого и постоянного доступа для всех участников инклюзивного процесса к любой информации, связанной с организацией воспитательно-образовательного процесса и условиями его осуществления, планируемыми в ней результатами, а в частности с реализацией индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Методическая служба ДОУ является центром методического

обеспечения процесса инклюзии: комплектование научно-методической литературой по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике, обеспечение доступа педагогов и специалистов сопровождения к печатным и электронным образовательным ресурсам и др.

Обучение детей с ОВЗ реализуется по образовательным программам ДООУ, учитывающих государственные требования и особенности инклюзивного процесса. В Законе РФ «Об образовании» адаптированная образовательная программа определяется как «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» [3]. В процессе реализации адаптивных образовательных программ организация деятельности с воспитанниками ДООУ может изменяться в соответствии с динамикой развития ситуации в группе – неожиданными переменами окружающей обстановки, специальными потребностями ребенка с ОВЗ.

4. Психолого-медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования. Система комплексного сопровождения функционирует, ориентируясь на необходимость проведения следующих мероприятий:

1. «ПМПК проводит комплексную психолого-медико-педагогическую диагностику детей с ОВЗ с целью определения актуального уровня развития и потенциальных возможностей. По результатам обследования даются рекомендации по разработке образовательного маршрута.

2. При взаимодействии специалистов ПМПК и ДООУ с родителями составляется индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) ребенка с ОВЗ. При разработке ИОМ учитываются организационные условия включения различных детей с ОВЗ в образовательное пространство, которые соотносятся с заключением ПМПК.

3. Ведется запланированная коррекционная работа. Специалистами ПМПк ДОУ проводится мониторинг динамики развития ребенка с ОВЗ. Определяются способы реализации ИОМ и методики оценки результативности выбранных методов и технологий помощи ребенку в адаптации.

4. Мониторинг образовательной и социальной адаптации всех детей группы» [33].

Л. М. Шипицына комплексное сопровождение в ДОУ определяют как систему профессиональной деятельности команды специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребёнка, независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде. Направления организационно-методического обеспечения процесса комплексного сопровождения в ДОУ следующие:

- разработка и корректировка индивидуального образовательного маршрута для каждого ребёнка с ОВЗ (включает в себя определение образовательных программ и организацию их по темам во временных интервалах, доступных ребёнку с учётом его актуальных возможностей);
- разработка, корректировка с учётом данных динамического обследования и реализация схем и программ сопровождения;
- гигиеническое нормирование нагрузок;
- обеспечение преемственности и последовательности в работе с ребёнком;
- организация и проведение ПМПк.

5. Организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда. В развитии инклюзивного ДОУ существенное значение отводится организации инклюзивной предметно-развивающей среды, состоящей из финансово-экономических, материально-технических, информационных условий и самой предметно-развивающей среды.

Финансово-экономические условия обеспечивают ДОУ возможность исполнения всех требований и условий, включенных в инклюзивный процесс, в

том числе содержание штата специалистов, реализующих сопровождение, обучение и воспитание детей с ОВЗ, а также обеспечивают эффективную реализацию образовательного маршрута.

Материально-технические условия реализации инклюзии в ДОУ направлены на соблюдение:

– санитарно-гигиенических норм воспитательно-образовательного процесса с учетом потребностей детей с ОВЗ, обучающихся в данном учреждении (требования к освещению, воздушно-тепловому режиму, водоснабжению и т. д.); возможность для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ к объектам инфраструктуры ДОУ;

– санитарно-бытовых условий с учетом потребностей детей с ОВЗ, обучающихся в данном учреждении (наличие санузлов, мест личной гигиены, раздевалок и т. д.);

– пожарной и электробезопасности, безопасности жизнедеятельности, с учетом потребностей воспитанников ДОУ – детей с ОВЗ.

Информационно-образовательная среда ДОУ включает в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, созданные с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, включая формирование жизненной компетенции, социализации и др.); организационные и культурные формы информационного взаимодействия с учетом специальных образовательных потребностей детей с ОВЗ, компетентность субъектов воспитательно-образовательного процесса в решении развивающих и коррекционных задач обучения детей с ОВЗ с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

При проектировании инклюзивного образовательного процесса большое внимание уделяется организации предметно-развивающей среды ДОУ (в соответствии с требованиями ФГОС ДО). Специалисты сопровождения, педагоги и воспитатели при участии родителей совместно выстраивают среду,

выявляя особенности развития и потребности, наблюдая за самостоятельными действиями, интересами детей с ОВЗ. Также необходимо дополнительное специальное оборудование: коррекционно-развивающее и сенсорное оборудование, современное учебное оборудование, кабинеты психомоторной коррекции и др. «Принципы организации предметно-развивающей среды:

- среда должна быть безопасной;
- среда должна быть комфортной и уютной;
- среда организуется в каждой группе в соответствии с возрастными закономерностями развития детей и их интересами таким образом, чтобы дать им возможности проявлять активность, работать как в сотрудничестве со взрослым, с другими детьми, так и самостоятельно;
- развивающая среда группы должна быть вариативной, чтобы у каждого ребенка в соответствии с его интересами и возможностями был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности);
- среда должна быть информативной. Среда должна постоянно обновляться вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей» [34, С. 58].

Важным условием реализации процесса инклюзии в дошкольном образовательном учреждении является возможность трансформации предметно-развивающей среды под особые возможности ребенка.

Педагогическое обеспечение процесса инклюзии в ДОУ:

1. Активное участие всех субъектов в инклюзивном образовательном процессе. В инклюзивной деятельности очень важно взаимодействие всех участников процесса: администрации, педагогов, специалистов сопровождения, детей и их родителей. При организации данного взаимодействия учитываются следующие требования: уважительное отношение друг к другу за индивидуальный вклад, вносимый ими в общую деятельность, регулярная работа в сотрудничестве друг с другом; открытое оказание и получение помощи друг

другу, предоставление обратной связи, обмен полезными советами и критическими замечаниями и прислушивание к ним.

Эффективно взаимодействие как единая профессиональная команда для достижения общей цели (например, составление согласованного отчета об уровне развития детей и группы в целом, планирование согласованной коррекционной деятельности, способствующей развитию детей и группы через разработку тематических проектов, разработку индивидуального образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья). С новыми педагогами воспитатели и специалисты сопровождения работают в качестве наставников, чтобы улучшить свою собственную профессиональную компетентность и нового педагога.

Для реализации целей инклюзии в ДОУ работают специалисты разного профиля – психологи, логопеды, дефектологи, воспитатели, педагоги дополнительного образования, медицинские работники. Для эффективной работы в инклюзивной группе выстраиваются различные схемы организации взаимодействия специалистов. Схемы взаимодействия зависят от состава детей инклюзивной группы, и определяются сочетанием основной и коррекционной образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов.

2. Динамическое развитие инклюзивной модели ДОУ.

Для развития деятельности инклюзивного ДОУ важно выстраивать образовательно-воспитательный процесс в соответствии с потребностями детского контингента. Модель инклюзивного ДОУ в связи с диагностикой образовательных потребностей может меняться, включая новые структурные подразделения, специалистов сопровождения, развивающие технологии, методы и средства обучения и воспитания.

3. Обеспечение вариативности инклюзивного процесса воспитания и обучения.

Эти условия ориентированы на эффективное и полноценное получение образования всеми воспитанниками ДОУ, реализующего инклюзивную практику. Педагогами применяются адекватные возможностям и

потребностям воспитанников современные технологии, методы, приемы, формы организации образовательно-воспитательной работы (в рамках разработки ИОМ), а также адаптируются содержание учебного материала, имеющихся или разработанных необходимых учебных и дидактических материалов и др. Важным компонентом является создание условий для адаптации детей с ОВЗ в группе сверстников, организация образовательной деятельности по раскрытию и развитию творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни группы, детского сада.

4. Обеспечение самостоятельной активности ребенка с ОВЗ.

Важным условием эффективности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Развивая самостоятельность, у детей с ОВЗ формируются некоторые навыки и умения, привычки, желание сделать что-то самим, своими руками. Сделав что-то сам, ребенок чувствует причастность себя к какому-то делу, важность и значимость своих действий. Так воспитывается социально активная личность, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности.

5. Реализация индивидуального подхода.

Реализация индивидуального подхода подразумевает выбор форм, методов и средств воспитания и обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность. Индивидуальная программа развития ребенка выстраивается на диагностике функционального состояния ребенка и предполагает выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка.

Целью комплексного сопровождения любого ребёнка в образовательном процессе является обеспечение его нормального развития в соответствии с нормой развития в данном возрасте. «Задачи комплексного сопровождения:

– предупреждение возникновения проблем развития ребёнка;

- содействие ребёнку в решении актуальных задач развития, социализации, обучения;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности детей, родителей, педагогов» [65].

В настоящее время в России формирование единого образовательного пространства в контексте организации и реализации инклюзивного дошкольного образовательного процесса имеет ряд проблем:

- «организацию целостной многоуровневой образовательной среды в соответствии с образовательными потребностями и психофизическими возможностями детей с ОВЗ;
- непроработанность форм и неустойчивый характер взаимодействия специалистов (медицинских, социальных и психолого-педагогических служб) между собой и с родителями;
- модификация образовательного процесса с учетом потребности детей с ОВЗ в индивидуально-дифференцированном обучении и воспитании не только на занятиях с педагогом-дефектологом, но и на протяжении всего времени пребывания ребенка в дошкольном учреждении;
- проектирование и мониторинг образовательного процесса, обеспечивающего освоение программы на выходе ребенка в школу;
- программно-методическое сопровождение процессов обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- не полная укомплектованность образовательной организации педагогами-дефектологами и специальными психологами, а в некоторых случаях их отсутствие;
- низкий уровень готовности большого числа педагогов инклюзивного дошкольного учреждения к овладению коррекционными технологиями сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;

– наличие дипломированных педагогов или педагогов-дефектологов, не имеющих профильной специализации дефектологического образования (на сегодняшний день это проблемы регионального уровня)» [51, С. 62].

Выявленных проблем достаточно много и распространяются они на все сферы деятельности дошкольного образовательного учреждения, касаясь всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Таким образом, компонентами организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса ДООУ являются:

- субъекты инклюзивного образовательного процесса и их активное включение в образовательный процесс;
- нормативно-правовая база и программно-методическое обеспечение реализации инклюзивного образования;
- динамическое развитие инклюзивной модели детского сада и организованная в ДООУ инклюзивная предметно-развивающая среда;
- вариативность в организации процессов инклюзивного дошкольного обучения и воспитания и обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка;
- реализация индивидуального подхода и психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ.

1.5. Модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения

В настоящее время стратегия инклюзивного дошкольного образования стала ведущей для России. Процесс инклюзии детей с особыми образовательными потребностями в образовательные учреждения приобретает все более устойчивые тенденции. «Это обусловлено определенными преобразованиями в общественном сознании, государственной политике и реформами в сфере образования» [21, С. 47].

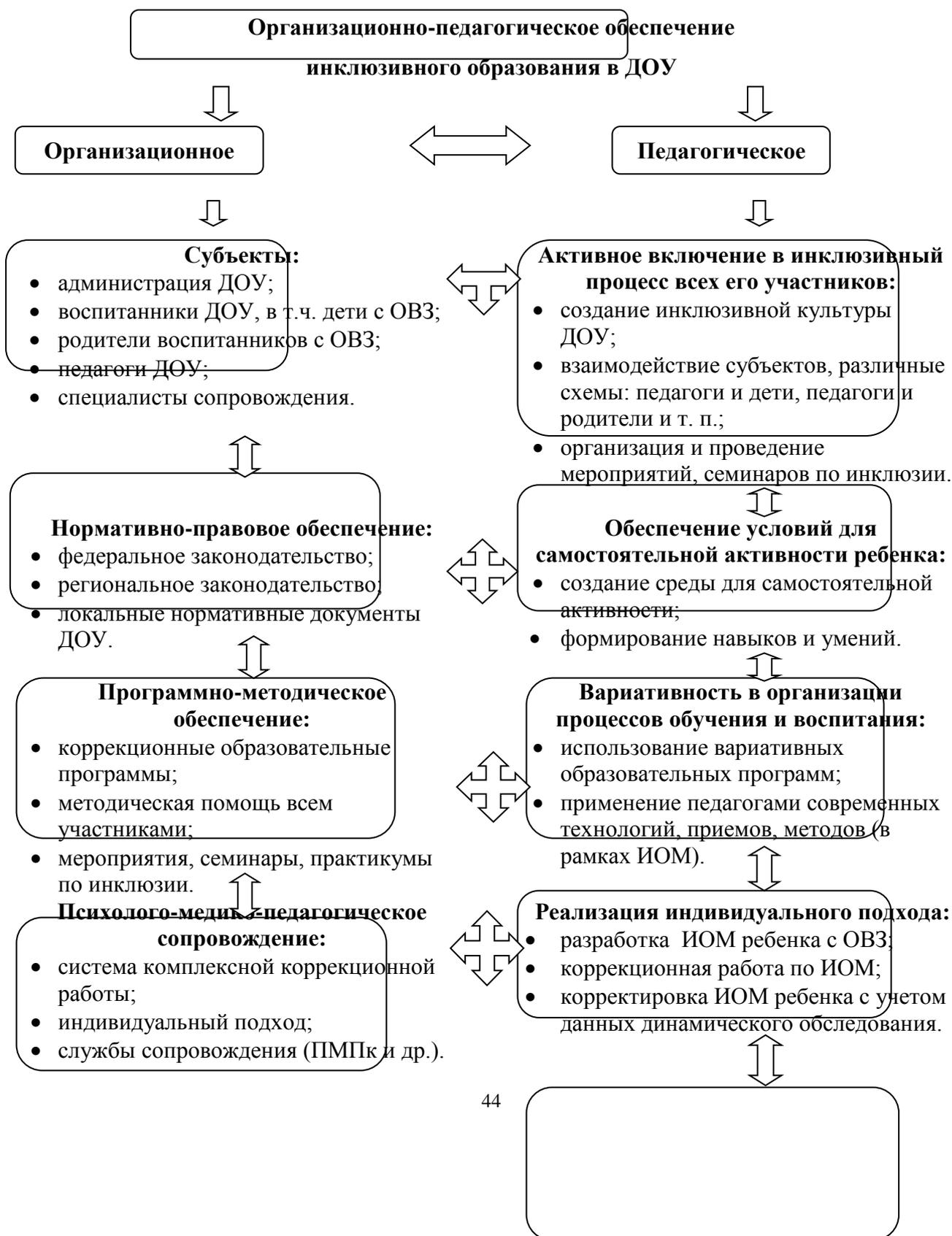
В каждом регионе Российской Федерации формируется своя модель новой инклюзивной образовательной системы. Образовательные учреждения совместно научно-методическими центрами разрабатывают, апробируют и внедряют в деятельность ту модель инклюзивного образования, которая соответствует их возможностям и потребностям окружающей среды. В основном региональные инклюзивные практики реализуются на основе процессов образовательной интеграции и специального (коррекционного) образования, которые вносят важный вклад в дальнейшее развитие инклюзивных образовательных процессов в Российской Федерации.

Существующие модели инклюзивного дошкольного образования разнообразны, в связи с этим назревает вопрос изучения и выявления общих характеристик, условий организации процесса инклюзии в ДООУ. Для решения данной проблемы, нами разработана модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования дошкольного образовательного учреждения.

Инклюзивное дошкольное образование зависит от всех субъектов образовательно-воспитательного процесса. От администрации образовательного учреждения, так именно она должна одобрить внедрение и организовать инклюзивный процесс в ДООУ. От родителей, так как коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья лишь в стенах учреждения не достаточно, родители должны быть заинтересованы в обеспечении инклюзии, обязаны организовать инклюзивное пространство за пределами детского сада. От педагогов детского сада и специалистов сопровождения, так как в основе их коррекционной образовательно-воспитательной деятельности лежит психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.

На рисунке 1 изображена модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования дошкольного образовательного учреждения. Данная модель предполагает, что для эффективной организации

инклюзивного процесса в ДОУ необходимо присутствие, реализация и взаимодействие всех ее компонентов, которые мы условно разделили на: организационные и педагогические.



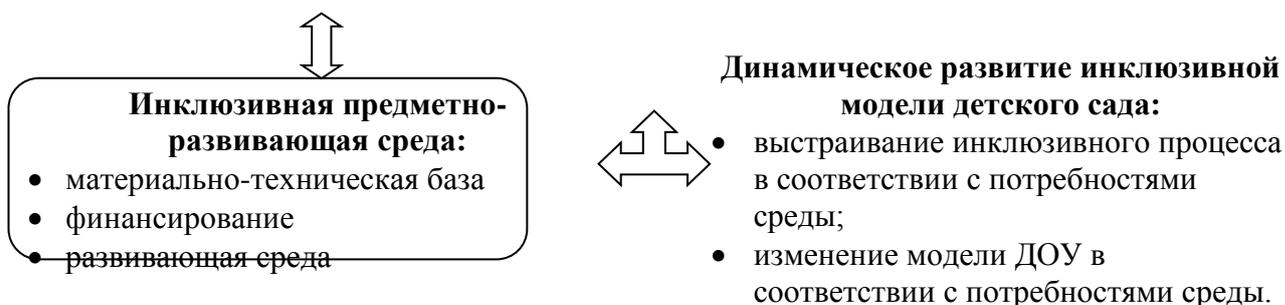


Рис. 1. Модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования дошкольного образовательного учреждения

К организационному обеспечению мы отнесли: субъекты инклюзивного образования, нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение, психолого-медико-педагогическое сопровождение и инклюзивная предметно-развивающая среда. Педагогическое обеспечение основано на принципах инклюзивного образования: активное включение в инклюзивный процесс всех его участников, вариативность в организации процессов обучения и воспитания, обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка, реализация индивидуального подхода и динамическое развитие инклюзивной модели детского сада. Это деление условное, так как все компоненты модели – это единая сложная система взаимосвязанных, взаимодополняемых и вытекающих друг из друга элементов, без наличия хоть одного из них процесс инклюзии будет протекать нерезультативно.

Модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования ДООУ является «основой», на которую может опираться любое дошкольное образовательное учреждение, решив внедрить в свою деятельность инклюзивную практику. Каждое ДООУ может дополнять модель своими компонентами, тем самым расширяя ее, подгоняя под потребности своей образовательной среды.

Таким образом, разработанная нами модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования дошкольного образовательного учреждения может быть использована в организации

инклюзивного образования в условиях ДОУ, что поможет успешному процессу «включения» детей с ОВЗ в воспитательно-образовательную деятельность.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Развитие инклюзивного образования в России – веление времени и обязанность социального государства, взявшего на себя обязательства по отношению к детям с ОВЗ. Эффективность реализации этих обязательств зависит и от государства и от позиции общества по отношению к лицам с ограниченными возможностями. Введение понятия «инклюзивное образование» было продиктовано необходимостью систематизации уже накопленного практического и теоретического опыта в данном направлении образования. Идея совместного обучения и воспитания детей возрастной нормы и детей с ОВЗ сталкивается с противоречием отсутствия условий для ее осуществления: организационных, материальных, менталитета населения; профессионального настроя педагогических работников. Поэтому необходимо ответственное и осознанное отношение к организационно-педагогическому обеспечению инклюзивного образования. Это объясняет актуальность темы исследования. В изучение проблемных вопросов инклюзивного образования большой вклад внесли В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Е.А. Стребелева, Л. М. Шипицына и др. Модели организации инклюзивного образования рассматривают Д. Лернер, Н. Н. Малофеев, М. И. Никитина, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др. Проблемами управления современной дошкольной инклюзивной образовательной организацией занимаются И. Д. Емельянова, О. Г. Жукова, А. М. Моисеев, Л. И. Новикова, С. Д. Поляков и др. Огромный вклад в изучение вопроса инклюзивного образования вносит Институт коррекционной педагогики РАО России и конкретно такие ученые как С. В. Алехина, Е. Л. Гончарова, Н. Н. Малофеев и др.

Аспекты инклюзивного образования находят отражение в нормативно-правовых документах РФ: Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ», ФГОС, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и прочие.

Ввиду неоднозначности трактовки понятия, «инклюзивное (включенное)

образование» будем рассматривать как сложную систему образования, обеспечивающую доступность образования для всех людей, с учетом особых образовательных потребностей, что затем позволяет человеку стать равноправным членом общества. Инклюзивный процесс обучения детей с ОВЗ проходит в четыре этапа: раннее детство, дошкольное образование, общеобразовательная средняя школа (начальное, основное и среднее общее образование), профессиональное образование. Составляющими элементами этой системы можно назвать специальное коррекционное и интегрированное обучение, как способы организации инклюзивного образования.

Можно выделить основные этапы эволюции идеи инклюзивного образования в России:

1. Период заботы о людях с ОВЗ (с 996 по 1715 годы).
2. Период осознания возможности обучения детей с ОВЗ (1706 – 1806 гг.).
3. Период осознания целесообразности обучения детей с ОВЗ (конец XVIII – начало XX вв.).
4. Период создания и функционирования системы специального образования (начало XX – 90-е годы XX вв.).
5. Период интегрированного обучения (1991 – 2012 гг.).
6. Период развития инклюзивного образования (с 2012 г. и по сей день).

Развитие инклюзивного образования – это длительный и достаточно противоречивый процесс преобразований, который невозможен без поддержки и участия общества, педагогического сообщества, а также семей детей с ООП.

Инклюзивное дошкольное образование – это вариант организации дошкольного образования, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и направленный на разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста.

Спецификой инклюзивного образования в ДОУ является ориентирование на цели развития и воспитания детей с ОВЗ: формирование общей культуры

личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности. Инклюзивная образовательно-воспитательная деятельность ДОО реализуется прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Организация инклюзивного образования в ДОО обуславливает поиск не столько внешних, сколько внутренних ресурсов учреждения, способных обеспечить детей качественным воспитанием и образованием. Компоненты организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образовательного процесса ДОО:

- субъекты инклюзивного образовательного процесса и их активное включение в образовательный процесс;
- нормативно-правовая база и программно-методическое обеспечение реализации инклюзивного образования;
- динамическое развитие инклюзивной модели детского сада и организованная в ДОО инклюзивная предметно-развивающая среда;
- вариативность в организации процессов инклюзивного дошкольного обучения и воспитания и обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка;
- реализация индивидуального подхода и психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ.

Компоненты модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования являются основой процесса инклюзии и могут быть использованы любым ДОО при его внедрении и реализации, что поможет успешному процессу «включения» детей с ОВЗ в образовательно-воспитательную деятельность.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ВАРИАНТОВ МОДЕЛИ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Г. ТЮМЕНИ

2.1. Характеристика базы исследования

Исследование проводилось на базе двух дошкольных образовательных учреждений (МАДОУ д/с № 123 города Тюмени, МАДОУ ЦРР – д/с № 121 города Тюмени) города Тюмени.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – детский сад № 123 города Тюмени (МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени) создано 27.11.2007 г по распоряжению Администрации города Тюмени от 27.11.2007 № 1665-рк. Заведующий МАДОУ: Рязанцева Тамара Михайловна.

МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени состоит из двух корпусов – обособленно стоящих 2-х этажных зданий, окруженных многоэтажными жилыми домами. В каждом корпусе детского сада имеются: музыкальный зал (совмещенный), медицинский кабинет, методический кабинет, кабинет психологической адаптации, 3 логопедических кабинета. Территория МАДОУ озеленена по всему периметру, созданы условия для физического развития детей, имеется оборудованная спортивная площадка. На прогулочных участках имеется стационарное спортивное оборудование для двигательной активности, оборудование для организации игр (песочницы, домики, беседки), предусмотрен выносной материал.

Управление МАДОУ осуществляется в режиме функционирования, направлено на закрепление и воспроизведение имеющихся результатов Органами Учреждения, в том числе органами, обеспечивающими государственно - общественный характер управления являются:

1. руководитель МАДОУ – заведующий;

2. наблюдательный совет;
3. педагогический совет;
4. общее собрание работников;
5. совет родителей.

Приоритетными направлениями деятельности МАДОУ являются познавательно-речевое развитие воспитанников и медико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ.

В МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени функционируют 24 возрастных групп (856 воспитанников), из которых две комбинированной направленности, две для детей раннего возраста. Группы комбинированной направленности посещают дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – старшая и подготовительная.

Образовательный процесс осуществляют 45 педагогов, в том числе: старший воспитатель, 36 воспитателей, 2 инструктора по физической культуре, 2 музыкальных руководителя, 3 учителя-логопеда, педагог-психолог.

Образовательная деятельность в МАДОУ осуществляется по «Основной общеобразовательной программы дошкольного образования муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детского сада № 123 города Тюмени» (разработанной на основе примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы»), учебного плана в соответствии с утвержденными ФГОС ДО. Содержание коррекционной работы определяется коррекционными образовательными программами: Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием» для детей старшей логопедической группы; И. В. Нищева «Система коррекционной работы по преодолению ОНР» для детей средней, старшей и подготовительной логопедической групп.

МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени открыт и доступен для детей с ОВЗ, чем обеспечивает инклюзивность образования.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – детский сад № 121 города Тюмени (МАДОУ д/с № 121 города Тюмени) создано в соответствии с распоряжением Администрации города Тюмени от 08.12.2006 № 2016-рк. Заведующий МАДОУ: Петрова Наталья Вячеславовна.

МАДОУ д/с № 121 города Тюмени имеет два корпуса, расположенных в типовых двухэтажных зданиях. Списочный состав воспитанников детского сада: 965 детей полного дня и в режиме интегрированного кратковременного пребывания 45 воспитанников. В детском саду функционируют 25 возрастных групп. Воспитательно-образовательный процесс обеспечивают 42 педагога, из них 2 музыкальных руководителя, 3 инструктора по физической культуре, 2 логопеда.

Материально-технические условия и оснащение МАДОУ с каждым годом улучшается за счёт бюджетных, внебюджетных и депутатских средств. Помещения детского сада оформлены на высоком эстетическом уровне, постоянно действует экспозиция детских работ, функционирует музыкальный зал, бассейн, оборудована изостудия, логопедический кабинет, работает медицинский блок. Вокруг здания детского сада – большая территория, включающая спортивную площадку, игровые зоны, оформленные деревьями, декоративным кустарником, цветочными клумбами. Каждая группа имеет свой участок для прогулок, которые оборудованы верандами, малыми архитектурными формами, песочницами. Приобретены: игрушки, наглядно-дидактические пособия, развивающие игры, детская литература, инвентарь для оборудования тематических уголков, компьютеры для воспитателей, сканеры, принтеры, экран для мультимедийной установки, плазменные панели в группы и др. Методическая литература обновляется в соответствии с новыми требованиями ООП.

Одним из направлений психолого-педагогической деятельности МАДОУ д/с № 121 города Тюмени является инклюзивное дошкольное образование:

медико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Основной целью сопровождения является защита прав ребенка на развитие, образование и сохранение здоровья, создание педагогических условий для развития личности ребенка.

Образовательная деятельность в МАДОУ осуществляется на основе «Основной общеобразовательной программы дошкольного образования МАДОУ детского сада № 121 города Тюмени» (на основе примерной программы дошкольного образования «От рождения до школы»). Коррекционная работа опирается на программу Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада».

В МАДОУ квалифицированная коррекционная помощь детям от 3 до 7 лет, с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием речи, нарушением чтения и письма, оказывается через логопедический кабинет, посредством платных и бесплатных образовательных услуг.

Таким образом, МАДОУ д/с № 121 города Тюмени имеет опыт работы по предоставлению квалифицированной коррекционной помощи детям с логопедическими проблемами. У ДОУ нет опыта работы с другими категориями детей с ОВЗ, но имеется огромный потенциал для развития инклюзивной практики.

2.2. Характеристика выборки

В экспертной оценке компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования участвовали 100 человек: 50 специалистов и родителей воспитанников МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени; 50 специалистов и родителей воспитанников МАДОУ д/с № 121 города Тюмени. Карту экспертной оценки заполняли: заведующие ДОУ, педагоги-воспитатели, родители воспитанников, логопеды, педагог-психолог,

музыкальные руководители, инструкторы по физкультуре, заведующие хозяйством ДОУ, специалисты по кадрам, медперсонал, бухгалтерия.

В соответствие с методологическим аппаратом исследования, нами разработан план исследовательской работы:

1. Подобрать или разработать диагностические методики. Сформировать критерии оценки компонентов инклюзивного образования.
2. Провести исследование наличия и содержания компонентов организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях ДОУ.
3. Проанализировать и систематизировать полученные данные. Сформулировать выводы об использовании компонентов организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях ДОУ.
4. Разработать модель образовательной среды, обеспечивающую эффективность инклюзивного дошкольного образования.

2.3. Характеристика методов исследования

В процессе работы был подобран и использован комплекс методов исследования. В качестве методов теоретического исследования выступают: анализ психолого-педагогических работ по проблеме инклюзивного образования в ДОУ; изучение нормативных и программно-методических документов; анализ инклюзивной практики дошкольного образовательного учреждения. Эмпирические методы: педагогическое наблюдение, педагогическое моделирование, изучение программной документации, качественная и количественная обработка результатов.

Для проведения исследования была разработана авторская методика экспертной оценки компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях ДОУ. Технология экспертной оценки: экспертная оценка – оценка специалистами ДОУ (педагоги,

управленцы, логопеды и др.) и родителями воспитанников компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в своем учреждении. Основная цель экспертной оценки – прояснение, помощь в понимании того, что реально осуществлено и действует в данной педагогической системе, а также что слабо выражено и на что следует обратить внимание. Экспертная оценка компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях ДООУ является внутренней, так как предполагает оценивание модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования конкретного учреждения специалистами данного ДООУ и родителями воспитанников. Для проведения экспертной оценки была разработана карта экспертной оценки компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования (см. приложение 1) и показатели качества инклюзивного образования (см. приложение 2). Карта состоит из двух частей, в первой части эксперты оценивали организационное обеспечение инклюзивного процесса ДООУ, во второй части – педагогическое обеспечение. Оценка каждого компонента инклюзивного процесса осуществлялась методом балльной оценки, по 5-балловой шкале, где: 0 – отсутствует, 1 – осваивается, 2 – разрабатывается, применяется, 3 – присутствует наполовину, 4 – присутствует, но не в полной мере, 5 – выражен в полной мере. Далее результаты оценки переводятся в процентное соотношение по шкале, где: 0 – 0 %, 1 – 20 %, 2 – 40 %, 3 – 60 %, 4 – 80 %, 5 – 100 %. Процент сформированности каждого компонента модели рассчитывается по формуле:

$$X = (Z_1 * 20\% + Z_2 * 40\% + Z_3 * 60\% + Z_4 * 80\% + Z_5 * 100\%) / Y$$

где X – % сформированности компонента; Z₁, Z₂, Z₃, Z₄, Z₅ – количество экспертов, отметивших именно этот балл; Y – общее количество экспертов.

Мы считаем методику экспертной оценки компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в

ДОУ оптимальным методом исследования для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы.

2.4. Анализ вариантов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях дошкольных образовательных учреждений

Развитие системы образования всегда являлось и по-прежнему остается в числе приоритетных направлений деятельности России в целом и Тюменского региона, в частности. Тюмень – это благоустроенный город с активно развивающейся производственной и социальной инфраструктурой, научно-технической базой, что в свою очередь положительно влияет на социально-экономическое развитие города в целом и на демографическую структуру населения. В городе Тюмени реализуется муниципальная программа «Развитие образования в городе Тюмени на 2015 – 2020 годы», целью которой является создание условий для инновационного и социально-ориентированного развития системы образования города Тюмени. Проводится комплексная системная работа, направленная на достижение ожидаемых социально-экономических эффектов в части обеспечения детям равных возможностей получения доступного качественного дошкольного образования; повышение качества общего образования, в том числе достижения планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов освоения обучающимися федеральных образовательных стандартов; повышение уровня доступа обучающихся к современным условиям обучения в общеобразовательных учреждениях, независимо от их вида, типа, статуса; формирование и развитие навыков успешной социализации обучающихся и воспитанников. В последние несколько лет названные направления неразрывно связаны с развитием и практической реализацией идей инклюзивного образования. В рамках российской государственной программы «Доступная среда», сроки реализации которой 2015 – 2020 годы, Тюменская область в 2016 г. получила федеральную

субсидию на развитие базовых общеобразовательных организаций для инклюзивного образования детей с ОВЗ.

В числе приоритетных направлений деятельности Тюменского региона является развитие системы дошкольного образования. Одной из главных задач, реализуемой в городе муниципальной программы, является: обеспечение доступности качественного дошкольного образования в соответствии с федеральными государственными требованиями.

В Тюмени в настоящее время в части обеспечения образованием детей с ОВЗ произошли позитивные изменения: совершенствуется дифференцированная сеть специальных коррекционных учреждений; появились разнообразные интеграционные формы обучения особенных детей; работают консультационные пункты в школах и дошкольных образовательных учреждениях. Одним из направлений деятельности Департамента образования города Тюмени является сохранение сети специальных (коррекционных) учреждений образования и возможность более широкого включения особенных детей в образовательную деятельность.

По данным Департамента образования города Тюмени на 2016 г. в систему психолого-педагогического сопровождения включены 2161 ребенок дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Все дошкольники данной категории охвачены дошкольным образованием. [28]

В городе существует устойчивый и при этом разноплановый запрос на инклюзивное образование в условиях ДООУ. Дошкольное инклюзивное образование в городе Тюмени представлено следующими направлениями:

1. Группы компенсирующей направленности (коррекционные) образовательные учреждения, оказывающие услуги дошкольного образования:
 - МБС (К) ОУ(К) К НШ – ДС № 76 для слабовидящих и поздно ослепших детей;
 - МБС(К)ОУ С(К)НШ – ДС № 82 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата;
 - МБОУ ООШ № 77 для детей с нарушением слуха.

2. Группы компенсирующей и комбинированной направленности (создание в ДОУ отдельных групп для детей с ОВЗ):

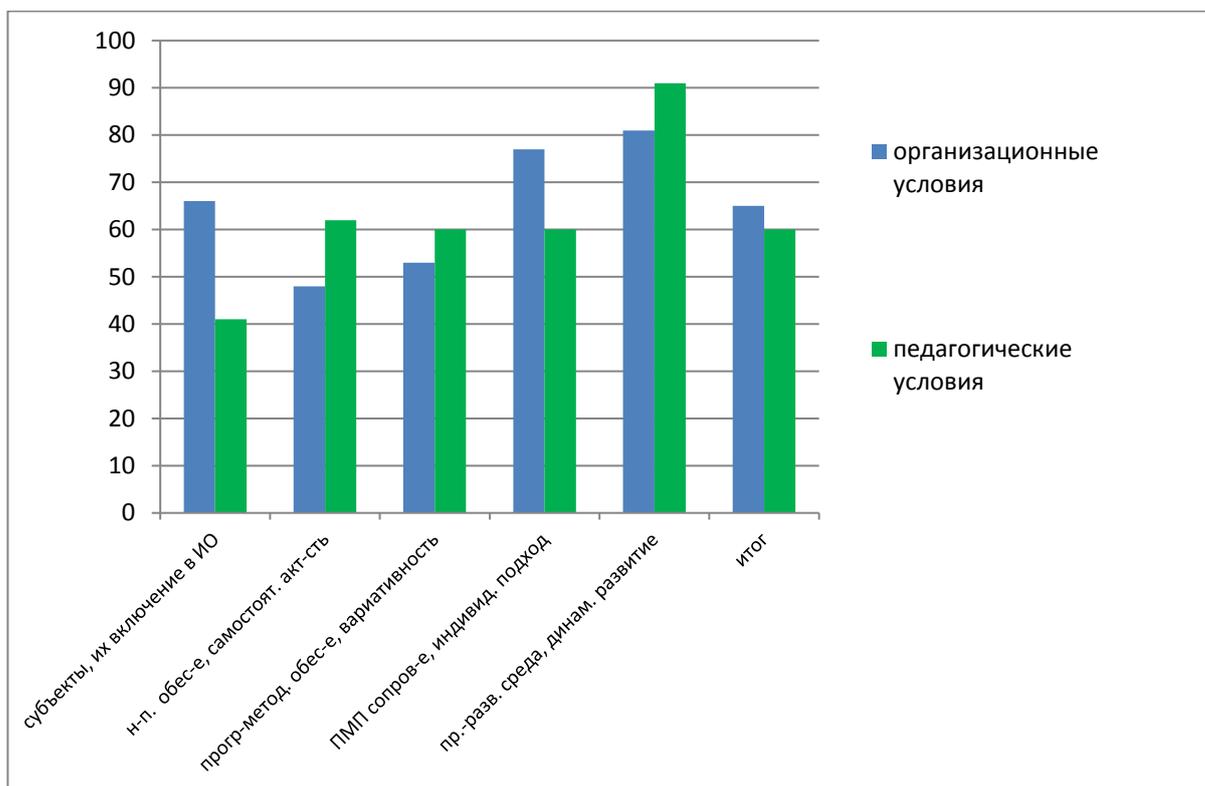
– МАДОУ д/с № 133 (дети с расстройством аутистического спектра; с задержкой психического развития; дети с умственной отсталостью);

– МАДОУ д/с № 1, 18, 39, 42, 50, 59, 61, 79, 82, 83, 89, 90, 92, 101, 105, 114, 123, 131, 144, 153, 158, 172 (дети с речевыми нарушениями различной степени тяжести).

3. Группы комбинированной направленности (включение детей с ОВЗ в группы общеразвивающей направленности – все остальные ДОУ, в том числе МАДОУ д/с №121).

На базе двух МАДОУ (№ 121, № 123) города Тюмени было проведено исследование уровня сформированности компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования ДОУ. В соответствии с разработанной моделью организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования ДОУ в каждом детском саду были проанализированы компоненты модели при помощи методики экспертной оценки, оценена их сформированность и проявленность в образовательной деятельности учреждения. Результаты, полученные в ходе исследования, можно увидеть в приложении 3, а также они представлены на рисунках ниже.

Результаты анализа экспертной оценки инклюзивного образования МАДОУ ЦРР – д/с №123 показали, что организационно-педагогическое обеспечение инклюзивной деятельности в ДОУ представлено (рис. 2): 65% – организационные условия, 60% – педагогические условия.



**Рис. 2. Реализация показателей инклюзивного образования
МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени**

Организационные условия инклюзивного процесса в ДОУ сформированы на 65%: на высоком уровне в саду организована инклюзивная предметно-развивающая среда, на 77% реализуется психолого-медико-педагогическое сопровождение, на низком уровне реализуется нормативно-правовое обеспечение, остальные показатели находятся между 50% – 70% применения. Нормативно-правовое обеспечение, по мнению экспертов, находится на стадии разработки, так как процесс инклюзии находится на пути становления. Оценка экспертов показателей организационных условий инклюзии в ДОУ (рис. 3):

- 1) субъекты инклюзивного образовательного процесса – 66%;
- 2) нормативно-правовое обеспечение – 48%;
- 3) программно-методическое обеспечение – 53%;
- 4) психолого-медико-педагогическое сопровождение – 77%;
- 5) организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда – 81%.

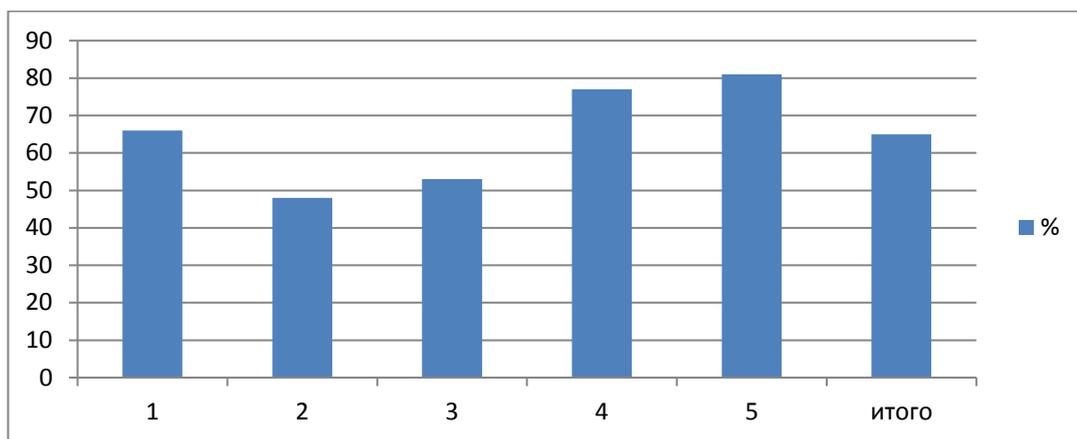


Рис. 3. Реализация организационных условий инклюзивного образования МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени

Педагогические условия инклюзивного процесса в ДОУ сформированы на 60%: на 91% в детском саду реализуется индивидуальный подход, на низком уровне реализуется активное включение в образовательный процесс всех его участников и динамическое развитие образовательной модели, остальные показатели находятся между 55% – 70% применения. Оценка экспертов показателей педагогических условий инклюзии в ДОУ (рис. 4):

- 1) реализация индивидуального подхода – 91%;
- 2) обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка – 62%;
- 3) активное включение в образовательный процесс всех его участников – 41%;
- 4) вариативность в организации процессов обучения и воспитания – 60%;
- 5) динамическое развитие образовательной модели учреждения – 46%.

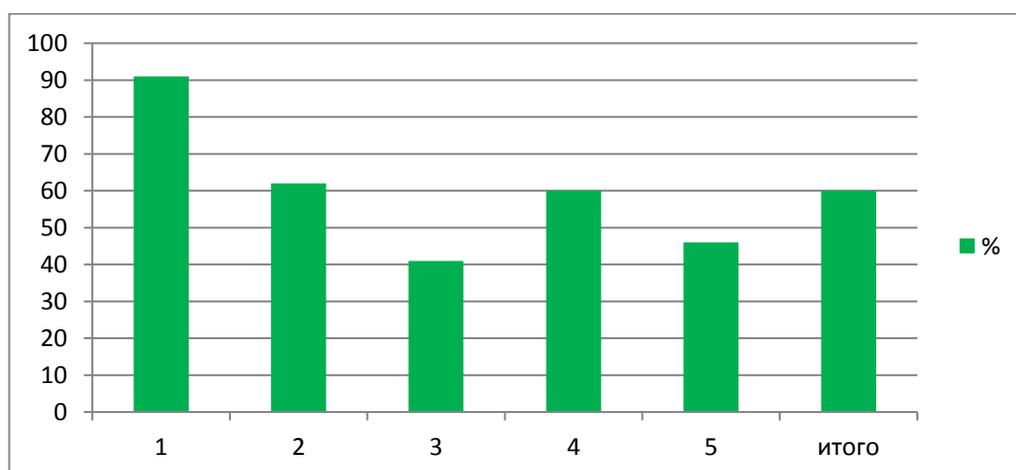


Рис. 4. Реализация педагогических условий инклюзивного образования МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени

Рисунок 5 наглядно демонстрирует результаты, полученные в ходе исследования реализации компонентов модели организационно-педагогических условий инклюзивного образования в МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени. Показано, что неиспользуемых ресурсов организационно-педагогического обеспечения процесса инклюзивного образования, которые предстоит изучить и внедрить в деятельность учреждения почти 38%. При расчете показателей за основу мы брали процесс инклюзии в ДОУ – 100%, который состоит из 10 организационно-педагогических компонентов (10% на каждый компонент). Процентное соотношение каждого компонента высчитывали по формуле: $X = Y * Z / 100$, где X – % сформированности компонента; Y – оценка сформированности компонента модели экспертами (%); Z – число компонентов модели.

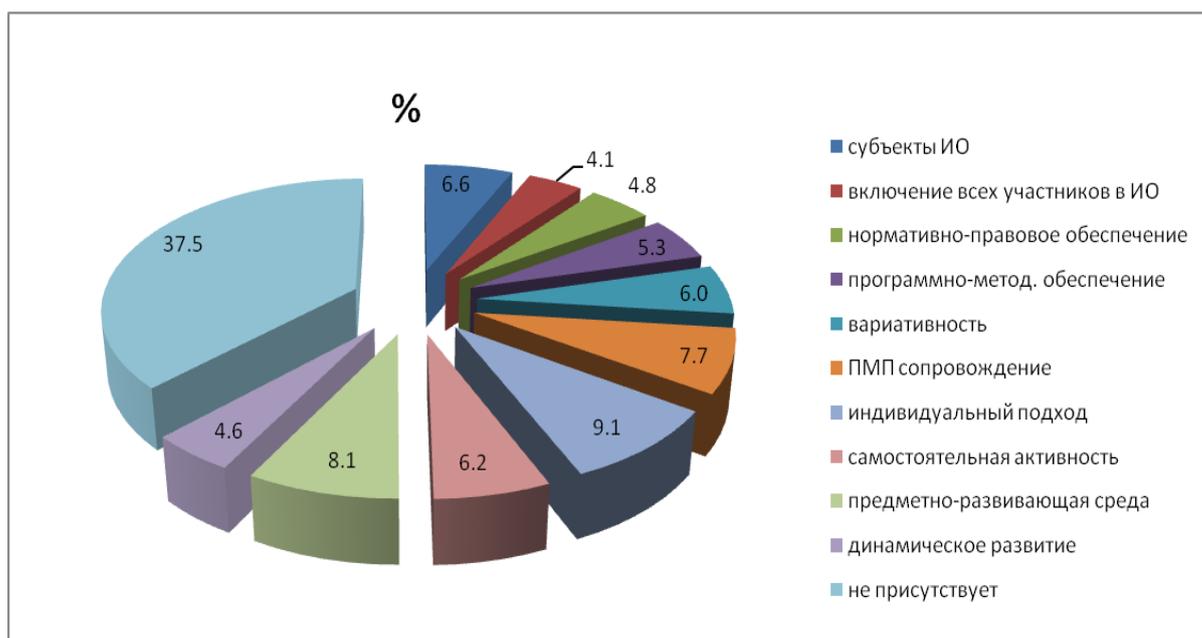


Рис. 5. Реализация компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени

Результаты анализа экспертной оценки инклюзивного образования МАДОУ д/с № 121 показали, что организационно-педагогическое обеспечение инклюзивной деятельности в ДОУ представлено (рис. 6): 59% – организационные условия, 72% – педагогические условия.

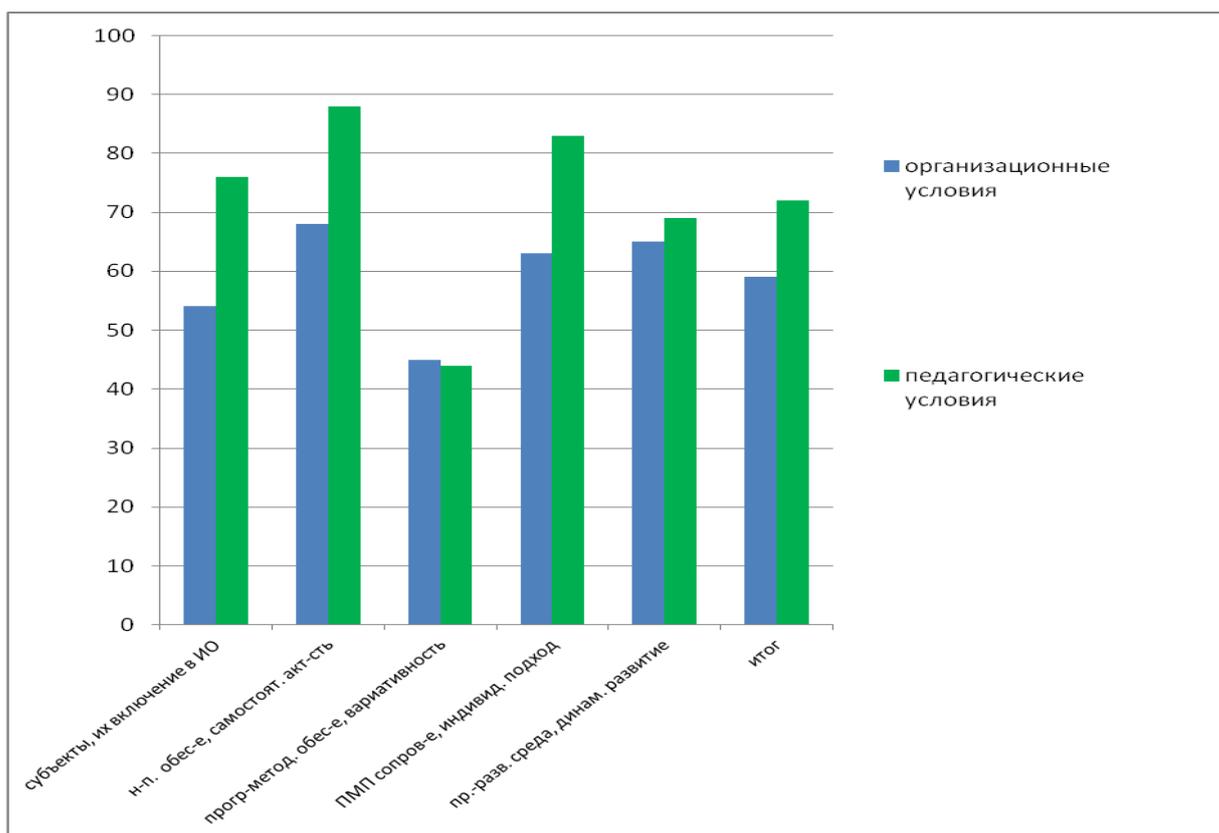


Рис. 6. Реализация показателей инклюзивного образования МАДОУ д/с № 121 города Тюмени

Эксперты отметили, что организационные условия инклюзивного процесса в ДОУ сформированы на 59%: на 54% присутствуют субъекты инклюзивного процесса, на низком уровне реализуется программно-методическое обеспечение инклюзивного процесса, остальные показатели находятся между 60% – 70% применения. Низкое программно-методическое обеспечение инклюзивного процесса объясняется тем, что ДОУ только осваивает инклюзивную практику. Оценка экспертов показателей организационных условий инклюзии в ДОУ (рис. 7):

- 1) субъекты инклюзивного образовательного процесса – 54%;
- 2) нормативно-правовое обеспечение – 68%;
- 3) программно-методическое обеспечение – 45%;
- 4) психолого-медико-педагогическое сопровождение – 63%;
- 5) организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда – 65%.

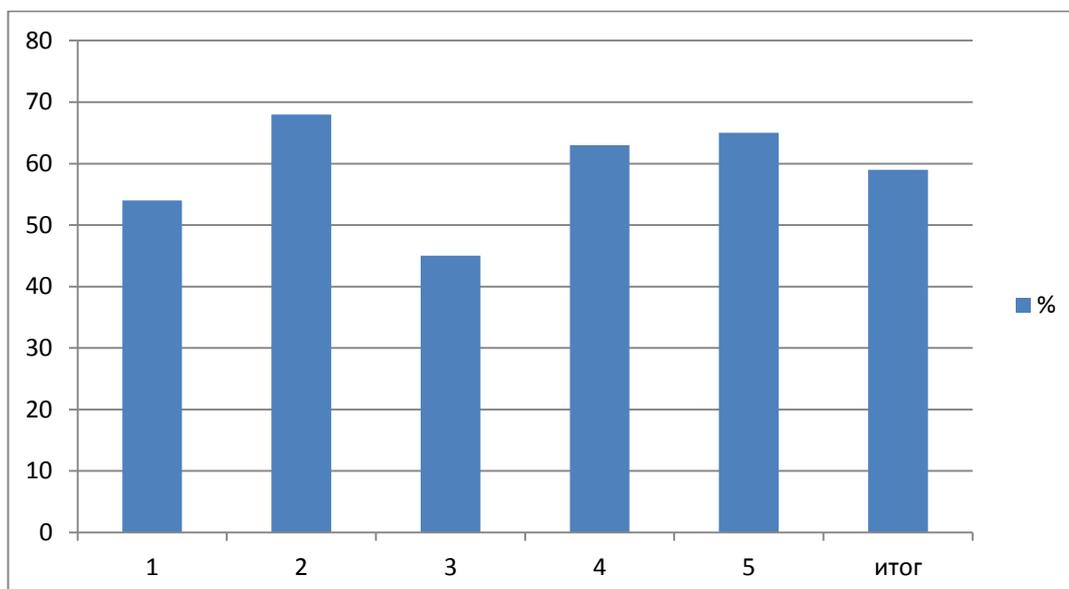


Рис. 7. Реализация организационных условий инклюзивного образования МАДОУ д/с № 121 города Тюмени

Педагогические условия инклюзивного процесса в ДООУ по мнению экспертов сформированы на 72%: на высоком уровне обеспечение условий для самостоятельной активности детей; на 83% в саду реализуется индивидуальный подход, на низком уровне реализуется вариативность в организации процессов обучения и воспитания, остальные показатели находятся между 70% – 80% применения. Большинство экспертов считают, что вариативность в организации процессов обучения и воспитания только разрабатывается и осваивается. Оценка экспертов показателей педагогических условий инклюзии в дошкольном учреждении (рис. 8):

- 1) реализация индивидуального подхода – 83%;
- 2) обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка – 88%;
- 3) активное включение в образовательный процесс всех его участников – 76%,
- 4) вариативность в организации процессов обучения и воспитания – 44% ,
- 5) динамическое развитие образовательной модели учреждения – 69%.

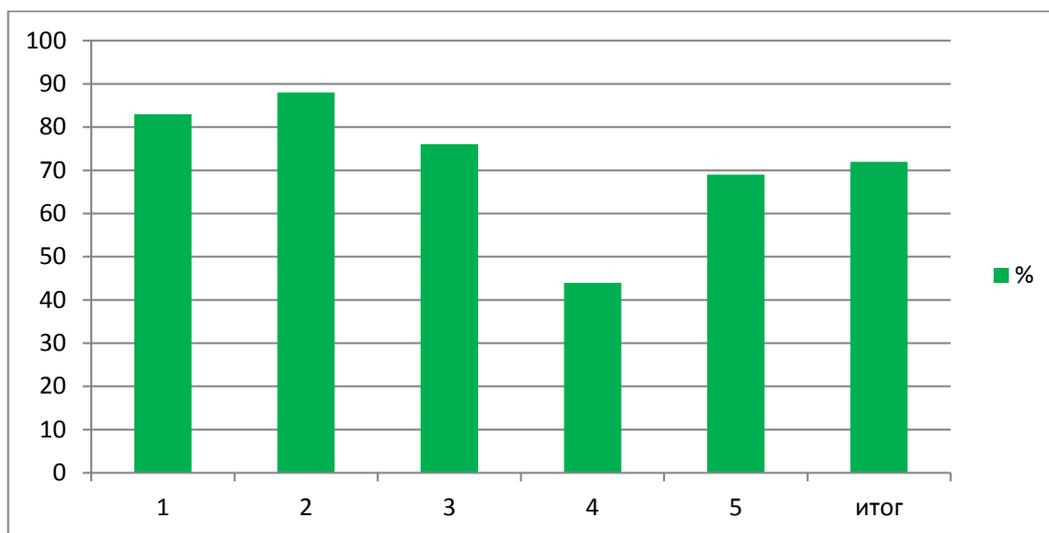


Рис. 8. Реализация педагогических условий инклюзивного образования МАДОУ д/с № 121 города Тюмени

Рисунок 9 наглядно демонстрирует результаты, полученные в ходе исследования реализации компонентов организационно-педагогических условий инклюзивного образования в МАДОУ д/с №121. Показано, что почти 35% инклюзивной деятельности остается не освоенной и не используемой ДООУ. При расчете показателей за основу мы брали процесс инклюзии в ДООУ – 100%, который состоит из 10 организационно-педагогических компонентов (10% на каждый компонент). Процентное соотношение каждого компонента высчитывали по формуле: $X=Y * Z / 100$, где X – % компонента; Y – оценка экспертами компонента (%); Z – число компонентов.

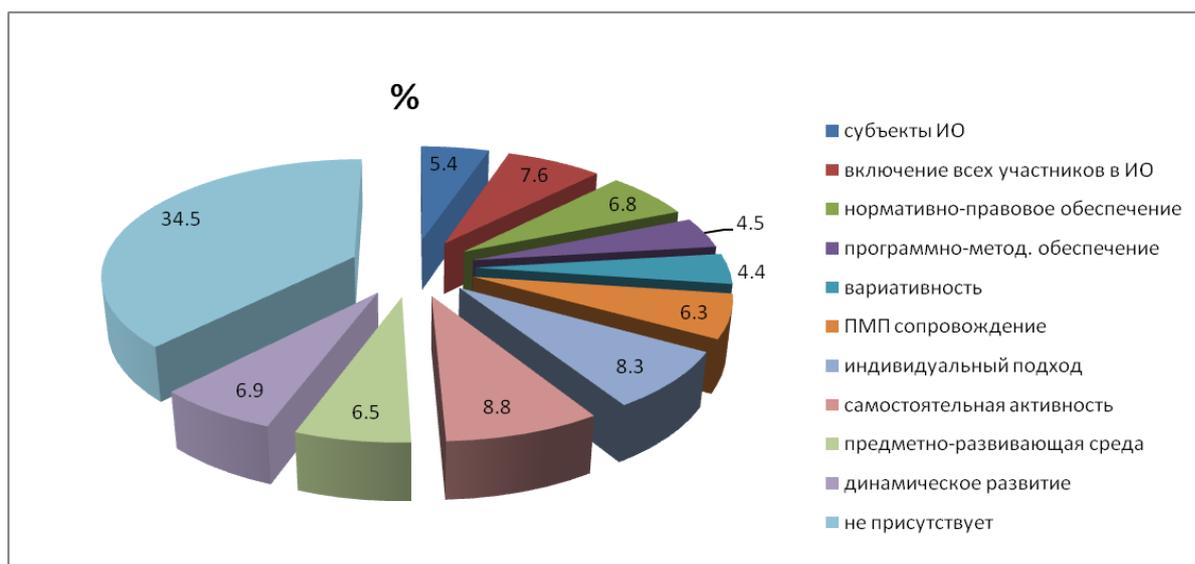


Рис. 9. Реализация компонентов организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в МАДОУ д/с № 121 города Тюмени

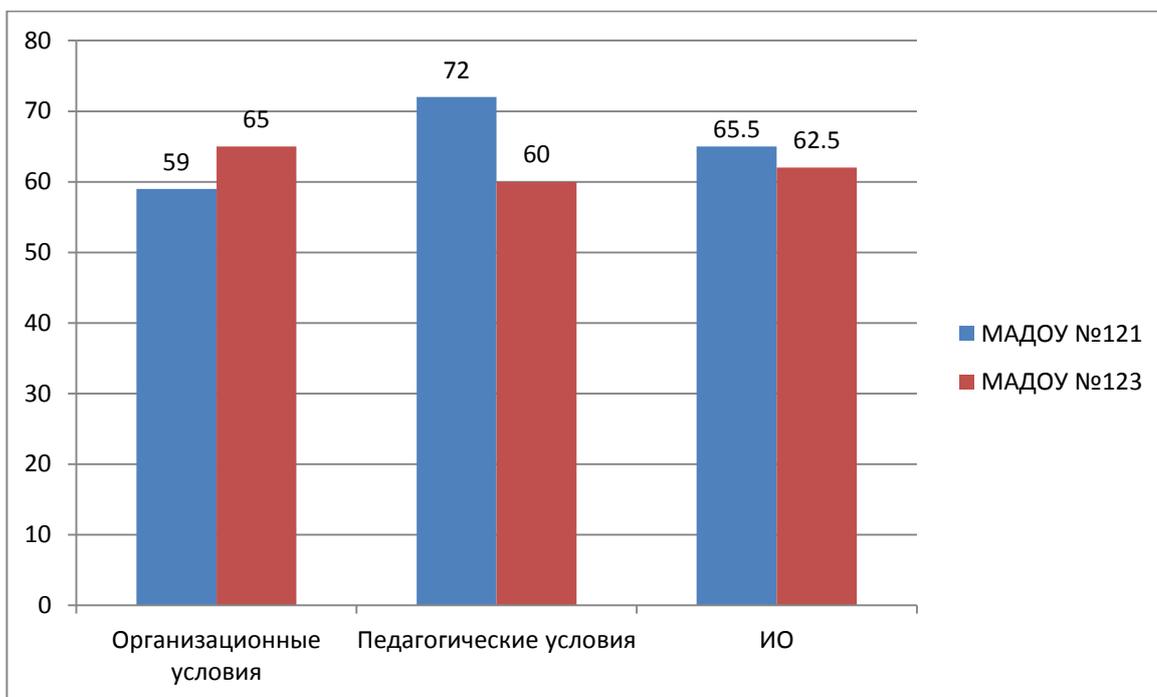


Рис. 10. Сравнение уровней реализации организационно-педагогических условий инклюзивного образования МАДОУ д/с № 121 города Тюмени и МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени

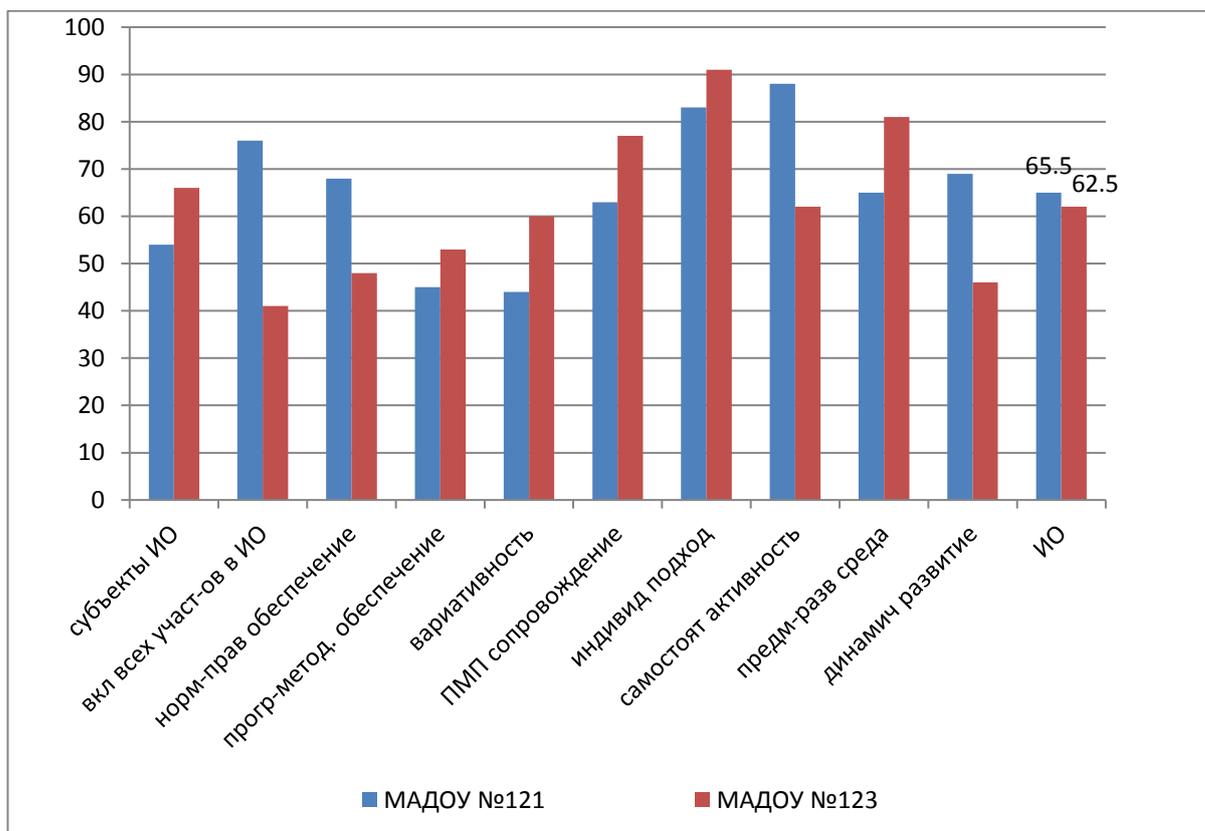


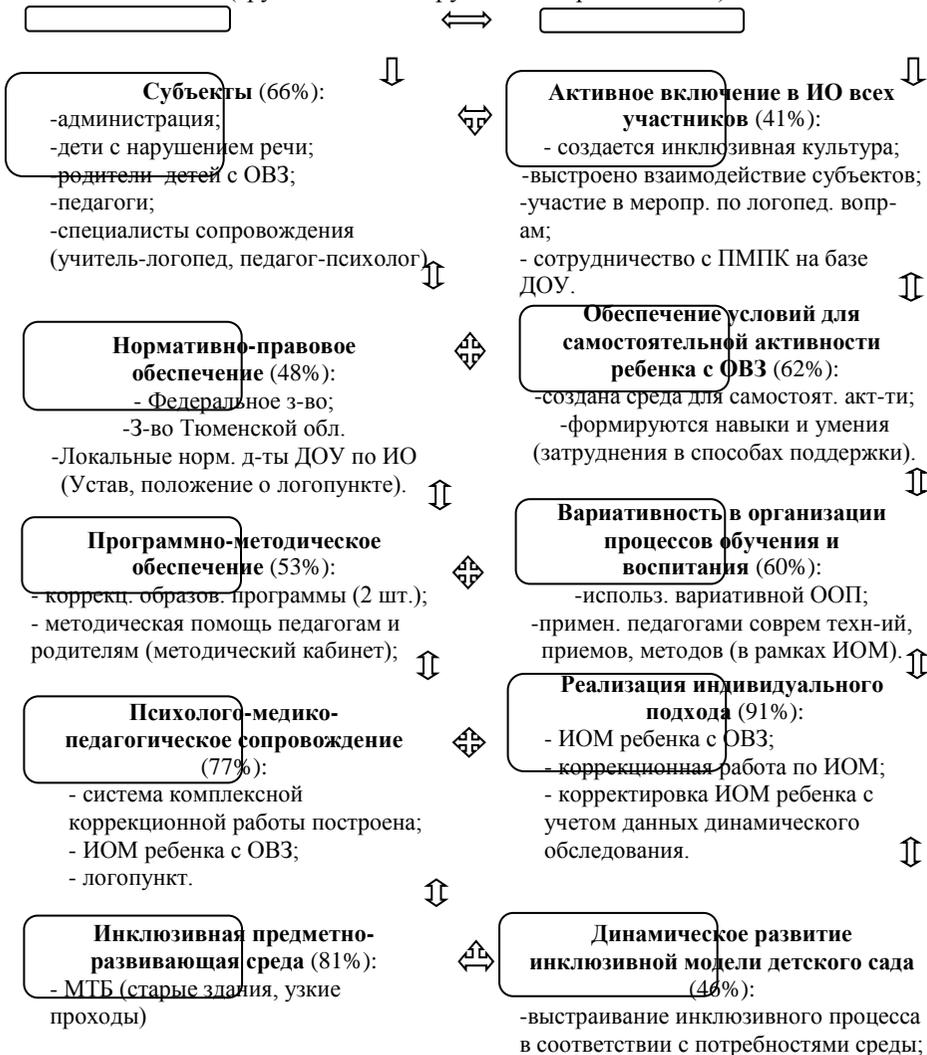
Рис. 11. Сравнение уровней реализации компонентов организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования МАДОУ д/с № 121 города Тюмени и МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени

На рисунке 10 и 11 представлено сравнение результатов, полученных при исследовании организационно-педагогического обеспечения процесса инклюзивного образования МАДОУ д/с № 121 города Тюмени и МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени.

Эксперты отметили, что в обоих исследуемых учреждениях присутствуют все компоненты модели организационно-педагогического обеспечения (в разных соотношениях) и уровень реализации инклюзивного образования практически одинаков (около 60%). Отметим, что 100% оценки реализации не получил ни один из компонентов модели. Педагогическое обеспечение реализуется на высоком уровне в МАДОУ д/с № 121, организационное обеспечение в обоих ДОУ на одинаковом уровне – примерно 60%. Полученные результаты можно объяснить тем, что инклюзивная деятельность обоих учреждений находится на стадии становления, апробации. Дошкольные образовательные учреждения имеют опыт работы по предоставлению квалифицированной коррекционной помощи детям с логопедическими проблемами, с другими категориями детей с ОВЗ нет опыта работы, так как нет потребности в предоставлении данной услуги (территориально – это ДОУ соседних районов города, рядом находится МАДОУ № 133 г. Тюмени компенсирующей и комбинированной направленности).

В МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени инклюзивное образование организовано на основе процессов интеграции: для детей с нарушением развития речи формируются группы компенсирующей направленности. В МАДОУ д/с № 121 города Тюмени инклюзивное образование организовано на основе процессов инклюзии: включение детей с нарушением развития речи в общеразвивающие группы.

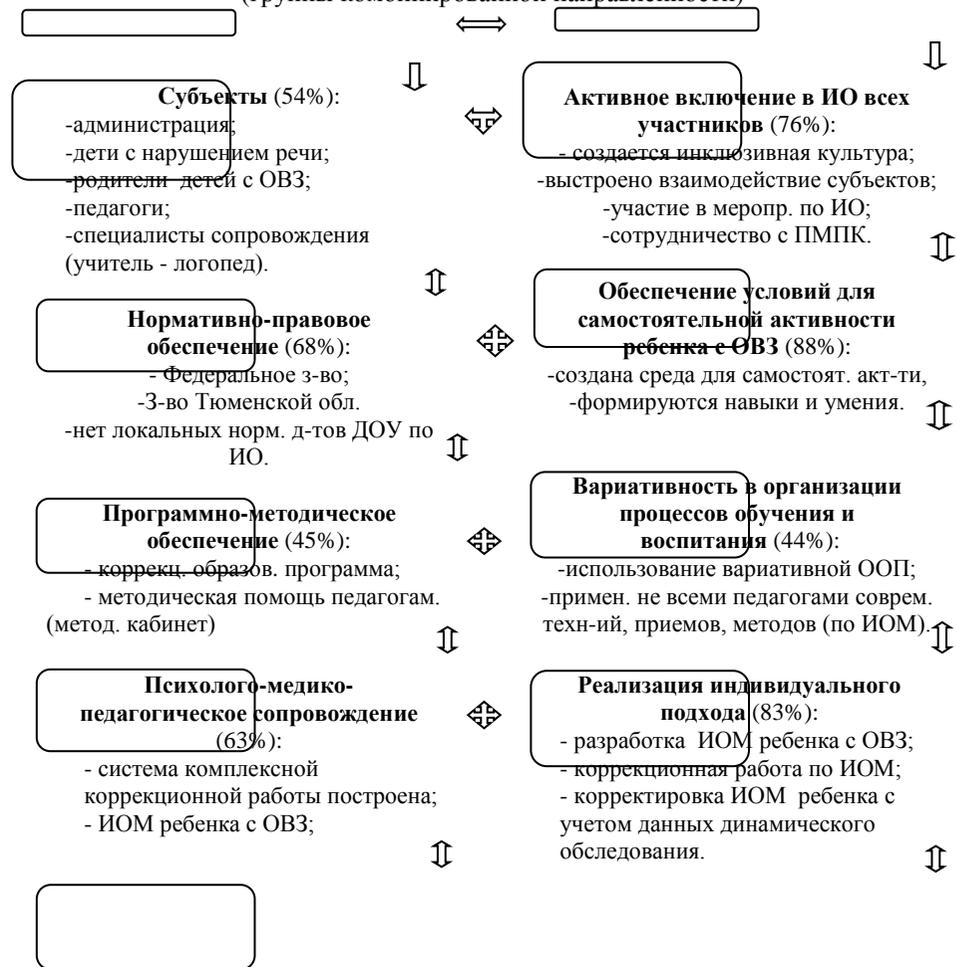
МАДОУ ЦРР – д/с № 123 г. Тюмени
(группы компенсирующей направленности)



- Финансирование по муницип. заданию
- хорошая развивающая среда

- модель меняется медленно.

Рис. 12. Модели вариантов организационно-педагогического МАДОУ д/с № 121 г. Тюмени
(группы комбинированной направленности)



Инклюзивная предметно-развивающая среда (65%):

- МТБ (старые здания-узкие проходы)
- недостаточное финансирование
- хорошая развивающая среда



Динамическое развитие инклюзивной модели детского сада (69%):

выстраивание инклюзивного процесса и его изменение в соответствии с потребностями среды.

обеспечения инклюзивного образования в ДОУ

По результатам исследовательской работы нами разработаны и проанализированы два варианта модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования дошкольных образовательных учреждений города Тюмени (рис. 12).

Рассмотрим модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени. Организационное обеспечение процесса инклюзии:

1. Субъекты инклюзивного образовательного процесса: администрация ДОУ, педагоги, специалисты сопровождения (учитель-логопед, педагог-психолог), дети с ОВЗ и их родители. Управлением процессом инклюзии занимается администрация ДОУ. Педагогические кадры ДОУ, осуществляющие инклюзивную деятельность проходят теоретическую и практическую профессиональную подготовку.
2. Нормативно-правовое обеспечение процесса инклюзии.

Инклюзивное образование осуществляется в порядке, установленном федеральным законодательством, законодательством Тюменской области. Локальными нормативными документами учреждения, регламентирующими инклюзивную деятельность являются Устав и Положение о логопедическом пункте.

3. Программно-методическое обеспечение процесса инклюзии. В ДОУ функционирует методический кабинет, который является центром методического обеспечения процесса инклюзии: комплектование научно-методической литературой по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике, методическая помощь педагогам и родителям, обмен опытом и др. Обучение детей с ОВЗ реализуется по коррекционными образовательными программами: Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием» для детей старшей логопедической группы; И. В. Нищева «Система коррекционной работы по преодолению ОНР» для детей средней,

старшей и подготовительной логопедической групп.

4. Психолого-медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования. На базе МАДОУ бесплатно работает логопедический пункт по оказанию квалифицированной коррекционной помощи детям от 3 до 8 лет с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием речи, нарушением чтения и письма.

Содержание сопровождения детей с ОВЗ реализуется через основные направления: коррекция (несовершенств речи); развитие (по образовательным областям); профилактика (нарушений письменной речи, плоскостопия). Основанием для получения ребенком с ОВЗ коррекционной помощи является заключение Психолого-медико-педагогической комиссии. ПМПК проводит обследование детей с ОВЗ с согласия или по инициативе родителей (законных представителей), по инициативе ДОУ, здравоохранения и социальной защиты.

Коррекционная речевая работа проводится в тех случаях, когда у детей диагностированы определенные недостатки в развитии речи. Речевая коррекционная работа осуществляется учителем-логопедом в подгрупповой и индивидуальной формах работы. Контингент детей: дизартрия, ОНР II, III уровня, дети не имеющие речевые нарушения (5 – 6, 6 – 7 лет).

При взаимодействии специалистов сопровождения, педагогов ДОУ с родителями составляется индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) ребенка с ОВЗ, который соотносится с заключением ПМПК. Затем ведется запланированная коррекционная работа. Специалистами сопровождения проводится мониторинг динамики развития ребенка с ОВЗ. Определяются способы реализации ИОМ и методики оценки результативности выбранных методов и технологий помощи ребенку в адаптации.

5. Организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда. Материально-технические условия реализации инклюзии в ДОУ отвечают требованиям норм организации образовательного процесса. Здания детского сада не предназначены для инклюзивного образования (старые здания, узкие

проходы, требуется обновление прогулочных площадок), имеется кабинет психологической адаптации, 3 логопедических кабинета. Кабинеты коррекционной помощи и группы оснащены всем необходимым для реализации инклюзивного образовательно-воспитательного процесса. Созданная предметно-развивающая среда соответствует требованиям реализуемых программ. Особенно большая динамика произошла по обогащению развивающей среды по речевой и игровой деятельности детей. Финансирование инклюзивного процесса осуществляется по муниципальному заданию.

Педагогическое обеспечение процесса инклюзии в ДОУ:

1. Активное участие всех субъектов в инклюзивном образовательном процессе. Внутри ДОУ выстроены схемы взаимодействия по коррекционной работе: администрация – педагогический коллектив, педагоги – дети с ОВЗ, специалисты сопровождения – дети с ОВЗ, педагоги и специалисты сопровождения. Специалисты сопровождения сотрудничают с ПМПК г. Тюмени на базе дошкольного образовательного учреждения, детский сад является территориальным пунктом предоставления логопедической помощи дошкольникам данного района города.

В ДОУ ведется активная работа по формированию инклюзивной культуры с семьями воспитанников: оформляются стенды, папки-передвижки, где представлены рекомендации по коррекционной работе, возрастные особенности детей; проводятся родительские собрания, консультации, семинары по вопросам инклюзивного образования.

2. Динамическое развитие инклюзивной модели ДОУ.

Для реализации инклюзивного образования в ДОУ процесс коррекционной работы выстроен в соответствии с потребностями логопедической помощи детям с нарушением развития речи. Помимо педагогов коррекционной деятельностью занимаются учитель-логопед и педагог-психолог, которые в своей работе применяют современные развивающие технологии, методы и средства обучения и воспитания.

3. Обеспечение вариативности инклюзивного процесса воспитания и обучения. ДОО в инклюзивной образовательной деятельности использует вариативные образовательные программы: образовательная программа «От рождения до школы»; 2 коррекционные образовательные программы («Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием», «Система коррекционной работы по преодолению ОНР»).

Используемые педагогами ДОО современные технологии, формы и методы работы с детьми с ОВЗ в целом соответствуют их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям. Педагоги применяют на практике такие педагогические технологии, как: личностно-ориентированные, здоровьесберегающие, игровые, технологии проектной и исследовательской деятельности, ТРИЗ, ИКТ, портфолио и др. Педагоги достаточно хорошо теоретически ознакомлены с ФГОС ДО, но затрудняются в реализации личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми с ОВЗ, способов поддержки детской самостоятельности и инициативы.

4. Обеспечение самостоятельной активности ребенка с ОВЗ.

В ДОО педагоги создали предметно-развивающую среду, обеспечивающую самостоятельную активность ребенка с ОВЗ, тем самым формируя навыки, умения, привычки. Но педагоги испытывают затруднения в выборе способов поддержки детской самостоятельности и инициативы.

5. Реализация индивидуального подхода.

Коррекционная логопедическая деятельность построена на реализации индивидуального подхода. На первом этапе проводится диагностика функционального состояния ребенка с ОВЗ и совместно с рекомендациями ПМПК выстраивается индивидуальный образовательный маршрут. Далее специалистами ДОО ведется коррекционная работа по ИОМ ребенка с ОВЗ. В процессе работы ведется корректировка ИОМ ребенка с ОВЗ с учетом данных динамического обследования. Большинство педагогов владеют формами и

методами реализации ИОМ, молодые специалисты получают методическую помощь (в ДООУ постоянно действует практико-ориентированный семинар «Переход на личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми через использование современных образовательных технологий»).

Рассмотрим модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования МАДОУ д/с № 121 города Тюмени. Организационное обеспечение процесса инклюзии:

1. Субъекты инклюзивного образовательного процесса: администрация ДООУ, педагоги, специалисты сопровождения (учитель-логопед), дети с ОВЗ и их родители. Управлением процессом инклюзии занимается администрация ДООУ. Пополнение педагогических кадров молодыми специалистами. Ведется активная деятельность по повышению профессиональной квалификации педагогического состава учреждения через традиционные формы работы: педсоветы, консультации, наставничество, семинары-практикумы, открытые и коллективные просмотры воспитательно-образовательной деятельности с показом конкретных эффективных форм и методов.

2. Нормативно-правовое обеспечение процесса инклюзии.

Инклюзивное образование осуществляется в порядке, установленном федеральным законодательством, законодательством Тюменской области. МАДОУ не имеет локальных нормативных документов, регламентирующих инклюзивную деятельность.

3. Программно-методическое обеспечение процесса инклюзии. В МАДОУ ведется целенаправленная и планомерная методическая работа по внедрению в деятельность педагогов достижений психолого-педагогической науки и передового опыта, а также по совершенствованию коррекционной деятельности с детьми с ОВЗ, работа по повышению профессионального мастерства и развитию творчества педагогов. Методическая литература обновляется в соответствии с новыми требованиями основной образовательной программы.

Коррекционная работа опирается на программу Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада».

4. Психолого-медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования. Психолого-медико-педагогические консультации в режиме комиссии проводятся с целью отбора определенной категории детей с проблемами в речевом развитии и комплектования групп МАДОУ. Группы детей в детском саду формируются по принципу: одна третья часть количества воспитанников группы составляют дети с общим недоразвитием речи I – III уровня, две трети группы – воспитанники с уровнем речевого развития в соответствии с возрастной нормой.

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР является работа по развитию:

- понимания речи и лексико-грамматических средств языка;
- произносительной стороны речи;
- самостоятельной развернутой фразовой речи;
- подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения
- коррекция недостатков эмоционально-личностного и социального развития.

Основанием для получения ребенком с нарушением развития речи коррекционной помощи является заключение Психолого-медико-педагогической комиссии. Направление и обследование ПМПК детей с ОВЗ осуществляется по инициативе или согласию родителей (законных представителей), по инициативе здравоохранения, социальной защиты и МАДОУ.

Учитель-логопед является главным специалистом, координирующим и проводящим коррекционную работу в подгруппах и индивидуально, является учитель-логопед. К работе также привлекаются воспитатели, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель. Занятия с логопедом для

детей 5 – 7 лет с нарушением развития речи проводятся бесплатно при наличии направления ПМПК.

5. Организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда.

Материально-технические условия реализации инклюзии в МАДОУ отвечают требованиям норм организации образовательного процесса. Здания детского сада не предназначены для инклюзивного образования (старые здания, узкие проходы). Для обеспечения обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в МАДОУ созданы следующие условия: наличие двух логопедических кабинетов для проведения подгрупповой и индивидуальной коррекционной работы с детьми, оснащенных необходимым оборудованием и материалами. Созданная предметно-развивающая среда соответствует требованиям реализуемых программ. Пространство групп организовано в соответствии с требованиями ФГОС ДО в виде хорошо разграниченных пяти основных зон, которые регулярно пополняются дидактическими пособиями и развивающими материалами (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и др.). Финансирование инклюзивного процесса осуществляется по муниципальному заданию.

Педагогическое обеспечение процесса инклюзии в ДОУ:

1. Активное участие всех субъектов в инклюзивном образовательном процессе. В МАДОУ выстроены схемы взаимосотрудничества по коррекционной работе: администрация – педагогический коллектив, педагоги – дети с ОВЗ, специалисты сопровождения – дети с ОВЗ, педагоги и специалисты сопровождения. МАДОУ сотрудничает с ПМПК г. Тюмени на общих основаниях: специалисты сопровождения ДОУ выявляют среди воспитанников детей с проблемами развития речи и направляют на прохождение ПМПК. Далее сотрудники МАДОУ учитывают в коррекционной работе с ребенком с ОВЗ рекомендации ПМПК.

Инклюзивная культура в ДОУ находится на стадии формирования: воспитательно-образовательная работа ведется в тесном контакте с семьями

воспитанников (индивидуальные и групповые беседы, родительские собрания, оформляются родительские консультационные уголки). Особое внимание уделяется совместной проектной деятельности родителей и детей с ОВЗ.

2. Динамическое развитие инклюзивной модели ДОУ.

Для реализации инклюзивного образования в МАДОУ процесс коррекционной работы выстроен в соответствии с потребностями логопедической помощи детям с нарушением развития речи. Помимо педагогов коррекционной деятельностью занимаются учителя-логопеды, которые в своей работе применяют современные развивающие технологии, методы и средства обучения и воспитания.

3. Обеспечение вариативности инклюзивного процесса воспитания и обучения.

МАДОУ в инклюзивной образовательной деятельности использует вариативные образовательные программы: образовательную программу «От рождения до школы»; коррекционную образовательную программу «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада».

Большинство педагогов МАДОУ используют в работе современные технологии, формы и методы работы с детьми с ОВЗ. Коллектив педагогов пополнился молодыми специалистами, с ними постоянно ведется работа по повышению профессиональной квалификации (семинары, практикумы, наставничество и др.). В рамках повышения педагогического мастерства каждым педагогом составляются индивидуальные маршруты достижений, где отображаются основные направления деятельности (используемые технологии, формы и методы), подбор литературы, анализ и самоанализ педагогической деятельности.

4. Обеспечение самостоятельной активности ребенка с ОВЗ.

В МАДОУ педагоги создали предметно-развивающую среду и используют формы и методы работы, обеспечивающие самостоятельную активность детей с ОВЗ, тем самым формируя навыки, умения, привычки.

5. Реализация индивидуального подхода.

Коррекционная деятельность построена на реализации индивидуального подхода. По рекомендациям ПМПК специалистами ДОО совместно с родителями детей с ОВЗ выстраивается индивидуальный образовательный маршрут. Далее специалистами ДОО ведется коррекционная работа по ИОМ ребенка с ОВЗ. В процессе работы ведется корректировка ИОМ ребенка с ОВЗ с учетом данных динамического обследования. Большинство педагогов владеют формами и методами реализации ИОМ, молодые специалисты получают методическую помощь.

Таким образом, по результатам исследования можно сказать, что независимо от варианта организации инклюзивного образования в ДОО все перечисленные компоненты модели организационно-педагогического обеспечения присутствуют, взаимосвязаны и взаимодействуют в инклюзивном процессе учреждений, но реализуются в разных соотношениях. В МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени в инклюзивной деятельности групп компенсирующей направленности (на основе процессов интеграции) основной акцент сделан на организационное обеспечение: создание инклюзивной предметно-развивающей среды, психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с особыми возможностями здоровья, а также реализацию индивидуального подхода. МАДОУ д/с № 121 города Тюмени с группами комбинированной направленности в своей инклюзивной образовательной деятельности упор делают на педагогическое обеспечение процесса, это: активное включение в инклюзивный образовательный процесс всех его участников, реализация индивидуального подхода и обеспечение самостоятельной активности детей с особыми возможностями здоровья.

По результатам проведенного исследования мы можем сформулировать рекомендации по совершенствованию организационно-педагогических условий инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях г. Тюмени. Главная задача дошкольного образовательного учреждения в процессе

инклюзивной деятельности – обеспечение организационно-педагогических условий для совместного воспитания и образования для детей с разными образовательными потребностями.

Мы предполагаем, что для более эффективной реализации процесса инклюзивного образования в МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени необходимо обратить внимание на:

1. Организационное обеспечение:

– подготовку педагогического персонала учреждения к реализации деятельности по инклюзивному образованию: обучение педагогического коллектива инклюзивной практике – курсы, практические семинары, обмен опытом, изучение передового опыта работы и др.;

– нормативно-правовое обеспечение процесса инклюзии (разработка и применение локальных актов ДОУ по инклюзивному образованию).

2. Педагогическое обеспечение:

– активное включение в образовательный процесс всех его участников (администрации, педагогов, специалистов сопровождения, детей и их родителей); расширение схем взаимодействия.

– взаимодействие специалистов учреждения и родителей детей с ОВЗ с внешними организациями: медицинскими учреждениями (центрами реабилитации, поликлиниками), ПМПК, методическими объединениями и др.

Мы предполагаем, что для более эффективной реализации процесса инклюзивного образования в МАДОУ д/с № 121 города Тюмени необходимо обратить внимание на:

1. Организационное обеспечение:

– программно-методическое обеспечение инклюзивного процесса ДОУ (организация методической помощи по инклюзивному образованию педагогам, специалистам сопровождения, родителям; проведение и участие в мероприятиях по данной теме);

2. Педагогическое обеспечение:

- подготовку педагогического персонала учреждения к реализации педагогической деятельности по инклюзивному образованию: обучение педагогического коллектива владению разными методами и технологиями обучения и воспитания детей с ОВЗ – курсы переподготовки, практические семинары, практикумы и др.;
- взаимодействие специалистов учреждения и родителей детей с ОВЗ с внешними организациями: медицинскими учреждениями (центрами реабилитации, поликлиниками), методическими объединениями и др.

Динамическое развитие и функционирование инклюзивного ДООУ в большей степени зависит от обмена актуальной информацией и способности субъектов процесса совместно решать проблемы и задачи. В каждом ДООУ должен действовать принцип совместного управления: субъекты образовательного процесса ответственны за принятие решений и их выполнение. В структуру дошкольного образовательного учреждения могут быть введены подразделения управления инклюзией: Научно-методический совет; Психолого-медико-педагогический консилиум ДООУ; Педагогический коллектив инклюзивной группы и др.

Результативность инклюзивного образования дошкольного образовательного учреждения можно оценивать по реализации организационно-педагогических условий процесса:

- удовлетворенность инклюзивным процессом у всех его участников;
- успешность реализации коррекционной деятельности (ИОМ и индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ);
- увеличение выпускников с ОВЗ, продолжающих обучение в общеобразовательной организации или специальной (коррекционной) школе;
- повышение квалификации педагогического коллектива ДООУ по инклюзивному образованию (коррекционной работе).

Полученные результаты исследования показывают уровень сформированности процесса инклюзии в ДООУ, которые достигнуты благодаря

слаженной работе администрации, педагогов, специалистов сопровождения, детей с ОВЗ и их родителей. Эксперты проанализировали и оценили организационно-педагогическое обеспечение инклюзивного образования учреждения, это привело к повышению их компетентности в вопросах инклюзии, помогло им и нам понять то, что реально осуществлено и действует в данной педагогической системе, а также что слабо выражено и на что следует обратить внимание.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что деятельность ДООУ по модели «интеграция» в большей степени актуализирует развитие различных элементов организационной составляющей обеспечения; в то время как модель «инклюзия» обуславливает развитие различных элементов педагогической составляющей обеспечения. Это позволяет говорить о сложившихся на территории города двух различных специфических по структуре организационно-педагогического обеспечения вариантов организации инклюзивного образования в дошкольных учреждениях.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В ходе исследовательской работы разработан диагностический инструментарий и проведена экспертная оценка уровня сформированности компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования ДООУ на базе двух образовательных учреждений. Проведен анализ инклюзивной образовательной деятельности учреждений, направленный на выявление компонентов организационно-педагогического обеспечения.

Результаты диагностики процесса инклюзии показали, что реализация организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в обоих ДООУ находится на среднем уровне. Инклюзивная деятельность обоих исследуемых учреждений построена на основе опыта специального коррекционного образования и находится на стадии становления, но в организационно-педагогическом обеспечении присутствуют все компоненты модели. Коррекционная работа ведется только с одной категорией детей с ОВЗ (дети с проблемами нарушения речи), нет спроса по другим категориям. Система психолого-медико-педагогического сопровождения и индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей с ОВЗ в ДООУ отработана и хорошо налажена. На низком уровне реализуются такие компоненты модели, как программно-методическое сопровождение, вариативность в организации процессов обучения и воспитания и динамическое развитие образовательной модели учреждения. Исследование компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного процесса привело к повышению компетентности специалистов ДООУ в вопросах инклюзии, помогло понять что реально, что слабо выражено и на что следует обратить внимание. Проведя исследовательскую работу, можно сказать, что различные варианты организации процесса инклюзивного дошкольного образования опосредуют различный характер его организационно-педагогического обеспечения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования была выделена актуальная проблема, связанная с недостаточной разработанностью в современной науке организационных и педагогических условий организации инклюзивного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Для разрешения данной проблемы мы определили сущность понятия «инклюзивное образование» в современной науке и образовательной практике. Изучили и охарактеризовали организационно-педагогические условия обеспечения инклюзивного образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения. Проанализировали и систематизировали педагогический опыт и подходы к обеспечению инклюзивного дошкольного образования. Разработали модель организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении. В практической части исследования нами была проведена сравнительная оценка уровня сформированности компонентов организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в условиях ДООУ на основе разработанной модели.

Выдвинутая гипотеза полностью доказана. Мы доказали, что различные варианты организации процесса инклюзивного дошкольного образования опосредуют различный характер таких организационно-педагогических условий, как:

- динамическое развитие модели ДООУ, создание инклюзивной предметно-развивающей среды;
- активное участие всех субъектов в инклюзивном образовательном процессе ДООУ;
- нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение процесса инклюзии;
- реализация индивидуального подхода и психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;

– обеспечение вариативности процессов воспитания и обучения, а также самостоятельной активности ребенка с ОВЗ.

Процесс обеспечения инклюзивного дошкольного образования строится системно, на основе выполнения организационных и педагогических условий. В обеспечении инклюзивного образования в ДООУ задействованы все субъекты образовательно-воспитательного процесса: администрация, педагоги, специалисты сопровождения, дети с ОВЗ и их родители.

Для подтверждения гипотезы, нами изучено понятие инклюзивного дошкольного образования в теории и образовательной практике. Рассмотрены и проанализированы варианты организации инклюзивного образования в условиях ДООУ. Разработан и апробирован диагностический материал: карта экспертной оценки компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного образования в ДООУ.

Полученные результаты в ходе исследовательской работы, доказывают, что если в процесс организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования включены и активно взаимодействуют все субъекты инклюзивного образования (администрация, педагоги, специалисты сопровождения, дети с ОВЗ и их родители), организована инклюзивная предметно-развивающая среда, реализуется психолого-медико-педагогическое сопровождение, индивидуальный подход и самостоятельная активность в обучении и воспитании детей с ОВЗ, активно применяется нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение, процессы воспитания и обучения вариативны, динамически развивается инклюзивная модель детского сада, все это положительно влияет на реализацию процесса инклюзии в условиях ДООУ и повышает его уровень организационно-педагогической обеспеченности. Различный характер организационно-педагогического обеспечения процесса инклюзии в ДООУ опосредован различными вариантами организации инклюзивного дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 №11-ФКЗ) [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 11.11.2017).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Российская газета – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 16.11.2016).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 03.09.2017).
4. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 30.10.2017) "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения 03.11.2017).
5. Постановление Правительства РФ от 01.12.2015 №1297 (ред. от 09.11.2017) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2020 годы» [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189921/ (дата обращения 03.12.2017).
6. Абанкина, И. Финансовое обеспечение реализации образовательных программ для детей с ОВЗ [Текст] // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2013. – № 12. – С. 37 – 40.

7. Акимова, О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы междунар. научной конференции / сост. О.Н. Ертанова. – М.: МГППУ, 2011. – С. 10 – 11.
8. Алехина, С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании [Текст] // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы междунар. научной конференции / сост. О.Н. Ертанова. – М.: МГППУ, 2011. – С. 20 – 22.
9. Андреева, Е.И. Проектирование образовательных программ в дошкольных организациях, реализующих практику инклюзивного образования [Текст] // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 6. – С. 38 – 47.
10. Андресен, Р. Каким может быть инклюзивное дошкольное образование в детских садах [Текст] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – № 8 (60). – С. 68 – 78.
11. Ахметова, Д.З. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования [Текст]: учебное пособие / Д.З. Ахметова. – Казань Изд-во «Познание», 2014. – 275 с.
12. Баранова, Г.А. Содержание образовательного процесса в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивной практики [Текст] / Г.А. Баранова, Т.Н. Львугина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5 – 3. – С. 32 – 34.
13. Бгажнокова, И.М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции [Текст] // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 30 – 38.
14. Беленкова, Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии [Текст] // Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С. 59 – 64.

15. Беляева, О.Л. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях [Текст] / О.Л. Беляева, Л.П. Уфимцева // Сибирский вестник специального образования. – 2013. – № 1 (9). – С. 38 – 55.
16. Белякова, Е.Г. Психолого-педагогический мониторинг [Текст]: учебное пособие для вузов / Е.Г. Белякова, Т.А. Строкова; Тюменский государственный университет. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 243 с.
17. Возняк, И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: современные подходы, проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4 – 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-sovremennye-podhody-problemy-i-perspektivu-razvitiya> (дата обращения: 21.12.2016).
18. Голиков, Н.А. Инклюзивное образование: новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 232 – 240.
19. Гребенникова, В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы [Текст] // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2. – С. 4292 – 4297.
20. Грознова, О.А. Инклюзивная практика в системе дошкольного образования [Текст] // Вестник науки и образования. – 2015. – № 2 (4). – С. 85 – 88.
21. Дмитриев, А.А. Интегрированное (инклюзивное) обучение детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы [Текст]: учебное пособие / А.А. Дмитриев. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2013. – 300 с.
22. Дорохова, Е.С. Организация инклюзивного образования в системе ДОД [Текст] // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 1. – С. 27 – 33.

23. Егоров, П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями [Текст] // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 107 – 112.
24. Емельянова, И.Д. Дошкольник в инклюзивном образовательном пространстве [Текст] // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 28 – 33.
25. Жиркова, С.Г. Формы и особенности применения инклюзивного образования [Текст] // Научное обозрение. – 2010. – № 1. – С. 79 – 83.
26. Жукова, О.Г. Современная дошкольная образовательная организация как педагогическая система и объект управления [Текст] // Царскосельские чтения. – 2015. – № 19. – С. 193 – 197.
27. Закирова, А.Р. К вопросу о барьерах в инклюзивном образовании и возможных путях их преодоления [Текст] // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы междунар. научно-практич. конференции / сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 19 – 22.
28. Игнатъев, А.Е. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования [Текст] // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы междунар. научно-практич. конференции / сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 27 – 29.
29. Инклюзивное образование: Выпуск 1 [Текст] / сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
30. Инклюзивное образование в дошкольной образовательной организации: исследования и практика [Текст] / Т.А. Жданко, Е.П. Горбунова, К.М. Кураева, С.Ю. Ульянова; ФГБОУ ВО МГЛУ, Евразийский лингвистический ин-т. – Иркутск: МГЛУ ЕАЛИ, 2016. – 180 с.

31. Инновационные процессы в современном дошкольном образовании: развитие интеллектуального потенциала и детской одаренности [Текст] / авт.-сост. Л.П. Пяткова и др. – Волгоград: Учитель, 2013. – 175 с.
32. Институт проблем инклюзивного образования МГППУ [Электронный ресурс] / Институт проблем инклюзивного образования – Режим доступа: <http://www.inclusive-edu.ru/> (дата обращения 25.03.16).
33. Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ» [Электронный ресурс] / Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию – Режим доступа: <http://edu-open.ru/> (дата обращения 15.06.16).
34. Касимова, О.М. О создании условий в образовательных организациях для инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов [Текст] // Управление современной школой. Завуч. – 2014. – № 6. – С. 57 – 62.
35. Кириллова, Е.А. Предпосылки возникновения и развития инклюзивного образования в России [Текст] // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы междунар. научно-практич. конференции / сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 37 – 39.
36. Кислякова, Ю.Н. Актуальные тенденции интегрированного обучения и воспитания детей дошкольного возраста [Текст] // Актуальные проблемы развития ребенка в дошкольном и дополнительном образовании / под ред. А.А. Майера. – СПб.: ООО Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – С. 142 – 149.
37. Кондрашова, Н.В. Актуальные проблемы и тенденции развития дошкольного образования в России на современном этапе [Текст] // Перспективы науки. – 2014. – № 11 (62). – С. 31 – 38.
38. Коркунов, В.В. Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными

потребностями с общеобразовательной средой [Текст] / В.В. Коркунов, С.О. Брызгалова // Специальное образование. – 2006. – №7. – С. 7 – 12.

39. Крючкова, Л.Н. Организация мониторинга инклюзивного процесса в образовательной организации [Текст] // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: сборник статей по результатам междунар. научно-практ. конференции / ГГОУ ВО Моск. обл. «Моск. гос. обл. гуманитар. ин-т». – 2015. – С. 17.

40. Лебеденко, И.Ю. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста: организационный аспект [Текст] / И.Ю. Лебеденко, О.Н. Родионова, А.М. Клименко // Известия ВГПУ. – 2015. – № 8 (103). – С. 20 – 25.

41. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3 – 10.

42. Малофеев, Н.Н. Похвальное слово инклюзии, или речь в защиту самого себя [Текст] // Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 3 – 17.

43. Маркина, Ю.Д. О проблемах инклюзивного образования в России [Текст] / Ю.Д. Маркина, Л.А. Хуснутдинова // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонения в развитии: материалы междунар. научно-практ. конференции / сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 49 – 52.

44. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Текст]: методическое пособие / И.В. Поставнева и др.; ГАОУ ВО МГПУ. – Москва: Спутник+, 2016. – 52 с.

45. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Текст] // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77 – 87.

46. Назарова, Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях [Текст] // Специальное образование. – 2012. – № 3 (27). – С. 6 – 12.
47. Назарова, Н.М. Сравнительная специальная педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачёва, Т.В. Фуряева. – М.: Изд. центр «Академия», 2011. – 334 с.
48. Нигматов, З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии [Текст] / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова. – Казань: Познание, 2014 – 219 с.
49. Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами [Текст] / Д.А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.
50. Нуриева, Р.Р. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных условиях дошкольного учреждения (из опыта работы с детьми, имеющими речевые нарушения и проблемы адаптации) [Текст] // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы междунар. научно-практич. конференции / сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 63 – 66.
51. Овчинникова, Т.С. Содержание профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов инклюзивных дошкольных учреждений [Текст] / Т.С. Овчинникова, Е.С. Тушева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 1 (18). – С. 60 – 67.
52. Олтаржевская, Л.Е. Управление как эффективный ресурс развития адаптивно-воспитательной среды инклюзивной школы [Текст] // Ученые записки РГСУ. – 2011. – № 7 (95). – С. 153 – 156.
53. Отчеты о результатах деятельности и об использовании закрепленного имущества за 2015 – 2016 годы [Электронный ресурс] / Департамент образования Администрации города Тюмени. – Режим доступа: <http://depedu.tyumen->

city.ru/podvedomstvennie-organizacii/otceti-o-deitelynosti-obrazovatelynih-usrejdenii/ (дата обращения 03.02.2017).

54. Педагогический словарь [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

55. Писаревская, М.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Текст]: методическое пособие / М.А. Писаревская. – Новороссийск, 2013. – 20 с.

56. Поташник, М.М. Управление современной школой: в вопросах и ответах [Текст] / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – Москва: Новая школа, 1997. – 352 с.

57. Прочухаева, М. Организация образовательного процесса в инклюзивной группе [Текст] / М. Прочухаева, А. Ефимова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2013. – № 12. – С. 41 – 46.

58. Пузанова, Ж.В. Проблемы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 18. – С. 19 – 21.

59. Российское законодательство по инклюзивному образованию [Текст]: сборник нормативно-правовых актов / сост.: О.Ф. Богатая, И.Ф. Павалаки, Н.П. Рассказова. – Сургут: РИО СурГПУ, 2012. – 154 с.

60. Рудь, Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, риски, решения: методическое пособие [Текст] / Н.Н. Рудь. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 28 с.

61. Ряписов, Н.А. Мониторинг эффективности инклюзивной практики [Текст] / Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (29). – С. 7 – 21.

62. Ряписова, А.Г. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики [Текст] / А.Г. Ряписова, Т.Л. Чепель // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 226 – 232.

63. Семаго, Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов [Текст] / Н.Я. Семаго. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
64. Симаева, И.Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-Анализ [Текст] / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник БФУ им. И. Канта. – 2014. – № 5. – С. 31 – 39.
65. Содномова, Н.Б. Теоретические подходы педагогического сопровождения инклюзивного образования дошкольников [Электронный ресурс] / Н.Б. Содномова, Д.В. Посходиева // Вестник БГУ. – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-doshkolnikov> (дата обращения: 21.10.2017).
66. Сорокоумова, С.Н. Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования [Текст] // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – № 2 – 3. – С. 618 – 620.
67. Специальная педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2010. – 394 с.
68. Степанова, О.А. Интегрированное и инклюзивное образование в России: итоги двух десятилетий [Текст] // Актуальные проблемы развития ребенка в дошкольном и дополнительном образовании / под ред. А.А. Майера. – СПб.: ООО Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – С. 128 – 142.
69. Строкова, Т.А. Теоретические основы и технология комплексного мониторинга качества образования [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т.А. Строкова. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2008. – 204 с.
70. Танцюра, С.Ю. История интегрированного и инклюзивного образования [Текст] // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2012. – № 10. – С. 4 – 10.

71. Тенкачева, Т.Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 205 – 208.
72. Федорова, Н.А. Особенности отношения родителей к детям с ограниченными возможностями, посещающим инклюзивный детский сад [Текст] // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы междунар. научно-практич. конференции / сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 356 – 359.
73. Хлопова, Е.Н. Современные проблемы дошкольного инклюзивного образования [Текст] // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2013. – № 4. – С. 85 – 89.
74. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А.В. Хуторской. – Москва: Академия, 2010. – 256 с.
75. Чигинцева, Е.Г. Инклюзивное образование и проблемы его организации [Текст] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 7 – 2. – С. 127 – 129.
76. Шматко, Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение [Текст] // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41 – 46.
77. Яковлева, Г. Управление инклюзивным образовательным процессом в детском саду [Текст] / Г. Яковлева, Г. Сапожникова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2013. – № 12. – С. 52 – 58.
78. Ямбург, Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация [Текст] / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
79. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Приложение 1

«Карта экспертной оценки компонентов модели организационно-педагогического обеспечения инклюзивного дошкольного образования»

Карта экспертной оценки организационных условий инклюзивного образования

№ п/п	показатели	Оценка деятельности						итог
		0	1	2	3	4	5	
1	Субъекты инклюзивного образовательного процесса							
2	Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образовательного процесса							
3	Программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса							
4	Психолого-медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования							
5	Организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда							
	Итого (баллы)							

Карта экспертной оценки педагогических условий инклюзивного образования

№ п/п	показатели	Оценка деятельности						итог
		0	1	2	3	4	5	
1	Реализация индивидуального подхода							
2	Обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка с ОВЗ							
3	Активное включение в инклюзивный образовательный процесс всех его участников							
4	Вариативность в организации инклюзивного процесса обучения и воспитания							

5	Динамическое развитие инклюзивной модели детского сада							
	Итого (баллы)							

Шкала оценки инклюзивной деятельности

балл	значение	%
0	Отсутствует	0
1	Осваивается	20
2	Разрабатывается, применяется	40
3	Присутствует наполовину	60
4	Присутствует, но не в полной мере	80
5	Выражен в полной мере	100

«Критерии и показатели исследовательского процесса»

Критерии и показатели педагогических условий инклюзивного образования

Критерии	показатели	индикаторы
Реализация индивидуального подхода	Составление индивидуальной образовательной программы с учетом данных диагностики	Наличие ИОП с оценкой хода их выполнения
Обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка с ОВЗ	Организация развивающей среды, наличие в режиме дня времени и форм для самостоятельной активности ребенка	Планирование времени в режиме дня для самостоятельной активности детей. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей в процессе самостоятельной активности.
Активное включение в инклюзивный образовательный процесс всех его участников	Командные формы выработки и принятия организационных решений, междисциплинарные команды, собрания, командные тренинги, координационный совет, проектные группы, родительские комитеты, учет пожеланий детей при организации групповой жизнедеятельности	Функционирование в ДОУ разнообразных командных форм работы, представленных в циклограмме.
Вариативность в организации инклюзивного процесса обучения и воспитания	Вариативные образовательные программы, приемы, методы образования, вариативная образовательная среда	Квалификация специалистов - владение разными методами и технологиями обучения и воспитания, в том числе и детей с ОВЗ, наличие методических, дидактических пособий, обеспечивающих образовательный процесс.
Динамическое развитие инклюзивной модели детского сада	Выстраивание образовательного процесса в соответствии с потребностями детского контингента, изменение образовательных условий в связи с диагностикой образовательных потребностей.	Соответствие качественного состава контингента детей, штатного расписания, методической базы и предметно-развивающей среды. Применение новых технологий в соответствии с выявленными потребностями детей.

Критерии и показатели организационных условий инклюзивного образования

Критерии	показатели	индикаторы
Субъекты инклюзивного образовательного процесса	Дети с ОВЗ и их родители; Педагоги и другие специалисты образовательного пространства (Профессиональная квалификация педагогов и специалистов, реализующих инклюзивный подход); Администрация; Общество (здоровые дети и члены их семей).	Понимание и принятие инклюзивного образования всеми субъектами процесса (инклюзивная культура); Сотрудничество субъектов; Взаимодействие с семьей (проведение мероприятий для родителей и с включением родителей) Наличие педагогических кадров, имеющих специализированное образование; наличие узких специалистов по коррекционной работе; преемственность работы педагогов и специалистов.
Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образовательного процесса	Реализация инклюзивного образования согласно законодательству РФ	Соблюдение требований законодательства в области инклюзивного образования, наличие локальных нормативных актов.
Программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса;	Программно-методическая помощь всем субъектам образовательного процесса;	Наличие методической помощи (методобъединения, метод. кабинет); наличие методических, дидактических пособий, обеспечивающих образовательный процесс; проведение и участие в мероприятиях по ИО; наличие коррекционной ОП.
Психолого-медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования	Реализация коррекционно-развивающей работы. Реализация индивидуального подхода	Реализация разных форм интеграции. Наличие: системы комплексной коррекционно-развивающей работы с особыми детьми; системы диагностики развития детей с ОВЗ; Индивидуальных образовательных программ с оценкой хода их выполнения.
Организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда	Естественный фон жизни ребенка. Коррекция когнитивных нарушений. Предметно-пространственная среда ДОУ, обеспечивающая безопасную жизнедеятельность детей. Финансовое, материально-техническое обеспечение.	Привлекательный вид, положительно влияет на эмоциональное состояние. Наличие зоны коррекции, индивидуального пространства ребенка, уголков уединения, зоны ближайшего развития. Дает возможность для самостоятельной деятельности ребенка. Оснащение групповых помещений, наличие специализированных кабинетов

Приложение 3

«Результаты обследования ДООУ с использованием метода экспертной оценки
компонентов модели организационно-педагогического обеспечения
инклюзивного дошкольного образования»

МАДОУ ЦРР – д/с № 123 города Тюмени

№ п/п	Компоненты модели инклюзивного дошкольного образования	ответы экспертов						Итого, %
		0	20%	40%	60%	80%	100%	
Организационное обеспечение								
1	Субъекты инклюзивного образовательного процесса	0	0	9	24	10	7	66
2	Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образовательного процесса	0	5	26	14	3	2	48
3	Программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса	0	12	9	15	12	2	53
4	Психолого-медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования	0	1	5	10	18	16	77
5	Организованная в ДООУ инклюзивная предметно-развивающая среда	0	1	7	4	15	23	81
Итого, %								65
Педагогическое обеспечение								
1	Реализация индивидуального подхода	0	0	0	7	9	34	91
2	Обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка с ОВЗ	0	3	11	19	11	6	62
3	Активное включение в инклюзивный образовательный процесс всех его участников	0	6	35	9	0	0	41
4	Вариативность в организации инклюзивного процесса обучения и воспитания	0	7	9	16	13	5	60
5	Динамическое развитие инклюзивной модели детского сада	0	4	31	12	2	1	46
Итого, %								60

МАДОУ д/с № 121 города Тюмени

№ п/п	компоненты	ответы экспертов						Итого, %
		0	20%	40%	60%	80%	100%	
Организационное обеспечение								
1	Субъекты инклюзивного образовательного процесса	0	8	17	10	12	3	54
2	Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образовательного процесса	0	2	6	18	18	6	68
3	Программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса	0	10	28	4	5	3	45
4	Психолого-медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования	0	3	12	14	16	5	63
5	Организованная в ДОУ инклюзивная предметно-развивающая среда	0	1	10	22	9	8	65
Итого, %								59
Педагогическое обеспечение								
1	Реализация индивидуального подхода	0	0	3	7	19	21	83
2	Обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка с ОВЗ	0	2	2	4	8	34	88
3	Активное включение в инклюзивный образовательный процесс всех его участников	0	3	3	8	23	13	76
4	Вариативность в организации инклюзивного процесса обучения и воспитания	0	12	23	10	3	2	44
5	Динамическое развитие инклюзивной модели детского сада	0	3	2	15	29	1	69
Итого, %								72