

На правах рукописи

СОЛОВЬЕВА Татьяна Александровна

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВКЛЮЧЕНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Москва – 2019

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ») на кафедре инклюзивного образования и сурдопедагогики Института детства

**Официальные оппоненты:** **Денисова Ольга Александровна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», кафедра дефектологического образования Института педагогики и психологии, заведующая кафедрой

**Ямбург Евгений Шоломович,**  
академик Российской академии образования,  
доктор педагогических наук, профессор,  
ГБОУ города Москвы «Школа № 109»,  
директор

**Яковлева Ирина Михайловна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
кафедра олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации, заведующая кафедрой

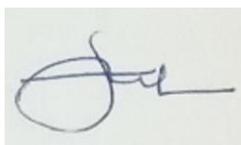
**Ведущая организация:** Государственное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

Защита диссертации состоится «20» мая 2019 года в 14.00 на заседании диссертационного совета Д 212.154.26 на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» по адресу: 119571, г. Москва, проспект Вернадского, д. 88, ауд. 731.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» по адресу: 119991, г. Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1 и на официальном сайте университета <http://www.mpgu.su>.

Автореферат разослан « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2019 г.

Ученый секретарь



диссертационного совета

Березина Юлия Юрьевна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Государственная образовательная политика в сфере защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья направлена на обеспечение единого качества образования на всей территории Российской Федерации вне зависимости от региона проживания ребенка и институциональных условий получения образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г., Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» № 46-ФЗ от 3.05.2012 г. и др.).

Развитие инклюзивного обучения актуализирует проблему обеспечения качества образования и связанные с ним вопросы создания организационно-педагогических условий управления процессом включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

Организация образовательного процесса предполагает разнообразные подходы к управлению, среди которых системный подход является основополагающим, базовым, стратегически значимым и представляет собой направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы взаимосвязанных элементов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.).

Системность в исследовании возможностей организации и управления инклюзивным образовательным процессом предусматривает анализ и оценку профессиональной компетентности педагогов в части обучения, воспитания и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

На уровне начального общего образования значимость соответствия кадровых условий новым требованиям вырастает в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья). Названный стандарт предусматривает дифференциацию результатов овладения обучающимися содержанием адаптированных образовательных программ.

Перед педагогами общеобразовательных школ встает задача обеспечения высокой результативности начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом многообразия особенностей развития обучающихся и соответствующих этим особенностям вариантов программ обучения. Решению такой задачи, на наш взгляд, способствует разработка и внедрение научно обоснованных инструментов инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, отвечающих актуальной картине ресурсного обеспечения организаций и современным векторам развития образования.

Однако проблема применения системного подхода к изучению процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду и к разработке инструментов его организации до сих пор рассмотрена не была.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью решения отраслевой проблемы научно-методического сопровождения практики инклюзивного образования с позиции обеспечения стандартизированных требований к образовательным результатам и отсутствием соответствующих системных разработок в теории и практике коррекционной педагогики, предусматривающих ориентацию на достижение результата и управление им в условиях неструктурированной специальным образом среды обучения.

Все сказанное выше определяет особую актуальность проблемы, решение которой представлено в настоящем диссертационном исследовании.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Вопросам интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормативно развивающихся сверстников посвящены работы Н.В. Бабкиной, О.А. Денисовой, Е.А. Екжановой, В.З. Кантора, Л.М. Кобриной, О.И. Кукушкиной, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, Т.С. Овчинниковой, Л.И. Плаксиной, О.Г. Приходько, О.Н. Смолина, Л.М. Шипицыной, Н.Д. Шматко, И.М. Яковлевой, Е.Ш. Ямбурга и др. Внимание к проблемам организации процесса разработки и реализации адаптированных образовательных программ при инклюзивном обучении с позиции соответствия их образовательным потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья уделено в работах С.В. Алехиной, А.Д. Вильшанской, Е.Н. Кутеповой, И.Ю. Левченко, Н.Г. Манелис, М.Л. Семенович и др.

**Цель исследования** – теоретико-методологическое обоснование системного подхода к организации включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду и разработка инструментов внедрения данного подхода.

**Объект исследования** – процесс включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду на уровне начального общего образования.

**Предмет исследования** – организационно-педагогические условия включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

**Гипотеза исследования.** Мы исходили из предположения о том, что включение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательных школ на уровне начального общего образования (инклюзия) представляет собой *системный процесс*, управляемый по результату индивидуальной динамики обучающихся в овладении содержанием адаптированных образовательных программ (здесь и далее АООП НОО<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Под АООП НОО в работе понимаются только адаптированные основные общеобразовательные программы, предусматривающие овладение обучающимися цензовым уровнем начального общего образования в единые с нормативно развивающимися сверстниками или пролонгированные сроки (варианты 1 и 2 в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья).

Системный подход обеспечивает внедрение и сопровождение процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду общеобразовательных школ в случае:

- разработки и внедрения организационно-педагогических условий, адекватных профессиональным представлениям и запросам педагогов (в том числе по взаимодействию с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья), локальному ресурсному обеспечению школы;

- разработки инструментов научно-методического сопровождения профессионального развития специалистов, направленных на систематизацию и алгоритмизацию вышеуказанного процесса на разных уровнях с учетом пространственного и временного континуумов;

- разработки программно-методического обеспечения подготовки педагогов начального образования и учителей-дефектологов, готовых к решению профессиональных задач включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду в условиях инклюзивного обучения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

- определить концептуальные и теоретико-методологические основы исследования посредством систематизации данных теории и практики научно-методического сопровождения инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на уровне начального общего образования;

- провести системный анализ тенденций развития инклюзивной практики в начальной школе, в том числе изучение профессиональных представлений педагогических работников о приоритетах в обеспечении эффективности совместного обучения и запросов специалистов на научно-методическое сопровождение;

- разработать и обосновать методику мониторинга как инструмента системного программирования организационно-педагогических условий включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, основанного на иерархии профессиональных представлений и запросов специалистов;

- разработать и обосновать электронный инструментальный адресной научно-методической помощи педагогам начального образования, интегрирующий задачи обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии и задачи непрерывного повышения квалификации специалистов, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования («Мобильное электронное образование»);

- провести опытно-экспериментальную апробацию и оценить эффективность электронных ресурсов (мониторинг и «Мобильное электронное образование») с позиции соответствия поставленным задачам адресной научно-методической помощи, доступности и востребованности;

- предложить программно-методическое обеспечение подготовки кадров, готовых к решению профессиональных задач включения обучающихся с

ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду как с позиции администрирования и экспертизы процесса на макроуровне, так и с позиции организации учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе.

**Методологическая основа исследования:** фундаментальные положения Л.С. Выготского о роли социальной среды как условия и источнике обучения и развития, соотношении обучения и развития особого ребенка; научные представления об общих и специфических закономерностях нарушенного развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.); теоретические основы системного подхода к образованию (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, И.Я. Лернер, Ф.Ф. Королев, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); основные положения системного подхода в организации коррекционной работы (Н.М. Назарова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др.); периодизация становления системы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев); основные положения Концепции специального дифференцированного стандарта школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова); теоретические основы реализации дифференцированного подхода в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (Р.М. Боскис, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Р.Е. Левина, М.С. Певзнер и др.); научные представления о структуре способностей (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.); научные представления о структуре и функциях образовательной среды (И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова, А.И. Савенков, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин и др.).

**Методы исследования:** анализ теоретических аспектов изучаемой проблемы, анализ нормативно-правовых документов и информации о практике инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, эмпирические методы (метод анкетирования, метод тестирования с ограниченным выбором, ранжированием вариантов в возрастающем порядке), аналитический мониторинг, метод проектирования, метод экспертной оценки, количественный и качественный анализ экспериментальных данных, в том числе с использованием методов математической статистической обработки (факторный анализ, t-критерий Стьюдента).

**Организация исследования.** Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Московский педагогический государственный университет», город Москва.

Исследование осуществлялось в период с 2010 по 2018 годы.

На первом этапе определялись теоретико-методологические основы исследования, сформулированы его цель и основные задачи; проведены теоретический анализ и изучение практики инклюзивного начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья и подходов к подготовке специалистов, обеспечивающих данную практику; определены векторы и задачи модернизации педагогического образования по программам

подготовки экспертов в области повышения качества инклюзивного образования; организовано масштабное исследование профессиональных потребностей педагогов и администрации образовательных организаций (4973 специалиста из 41 субъекта Российской Федерации) в научно-методическом сопровождении по вопросам организации инклюзивного образования; проведена качественная и количественная обработка полученных данных.

На втором этапе были разработаны, выделены и описаны структурно-смысловые характеристики системного подхода к управлению результатами процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в систему начального общего образования (инклюзивное образование); разработан и описан новый современный инструментарий реализации задач системного подхода, его апробации и внедрения в широкую образовательную практику (в том числе сетевой цифровой образовательный ресурс «Мобильное электронное образование»).

На третьем этапе проводилась оценка результатов опытно-экспериментальной апробации и внедрения системного подхода к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. По результатам проведенной оценки были сформулированы предложения по развитию нового научного подхода.

На четвертом этапе осуществлялись систематизация и обобщение результатов первых трех этапов исследования, оформление текста диссертационной работы.

**Достоверность** результатов исследования обеспечена обоснованностью выбора методологии, ее соответствием поставленным задачам; репрезентативностью объема выборки (4973 специалиста из 41 субъекта Российской Федерации; 232 ученика с ограниченными возможностями здоровья (представлены все известные категории, кроме нарушений интеллекта), обучающихся инклюзивно в 154 общеобразовательных организациях Москвы, Ярославля и Ярославской области, Брянской области и др.); качественным и количественным анализом экспериментальных данных с помощью современных методов и методик статистической математической обработки; положительными результатами внедрения стратегии подготовки педагогических кадров в систему высшего педагогического образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов.

**Научная новизна исследования.** Работа открывает новое направление исследований в коррекционной педагогике – управление результатами включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. Обоснована целесообразность и доказана перспективность разработки данного исследования в отношении разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, получающих цензовое образование в общеобразовательной школе.

Уточнен и расширен понятийно-терминологический аппарат коррекционной педагогики. Содержательно уточнено понятие «включение в среду детей с ограниченными возможностями здоровья», являющееся одним из

базовых в понятийном аппарате научной школы Л.С. Выготского, как процесс организации взрослым совместной деятельности детей с разными образовательными возможностями, с одной стороны, и оптимизация условий реализации данного процесса в образовательной среде школы – с другой.

Доказана возможность управления рассматриваемым процессом по результату роста динамики овладения АООП НОО (как инструмента обучения) в школах с разным ресурсным обеспечением.

Впервые использован системный подход к организации процесса «включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду» как общий подход для разных категорий школьников, обучающихся инклюзивно. В основе данного подхода – систематизация и оптимизация организационно-педагогических условий, комплементарных локальной образовательной ситуации (запросы специалистов и родителей, рекомендации психолого-медико-педагогических комиссий<sup>2</sup> и др.). Логика применения системного подхода представляет собой последовательно разворачивающиеся этапы: системный анализ, системное программирование, системное проектирование, проверка результативности внедрения процесса.

Разработан методологический подход к использованию мониторинга как высокоэффективной технологии выявления и реализации профессиональных потребностей административных и педагогических работников, оказавшихся в нестандартных обстоятельствах профессиональной деятельности (инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья).

Впервые разработан электронный инструментарий, основанный на современных представлениях о роли информационных ресурсов в образовании специалистов, позволяющий обеспечить дистанционное экспертное сопровождение развития и совершенствование опыта конкретных образовательных организаций в проектировании и достижении результатов начального общего образования, максимально сложных для того или иного обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Впервые предлагается электронный образовательный ресурс («Мобильное электронное образование») в качестве инструмента повышения квалификации педагогов начального образования в вопросах планирования, реализации и оценки достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, позволяющий проводить обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья и педагога в единицу времени.

Впервые представлена теоретически и экспериментально обоснованная система «оценка – внедрение условий – сопровождение», направленная на повышение качества инклюзивного начального общего образования, отвечающая единым стандартизированным требованиям организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на всей территории Российской Федерации и предусматривающая неоднородность социально-экономических условий реализации данных требований.

---

<sup>2</sup> Здесь и далее: ПМПК

Разработан новый подход к проектированию программ подготовки педагогических кадров для системы начального общего образования (учителей начального образования и учителей-дефектологов), направленный на формирование профессиональных компетенций по реализации нового системного подхода к организации включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в теоретическом обосновании методологии системного процесса включения в среду инклюзивного начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, имеющего важное социальное и педагогическое значение в решении проблем дальнейшего непрерывного обучения, воспитания и развития школьников.

В работе теоретически обоснована возможность применения системного подхода к организации включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду как процесса, управляемого по результату индивидуального прогресса обучающихся в овладении содержанием АООП НОО.

Доказано, что применение системного подхода позволяет эффективно решать задачи организации инклюзивного образования в начальной школе: взаимодействия педагога и ученика с ограниченными возможностями здоровья (системный анализ образовательного процесса на микроуровне); оценки внешних и внутренних факторов среды, влияющих на продуктивность данного взаимодействия (системный анализ образовательного процесса на макроуровне); построения поликомпонентной матрицы элементов инклюзивного образовательного процесса (системное программирование); реализации адресной научно-методической помощи и программного сопровождения (системное проектирование).

Раскрыта сущностная характеристика профессиональных представлений педагогических работников о значимости факторов успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, отражающая институциональные и региональные различия и служащая основанием для последующей систематизации условий и направлений научно-методической помощи.

Предложена систематизация организационно-педагогических условий включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду на основе понимания причин и механизмов часто возникающих проблем.

Научно обоснована методика мониторинга процесса организации инклюзивного обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретически обосновано применение цифрового сетевого образовательного ресурса «Мобильное электронное образование» как инструмента оптимизации взаимодействия педагога и ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

Описан научный подход к проектированию основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов начального образования и учителей-дефектологов как готовых к реализации мероприятий по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательный процесс, в первом случае, и способных к научно-методическому сопровождению рассматриваемого процесса – во втором.

**Практическая значимость диссертационной работы.** Значение полученных соискателем результатов исследования для практики подтверждается тем, что они тесно связаны с решением актуальных задач общего и специального образования в Российской Федерации и заключаются в возможности их применения в работе с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья при включении их в общеобразовательную среду.

Разработаны и внедрены на федеральном уровне содержание и методика организационно-педагогического процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в среду общего образования, направленные на решение оптимального освоения АООП НОО с учетом образовательных потребностей и психофизических возможностей детей.

Предложен электронный ресурс, отвечающий задачам мониторинга рассматриваемого процесса как управляемого по результату, содержащий научно-методические рекомендации, шаблоны документов и программных продуктов, другие материалы в помощь администрации и педагогическим коллективам общеобразовательных организаций, что позволяет обеспечить адресную научно-методическую помощь без отрыва специалистов от профессиональной деятельности. Разработан инструментарий педагогической оценки развития комплекса способностей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья к решению разных типов задач коммуникативной и познавательной направленности при совместном обучении со здоровыми сверстниками.

Внедрено на федеральном уровне учебно-методическое обеспечение педагогической системы инклюзивного образования младших школьников на основе системного подхода к управлению и организации обучения воспитанников с учетом внешних и внутренних факторов изменения системы. Разработан адаптированный интернет-контент по основным школьным предметам для 1 – 2 классов на платформе «Мобильное электронное образование».

Разработана основная профессиональная образовательная программа магистратуры «Проектирование адаптированных образовательных программ» по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Разработаны рабочие программы дисциплин «Моделирование адаптированных образовательных программ» и «Технологии мобильного электронного образования» основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по направлениям подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»), «Специальное (дефектологическое) образование» (профили «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология», «Дошкольная дефектология»). Разработана рабочая программа дисциплины «Технологии

проектирования адаптированных образовательных программ» для основных профессиональных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» (направленность «Начальное образование»).

#### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Системный подход определяет концептуальное обоснование последовательности и взаимосвязи системного анализа, системного программирования, системного проектирования организационно-педагогических условий и реализацию стратегии их применения при организации процесса включения как управляемого по результату достижения положительной динамики в овладении обучающимися содержанием АООП НОО.

2. Реализация организационно-педагогических условий обеспечивает гармонизацию взаимодействия между всеми участниками процесса (включая родителей) в понимании путей и механизма повышения качества инклюзивного обучения.

3. Мониторинг – как инструмент системного программирования – позволяет внедрить искомый процесс «включения» посредством подбора методических рекомендаций, отвечающих профессиональным запросам педагогического коллектива школы.

4. «Мобильное электронное образование» выступает инструментом оптимизации взаимодействия педагога и обучающегося с ограниченными возможностями здоровья посредством достижения двух взаимосвязанных эффектов в единицу времени: обучение ребенка с учетом его особых потребностей в адаптированном образовательном контенте и повышение квалификации учителя, в том числе за счет присвоения им логики и алгоритмов коррекционной помощи, их ретрансляции при организации совместной деятельности детей на уроке и вне его.

5. Подготовка специалистов, способных к проектированию условий реализации особых образовательных потребностей обучающихся с учетом локального ресурсного обеспечения, обеспечит внедрение процесса включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

**Внедрение полученных результатов.** Материалы и результаты исследования внедрены:

– на широкомасштабных курсах повышения квалификации, проведенных с участием 4864 педагогических работников из 56 субъектов Российской Федерации, в рамках Государственного контракта № 07.Р15.11.0022 от 11 июля 2017 года на выполнение работ (оказание услуг) для государственных нужд по проекту «Проведение курсов повышения квалификации руководящих и педагогических работников по вопросам организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в 2017 году»;

– на курсах повышения квалификации по проблемам инклюзивного образования, организованных ФГБОУ ВО «Московский педагогический

государственный университет», Институтом стратегии развития образования РАО, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»;

– в содержание программ подготовки бакалавров и магистрантов ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»), «Специальное дефектологическое образование» (профили «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология», «Дошкольная дефектология»);

– в Примерные основные профессиональные образовательные программы, разработанные в рамках выполнения государственных контрактов №05.015.11.0011 «Шифр: 2016-01.01-05-015-Ф-80.012 Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог-дефектолог»)); №2014-04.03-05-043-Ф-135.056 на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Отдельные результаты использованы при разработке: Примерных адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования глухих обучающихся, Примерных адаптированных основных общеобразовательных программы начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся, Требований к условиям организации обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья по адаптированным основным общеобразовательным программам основного общего и среднего общего образования.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась на научно-практических мероприятиях: 7 конференций (симпозиумов) международного уровня и 20 – федерального.

**Публикации.** Результаты диссертационного исследования отражены в 46 публикациях, из них: 16 научных статей, опубликованных в журналах, рекомендованных ВАК, 1 монография, 1 коллективная монография, 1 учебно-методическое пособие (электронная версия), 17 электронных учебных онлайн-курсов.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация содержит введение, четыре главы, заключение, список литературы и приложения. Общий объем работы 372 страницы, включая 29 рисунков, 53 таблицы, 451 литературный источник.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** раскрывается актуальность отраслевой проблемы развития доступного и качественного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных организаций; обосновывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования; указывается методологическая основа работы; формулируется гипотеза; определяются предмет, объект, цель и задачи исследования; раскрываются положения, выносимые на защиту.

В первой главе **Теоретико-методологическое обоснование системного подхода к организации включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду** предлагается взгляд на проблему включения и удержания ребенка в условиях меняющейся образовательной среды под влиянием тенденций модернизации системы общего образования; рассматриваются отечественные и зарубежные исследования в области организации и структурирования инклюзивного образовательного процесса, управления его результатами; изучается использование системного подхода к проектированию педагогических процессов и возможность его применения в организации включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, утверждается понятийный аппарат диссертационной работы.

Научное обоснование закономерностей развития систем образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России и странах Западной Европы позволило выделить общие периоды развития данных систем (Н.Н. Малофеев). Анализ зарубежной науки и практики инклюзивного образования в контексте опыта развития национальных образовательных систем показал: вариативность форм организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в обычном (регулярном) классе – от отдельных консультаций специалистов по запросу родителей до привлечения специалистов к реализации образовательных программ (Е.Н. Моргачева, Н.М. Назарова и др.).

Разработкой методических и методологических аспектов реализации интегрированного и инклюзивного обучения за рубежом в разные годы занимались М. Ainscow, W. Bender, A. Bukalos, E. Deno, D. Deshler, S. Kagan, J. Putnam, J. Shumaker, J. Stone, W. Staneback, E. Jensen, M. Tate, C. Tomilson и многие другие. Рассмотрение моделей образования, основанных на дозировании объема включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный контекст, показало распространенность моделей как частичной (Zigmond, Baker, Hallahan and Kauffman Hallahan), так и полной инклюзии (Montgomery, Fuchs and Fuchs) в Соединенных Штатах Америки, Новой Зеландии и Северной Ирландии. При полном погружении в единое образовательное пространство обсуждается организация взаимодействия детей друг с другом, введение командных (Jensen, Kagan & Kagan, Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks) и кооперативных форм обучения (Ncube, Garmston & Wellman, Tate). В

западных исследованиях одним из ведущих факторов выбора формы инклюзии выступает состояние здоровья и тяжесть имеющихся нозологических проблем.

Российская традиция специального образования предусматривает обязательную интеграцию каждого ребенка с проблемами развития в среду нормативно развивающихся сверстников. Степень выраженности ограничений здоровья не играет ведущей роли при подборе модели интегрированного обучения. Более значимым признается уровень психофизического, речевого и социально-эмоционального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (Л.А. Головчиц, О.А. Денисова, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, О.И. Кукушкина, Э.И. Леонград, О.С. Никольская, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.). Концепция ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья детерминирует научное обоснование подходов к определению стандартизированных требований к результатам обучения как соответствующих образовательным достижениям нормативно развивающихся сверстников и дополненным специальным содержанием – формированием и развитием жизненной компетенции (Е.Л. Гончарова, Т.С. Зыкова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Г.В. Чиркина и др.).

Проблема организации включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду не может быть решена без анализа сложившихся научных представлений об особых образовательных потребностях лиц с ограниченными возможностями здоровья, отражающих контекстные обстоятельства развития отечественной национальной системы специального образования.

Развивая учение Л.С. Выготского о закономерностях психического развития ребенка, В.И. Лубовский выдвигает предположение об общих и специфических закономерностях развития при разных ограничениях здоровья, предусматривающих организацию обучения в специальных условиях, необходимых для реализации актуальных и потенциальных возможностей детей. Потребности обучающихся в таких условиях ученый называет «особыми образовательными». Вслед за В.И. Лубовским, Т.Г. Богданова предлагает рассмотреть понятие «особые образовательные потребности» с позиции системного анализа особенностей психического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Получившаяся уровневая иерархия, по мнению автора, становится опорой при определении коррекционной направленности при организации деятельности ребенка. Научный взгляд на проблему изучения и описания «особых образовательных потребностей» при постановке целей и задач реабилитации средствами образования разных категорий и групп детей с ограниченными возможностями здоровья (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина) запускает серию исследований, охватывающих широкую популяцию детей дифференцированных нозологических и возрастных групп.

Своеобразие речевого и познавательного развития обучающихся с нарушениями слуха (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, Г.Н. Пенин и др.) определило коммуникативный принцип системы школьного

обучения детей с нарушениями слуха, сохраняющий актуальность в условиях инклюзии.

В отношении детей младшего школьного возраста с нарушениями речи обращается внимание на организацию и содержание логопедической помощи и логопедической коррекции, мониторинг результативности в овладении содержанием образования, сопровождение семьи, необходимость учета диапазона проявлений речевого недоразвития (А.А. Алмазова, О.Е. Грибова, Л.В. Лопатина, М.Н. Русецкая, Г.В. Чиркина и др.).

Широкий диапазон различий определяет и особые образовательные потребности обучающихся с проблемами зрения: создание специальных учебников и дидактических материалов, соблюдение офтальмо-гигиенического режима, изменение сроков овладения ребенком компьютерной техникой и специальными ассистивными устройствами, программами невидимого доступа к информации, введении специальных учебных дисциплин и коррекционных курсов (в частности связанных с обучением предметно-пространственной ориентировке незрячих) (В.З. Денисова, В.З. Кантор, Н.С. Комова, А.М. Любимов, Л.И. Плаксина, К.Б. Тупоногов и др.)

Вопросам психолого-педагогической помощи детям с задержкой психического развития (далее ЗПР) с позиции дифференциации их потребностей и возможностей в обучении посвящены исследования Н.Л. Белопольской, Е.Е. Дмитриевой, С.А. Домишкевича, Е.А. Екжановой, С.Д. Забрамной, Е.Л. Инденбаум, Т.Н. Князевой, И.А. Коробейникова, Ю.А. Костенковой, Л.В. Кузнецовой, В.И. Лубовского, И.И. Мамайчук, У.В. Ульенковой и др. Предложен подход к проектированию системы дифференцированного сопровождения ребенка с ЗПР в современной образовательной практике, включая интегрированное обучение, открывающий перспективу создания моделей психологического сопровождения других категорий школьников с ограниченными возможностями здоровья (Н.В. Бабкина).

Значительный научно-практический опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее НОДА) разного возраста (Е.Ф. Архипова, Л.О. Бадалян, Л.А. Данилова, М.И. Ипполитова, А.В. Кроткова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько и др.) основан на результатах исследования различных аспектов психофизического развития детей с НОДА, в том числе с детским церебральным параличом. Образовательная инклюзия может быть рассмотрена как ресурс формирования и развития активной личности обучающегося с НОДА при учете прогностически благоприятных и неблагоприятных критериев для инклюзивного обучения. Специальные условия обучения младших школьников с НОДА могут быть определены уровнем выраженности проблем в развитии, уровнем особых образовательных потребностей в специальном сопровождении (ассистента, тьютора, логопеда, психолога, дефектолога, медиков) и обучении (например, навыкам самообслуживания), адаптации архитектурной среды, привлечении специальных технических средств (А.Я. Абкович, И.Ю. Левченко).

Проблема особых образовательных потребностей изучалась и применительно к детям с расстройствами аутистического спектра (далее РАС). Доказано, что особыми образовательными потребностями аутичных детей на первом этапе школьного обучения являются необходимость организации произвольного внимания и поведения, развитие смыслообразования, формирование умения самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи. Важным условием успешного обучения детей с РАС в инклюзии является образовательная среда и школьное сообщество, адаптация образовательной программы обучающегося с РАС, психолого-педагогическое сопровождение и организация работы с родителями (И.А. Костин, Н.Б. Лаврентьева, М.М. Либлинг, Н.Г. Манелис, С.А. Морозов, О.С. Никольская, М.Л. Семенович, А.В. Хаустов и др.).

Конкретизация особых образовательных потребностей, присущих обучающимся с ограниченными возможностями здоровья разных категорий, подтверждает как специфику проектирования дифференцированных программ коррекционно-развивающего обучения, так и общность. Сходство обнаруживается при сопоставлении трудностей адаптации к требованиям неструктурированной специальном образом образовательной среды. Целесообразным представляется рассмотреть процесс включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду как общее условие реализации дифференцированных категориальными и индивидуально-личностными различиями особых образовательных потребностей.

Существующие научные взгляды на структуру и функции образовательной среды рассматривают ее как естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение (А.В. Хуторской), систему педагогических и психологических условий и влияний (И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова, А.И. Савенков, И.М. Улановская, В.А. Ясвин и др.). Исследования в данной научной области обнаруживают общность понимания взаимодействия учащегося с окружающей образовательной средой как сути образовательного процесса. В образовательной среде принято выделять три основных компонента: социальный (социальное окружение, социальная среда), материальный (пространственно-предметный, материально-технический, пространственно-предметное окружение), содержательный (информационный, психодидактический). Данные компоненты взаимосвязаны, дополняют друг друга и влияют на каждого субъекта образовательных отношений, который, в свою очередь, оказывает определенное воздействие, структурируя и видоизменяя ее компоненты (А.А. Веряев, В.А. Козырев, И.К. Шалаев и др.). Предлагая различные подходы к вопросу проектирования и оценки образовательной среды, исследователи определяют ее как среду конкретной образовательной организации (Г.Ю. Беляев, И.В. Ермакова, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Рубцов и др.). Организация деятельности детей (в том числе с особыми образовательными потребностями), направленной на овладение содержанием образовательных программ (в том числе адаптированных), является ведущей педагогической задачей, определяющей содержание и направления взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом в организованном

учебно-воспитательном процессе (Е.Ш. Ямбург и др.). Отмечается значимость профессиональных представлений и установок педагогов, в том числе их компетентности в области проектирования и оценки образовательных достижений (С.В. Алехина, Ю.В. Кузьмина, Е.Н. Кутепова, Л.П. Фальковская и др.), их зависимость от территориальных характеристик, включая повышение требований к профессионализму и результатам труда, подходы к стимулированию (Е.М. Аврамова, Д.М. Логинов, О.Н. Смолин и др.).

Проблема отбора инструментов анализа обстоятельств или компонентов ситуации, в том числе межличностного взаимодействия в классе, когнитивных потребностей обучающихся, обеспечивающих прогресс в учебе и/или адаптации рассмотрены применительно к международным шкалам оценки. Таких, как iPIPS (Е.Ю. Карданова, А.Е. Иванова, П.А. Сергоманов, Т.Н. Канонир), TIMSS и PISA, основанных на оценке соотношения сформированных академических результатов и готовности к их использованию в практике разрешения житейских повседневно возникающих ситуаций (А.Ю. Пентин, Г.С. Ковалева, Е.И. Давыдова, Е.С. Смирнова). Низкие рейтинговые показатели тестирования российских учащихся с использованием PISA в ряду 57 стран мира способствовали разворачиванию научной дискуссии, одним из центральных вопросов которой стало указание на дефицит диссертационных работ данной аналитической направленности, оценивающей достижения обучающихся, их динамику (по материалам семинара ГУ ВШЭ, 2018).

Визуализации индивидуальной динамики младших школьников с ограниченными возможностями здоровья может способствовать инструментарий оценки комплекса способностей, впервые предложенный для детей с нарушениями слуха. В его основу положены представления о коммуникативных и познавательных способностях как двухкомпонентной структуре (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Первый компонент условно можно назвать «средствами» решения задач обучения и общения, второй – «использование имеющихся средств самостоятельно или с помощью взрослого в ситуационных обстоятельствах разной степени сложности». Специфика развития познавательных способностей младших школьников с нарушениями в развитии рассмотрена в работах Н.А. Зиновьева, М.Д. Кузнецова, М.Д. Морова, В.Д. Шадрикова. Проблема развития способностей к решению умственных и коммуникативных задач рассматривалась в работах А.А. Венгер, Н.Г. Морозовой, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой и других.

Доказано, что выделение и развитие учебно-важных способностей и личных качеств обучающихся, связь между ними детерминированы системой обучения. Индивидуализация обучения в традиционной системе осложнена фронтальными условиями массовой образовательной среды (В.Б. Лебединцев и др.). Отсутствие регламента в речи и действиях педагога, возникновение эффекта «тематической полифонии», феноменология понимания учителем и здоровыми сверстниками мотивов и смысла высказываний и действий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обуславливают нестандартный и, в некоторых случаях,

проблемный характер общеобразовательной среды по отношению к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья.

На наш взгляд, важно различать понятия «результат» и «результативность» включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. Включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивную образовательную среду не рассматривается в рамках данного исследования как ограниченный во времени процесс с четко заданными едиными ожидаемыми результатами. Изменение средовых обстоятельств (например, смена педагога, класса, уровня образования и др.), изменение предъявляемых к особым ученикам требований (снижение объема оказываемой помощи, повышение или снижение уровня сложности без учета возможностей ребенка и др.) может привести как к позитивным, так и негативным эффектам в развитии *активности и самостоятельности детей при решении коммуникативных и познавательных задач*. Динамика индивидуальных достижений обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в развитии комплекса способностей во взаимодействии со всеми компонентами образовательной среды (на начальном этапе это организованный учителем учебно-воспитательный процесс) иллюстрирует *результативность* процесса включения.

Понимая под образовательной средой единую целостную систему (взаимосвязь трех базовых компонентов, их элементов и взаимоотношений между ними), целесообразно рассмотреть возможность системного подхода к управлению по результату процессом включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в среду массовой школы.

Основоположниками системного подхода как метода научного познания являются Л. фон Бергаланфи, А.А. Богданов, П. Друкер, Г. Саймон, А. Чандлер и др. Под системой понимается: целостный комплекс взаимосвязанных элементов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); совокупность взаимодействующих объектов (Л. фон Бергаланфи); совокупности сущностей и отношений (Р.И. Фейджин, А.Д. Холл). Системный подход в изучении дидактической системы школы рассмотрен в трудах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.М. Шахмаева и др. Современная методология образования актуализировала системно-деятельностный подход как синтез идей системного и деятельностного подходов. При этом хрестоматийные описания деятельности Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым рассматриваются как системообразующие. Системный подход используется и в современной коррекционной педагогике, в том числе как научный инструмент определения содержания коррекционного-развивающего обучения, позволяющий учесть последовательность этапов в развитии деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева); организации помощи детям и взрослым с расстройствами аутистического спектра (О.С. Никольская); организации обучения детей с общим недоразвитием речи (Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева) и др.

Соглашаясь с аргументами о преломлении системного подхода как подхода к управлению целостным объектом, интересующим исследователя (А.И. Жилина), выберем путь «система управления процессом», понимая под процессом «включения» тождественный объект научного интереса внутри крупномасштабной системы образовательных связей и отношений школы. Категориальное членение процессов на управляемые извне, самоуправляемые и неуправляемые (С.А. Репин, Р.А. Цириг) становится основанием разработки научного (в нашем случае научно-методического как прикладного для внедрения в инклюзивную практику) инструмента управления процессом.

Этапы решения данной задачи включают:

– системный анализ (изучение тенденций развития российского образовательного пространства с позиции возможностей включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья - оценка макроуровня связей школы с внешней средой; аналитическое исследование на микроуровне – выявление потребностей специалистов, вовлеченных (в реальном времени или в перспективе) в процесс инклюзивного обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, их профессиональных потребностей и запросов) представлен во второй главе диссертации;

– системное программирование (выделение и систематизация компонентов на основе полученных на первом этапе эмпирических данных – результатов обратной связи от педагогических работников общеобразовательных организаций; подбор вариативных рекомендаций во внедрению в практику работы школы организационно-педагогических условий по результатам проведения мониторинга процесса включения как управляемого по результату нарастания (роста положительной динамики) собственной продуктивности и активности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья во взаимодействии с компонентами общеобразовательной среды) представлено в третьей главе диссертации;

– системное проектирование и обслуживание системы (ввод в действие и опытно-экспериментальная оценка инструментов адресной научно-методической помощи, включая экспертное консультирование по применению методических рекомендаций, полученных в ходе мониторинга; налаживание продуктивного взаимодействия и общения педагога и ребенка с ограниченными возможностями здоровья посредством применения цифрового сетевого образовательного ресурса «Мобильное электронное образование»; подготовку кадрового обеспечения развития нового научного направления и его внедрения в практику) представлено в четвертой главе диссертации.

Последовательность действий экспериментатора при разворачивании логики всех трех этапов можно представить в виде простой схемы (см. рисунок 1) с горизонтальными и вертикальными связями между каждым разделом.



Рис. 1. Схема «Основные этапы экспериментального исследования, отражающие логику системного подхода к его организации»

**Таким образом,** системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду определяется в диссертации как подход к управлению целостным объектом, интересующим исследователя, по пути «система управления процессом», рассматривая искомый процесс внутри крупномасштабной целостной системы, непрерывно меняющейся под воздействием факторов внутренних (микроуровень) и внешних (макроуровень). Принимая во внимание тот факт, что включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду не рассматривается в рамках данного исследования как ограниченный во времени с четко заданными едиными ожидаемыми результатами, в диссертации ставится задача разработки и опытно-экспериментальной апробации организационно-педагогических условий, позволяющих управлять результатами изучаемого процесса.

Во второй главе диссертации «**Системный анализ организации инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья**» представлены методика и результаты проведенного эмпирического исследования, направленного как на изучение современной ситуации развития инклюзивной практики обучения, так и на выявление профессиональных представлений и запросов педагогических работников.

Согласно данным федерального статистического наблюдения по форме ФСН № ОО-1 на начало 2017—2018 учебного года в школах России в 1–4 классах обучаются 6 775 827 детей в 327 875 классах. Из них 123 541 ребенок имеет статус «ограниченные возможности здоровья», включая сенсорные, двигательные, речевые нарушения, ЗПР и РАС. Таким образом, соотношение обучающихся по основным и адаптированным основным общеобразовательным программам начального общего образования на первой ступени школьного обучения составляет 1:54. Выясняется, что из общего числа начальных классов (327 857) 73 827 классов имеют в своем составе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на совместном обучении. При переводе абсолютных

цифр в проценты можно получить результаты 82% и 18%, что примерно соотносится как 1:5. Таким образом, каждый пятый по счету класс является инклюзивным по характеру комплектования. 73827 педагогов начального образования работают в указанных классах и потенциально нуждаются в повышении квалификации, научно-методическом сопровождении по вопросам качества обучения детей с особыми образовательными потребностями. Однако недостаточное обеспечение общеобразовательных организаций учителями-дефектологами и учителями-логопедами (на 105722 ребенка с сенсорными, двигательными нарушениями, РАС и ЗПР приходится 3 679 учителей-дефектологов, что соответствует пропорциональной зависимости 1:29) сводит к минимуму возможности сопровождения и супервизии учителя класса со стороны профильного специалиста. Решение задач научно-методического сопровождения педагогов общеобразовательных организаций с учетом дефицита кадрового обеспечения фокусирует внимание на разработке доступных инструментов с учетом профессиональных представлений и запросов на экспертную помощь.

С целью аналитического исследования структуры профессионального сознания педагогов, сложившихся у них представлений об иерархии задач по степени их приоритетности нами было организовано экспериментальное исследование.

Эксперимент организован и проведен нами в рамках выполнения работ по государственному контракту № 07.p15.11.0022 от 11 июля 2017 года на выполнение работ (оказание услуг) для государственных нужд по проекту «Проведение курсов повышения квалификации руководящих и педагогических работников по вопросам организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в 2017 году». К участию в исследовании были привлечены 3142 педагога общеобразовательных школ, реализующих как основные, так и адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования, из 33 субъектов Российской Федерации.

Разработанная нами методика эксперимента предусматривала три этапа: первый – заполнение респондентами простой гугл-формы с анкетными данными; второй – организация вебинара с обсуждением условий и правил участия; третий – ранжирование педагогами показателей по заданным критериям (онлайн-форма). При заполнении индивидуальной анкеты респонденты самостоятельно указывали данные образовательной организации, заявляемый тип школы: отдельная образовательная организация (далее – «специальная (коррекционная)» школа), общеобразовательная школа с большим опытом инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – «инклюзивная» школа), общеобразовательная организация, не вовлеченная в процесс инклюзии (далее – «типовая массовая» школа). На основании представленных педагогами данных экспериментатором были выделены условные группы (выборки) респондентов. В первую вошли педагогические сотрудники «специальных (коррекционных)» школ (417 респондентов), во вторую – «инклюзивных» (1734 специалиста), в третью – «типовых массовых» общеобразовательных организаций (991 педагог).

Мы предлагали респондентам провести ранжирование показателей, влияющих на успех овладения содержанием образования ребенком с ограниченными возможностями здоровья при обучении совместно с нормативно развивающимися сверстниками, присваивая значения от 1-го до 10, где 1 – наименее значимый, а 10 – наиболее значимый фактор. Предложенный перечень нельзя было изменить или дополнить. Каждый из показателей должен был иметь строго одно присвоенное значение (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 или 10), отвечающее степени его значимости.

Список для ранжирования: 1 – тяжесть имеющихся у ребенка проблем со здоровьем; 2 – квалификация работающих с ним специалистов; 3 – готовность родителей оказывать ежедневную помощь в обучении их ребенка; 4 – возможности привлечения дополнительного финансирования; 5 – готовность сверстников к принятию особого одноклассника как равного; 6 – наличие специальных учебников, дидактических материалов, адресованных категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, к которой относится ребенок; 7 – выделение коллективом педагогов планируемых (искомых) образовательных результатов в обучении и согласование мер по их достижению; 8 – наличие материально-технических средств (пандусов, компьютеров, специального оборудования для детей с ограниченными возможностями здоровья и т.д.); 9 – возможность организации занятий по специальным предметам/коррекционным курсам; 10 – понимание администрацией и педагогическим коллективом задач и результатов обучения такого ребенка.

Заданные в списке наименования по замыслу экспериментатора представляют собой перечень расположенных в случайном порядке внутренних и внешних факторов (показателей эффективности), влияющих на результативность обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья на начальном этапе образования в условиях инклюзии. Внешние факторы — это показатели, задаваемые из вне, на которые школа влияет косвенно. К ним можно отнести две укрупненные группы с условными названиями: *«обучающийся с ограниченными возможностями здоровья и его семья»* (№ 1 и 3 в списке) и *«внешнее ресурсное обеспечение образовательной организации»* (№ 4, 6 и 8). Третья группа содержит показатели, отражающие влияние внутренних факторов образовательной среды школы (№ 2, 5, 7, 9, 10).

Обработка массива полученных данных проводилась нами последовательно: первый шаг – суммирование числовых результатов, отражающих частоту предпочтений внутри выборки и между ними, их графическое представление и описание; второй – количественный и качественный математический анализ.

Сопоставив обобщенные данные (полученные в разных выборках респондентов) по трем укрупненным позициям (первые три в шкале ранжирования, средние – с 4 по 7 включительно, последние – 8, 9, 10), мы получили совокупный образ, отражающий феноменологию профессиональных представлений педагогических работников разных типов образовательных организаций:

1. Педагоги «специальных» школ отнесли показатели из первой группы к наиболее значимым, отмечая важность и внешнего ресурсного обеспечения инклюзивного образовательного процесса. На средних позициях рейтинга размещены показатели третьей группы (внутренние ресурсы образовательной организации) как менее значимые, на взгляд респондентов, по сравнению с ролью родителей, проблемами развития обучающихся и объемом дополнительного финансирования. Последние строчки рейтинга равномерно распределены между показателями из всех трех групп: «квалификация работающих с ребенком специалистов» (14,8%), «готовность родителей оказывать ежедневную помощь в обучении их ребенку» (12,2%), «готовность сверстников к принятию особого одноклассника как равного» (11,7%), возможность привлечения дополнительного финансирования (11,2%), «тяжесть имеющихся у ребенка проблем со здоровьем» (10,5%).

2. Специалисты «инклюзивных» школ остановили свой выбор на показателях третьей группы как наиболее значимых, включая квалификацию работающих с ребенком педагогов (20,7%), понимание руководством и сотрудниками школы задач и результатов обучения особого ученика (15,3%), организацию специальных занятий (11,4%). Также наблюдался рост числа выборов в пользу показателей внешнего обеспечения (25,6 % – 2-й ранг, 25,8% – 3-й). На средних ступенях шкалы ранжирования приведены показатели из первой и второй группы, такие как тяжесть проблем в развитии ребенка, финансирование, материально-техническое и учебно-дидактическое обеспечение. Важно, что респонденты, работающие в «инклюзивных» школах, проявляли большую согласованность в суждениях о важности тех или иных показателей, чем их коллеги из «специальных» школ. Роль аутсайдеров при ранжировании отведена готовности сверстников к принятию особого ученика (25,8% – 10-й ранг, 14,3% – 9-й), наличию специальных учебников в инклюзии (13,4% присвоили 10-й ранг и 17,3% – 9-й), выделению коллективом педагогов планируемых (искомых) образовательных результатов в обучении и согласовании мер по их достижению (13,2% человек поместили его на 10-е место, а 12,9% – на 9-е), привлечению дополнительного финансирования (221 из 991 педагога посчитали его самым незначительным).

3. Педагоги «типовых массовых» школ, вслед за коллегами из «инклюзивных» образовательных организаций, считают самыми значимыми показатели третьей группы, в том числе понимание администрацией и педагогическим коллективом задач и результатов обучения такого ребенка (15,6%), квалификацию специалистов (13,7%), выделение коллективом педагогов планируемых (искомых) образовательных результатов в обучении и согласовании мер по их достижению (13,4%), проведение занятий по коррекционным курсам (9,8%). При принятии решения о средних по значимости показателях, респонденты, с одной стороны, сохраняют сходство с педагогами

«коррекционных» школ: 49,2% выборов расположены на 4-й позиции шкалы ранжирования, 16,8% – на 5-й, 25,9% и 32,3 % – на 6-й и 7-й соответственно. С другой стороны, прослеживается тождественность решениям коллег из «инклюзивных» школ: факторы из групп «ребенок с ограниченными возможностями здоровья и его семья» располагаются респондентами на позициях: 4 – в 8,7% случаев, 5 – 9,7%, 6 – 13,2 %. Важность внешнего ресурсного обеспечения инклюзии отмечают при ранжировании: 8,7 % (ранг 4), 38% (ранг 5), 31,6% и 35,6; (ранги 6 и 7). Менее значимыми, чем все остальные, признаны: тяжесть проблем со здоровьем (10,9% расположили его на 10-м месте, 7,9 % – на 9-м и 9,1% – на 8-м), проведение занятий по специальным учебным предметам и коррекционным курсам (21,4% респондентов указали 10-ю позицию при ранжировании, 23,8% – 9-ю и 9,6% – 8-ю), материально-техническое обеспечение инклюзии (11,2%, 7,4% и 10,2% соответственно).

При сходстве выборов респондентов, работающих в разных типах образовательных организаций, мы наблюдали широкий разброс вариантов ранжирования, формирующий мозаичную картину при сопоставлении общего объема данных (см. рисунок 2).

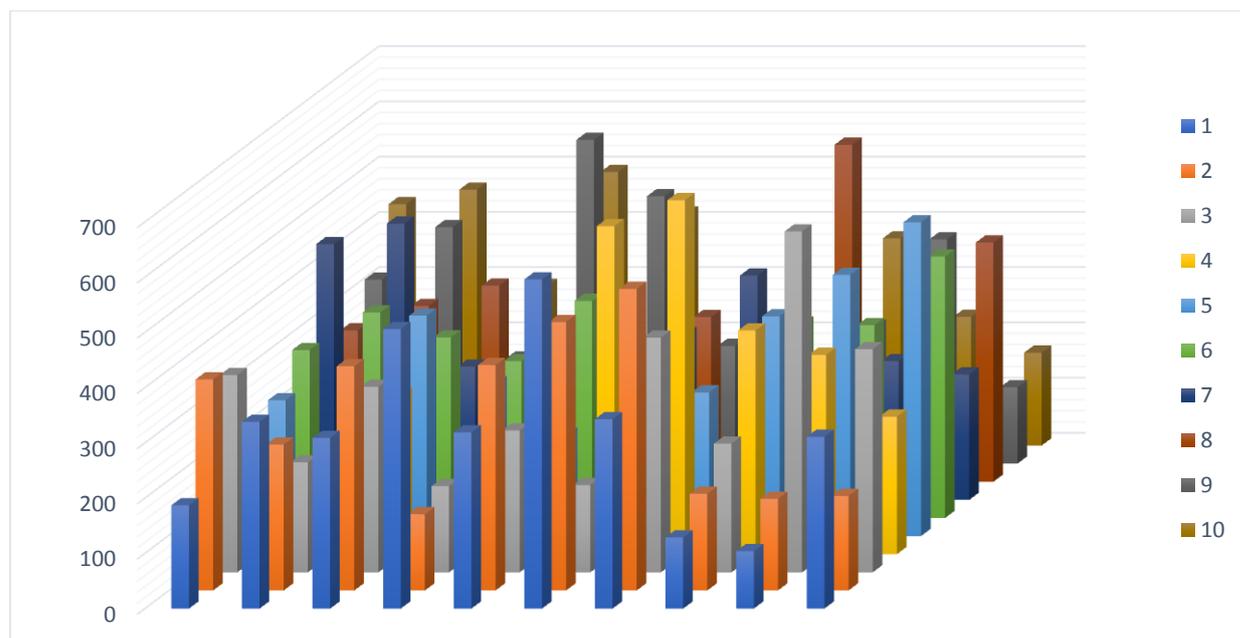


Рис. 2. Диаграмма «Результаты ранжирования всеми участниками эксперимента»

В ряде случаев нами обнаружена связь между общим территориальным расположением разных типов школ и выборами при ранжировании. Например, в регионе под условным наименованием «N» лидирующим фактором у представителей всех трех выборок стало привлечение дополнительного финансирования (см. рисунок 3), тогда как испытуемые, проживающие на территории под условным названием «L», отводили финансовому аспекту наименьшее значение при ранжировании (см. рисунок 4). Необходимо отметить, что выбранные субъекты совпадают по общему числу привлеченных к участию в эксперименте педагогов.

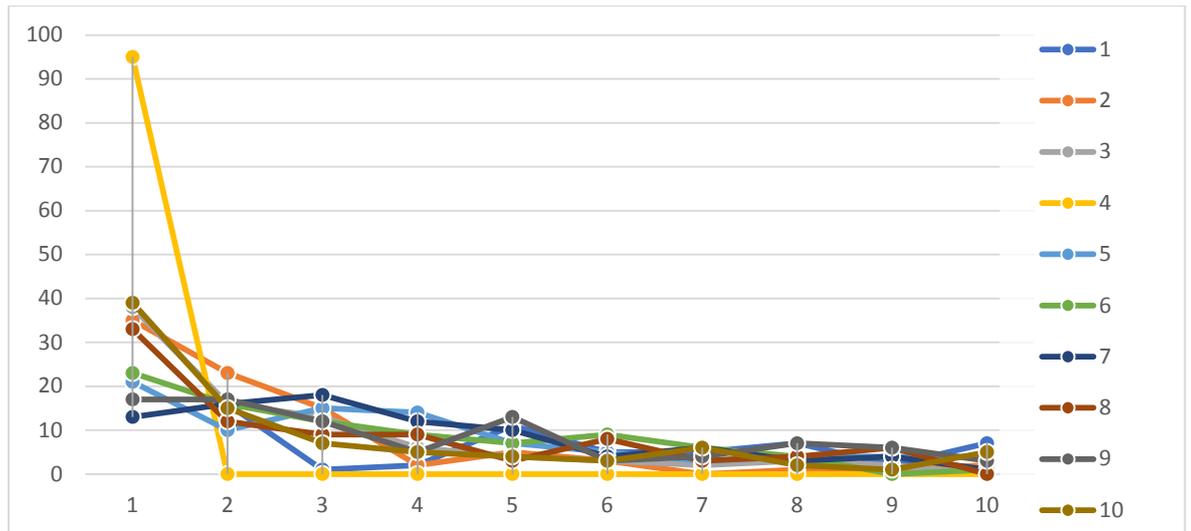


Рис. 3. График «Результаты ранжирования всеми специалистами из региона «N»

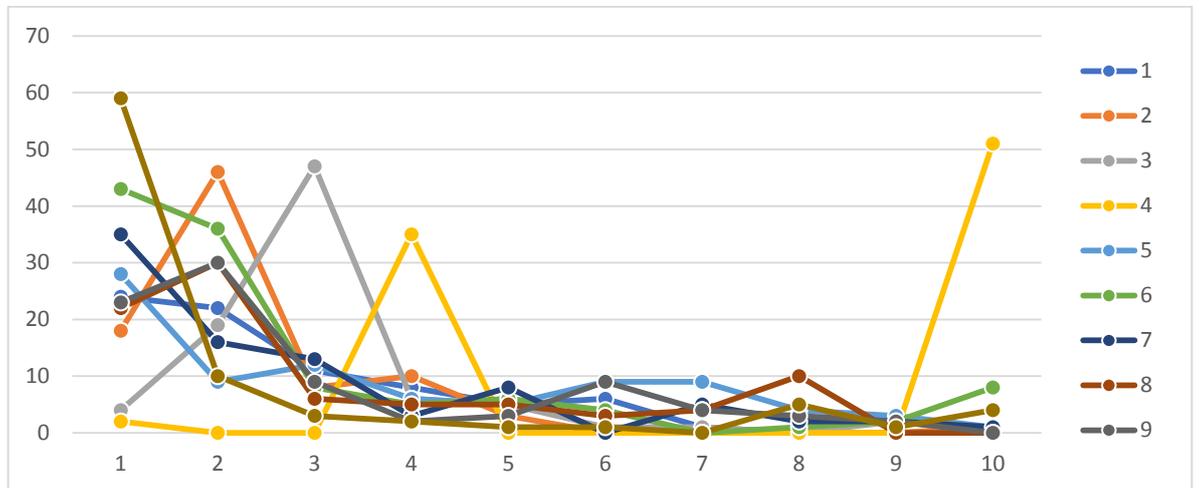


Рис. 4. График «Результаты ранжирования всеми респондентами из региона «L»

С целью выявления качественных связей внутри каждой выборки и между ними была проведена математическая обработка полученных данных с использованием факторного анализа и сравнения средних значений в двух выборках (t-критерий Стьюдента).

Полученные результаты факторного анализа в рамках двухфакторной модели подтверждают широкий диапазон различий в выборах при ранжировании показателей успешности инклюзивного обучения респондентами трех профессиональных категорий, связанный с вовлеченностью в процесс инклюзии, позитивным или негативным опытом его реализации. Педагоги «специальных» школ выделяют в качестве значимых следующие группы факторов: в фактор 1 вошли показатели под номерами в списке для ранжирования 1 (-0,859) и 2 (-0,823); фактор 2 указывает на выделение респондентами в качестве значимых показатели № 3 (0,725) и № 4 (0,688). Специалисты общеобразовательных организаций, заявленных респондентами как «инклюзивные», выделяют в качестве значимых показатели: фактор 1 указывает на значимость показателей под номерами 1 (-0,700), 7 (-0,823), 9 (0,664); фактор 2 – номера 8 (-0,723) и 10

(0,677). Учителя «типовых массовых» школ, не имеющие опыта обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, выбирают как наиболее значимые следующие показатели: фактор 1 показывает важность показателей под номерами 3 (-0,692), 6 (-0,698), 8 (0,689); фактор 2 – номер 2 (-0,847).

Следующим шагом в математическом анализе стало выявление содержательных различий при сравнении профессиональных представлений о значимости показателей эффективности инклюзии респондентами разных категорий (t-критерий Стьюдента).

Сравнение профессиональных представлений выборок педагоги «специальных» школ / педагоги «инклюзивных» школ проиллюстрировало различия между показателями под номерами в списке 1 ( $t = -8,62$ ,  $p < 0,001$ ), 3 ( $t = -5,83$ ,  $p < 0,001$ ), 6 ( $t = -2,24$ ,  $p < 0,025$ ), 9 ( $t = 7,00$ ,  $p < 0,001$ ), 10 ( $t = 12,64$ ,  $p < 0,001$ ). Профессиональные представления выборок педагоги «специальных» школ / педагоги «массовых» школ при сопоставлении обнаруживают различия между показателями под номерами 3 ( $t = -7,262$ ,  $p < 0,001$ ), 4 ( $t = 6,489$ ,  $p < 0,001$ ), 5 ( $t = -7,587$ ,  $p < 0,001$ ), 6 ( $t = -5,360$ ,  $p < 0,001$ ), 7 ( $t = 9,392$ ,  $p < 0,001$ ), 8 ( $t = -5,577$ ,  $p < 0,001$ ), 9 ( $t = -5,577$ ,  $p < 0,001$ ), 10 ( $t = 18,394$ ,  $p < 0,001$ ). Сравнение профессиональных представлений выборок педагоги «инклюзивных» школ / педагоги «массовых» школ показало различия между показателями 1 ( $t = 12,444$ ,  $p < 0,001$ ), 3 ( $t = -2,513$ ,  $p < 0,012$ ), 4 ( $t = 10,994$ ,  $p < 0,001$ ), 5 ( $t = -9,017$ ,  $p < 0,001$ ), 6 ( $t = -3,481$ ,  $p < 0,001$ ), 9 ( $t = 7,00$ ,  $p < 0,001$ ), 10 ( $t = 12,64$ ,  $p < 0,001$ ).

Профессиональные представления всех рассматриваемых выборок респондентов не различаются относительно выраженности дескриптора «квалификация работающих с ребенком специалистов», показывая единодушное отношение к нему как самому незначительному.

**Таким образом, мы выявили, что** профессиональные представления двух референтных с позиции исследовательских задач выборок респондентов – педагоги «инклюзивных» и «типовых массовых» школ – основаны на тенденциях и парадоксах разворачивающейся практики инклюзивного обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Среди них: увеличение случаев инклюзивного обучения, требующего перераспределения кадрового дефектологического резерва, при объективном дефиците кадров; введение единых стандартизированных требований к условиям реализации АООП НОО вне зависимости от вида образовательных организаций без учета профессиональных установок педагогического сообщества, отличающихся региональной и институциональной принадлежностью. Рост числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья внутри общей популяции детей, посещающих общеобразовательные школы рядом с домом, становится резонансом разворачивания смысловых (ценностных) установок администрации и педагогического коллектива в сторону внутренних резервов обеспечения качества образования по адаптированным образовательным программам. Ориентировка на достижение результативности отличает названные выборки респондентов от педагогов «специальных коррекционных» школ: важность структурирования и систематизации управленческих решений, договоренности в понимании

результатов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и путей их достижения в первом случае выступают как внутренние ресурсы и противопоставляются пониманию сверх значимости роли родителей и сверстников во втором. Низкая иерархия показателя «квалификация специалистов» во всех выборках респондентов свидетельствует о дезориентированности в определении адресной кадровой группы, ответственной за результативность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, слабой организационной культуре распределения функциональных ролей и зон профессиональной ответственности в разворачивающейся практике инклюзивного обучения. Обнаруженная нами феноменология была уточнена на последующем этапе исследования – изучении запросов профессиональных работников на научно-методическое сопровождение по вопросам включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

Сбор сведений проводился в очной форме на курсах повышения квалификации в период с сентября 2015 года по май 2018 года в городах Владивосток, Владимир, Воронеж, Губкин, Калуга, Кострома, Москва, Омск, Сургут, Якутск, Ярославль (общее число слушателей — 1831 человек), а также в онлайн-форме с привлечением 3142 педагога из 33 субъектов в рамках выполнения Государственного задания. Основными методами стали беседа и опрос респондентов. Педагогам предоставлялась возможность задать вопрос эксперту очно или онлайн. Поступившие вопросы были систематизированы по категориям на основе сходства проблематики, волнующей слушателей курсов: 1 – несовершенство нормативно-правового регулирования права и ответственности родителей при выборе образовательной организации вне зависимости от наличия/отсутствия в школе специальных условий, соответствующих рекомендованному ПМПК варианту АООП НОО; 2 – искажение представлений о специальных условиях обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзии (в частности, представлений о перспективах прямого переноса технологий обучения, разработанных для специальным образом структурированной среды без учета временных и пространственных обстоятельств инклюзивного обучения), в результате педагог оказывается в ситуации выполнения одновременно взаимозамещающих действий, когда нужно предложить разные задания, обеспечив помощь в принятии и понимании их разными учениками; 3 – отсутствие учета разницы ресурсного обеспечения школ, реализующих как общеобразовательные программы, так и АООП НОО.

Обобщив поступившие вопросы, мы сформировали профессиональный запрос специалистов в общем виде как запрос на научно-методическую помощь в реализации задач включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду с учетом развивающейся системы нормативно-правового обеспечения и актуального ресурсного обеспечения конкретной школы. Нами выявлено, что существующие программы повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций в большинстве случаев отражают модульную структуру программ бакалавриата по направлению подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование» и не направлены на удовлетворение адресных профессиональных запросов.

**Таким образом,** изучение современной ситуации развития инклюзивной практики, эмпирическое исследование профессиональных представлений и запросов педагогов явились основанием для разработки адресных инструментов организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, учитывающих региональные и институциональные различия, вариативность моделей инклюзивной практики.

В третьей главе диссертационного исследования **«Системное программирование организационно-педагогических условий включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду начального общего образования»** представлена разработанная нами методика *системного программирования условий* организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду с использованием специального инструмента мониторинга, имеющего поликомпонентную матричную структуру, отражающую системные связи на макро- и микроуровне образовательных отношений.

Задача разработанного нами нового подхода к мониторингу – оценка и обобщение фактических данных о достижениях, трудностях и типовых ошибках в администрировании процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, профессиональных решениях и действиях педагогического коллектива. Принципами организации мониторинга, обеспечивающими достижение положительного эффекта проводимой экспертизы, выступили: разработка научно обоснованного инструментария, отвечающего задачам мониторинга несанкционированного характера; информирование руководителей и педагогического состава школ о задачах и преимуществах участия в процедуре мониторинга; создание комфортного, благоприятного климата для организации сотрудничества экспериментатора и представителей общеобразовательной организации; обсуждение результатов мониторинга с представителями школы, согласование предлагаемых мероприятий по внедрению системы организационно-педагогических условий, направленных на поддержку развивающейся практики образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Каждый компонент матрицы встраивается в таблицы на основании связи: задача (основная или вспомогательная) – объект мониторинга – значимые и дополнительные (менее значимые) характеристики объекта по заданным показателям. В зависимости от типа задачи (основная или вспомогательная) вводится буквенное кодирование данных внутри таблиц матрицы (таблицы и буквенные обозначения данных подробно представлены в основном тексте и приложениях к диссертации).

Основные задачи носили бинарный характер, вспомогательные – критериально-ориентированный. Например, задача 1 предусматривала бинарную («да» или «нет») оценку взаимодействия образовательной организации с

родителями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (фиксировалось наличие/отсутствие в школе подходов к сопровождению родителей без детализации содержания и характера данных подходов). Вспомогательная задача 1.1 содержала критериально-ориентированную оценку подхода к информированию родителей учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Отслеживался формат информирования (устно, письменно); перечень вопросов/направлений, по которым предусмотрено информирование; введение в школе альтернативных подходов к информированию, например, картирование ресурсов образовательного учреждения как наглядная демонстрация с использованием инфографики и других решений возможностей и объективных ограничений образовательной среды в реализации дифференцированных вариантов АООП НОО, адаптированных образовательных программ дополнительного образования, психолого-педагогического и медицинского сопровождения.

В качестве **объектов** мониторинга мы выделили: 1) локальное нормативное обеспечение процесса включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду; 2) программно-методическое обеспечение как инструмент планирования, достижения и оценки результатов включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду; 3) содержание и направления деятельности педагога и деятельности смежных специалистов в обеспечении процесса включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду; 4) система диагностических и контрольно-оценочных мероприятий, визуализирующих достижения и трудности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при включении в образовательную среду.

Для удобства использования и внедрения предлагаемого подхода к мониторингу нами был разработан специальный электронный ресурс. Принцип работы ресурса: проведение самообследования компонентов образовательной среды по заданным параметрам, выделение которых основано на понимании причин и механизмов типичных трудностей и ошибок развивающейся практики. Пользователю предлагалось поочередно ответить на вопросы из девяти тестов, выбрав один из предложенных вариантов и/или указав собственный (зависит от формата вопроса).

В перечень вариантов ответов по каждому вопросу нами включены условно достаточные, условно недостаточные, условно индифферентны. Условно достаточные не привязаны к автоматическому шаблону, содержащему рекомендации, но вносятся в общие результаты тестирования. Условно недостаточные – привязаны. Условно индифферентные названы так в связи с заранее неизвестным значением, задаваемым пользователем в случае, если ни один из предложенных вариантов не является для него удовлетворительным, отвечающим ситуации (подробно приводится в тексте диссертации). После прохождения каждого теста пользователь ресурса получает подобранные системой методические рекомендации, содержащие необходимые шаблоны (например, письменного информирования родителей), алгоритмы (например,

составления рабочей программы учебной дисциплины), предложения связаться с экспертом через специальную форму обращения.

Алгоритм подбора системой методических рекомендаций основан на внедрении разработанных нами специальных организационно-педагогических условий. Среди них:

– *оптимизация локального нормативного обеспечения* регулирования прав и обязанностей образовательной организации и родителей ребенка, основанная на картировании образовательных ресурсов и услуг образовательной организации, получении информированного согласия родителей на реализацию рекомендованного их ребенку варианта АООП НОО в условиях актуального ресурсного обеспечения школы;

– *достижение согласованности действий администрации и педагогического коллектива* в выдвигании и реализации единых требований к организации взаимодействия и общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья в урочное и внеурочное время, основанное на понимании причин и механизмов возникающих у детей трудностей коммуникации, анализа и переработки информации, но обеспечивающих максимально доступный конкретному ребенку уровень сложности в обучении (принцип «адаптация значит не упрощение, а обеспечение доступности понимания учеником с ограниченными возможностями здоровья смысла и порядка действий самостоятельного решения задачи при минимально необходимом объеме внешней помощи»);

– *регулирование процесса взаимодействия специалистов* внутри и во вне образовательной организации, направленного на обеспечение инструментализации программ обучения, разработку для внутреннего использования дидактических материалов, включая электронные ресурсы, создание специальных контрольно-измерительных материалов с целью выявления динамики продвижения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в овладении содержанием АООП НОО;

– *обеспечение научно-методического сопровождения* (непрерывного и/или по запросу) становления и развития позитивного профессионального опыта обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в результате включения и удержания обучающихся в сложной для них общеобразовательной среде.

Так, исходя из характеристик сложившейся практики взаимодействия семьи и школы нами предлагается (все или некоторые из нижеприведенных решений): включить в содержание уставных и/или договорных документов пункты, раскрывающие права и обязанности родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, права и обязанности образовательной организации; внедрить в практику документирование фактов письменного информирования родителей об объективных ограничениях образовательной организации (например, отсутствие малокомплектного класса, предусмотренного требованиями СанПиН по данному варианту АООП НОО), возможностях и результатах обследования их ребенка специалистами внутришкольного

психолого-педагогического консилиума, текущих и промежуточных результатах процессов разработки и реализации АООП НОО; использовать прием «картирование ресурсов» в ходе первичного консультирования с позиции вариативных стандартизированных требований АООП НОО.

Применение электронного ресурса позволило нам добавлять и обновлять вспомогательные методические материалы. Например, по запросам специалистов подобран примерный материал для педагогической оценки развития способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к включению и удержанию в ситуации взаимодействия и общения со взрослым и сверстниками в инклюзивном классе. В качестве инструмента педагогической оценки нами рассматриваются два класса задач – коммуникативные и познавательные. Каждый из них содержит три подкласса: типовые (простые), нетиповые (усложненные), проблемные (сложные). Основаниями для причисления задач к простым, усложненным или сложным являются: характер ситуации, заданной условиями задачи – знакомая или новая; возможность прямого использования сформированного ранее у ребенка алгоритма поведения, речи и действий или необходимость его гибкой перестройки.

Индивидуальные ответы, которые добавляли пользователи ресурса, группировались и направлялись экспериментатору в виде «Индивидуальной анкеты респондента», что позволило в дальнейшем провести их анализ и обобщение.

*Следующим этапом исследования стало системное проектирование и обслуживание системы, в том числе опытно-экспериментальная оценка полученных итоговых результатов.*

По замыслу диссертационной работы результаты инклюзивного обучения определяются нами качеством запуска и налаживания продуктивного взаимодействия педагога и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, направленного: с педагогической позиции – на организацию деятельности детей по овладению содержанием АООП НОО; с позиции ученика – на присвоение системы правил и отношений, определяющих формат и результативность включения в организуемый взрослым учебно-воспитательный процесс.

Рассматривая отношения «педагог – ученик» с ближайшего ракурса (микроуровень системного процесса), важно подобрать эффективный и удобный инструментарий.

Объективная трудность реализации задач непрерывной научно-методической помощи нуждающимся в ней учителям начального образования задается самими условиями инклюзии. Дефицит квалифицированных кадров в области коррекционной педагогики и специальной психологии с одной стороны, и ограниченные временные ресурсы педагогов, с другой, не способствуют формированию уверенной профессиональной позиции последних при реализации задач помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями. В сложившейся ситуации объяснимо наше решение использовать сетевые образовательные ресурсы как инструмент специальной научно-методической

помощи педагогам в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, актуализируется приоритетным положением цифрового образования и цифровой экономики в ряду важнейших государственных задач.

Одним из крупнейших сетевых цифровых образовательных ресурсов России является «Мобильное электронное образование» (далее МЭО). Руководителем коллектива создателей российской онлайн системы МЭО выступает А.М. Кондаков. На указанной платформе запущен цифровой образовательный проект «Детям с ограниченными возможностями здоровья (инклюзия)» (далее – проект «Инклюзия») как новый инструмент научно-методического сопровождения профессионального развития учителей, работающих в инклюзивных классах. В рамках рассматриваемого сетевого образовательного ресурса нами были разработаны адаптированные курсы на каждую основную учебную дисциплину для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (задержка психического развития и тяжелые нарушения речи) для первого и второго классов (раздел «Библиотека курсов» в МЭО). Научное руководство проектом «Инклюзия» и изложенный в работе концептуальный подход принадлежит диссертанту. Отдельные результаты, в том числе разработка контента интернет-уроков по серии учебных предметов, были получены в сотрудничестве с К.Б. Вовненко, Е.В. Кулаковой, М.М. Любимовой, Д.А. Соловьевым, Е.Н. Соломиной.

Задачи, поставленные разработчиками: обеспечить искомую динамику достижений особых учеников посредством встраивания коррекционно-развивающей помощи в содержание обучения основных учебных предметов; сделать понятными для педагога алгоритмы и инструменты реализации особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечив возможность включения таких учеников в общую деятельность класса; обеспечить индивидуализацию и дифференциацию требований за счет использования «Матрицы назначения заданий».

*Пересмотр содержания подготовка педагогических кадров* (учителей начального образования и учителей-дефектологов) является закономерным следствием полученных новых научных данных. В диссертации представлено разработанное в рамках выполнения государственных контрактов по проекту «Модернизация педагогического образования» (приведены в описании внедрения результатов исследования выше) научно-теоретическое обоснование практико-ориентированной подготовки бакалавров и магистрантов по направлениям «Педагогическое образование» (Начальное образование) и «Специальное (дефектологическое) образование». Определена логика и подходы к проектированию данных программ, специфика их реализации в условиях сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями, в том числе при организации инклюзивной практики обучения. Предложенные программные продукты (изложены в тексте диссертации) отражают новые требования к профессиональным компетенциям выпускников. По отношению к будущим учителям начального образования определены дескрипторы компетенций в качестве совокупности результатов обучения, формирующей профессиональную

готовность к выделению и реализации собственных функциональных задач при работе в команде специалистов, сопровождающих процесс включения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

**Таким образом,** разработанные нами электронные инструменты системного программирования и проектирования организационно-педагогических условий процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду позволяют запустить данный процесс на микроуровне и макроуровне посредством подбора методических рекомендаций, отвечающих локальной образовательной ситуации и профессиональным запросам педагогического коллектива школы.

Предложенное программно-методическое обеспечение подготовки специалистов (учителя-дефектологи, учителя начального образования) основано на выделении новых профессиональных задач и инструментов их реализации как составляющих процесса проектирования вариативного образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья на основе понимания природы его особых образовательных потребностей, возможностей преломления среды с учетом специальных требований и локального ресурсного обеспечения.

f

В четвертой главе диссертации **«Опытно-экспериментальная апробация и оценка эффективности системного подхода к организации включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду»** обобщены и описаны результаты апробации предлагаемых нами инструментов – мониторинга и МЭО.

Цель опытно-экспериментальной апробации методики мониторинга – проверка соответствия заявленным требованиям с позиции пользователей, оценка эффективности массового применения общеобразовательными организациями в разных субъектах Российской Федерации. Заданными критериями эффективности стали: адресность, востребованность специалистами, соответствие поставленным задачам роста индивидуальной динамики овладения обучающимися АООП НОО.

В опытно-экспериментальной апробации приняли участие 154 образовательные организации из следующих субъектов Российской Федерации: Москва, Брянская область, Ярославль и Ярославская область и др. Характеристика обобщенного контингента обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, получающих начальное общее образование в представленных школах: всего 232 ребенка, включая 160 детей с ЗПР, 54 ребенка с тяжелыми нарушениями речи, 7 детей с нарушениями слуха, 4 ребенка с нарушениями зрения, 4 ученика с НОДА, трое детей с РАС.

Результаты использования разработанного электронного ресурса показали, что мониторинг способствовал запуску процесса включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в среду начального общего образования посредством оптимизации и систематизации организационно-педагогических условий, включая:

– локально нормативное обеспечение образования детей с ограниченными возможностями здоровья (в каждой третьей школе разработаны отсутствовавшие ранее базовые правовые документы, способствующие повышению управляемости процесса по результату, ориентировке на фиксацию и оценку индивидуального прогресса каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья); оформление программно-методического обеспечения (в каждой пятой организации выявлены и исправлены ошибки при разработке АООП НОО, в том числе несовпадение наименования программ с рекомендованным ПМПК вариантом, несоответствие кадрового обеспечения перечню рекомендованных ПМПК специалистов и направлений их деятельности; в 22 случаях обнаружены и скорректированы ошибки структурирования АООП НОО – не было целевого, содержательного и организационного компонентов, их составляющих, приведенных в примерных АООП НОО); разработку программ обучения как инструментов структурирования содержания образования, подходов к планированию и оценке результатов (в 129 из 154 школ проведены мероприятия по обновлению содержания образования детей с ограниченными возможностями здоровья по результатам текущей и промежуточной оценки, введены процедуры экспертной оценки динамики овладения детьми АООП НОО с вовлечением специалистов и родителей, отмечена их эффективность); методическое сопровождение становления профессионального опыта педагога в организации деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, направленной на включение обучающихся в учебный процесс; организацию продуктивного взаимодействия с родителями обучающихся с особыми образовательными потребностями (две трети школ ввели письменное информирование родителей о ходе и результатах обучения их ребенка, специалисты указали на высокую результативность предложенных шаблонов и технологий); оптимизацию локального ресурсного обеспечения (в 82 школах организована работа по подготовке/обновлению внутренних дорожных карт развития доступности объектов и услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью); разработку учебно-дидактических материалов, комплементарных индивидуальной АООП НОО ребенка (четверть школ ввела практику по созданию альтернативных дидактических продуктов и электронных образовательных ресурсов, респондентами отмечена высокая результативность предложенной технологии).

Можно сказать, что внедренный в практику электронный ресурс мониторинга инклюзивного образовательного процесса по направлениям организации процесса включения детей в общеобразовательную среду обеспечивает научно-методическое сопровождение педагогов, отвечающее их профессиональным запросам и локальной ситуации, сложившейся в конкретной образовательной организации.

Экспериментально подтвержден высокий интерес практических работников к инструментам обучения, отвечающим требованиям как основных, так и адаптированных программ, что позволяет использовать разработанные инструменты при совместном обучении детей с разными образовательными

потребностями (география распространности МЭО и аудитория пользователей: 584 города из 45 субъектов Российской Федерации; 980 000 обучающихся и 300 000 педагогов работают в данной образовательной системе).

**Таким образом,** внедрение электронных инструментов системного программирования (мониторинг) и проектирования («Мобильное электронное образование») организационно-педагогических условий процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду позволило нам сформировать у специалистов отсутствовавшие у них ранее профессиональные компетенции в программировании образовательных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья посредством: определения искомой точности планируемых результатов в каждом конкретном случае, согласования административных и педагогических решений по их достижению и оценке, информирования родителей о результативности педагогического процесса.

Эффективность внедрения системного подхода на педагогическом уровне (микроуровень) определена присвоением учителями начального общего образования алгоритмов организации деятельности младших школьников в инклюзивном классе, направленных на: включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в единые для всех учеников класса виды деятельности при планомерном снижении объема внешней помощи; разворачивание его коммуникативных возможностей, повышение его самостоятельности и независимости в разных ситуациях школьной жизни, получение положительных результатов роста динамики снижения школьной дезадаптации.

Внедрение разработанных нами инструментов и программно-методического обеспечения системного подхода в общее и профессиональное образование подтверждено представителями органов управления образованием и региональных институтов развития образования.

**В заключении** обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие достоверность выдвинутой гипотезы и состоятельность положений, выносимых на защиту.

**В приложениях** приводятся материалы поликомпонентной матрицы, иллюстрирующей направления и содержание мониторинга, сведения о географии проведенной апробации разработанных подходов к структурированию основных профессиональных образовательных программ подготовки специалистов.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В ходе диссертационного исследования нами был научно обоснован, разработан и апробирован системный подход к организации процесса включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в среду начального общего образования при инклюзивном обучении, основанный на понимании данного процесса как системного, представляющего целостное единство компонентов на микроуровне (взаимодействие между педагогом и ребенком с ограниченными возможностями здоровья) и макроуровне (внутришкольные и

внешкольные факторы образовательной среды), управляемого по результату роста индивидуальной динамики овладения детьми программируемым содержанием АООП НОО.

Системный анализ современных тенденций развития инклюзивного образования и профессиональных представлений педагогических работников показал влияние на структуру профессионального сознания институциональных и территориальных различий при общности выделения специалистами внутренних ресурсов общеобразовательной организации как наиболее значимых с позиции обеспечения качества обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзии. Профессиональные запросы педагогов общеобразовательных школ отражают потребность в сопровождении их профессионального опыта организации деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, направленной на овладение обучающимися содержанием АООП НОО; потребность в научно-методических рекомендациях, соответствующих локальному ресурсному обеспечению. Теоретически обоснованный системный подход позволяет решать проблемы научно-методического сопровождения специалистов в условиях разных моделей развивающейся инклюзивной практики.

Системное программирование организационно-педагогических условий с помощью специально разработанного инструмента (мониторинг) позволяет запустить процесс включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. Механизм эффективности предложенного мониторинга заключен в алгоритмизации отбора и внедрения в практику работы конкретной школы адресных методических рекомендаций. Данный подход позволил оптимизировать и систематизировать условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в локальную образовательную среду.

Новый инструмент системного проектирования («Мобильное электронное образование») на микроуровне рассматриваемого процесса обеспечивает налаживание продуктивного взаимодействия и общения между педагогом и ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Обоснован механизм применения МЭО для решения двух взаимосвязанных задач в единицу времени: обучение ребенка с учетом его особых потребностей и повышение квалификации учителя, в том числе за счет присвоения им логики и алгоритмов коррекционной помощи, их ретрансляции при организации совместной деятельности детей на уроке и вне его.

Научно обосновано, разработано и апробировано программно-методическое обеспечение подготовки кадров, направленное на решение задач снижения дефицита профильных специалистов, готовых к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, способных к проектированию адаптированных образовательных программ как инструментов обучения и к участию в их реализации как члена команды специалистов.

Результативность организации процесса включения младших школьников в общеобразовательную среду при получении начального общего образования выразилась в показателях оптимизации и систематизации организационно-

педагогических условий. Среди них: пересмотр и обновление документального обеспечения правовых и содержательных аспектов инклюзивного обучения, подходов к организации взаимодействия с семьей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; пересмотр, распределение и регламентирование функциональных обязанностей специалистов исходя из значимости достижения индивидуальной динамики в овладении обучающимися АООП НОО. Наиболее значимые результаты получены в организации педагогических условий выделения и проектирования образовательных результатов как дробных, индивидуально ориентированных, дополненных результатами формирования и развития жизненной компетенции.

Спроектированная концепция системного подхода к организации инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья экстраполирована на область специальной (коррекционной) психологии и педагогики и может служить основой для создания педагогической системы инклюзивного образования в основной и средней школе, на уровне среднего и высшего профессионального образования.

Перспективным является разработка научно обоснованных технологий помощи разным категориям и группам обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Отдельного рассмотрения требует разработка организационно-педагогических условий включения в общеобразовательную среду обучающихся с нарушением интеллекта.

Основное содержание диссертации отражено в следующих опубликованных работах.

### **Монография, учебные и методические пособия**

1. Соловьева, Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: Монография / Т.А. Соловьева. – М.: МПГУ, 2018. – 160 с. – 10 п. л.
2. Соловьева, Т.А. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования глухих детей: проект / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, Т.А. Соловьева. – М.: Просвещение, 2013. – 59 с. – 3 п. л. (авторство не разделено).

### **Научные статьи в ведущих рецензируемых журналах ВАК**

3. Соловьева, Т.А. Новый подход к управлению результатами включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду / Т.А. Соловьева // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 231–239. – 0,5 п. л.
4. Соловьева, Т.А. Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты

- / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, М.М. Любимова, Т.А. Соловьева, Н.В. Рябова, Е.Д. Бабина // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 1. – С. 151–165. – 1 п. л. (авторский вклад 0,2 п. л.).
5. Соловьева, Т.А. О перспективах модернизации содержания подготовки педагогов начального образования / Т.А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 3. – С. 33–38. – 0,5 п. л.
  6. Соловьева, Т.А. Содержательно-организационные аспекты пропедевтики трудностей усвоения письма и чтения у детей с нарушениями речи / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, М.М. Любимова, Т.А. Соловьева // Специальное образование. – 2017. – № 4 (48). – С. 6–21. – 1 п. л. (авторский вклад 0,35 п. л.).
  7. Соловьева, Т.А. Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся / Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 99–108. – 1 п. л. (авторский вклад 0,7 п. л.).
  8. Соловьева, Т.А. Основное общее образование обучающихся с нарушениями слуха: специальные требования к результатам и условиям обучения // Е.В. Кулакова, М.Л. Любимов, Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина // Наука и школа. – 2015. – № 5. – С. 31–43. – 1,3 п. л. (авторский вклад 0,45 п. л.).
  9. Соловьева, Т.А. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата / Т.А. Соловьева, А.А. Алмазова, Е.В. Кулакова // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 145–153. – 0,9 п. л. (авторство не разделено).
  10. Соловьева, Т.А. Требования к современному учебнику для старшеклассников и студентов с нарушенным слухом // Н.С. Отдельнова, Т.А. Соловьева // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 42–49. – 0,8 п. л. (авторство не разделено).
  11. Соловьева, Т.А. Новые возможности коммуникативного развития обучающихся с нарушением слуха при получении основного общего образования // Т.А. Соловьева, Н.С. Отдельнова, Е.З. Яхнина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4. Часть II. – С. 331–342. – 1,2 п. л. (авторский вклад 0,6 п. л.).
  12. Соловьева, Т.А. К проблеме оценки результатов развития способности к продуктивному общению как особой образовательной потребности интегрированных учащихся с нарушением слуха / Т.А. Соловьева // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 69–76. – 0,8 п. л.
  13. Соловьева, Т.А. Эмоциональный слух как «компенсаторная одаренность» детей с ОНР: взгляд с позиций отечественной дефектологической науки / Г.В. Чиркина, Т.А. Соловьева // Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 91–93. – 0,3 п. л. (авторский вклад 0,21 п. л.)

14. Соловьева, Т.А. Организация коррекционно-педагогической помощи ученику с нарушенным слухом, обучающемуся в массовой школе / Т.А. Соловьева // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 23–29. – 0,7 п. л.
15. Соловьева, Т.А. Реабилитационная работа с имплантированными детьми в Центре Кохлеарного Имплантата Райн-Майн г. Фридберг (Германия) / Т.В. Николаева, Т.А. Соловьева, М.Р. Хайдарпашич // Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 73–83. – 1 п. л. (авторский вклад 0,35 п. л.).
16. Соловьева, Т.А. Взаимодействие первоклассников с нарушенным слухом с учителем и слышащими детьми в массовой школе / Т.А. Соловьева, Д.Ю. Роснач // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 80–86. – 0,7 п. л. (авторский вклад 0,49 п. л.).
17. Соловьева, Т.А. Особые образовательные потребности интегрированных школьников с нарушенным слухом / Т.А. Соловьева // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 27–32. – 0,6 п. л.
18. Соловьева, Т.А. Особенности речевого общения интегрированных первоклассников с нарушенным слухом / Т.А. Соловьева // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 60–68. – 0,9 п. л.

#### Статьи в журналах и сборниках

19. Соловьева, Т.А. Организация работы с учебником в процессе инклюзивного образования школьников с нарушенным слухом / Т.А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2011. – № 7. – С. 13–20. – 0,7 п. л.
20. Соловьева, Т.А. Взаимоотношения школьников с нарушенным и сохранным слухом в условиях совместного обучения / Т.А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2011. – № 2. – С. 10–15. – 0,6 п. л.
21. Соловьева, Т.А. Разрушая мифы и создавая легенды: путь к лучшей школе для ребенка с нарушенным слухом / Т.А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2013. – № 2. – С. 28–32. – 0,5 п. л.
22. Соловьева, Т.А. Как мы ходили в поход: развитие самостоятельности и активности глухих детей в условиях инклюзивного обучения / Д.Ю. Роснач, Т.А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2013. – № 5. – С. 28–32. – 0,5 п. л. (авторский вклад 0,35 п. л.).
23. Соловьева, Т.А. О разработке специальных требований для ФГОС основного общего образования к результатам освоения основной образовательной программы глухими и слабослышащими детьми / Е.В. Кулакова, М.Л. Любимов, Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: сб. науч. статей по материалам VII Международного

- теоретико-методологического семинара. – 2015. – С. 116–122. – 0,45 п. л. (авторство не разделено).
24. Соловьева, Т.А. Проектирование качества образования глухих детей в условиях введения ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Т.А. Соловьева / Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. – М., 2015. – С. 212–217. – 0,4 п. л.
25. Соловьева, Т.А. Значение идей Л. С. Выготского для системы специального образования и подготовки педагогов-дефектологов в высшей школе / А.А. Алмазова, **Т.А. Соловьева** // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология, Международная научно-практическая конференция (4 декабря 2018, г. Саранск): [материалы] / отв. ред. Д.В. Жуина; Мордов. гос. пед. ин-т. [Электронный ресурс]. – 1 электрон. опт. диск. – Саранск, 2018. – С. 284–289. – 0,4 п. л. (авторство не разделено).
26. Соловьева, Т.А. Проблема кадрового обеспечения инклюзивного начального общего образования и возможные пути ее решения / Т.А. Соловьева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», Институт педагогики и психологии. – 2018. – С. 190–191. – 0,1 п. л.
27. Соловьева, Т.А. Организация высшего образования лиц с нарушением слуха в Московском педагогическом государственном университете / Е.Г. Речицкая, **Т.А. Соловьева** // Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 18 февраля 2017 года / Под ред. Е.Г. Речицкой; Московский педагогический государственный университет [Электронное издание]. – М.: 2017. – С. 7–13. – 0,4 п. л. (авторство не разделено). – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=471772/>

### Электронные ресурсы

28. Соловьёва, Т.А. Азбука. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Первый класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>

29. Соловьёва, Т.А. Азбука. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Первый класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
30. Соловьёва, Т.А. Русский язык. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Первый класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
31. Соловьёва, Т.А. Русский язык. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Первый класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
32. Соловьёва, Т.А. Литературное чтение. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Первый класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
33. Соловьёва, Т.А. Литературное чтение. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Первый класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим

- доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
34. Соловьёва, Т.А. Математика. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Первый класс / К.Б. Вовненко, Е.Н. Соломина, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
35. Соловьёва, Т.А. Математика. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Первый класс / К.Б. Вовненко, Е.Н. Соломина, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
36. Соловьёва, Т.А. Окружающий мир. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Первый класс / К.Б. Вовненко, Е.Н. Соломина, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
37. Соловьёва, Т.А. Окружающий мир. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Первый класс / К.Б. Вовненко, Е.Н. Соломина, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
38. Соловьёва, Т.А. Русский язык. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Второй класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0.

Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>

39. Соловьёва, Т.А. Русский язык. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Второй класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
40. Соловьёва, Т.А. Литературное чтение. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Второй класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
41. Соловьёва, Т.А. Литературное чтение. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Второй класс / Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
42. Соловьёва, Т.А. Математика. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Второй класс / К.Б. Вовненко, Е.Н. Соломина, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
43. Соловьёва, Т.А. Математика. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Второй класс / К.Б. Вовненко, Е.Н. Соломина, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом

«Мобильное Электронное Образование» версия 3.0.  
Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа:  
<http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>

44. Соловьёва, Т.А. Окружающий мир. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с задержкой психического развития. Второй класс / К.Б. Вовненко, Е.Н. Соломина, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
45. Соловьёва, Т.А. Окружающий мир. Адаптированный учебный онлайн курс [Электронный ресурс]: для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Второй класс / К.Б. Вовненко, Е.Н. Соломина, **Т.А. Соловьёва**. – М.: ООО «МЭО», 2018. (авторство не разделено). Информационно-образовательная платформа для организации и управления образовательным процессом «Мобильное Электронное Образование» версия 3.0. Доступ для зарегистрированных пользователей. – Режим доступа: <http://mob-edu.ru/projects/meo-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/>
46. Соловьёва, Т.А. Ознакомление с окружающим миром. 1 дополнительный, 1 и 2 классы. Методические рекомендации (для глухих и слабослышащих обучающихся) / М.А. Зыкова, **Т.А. Соловьёва**. М.: Издательство «Просвещение» (PDF-версия). – 155 с. – 9,9 п. л. – Режим доступа: <http://shop.prosv.ru/oznakomlenie-s-okruzhayushhim-mirom--1-dopolnitelnyj-1--i-2-klassy--metodicheskie-rekomendacii--dlya-gluxix-i-slaboslyshashhix-obuchayushhixsya3088> (авторство не разделено).

