© Т.В. Семеновских, Л.В. Парунина, Н.В. Багапова

DOI: <http://doi.org/10.15350/24097616.2020.1.21>

УДК: 376.1

**СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Т.В. Семеновских, Л.В. Парунина, Н.В. Багапова

Семеновских Татьяна Викторовна,кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и
педагогике детства, Институт психологии и педагогики,

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

РИНЦ SPIN-код: 7300-3135 / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>E-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru**Парунина Любовь Владимировна,**кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и
педагогике детства, Институт психологии и педагогики,

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

РИНЦ SPIN-код: 9318-5403

E-mail: l.v.parunina@utmn.ru**Багапова Надежда Владимировна,**

старший преподаватель,

Институт психологии и педагогики,

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

SPIN-код: 3417-8740

E-mail: n.v.bagapova@utmn.ru

Аннотация. В статье дается анализ организации инклюзивной образовательной среды в нескольких дошкольных учреждениях на основе оценочной карты. Раскрывается проблема интеграции инклюзии в массовые образовательные учреждения, привлекающая внимание не только представителей широкой общественности, педагогических сообществ, но и обычных родителей. С одной стороны, социум признает инклюзию для детей дошкольного возраста, но, с другой стороны, семьи с «особыми» детьми не готовы к этому процессу. Авторы статьи показывают противоречивую ситуацию, в которой, с одной стороны, родители ребенка с особыми образовательными потребностями открыты к сотрудничеству, а с другой стороны, родители обычных детей, выступающие против присутствия такого ребенка в группе. Взятый в социуме курс на интеграцию инклюзии в массовые образовательные учреждения соответствует социокультурной ситуации, но условия и модель реализации нуждаются в инжиниринге. Соответственно, проблема проектирования адекватной современным требованиям образовательной среды стоит сегодня, как никогда, актуально. Авторами описываются компоненты среды, приводится их

характеристика и выделяются «реперные точки» для проектирования модели при соблюдении требований: открытости, многомерности и активного взаимодействия с социокультурной средой города и региона. Модель инклюзивной образовательной среды для дошкольников включает пять взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов: предметно-пространственный, социально-субъектный, психологический, содержательно-методический и нормативно-правовой. Организация модели инклюзивной образовательной среды дошкольного образовательного учреждения предполагает творческий подход и определенную гибкость, учет потребностей всех участников, их межличностное взаимодействие в образовательном процессе, построение инклюзивной культуры.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивная образовательная среда; проектирование; модель среды; многомерность инклюзии; компоненты инклюзивной среды.

DESIGNING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT MODEL FOR PRESCHOOLERS

T.V. Semenovskikh, L.V. Parunina, N.V. Bagapova

Tatiana V. Semenovskikh,

Candidate of Psychological science,
Associate Professor of Department of Child Psychology and Pedagogy,
Institute of Psychology and Pedagogy, University
of Tyumen, Tyumen, Russian Federation.
E-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

Lyubov V. Parunina,

Candidate of Pedagogical sciences,
Associate Professor of Department of Child Psychology and
Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, University
of Tyumen, Tyumen, Russian Federation.
E-mail: l.v.parunina@utmn.ru

Nadezhda V. Bagapova,

Senior lecturer, Institute of Psychology and Pedagogy,
University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation.
E-mail: n.v.bagapova@utmn.ru

Abstract. *The article provides an analysis of the organization of an inclusive educational environment in several pre-school institutions on the basis of a scorecard. The problem of integration of inclusion into mass educational institutions is revealed, attracting the attention not only of members of the general public, pedagogical communities, but also of ordinary parents. On the one hand, the society recognizes inclusion for children of pre-school age, but on the other hand, families with "special" children are not ready for this process. The authors of the article show a contradictory situation in which, on the one hand, the parents of a child with special educational needs are open to cooperation and, on the other hand, the parents of ordinary children who oppose*

the presence of such a child in the group. The course taken in the society on integration of inclusion into mass educational institutions corresponds to the sociocultural situation, but the conditions and model of implementation need engineering. Accordingly, the problem of design adequate to modern requirements of the educational environment is more urgent than ever. The authors describe the components of the environment, describe their characteristics and highlight "reference points" for the design of the model in compliance with the requirements: openness, multidimensional and active interaction with the sociocultural environment of the city and the region. The model of an inclusive educational environment for pre-school children includes five interrelated and complementary components: substantive-spatial, social-subject, psychological, substantive-methodological and normative-legal. The organization of the model of inclusive educational environment of pre-school educational institution implies creativity and certain flexibility, taking into account the needs of all participants, their interpersonal interaction in the educational process, building an inclusive culture.

Keywords: *inclusion; inclusive educational environment; design; environment model; multidimensionality of inclusion; components of an inclusive environment.*

Введение. В настоящее время отечественная система образования претерпевает изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. По данным Минобрнауки России¹ доля детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в общеобразовательных учреждениях, в общей численности учащихся по Российской Федерации увеличилась с 2,6% в 2011 году до 4,0% в 2018 году.

Как в разных регионах России и, в Тюменской области в частности, так и во всем мире в целом отмечается рост особых детей, что подтверждает актуальность инклюзии в системе образования. Согласно Приказу от 19.12.2014 г. № 1598 Министерства образования и науки Российской Федерации, который утвердил ФГОС ДО, современные реформы в сфере инклюзивного образования предоставляют право детям с ограниченными возможностями здоровья на получение образования в школах и дошкольных учреждениях общего типа совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Для внедрения дошкольного инклюзивного образования необходимо многомерное образовательное пространство — среда, психологически комфортная и безопасная, которая состоит из взаимосвязанных элементов, направленных на развитие личности ребенка, подготовки его к школе и установки благоприятных отношений между субъектами [10, с. 154]. На законодательном уровне разрабатываются нормативно-правовые документы, например, ФГОС НОО для лиц с ограниченными возможностями здоровья, описывающие специальные условия для ведения образовательной деятельности в инклюзивном учреждении.

Теоретический аспект. Анализ исследований в области инклюзии образования показал, что внимание специалистов в первую очередь привлекает необходимость проектирования инклюзивной образовательной среды (ИОС). Теоретическими разработками в области инклюзивного образования занимаются такие западные исследователи, как J.S. Agbenyega, S. Klibthong [18], A.F. Ashman, J. Elkins [19], E.E. Barton, B.J. Smith [20], H. Kaur [21] и др. В России исследователи обращают внимание, прежде всего, на определение сущности инклюзивного образования (С.В. Алехина [1], В.К. Антонова [2], Ю.В. Мельник [8], Н.М. Назарова [9], В.Н. Ярская [15], Е.Р. Ярская-Смирнова [16] и др.); формулировку

¹ Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://www.gks.ru> (дата обращения: 09.02.2020 г.).

теоретико-методологических оснований инклюзии (И.В. Вачков [6], А.Ю. Шеманов [12], Е.Г. Самсонова [13] и др.), разработку практикоориентированных моделей инклюзивного обучения и воспитания детей (Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова [7] и др.), построение инклюзивной образовательной среды организационно-педагогическими условиями (Н.Ю. Белова [4], А.С. Сунцова [11] и др.), проектирование образовательной среды (В.А. Ясвин [17], Н.О. Яковлева [14]).

Проанализировав исследования обозначенных выше авторов, мы пришли к выводу, что что проектирование модели инклюзивной образовательной среды в дошкольном учреждении необходимо подводить к общему образовательному полю, «...обеспечивающему качественное образование конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья на вертикали детский сад – школа – вуз» [5, с. 51].

Проблема интеграции инклюзии в массовые образовательные учреждения привлекает внимание не только представителей широкой общественности, педагогических сообществ, но и обычных родителей. С одной стороны, социум признает инклюзию для детей дошкольного возраста, но, с другой стороны, семьи с «особыми» детьми не готовы к этому процессу. И, наоборот, если родители ребенка с особыми образовательными потребностями открыты к сотрудничеству, то родители обычных детей могут быть против присутствия такого ребенка в группе. Очевидно, что взятый в социуме курс на интеграцию инклюзии в массовые образовательные учреждения соответствует социокультурной ситуации, но условия и модель реализации полностью не сформированы. Соответственно, проблема проектирования адекватной современным требованиям образовательной среды стоит сегодня, как никогда, актуально.

Все вышесказанное приводит нас к пониманию необходимости инжиниринга модели инклюзивной среды, включающей взаимосвязанные структурные компоненты, для всех категорий детей, в том числе для дошкольников с особыми возможностями здоровья с учетом их гармоничной интеграции в образовательное учреждение.

В основном, структура образовательной среды детских социальных институтов базируется на трех компонентах (В.А. Ясвин [17]):

1. Предметно-пространственный компонент (ППК) показывает наличие внешних и внутренних условий безбарьерного пространства и реализации образовательной деятельности, а также внешнее взаимодействие с образовательными организациями и социальными институтами (внешнее сопровождение).
2. Социальный компонент (СК) ориентирован на полисубъектное и межличностное взаимодействие всех субъектов образовательной среды, построение инклюзивной культуры, основанное на ценностях инклюзивного образования и прав ребенка.
3. Психодидактический компонент (ПДК) ориентирован, в основном, на содержание и удовлетворение образовательных потребностей субъекта, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса, с применением адаптированного материала и способа оценки достижений обучающихся.

Подходы к проектированию инклюзивной среды. По мнению В.А. Ясвина: «...метод научного проектирования основан на разработке сценариев предстоящих действий» [17, с. 251], но в контексте организации. По мнению автора, «педагогическая организация развивающей образовательной среды — это оптимальная организация системы связей между всеми элементами образовательной среды; организация связей такого характера, которые бы обеспечивали комплекс возможностей для личностного саморазвития всех субъектов образовательного процесса» [17, с. 253]. Н.О. Яковлева выделяет в сущности понятия «проектирование» «...черты инновационности и массовости» [14].

В нашем исследовании проектирование, рассматривается как процесс инжиниринга модели, включающей компоненты, используемые в инклюзивном и интегрированном

подходах.

В специализированных образовательных учреждениях выделяются дифференцированный, интегрированный, инклюзивный, социальный и кластерный подходы к проектированию инклюзивной среды, каждый из которых имеет свою специфику в политике построения образовательного процесса, свои преимущества и достоинства.

Дифференцированный подход предполагает организацию развития, обучения и воспитания детей в контексте их возрастных особенностей; создание комфортных условий для взаимодействия всех детей друг с другом и разработку для них индивидуальных образовательных маршрутов. При данном подходе дети могут раскрыть себя в разных областях относительно своих возможностей, в соответствии с которыми организована внутренняя образовательная среда: форма образовательной деятельности, различный уровень погружения в предмет, компетентности педагога и удовлетворения межличностного общения по интересам.

В условиях ФГОС для обучающихся с ОВЗ, в широком смысле, дифференцированный подход полностью распространяется не только на внутреннюю образовательную среду, но и на внешнюю: соответствие материально-технического обеспечения и средств информационно-коммуникационных технологий относительно выделенных специфических потребностей детей данной категории и учреждения, взаимодействие с внешними социальными службами и вертикальной преемственности ступеней образования.

Такой подход используется в специальном образовании и комбинированных учреждениях, в которых созданы специальные условия для реализации их целей, включая мощную медицинскую поддержку для дифференцированной и индивидуальной траектории развития учащегося.

Несмотря на большое количество выделенных плюсов в дифференцированном подходе к созданию инклюзивной среды, имеются и минусы, такие как отсутствие доступности образовательного учреждения нужной определенной категории для ребенка с ОВЗ и организации городской безбарьерной среды на местном уровне; замкнутость социальных контактов; навешивание «социальных ярлыков» и ограниченность реализации творческого потенциала ребенка в смежных и полярных областях.

При интегрированном подходе на первый план выходит приоритетность создания среды, в которой есть условия для ликвидации медицинской модели в пользу социальной. В настоящее время интегрированный подход предполагает включение системы специального образования в массовое, не исключая специализированные учреждения, с организацией внутренней структуры среды (например, специальное материально-техническое оснащение помещений) и внешней, в которую входит доступность городской инфраструктуры и снятие информационных и психологических барьеров за счет включения лиц с ОВЗ в социальную жизнь.

Взаимодействие со специализированными учреждениями, оказывающие широкий спектр медико-социальных, психолого-педагогических услуг для особых детей; с социально-психологическими центрами; с учреждениями системы дополнительного образования и досуговой деятельности; с семьей, а также с площадками, на которых специалисты делятся своим профессиональным опытом позволяют организовать инклюзивную среду взаимодействия и сотрудничества, систематической и целенаправленной, осуществляющая всестороннюю социокультурную поддержку детям с ОВЗ и педагогическому коллективу образовательного учреждения.

Интегрированный подход ориентирован на обеспечение возможности подобрать каждому ребенку ту форму объединения, которая доступна и полезна для его психологического развития, образования и формирования жизненной компетенции. Благодаря вариативной форме интеграции создается мощный инструмент образовательной

среды: комплексное сопровождение семьи ребенка с ОВЗ, их адаптации и включение в среду дошкольного учреждения.

Инклюзивный подход. В основе инклюзивного подхода к образовательной среде лежит его глубокая философия с системой ценностей, направленных на изменение восприятия окружающего социума на уязвимые категории детей. Поэтому особое внимание уделяется внутренней стороне образовательной среды, психолого-социальному компоненту: дошкольники и их родители начинают воспринимать «особых детей» как равных членов общества, их идеи становятся важными для окружающих, и более того у них появляется возможность получать образование вместе со сверстниками. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость обеспечения субъектов образовательного процесса необходимыми формами различной поддержки.

С другой стороны, возникает необходимость выявления психологических барьеров и сдерживающих факторов на пути доступа к образовательным услугам не только в отношении самих детей, но и воспитателей. В связи с этим, актуальным становится вопрос формирования нового формата педагога с гуманистическим инклюзивным мировоззрением, обладающего такими качествами, как эмпатия, толерантность, профессионализм, гибкость, рефлексивность, надежность и ответственность.

Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее способность к трансформации в зависимости от новых потребностей поступивших детей с ОВЗ. Нововведения отражаются не только в преобразовании внешних и внутренних условий образовательной среды, но и в построении образовательного процесса за счет применения вариативных образовательных форм, методов и технологий обучения и воспитания. Инклюзивный подход позволяет добиться взаимодействия специального и массового образования только в созданных специальных условиях образовательной среды и при наличии квалифицированного педагога, разрабатывающего индивидуальные образовательные маршруты и учитывающего особенности ребенка с ОВЗ.

Вопрос преемственности (вертикальной горизонтали организации инклюзивной образовательной среды) открыт, несмотря на разработанные специальные условия обучения организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения с учетом индивидуальных особенностей детей на всех уровнях образования в ФГОСе для обучающихся лиц с ОВЗ. Для качественного процесса преемственности необходимо отрегулировать взаимодействие педагогических, управленческих коллективов ОУ и специалистов для передачи и обмена опытом, а также вопросов решения перехода с одной ступени образования в другую [1].

Несмотря на большое количество достоинств инклюзивного подхода к образовательной среде имеются и риски в его реализации: отсутствие возможности обеспечить образовательное учреждение узкими специалистами, техническим и медицинским оборудованием и построением образовательной деятельности педагога в соответствии с большим количеством категорий детей с ограниченными возможностями.

Социальный подход. Главной идеологией инклюзии является «гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование» [1, с. 141]. Однако, классическая интерпретация детей с ОВЗ может порождать дискриминацию, которая выражается, например, в жесте добра оказания ему навязанной помощи, в которой он не нуждается. Поэтому социальный подход к организации инклюзивной образовательной среды в ОУ направлен на выстраивание гармоничных и равноправных социальных отношений между ребенком с ОВЗ и обществом.

Соответственно, приоритетной задачей этого подхода является устранение всевозможных психологических барьеров в адаптации детей с особенностями в развитии в дошкольном учреждении. Примером может послужить социализация ребенка в детском саду,

в результате которого тратится большое количество сил и возможностей на адаптацию к существующей среде, вместо того, чтобы уже наравне с другими сверстниками участвовать в жизни ОУ. Использование внутренних ресурсов образовательной среды позволяет создать такой инструмент влияния на общественное отношение как социальную рекламу для иллюстрации основных принципов инклюзивного образования, его преимуществ и пользы не только для ребенка с особыми образовательными нуждами, но и для здоровых сверстников.

В Европе «социальная инклюзия» осуществляется, с целью не столько социализации и обучения детей с особыми нуждами, сколько для организации взаимодействия с обществом, для того, чтобы «сделать их более самостоятельными» [21, с. 197].

Проектирование образовательной среды базируется на едином сочетании внутреннего и внешнего социально-педагогического сопровождения, который основывается на трех компонентах: работа ребенка в группе (с акцентом на деятельность, проявляющие сильные стороны ребенка), деятельность ребенка на территории ОУ (взаимодействие со специалистами, группой), сопровождение и обучение ребенка с ОВЗ бытовым навыкам и правилам поведения в обществе.

В современных исследованиях можно встретить кластерный подход к проектированию инклюзивной образовательной среды. Особенность кластерного подхода заключается во взаимодействии уровней образовательной системы, их преемственности (кроме высшего образования), в которой созданы условия для развития, удовлетворения образовательных потребностей детей с ОВЗ и их социализации. «Кластер — это своеобразный микросоциум, созданный специально для разностороннего развития качеств личности, это и психолого-педагогическое пространство, специально созданное с учетом социальных запросов, позволяющее развивать потенциальные способности детей» [3, с. 221].

Таким образом, благодаря ранее описанным преимуществам в подходах к проектированию инклюзивной среды в образовательном учреждении, в качестве основного подхода к разработке модели мы выбрали симбиоз инклюзивного и интегрированного подходов, так как именно они, с одной стороны, позволяют ребенку с особыми образовательными возможностями наиболее органично влиться в новый для него мир и раскрыть свой потенциал при гармоничном сотрудничестве с социумом. С другой стороны, перенаправить и изменить консервативный взгляд общества на инклюзию.

Структурный анализ инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях. Анализ компонентов инклюзивной среды предполагал изучение опыта ее организации в детских учреждениях стран Запада и России, с последующим отслеживанием специфических особенностей и выделением основных «точек» для проектирования модели. Мы применили оценочную карту (таблица), для анализа зарубежного и отечественного опыта организации инклюзивной среды, опираясь на информацию, представленную на веб-сайтах дошкольных учреждений.

Таблица

Оценочная карта для анализа опыта организации инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях

Критерии	Показатели		Балл
	Внешняя среда	Внутренняя среда	
Предметно-пространственный	– Внешние условия – Внешнее сопровождение	– Внутренние условия – Структурные подразделения	
Социальный	– Сотрудничество с внешними партнерами	– Полисубъектное взаимодействие	
Психодидактический	– Профессиональные площадки	– Учебно-методический материал – Нормативно-правовое	

		обеспечение – Психолого-педагогическое сопровождение	
--	--	--	--

Для проведения обследования организации инклюзивной среды в дошкольных учреждениях Запада мы выбрали детские сады США, Израиля и Великобритании, так как они являются флагманами по внедрению и проведению научных исследований в области инклюзии. В странах Запада были выявлены в организации инклюзивной практики следующие особенности, представленные по каждому компоненту образовательной среды и представлены в рисунке 1.

Рисунок 1 - Матрица выраженности компонентов инклюзивной среды в дошкольных учреждениях стран Запада, балл

– Предметно-пространственный компонент: во внутренних и внешних условиях безбарьерной среды; во внешнем сопровождении – хорошо поставлено сотрудничество с муниципальными органами власти, высшими учреждениями и учреждениями специального образования, общественными организациями (волонтерами, родителями), ресурсным центром, а также международное партнерство для обмена опытом и поиска инновационных форм работы; взаимодействие с общественными организациями и сообществами внутри учреждения, предоставляющими услуги волонтеров; наличие многофункционального ресурсного центра, который курирует все уровни системы образования, тем самым обеспечивая преемственность в системе.

– Социальный компонент: активное сотрудничество и полисубъектное

взаимодействие, включающее деятельность всех участников образовательного процесса; сопровождение семей с детьми с ОВЗ, которое осуществляется в сотрудничестве с семьей ребенка в обычных условиях обучения; активная деятельность с детьми раннего возраста, включенная в структуру организации ДОУ.

– Психодидактический компонент: междисциплинарный подход к работе специалистов и педагогов; применение инновационных форм работы с детьми по адаптации, сотрудничеству с родителями и коррекционной деятельности.

Для проведения анализа организации инклюзивной среды мы выделили дошкольные образовательные учреждения в трех городах России: Москва, Самара, Красноярск, т.к. именно по результатам исследования «Детские сады России – 2017», проведенного Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО, они занимают высокие позиции в рейтинге государственных детских садов.

Рисунок 2 - Матрица выраженности компонентов инклюзивной среды дошкольных учреждений в регионах России, балл

В итоге, по результату анализа инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях в регионах России были выявлены следующие преимущества в ее организации.

– Преимущества: организованы внутренние условия ППК на достаточном уровне, во внешних условиях безбарьерная среда спроектирована с точки зрения архитектурной доступности и удобства прилегающей территории с ландшафтом, при этом уделяется особое внимание контрастности игровых комплексов; развито сетевое сотрудничество на местном и региональном уровне; в структуре организации управления

ДОУ, главным аспектом является психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение детей с ОВЗ; в социальном компоненте проводится активная работа со всеми субъектами образовательного процесса, включая родителей; семьям предлагаются различные образовательные маршруты и формы взаимодействия; педагогические коллективы занимаются инновационной и научно-исследовательской деятельностью для улучшения состояния инклюзивного образования в своем городе и поиска новых форм и методов работы с детьми; в психоактивном компоненте применяются программы для детей общего развития и коррекционные программы для определенных категорий лиц с ОВЗ, адаптированные под специфику ДОУ; специалисты и педагоги применяют вариативные формы работы с детьми и услуги дополнительного образования для того, чтобы максимально задействовать все стороны развития детей с ОВЗ и найти подход для реализации образовательных потребностей ребенка.

Таким образом, анализируя российский опыт организации инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях, мы делаем вывод, что требования и условия осуществления инклюзии в ДОУ по федеральному государственному образовательному стандарту реализуются в полной мере, что удовлетворяет образовательным потребностям детей и способствует погружению ребенка в социум. Недостатком в решении данного вопроса является отсутствие в структуре управления самостоятельной единицы, отвечающей за разработку, внедрение и планирование инклюзивной деятельности в учреждении, недостаточное количество ресурсных региональных центров, осуществляющих психолого-педагогическую, социальную, методическую поддержку педагогическим коллективам ДОУ, и средний уровень обеспечения предметно-пространственного компонента, включающего архитектурную доступность, дизайн интерьеров и ландшафта, специального оборудования для комфортного времяпровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Проектирование модели. На основе анализа опыта организации ИОС мы перешли к разработке модели. Структура модели ИОС ДОУ является открытой и многомерной, за счет пяти взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов: предметно-пространственного, социально-субъектного, психологического, содержательно-методического и нормативно-правового.

Один компонент модели инклюзивной образовательной среды в дошкольном учреждении неизменен – предметно-пространственный, в оставшиеся четыре мы внесли коррективы. Например, социально-субъектный компонент, на наш взгляд, предполагает: полисубъектное взаимодействие на внутреннем уровне в детско-взрослом коллективе (личностные особенности, деятельностное и коммуникативное межличностное взаимодействие, влияние коллектива на социальное поведение); полисубъектное взаимодействие на внешнем уровне – сотрудничество с внешними партнерами; восприятие ценностей инклюзии социумом (глубокая проработка ценностно-смысловых основ и норм отношений субъектов образования, отражение инклюзивной политики в жизненных ситуациях и поведении).

Психологический компонент включает все виды сопровождения участников образовательного процесса (психолого-педагогическое, социальное, комплексное, тьюторское), благодаря которому возможно решить вопросы адаптации, социализации и развития потенциала не только детей с ОВЗ, но и их родителей, а также педагогов ДОУ.

Содержательно-методический компонент ориентирован на вариативное содержание и методы обучения и воспитания, оценку достижений воспитанника, обусловленные рефлексивной оценкой психологических и дидактических оснований определения целей образовательного процесса и направленные на удовлетворение образовательных потребностей субъекта.

Рисунок 3 - Модель инклюзивной среды дошкольного учреждения

Нормативно-правовой компонент нацелен на юридическую и информационно-правовую поддержку субъектов детского сада (консультирование семей) и на выявление применения нормативно-правовых документов ДОУ. Данный компонент актуален в связи с низкой социальной активностью семей с детьми с ОВЗ для защиты своих прав и интересов из-за отсутствия грамотности, поддержки в правовой сфере.

Выводы. Проектирование инклюзивной среды рассматривается нами в контексте организации ее компонентов в рамках инклюзивного и интегрированного подходов. К внешней структурной составляющей инклюзивной среды относится гибкость и безбарьерность, доступность образовательной среды и взаимодействие с внешними социальными институтами. Во внутренней составляющей мы выделяем: учет образовательных потребностей всех детей, коррекционную и культурно-социальную деятельность субъектов образовательного учреждения.

Рассмотрев качественную характеристику каждого структурного компонента инклюзивной среды, мы выявили преимущества и недостатки, а также использовали их для разработки критериально-оценочного аппарата и осуществления анализа опыта отечественных и зарубежных дошкольных организаций.

Организация модели инклюзивной образовательной среды ДОУ предполагает творческий подход и определенную гибкость, учет потребностей всех участников образовательного процесса.

Для функционирования модели инклюзивной образовательной среды в дошкольном учреждении необходимо учитывать следующие требования: открытость, многомерность, активное взаимодействие с социокультурной средой города и региона.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т.21, № 1. – С. 136-145.

DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112>

2. Антонова В.К. Концепты социальной инклюзии и эксклюзии в глобальном обществе: дрейф по социальным институтам, авторам и практикам // Журнал исследований социальной политики. – 2013. – Т.11, № 2. – С. 151-170. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21686146>
3. Ахметова Д.З. Кластерный подход к созданию инклюзивной образовательной среды в условиях муниципального образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2015. – С.218-225. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30331908>
4. Белова Н.Ю. Основные принципы инклюзивного образования в процессе обучения дошкольников иностранному языку // Современное дошкольное образование. – 2019. – №22. – С. 20-22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41870603>
5. Богинская Ю.В. Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход // Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (32). – С. 47-53.
6. Вачков И.В. Форум, посвященный инклюзивному образованию // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4, № 2. – С.128-132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23644444>
7. Кутепова Е.Н., Волосовец Т.В. Новый вектор развития специальной (коррекционной) школы // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 3 (15). – С. 67-70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22002598>
8. Мельник Ю.В. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика: монография / Ю.В. Мельник, Н.А. Одиноква, А.А. Смирнова. – Новосибирск: Сибпринт, 2013. – 205 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28093821>
9. Назарова Н.М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспективы // Педагогика. – 2015. – № 9. – С. 10-17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24880644>
10. Семеновских Т.В. Многомерность инклюзии // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – 8 (5). – Ч. 3. – С. 153-155. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27652082>
11. Сунцова А.С. Теория и технологии инклюзивного образования. / А.С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27478102>
12. Шеманов А.Ю. Проблема формирования инклюзивной общности в изучении творческой деятельности // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 17-25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21520096>
13. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 6. – С. 38-46. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>
14. Яковлева Н.Н. Яковлева Н.Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии, 2011. – 265 с.
15. Ярская В.Н. Инклюзия как важный принцип социальной работы // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 4. – С. 41-47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20447035>
16. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 133-140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25246568>
17. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда: монография / В.А. Ясвин. – М.: ИНИИМ РАО, 2010. – 332 с.

18. Agbenyega J.S., Klibthong S. Transforming Thai Preschool Teachers' Knowledge on Inclusive Practice: A Collaborative Inquiry // Australian Journal of Teacher Education. – Vol. 40(40). – January. – 2015. DOI:<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.5>
19. Ashman A.F., Elkins J. Educating for inclusion and diversity. – Melbourne: Australia: Pearson Australia, 2015.
20. Barton E.E., Smith B.J. Advancing High-Quality Preschool Inclusion. A Discussion and Recommendations for the Field // Topics in Early Childhood Special Education. – Vol. 1. – № 35. – 2015. – C. 69-78. DOI: <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
21. Kaur H. Inclusive Education and Human Resource Development Global Perspectives and Trends. – Publisher: S.R Publishing House 2016. – C.193-200. URL: <https://www.researchgate.net/publication/308652341>
22. Klibthong S., Agbenyega J.S. Thai early childhood educators' perspectives: Transforming inclusive teachers to move beyond religiosity. In P. Jones (Ed.), Bringing Insider Perspectives into Inclusive Teacher learning: Potentials and Challenges for Educational Professionals. – London: UK: Taylor & Francis, 2014. – C.121-132.

References:

1. Alekhina S.V. Inclusive education: from politics to practice. *Psychological science and education*, 2016, vol. 21, no. 1, pp. 136-145. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112>
2. Antonova V.K. Concepts of social inclusion and exclusion in global society: drift on social institutions, authors and practitioners. *Journal of social policy research*, 2013, Vol. 11, no. 2, pp. 151-170. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21686146>
3. Akhmetova D.Z. *Cluster Approach to the Creation of an Inclusive Educational Environment in the Conditions of Municipal Education*. Moscow: MGPSU Publ., 2015, pp. 218-225. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30331908>
4. Belova N.Y. Basic Principles of Inclusive Education in the Process of Teaching Pre-School Children a Foreign Language. *Modern Pre-School Education*, 2019, no. 22, pp 20-22. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41870603>
5. Boginsky Yu.V. Inclusive educational environment of pre-school educational institution and primary school: integrated approach. *Humanities*, 2015, no. 4 (32), pp. 47-53. (In Russian)
6. Vachkov I.V. Forum devoted to inclusive education. *Clinical and special psychology*, 2015, vol. 4, no. 2. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23644444>
7. Kuteпова E.N., Volosovets T.V. New Vector of Development of Special (Correction) School. *Network Scientific and Practical Journal "Education Management: Theory and Practice"*, Moscow, Institute of Education Management RAO Publ., 2014, no. 3 (15), pp. 67-70. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22002598>
8. Melnik Yu.V. *Inclusive Education in Russia and Abroad: Theory and Practice: monograph*, Novosibirsk, Sibprint Publ., 2013, 205 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28093821>
9. Nazarova N.M. Inclusive Training: Historical Dynamics and Prospects. *Pedagogy*, 2015, no. 9, pp. 10-17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24880644>
10. Semenovskikh T.V. Multidimensional inclusion. *Historical and socio-educational thought*, 2016, no. 8 (5), pp. 153-155. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27652082>
11. Suntsova A.S. *Theory and Technology of Inclusive Education*, Izhevsk, Udmurt University Publ., 2013, 110 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27478102>
12. Shemanov A.Y. The problem of forming an inclusive community in the study of creative activity. *Psychological science and education*, 2014, vol. 19, no. 1, pp. 17-25. (In Russian)

URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21520096>

13. Shemanov A.Y., Samson E.V. Special education as a resource of inclusive educational process. *Psychological science and education*, 2019, vol. 24, no. 6, pp. 38-46. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>

14. Yakovleva N.N. Inclusive Education: Socio-Psychological Aspect. *PsyJournals.ru*, 2011 (In Russian)

15. Yarskaya V.N. Inclusion as an Important Principle of Social Work. *Domestic Journal of Social Work*, 2012, no. 4, pp. 41-47. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20447035>

16. Yarskaya V.N., Yarskaya-Smirnova E.R. Inclusive Culture of Social Services. *Sociological Research*, 2015, no. 12, pp. 133-140. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25246568>

17. Yasvin V.A. *School as a developing environment: monograph*, Moscow, INIM RAO Publ., 2010, 332 p. (In Russian)

18. Agbenyega J.S., Klibthong S. Transforming Thai Preschool Teachers' Knowledge on Inclusive Practice: A Collaborative Inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 2015, vol. 40(40). DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.5>

19. Ashman A.F., Elkins J. *Educating for inclusion and diversity*, Melbourne, Australia: Pearson Australia, 2015.

20. Barton E.E., Smith B.J. Advancing High-Quality Preschool Inclusion. A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2015, vol. 1, no. 35, pp. 69-78. DOI: <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>

21. Kaur H. *Inclusive Education and Human Resource Development Global Perspectives and Trends*. Publisher, S.R Publishing House, 2016, pp. 193-200. URL: <https://www.researchgate.net/publication/308652341>

22. Klibthong S., Agbenyega J.S. *Thai early childhood educators' perspectives: Transforming inclusive teachers to move beyond religiosity*. London, UK: Taylor & Francis Publ., 2014, pp. 121-132.

Submitted: 03 January 2020

Accepted: 05 February 2020

Published: 10 February 2020