

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОТКРЫТОЕ СОВМЕСТНОЕ РЕФЛЕКСИВНОЕ ДЕЙСТВИЕ СОПРОВОЖДАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ

Е. Д. Файзуллаева, Н. А. Мёдова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Анализируется вопрос моделирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как инструмента сопровождения детей данной категории в образовательном процессе в условиях инклюзивного образования. Уточнены понятия «моделирование», «инклюзивная компетентность педагога» с целью более точного описания авторского материала по данному направлению. Описаны этапы моделирования ИОМ как средства наиболее эффективного усвоения ребенком осваиваемой им образовательной программы и системной организации инклюзивного пространства в образовательной организации. Моделирование ИОМ представлено в качестве открытого совместного рефлексивного действия всех участников сопровождения ребенка. Представлены результаты исследовательских мероприятий (фокус-группы и апробации) по процедуре составления ИОМ всеми субъектами образовательного процесса, включающего в себя коррекционные, развивающие, реабилитационные и иные мероприятия для ребенка с ОВЗ. Отмечены положительные эффекты данной работы, которые проявились в виде феноменов децентрации, актуализации коммуникативной, исследовательской, управленческой, рефлексивной компетентностей у участников совместной деятельности по составлению ИОМ, осознанного взаимодействия всех специалистов с более глубоким пониманием и ответственным отношением к работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, инклюзивный подход, моделирование ИОМ, открытое совместное рефлексивное действие, ребенок с ОВЗ, сопровождение детей с ОВЗ.

Актуальность обращения к вопросу сопровождения детей с особыми возможностями здоровья и имеющими особые образовательные потребности связана с современными тенденциями образования. Необходимость психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в организациях системы общего образования, ведет к расширению круга профессиональных задач, которые теперь решает педагог, работающий с детьми с разными вариантами развития. Это актуализирует вопрос об увеличении профессиональных компетенций педагогов и специалистов с учетом вариативности работы с детьми разного возраста с сенсорными, двигательными, речевыми, интеллектуальными, эмоциональными и другими нарушениями в развитии. По мнению министра образования О. Ю. Васильевой, за последние 15 лет произошло уменьшение количества учителей-дефектологов [1]. И этот факт актуализирует проблему подготовки специалистов, работающих в системе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Подготовка специалистов (психологов, педагогов-воспитателей, учителей, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, учителей-логопедов, педагогов-дефектологов) для реализации специального образования предполагает развитие системы профессиональных педагогических компетенций [2].

В связи с этим важнейшим условием становления профессионального самосознания и личностного развития педагогов в условиях инклюзивного образования, на авторский взгляд, является целенаправленное формирование у них умений и качеств, способствующих осуществлению рефлексивных и организационных действий, необходимых при реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Одной из ключевых компетенций современного педагога является умение моделировать индивидуальный образовательный маршрут для детей с ОВЗ. При этом разработка и реализация ИОМ подразумевает совместное участие родителей ребенка с ОВЗ (или лиц, их замещающих), всех педагогов и специалистов, участвующих в комплексном коррекционно-развивающем процессе, направленном на преодоление дефицитов развития и повышения уровня адаптивных возможностей ребенка с ОВЗ для более благоприятного его включения в образовательную среду.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В. Г. Афанасьева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, И. Б. Новик, Г. В. Суходольского, В. А. Штоф и рассматривается как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами [3–5].

Моделирование и модели выполняют следующие функции [6, с. 105]:

- формальное упорядочивание, структурирование исследуемого объекта;
- обеспечение наглядности представления об исследуемом объекте;
- обеспечение алгоритма и способов сбора эмпирических данных об исследуемом объекте;
- опосредованное измерение характеристик исследуемого объекта.

В реальности моделирование представляет собой сложный и длительный исследовательский процесс, в котором возобновляются на более высоких уровнях его основные этапы. Этот процесс включает и привлечение наличных теоретических знаний, и выдвижение гипотез, и текущие корректировки исходя из конкретной ситуации [7, с. 145]. С другой стороны, есть варианты, когда само построение модели выступает целью исследования и в дальнейшем эта модель может уточняться с помощью эмпирических и теоретических данных [7, с. 151–153].

В данной работе значимым являлся именно процесс моделирования ИОМ как процесс становления и проявления инклюзивной компетентности взрослых, обеспечивающих процессы жизнедеятельности детей с ОВЗ.

Распространено понимание инклюзивной компетентности как интегративного личностного образования, обуславливающего способность специалиста осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [3].

По мнению И. Н. Хафизуллиной, в структуру инклюзивной компетентности будущих учителей входят следующие составляющие: мотивационная, характеризующаяся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников; когнитивная, которая определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения; рефлексивная, проявляющаяся в способности анализа собственной учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности, связанной с осуществлением инклюзивного обучения, и ключевые операционные компетентности.

В исследовании Ю. В. Шумиловской дана характеристика компонентов готовности учителя к работе в условиях инклюзивного образования следующих составляющих: мотивационного – как со-

вокупности стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования; когнитивного – как системы знаний и представлений о проблеме инвалидности и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися; креативного, отражающего творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности; деятельностного, состоящего из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивная компетентность педагога понимается как системное образование, включающее в себя когнитивную, методическую, технологическую (специальную), психологическую компоненты профессионально-личностной готовности и способности осуществлять профессиональные функции при работе с детьми с разными вариантами развития в общем образовательном пространстве [8].

В связи с требованиями ФГОС ОВЗ [9] при организации инклюзивного образовательного пространства актуальными становятся компетенции для разработки адаптированных образовательных программ, моделирования индивидуального образовательного маршрута. При этом одной из значимых является рефлексивная компетентность как условие развития всех участников образовательного взаимодействия [10]. Рефлексивность как развивающееся качество человека рассматривалась ранее [11]. Рефлексивность определялась и как ключевая компетенция современного педагога дошкольного образования, обуславливающая открытый стиль педагогической коммуникации [12], и как механизм становления первичных профессиональных умений [13]. В данной работе рефлексивность рассматривается как средство, обуславливающее становление инклюзивной компетентности. В настоящем исследовании изучался процесс моделирования ИОМ как открытое совместное рефлексивное действие всех взрослых, сопровождающих ребенка в образовательном процессе.

Индивидуальный образовательный маршрут призван быть средством наиболее эффективного усвоения ребенком осваиваемой им образовательной программы. Команда взрослых в составе педагогов, специалистов и родителей определяет конкретные трудности в образовании ребенка и строит персональную оптимальную образовательную траекторию таким образом, чтобы данным ребенком образовательная программа была успешно освоена. ИОМ – это «карта движения ребенка» и конкретные его шаги в соответствии с этой картой. Разработка ИОМ предполагает адаптацию основной образовательной программы в соответствии с ограничениями и возможностями конкретного ребенка и

объединение усилий всех взрослых, участвующих в процессах жизнедеятельности ребенка, для оказания помощи в освоении им этой программы.

Моделирование ИОМ в качестве открытого совместного рефлексивного действия (по Е. Д. Файзуллаевой) представляет собой согласование интересов и задач всех участников сопровождения ребенка с ОВЗ и построение системы совместных действий, включенных в коррекционные, развивающие, реабилитационные и иные мероприятия для этого ребенка. При этом выделяется 7 этапов: 1) установочно-рефлексивный; 2) организационный; 3) содержательный; 4) рефлексивный; 5) трансформирующий; 6) экспертно-аналитический; 7) рефлексивно-проектировочный.

Первый *установочно-рефлексивный* этап включает в себя вопросы по определению смысла деятельности (например, для кого этот ИОМ и с какой целью он создается? какие результаты я ожидаю? какие организационные условия необходимы? какое содержание будет реализовываться? как я буду контролировать процесс? как я буду оценивать качество образовательного процесса? как я буду отслеживать актуальность поставленных ранее задач? как я увижу (пойму), что ИОМ эффективен?). Ответы по определению смысла деятельности дают все партнеры по созданию и реализации индивидуального образовательного маршрута. На данном этапе участники совместной деятельности по моделированию ИОМ осуществляют перспективную рефлексию, что позволяет определить образ будущего и предполагаемые шаги по его осуществлению. Кроме того, такая деятельность выявляет возможности и ограничения каждого участника в понимании перспектив образовательной деятельности с ребенком с ОВЗ. Так, могут возникнуть вопросы или затруднения у родителей ребенка по способам собственного контроля и оценки качества образовательных мероприятий или о необходимости корректировки ИОМ. Таким образом, данный этап позволяет выявить необходимое понимание всех участников образовательной деятельности о направленности ИОМ, организационных и содержательных условиях его реализации, степени включенности каждого взрослого в коррекционно-развивающие мероприятия.

Второй этап моделирования ИОМ – *организационный* – включает в себя вопросы и ответы по определению видов, форм деятельности: с чего я начну? какова последовательность моих действий? какая организационная задача будет решаться на каждом этапе деятельности? как я буду контролировать процесс реализации ИОМ? как я буду оценивать качество реализации ИОМ? как я буду отслеживать актуальность поставленных ранее задач? как я увижу (пойму), что это эффективно?

Отвечая на данные вопросы, каждый участник совместной деятельности по реализации ИОМ рефлексивует относительно воплощения организационных условий и в соответствии с этим предполагает наличие у себя конкретных знаний, умений для того, чтобы эти условия были выполнены. Наряду с ответами партнеров по организации деятельности на данном этапе моделирования прописываются предполагаемые реакции ребенка относительно предлагаемых видов, форм деятельности. Строя прогнозы уже на этапе моделирования, каждый участник имеет возможность оценить продуманность организации предполагаемой педагогической деятельности.

Третий этап – *содержательный* – включает в себя вопросы и ответы по определению направленности, тематик деятельности всех партнеров, а также предполагаемые реакции ребенка относительно данных педагогических предложений. Это следующие вопросы: что я предлагаю? каковы мои педагогические предложения? какова актуальность моих предложений? какая содержательная задача будет решаться на каждом этапе деятельности? как я буду контролировать процесс усвоения содержания ИОМ? как я буду оценивать качество усвоения содержания ИОМ? как я буду отслеживать актуальность ранее поставленных задач (педагогических предложений)? как я увижу (пойму), что педагогические предложения эффективны для ребенка? Открытое рефлексивное действие на данном этапе предполагает диалог между участниками относительно содержания всех мероприятий, их педагогической целесообразности психологической обусловленности для данного ребенка. Кроме того, участие родителей и педагогов, специалистов в совместном моделировании содержания педагогической деятельности позволяет расширить и углубить знания родителей не только о формах мероприятий, осуществляемых с их ребенком, но и их наполнении. Это в дальнейшем позволит им быть включенными в совместную реализацию образовательной программы, адаптированной для их ребенка. Такая перспективная рефлексия стимулирует родителей детей с ОВЗ более внимательно относиться к педагогическим предложениям, изучить их накануне реализации, внести свои предложения, получить необходимые консультации. На этапе реализации ИОМ у педагогов и родителей имеется возможность вносить коррективы в ИОМ в соответствии с реальными реакциями и проявлениями ребенка, если они не совпадают с предполагаемыми.

Четвертый этап – *рефлексивный* – направлен на выявление качества реализации образовательной программы, успешности ее усвоения ребенком. Осуществляя актуальную рефлексию, все партнеры по реализации ИОМ отвечают на следующие

вопросы: какие поведенческие реакции, проявления я наблюдаю у ребенка в разные моменты реализации ИОМ? какие эмоциональные реакции, проявления я наблюдаю у ребенка в разные моменты реализации ИОМ? есть ли внутри меня ощущение удовлетворенности (согласия, воодушевления) от форм совместной деятельности с ребенком при реализации ИОМ? есть ли внутри меня ощущение удовлетворенности (согласия, воодушевления) от совместной деятельности с ребенком по освоению содержания образовательной программы? если я неудовлетворен, что я предлагаю в качестве альтернативы? есть ли внутри меня ощущение согласованности действий с партнерами по реализации ИОМ? все ли условия отвечают запросам ребенка? Работая согласованно по данной группе вопросов, участникам совместной деятельности по реализации ИОМ открывается возможность провести качественный анализ реализации программы, обсуждая видение результатов как со стороны педагогов и специалистов, так и со стороны родителей.

Пятый этап – *трансформирующий* – содержит группу вопросов по предполагаемым изменениям организации и содержания деятельности: что я хочу изменить? какова необходимость (актуальность) данных изменений? как я увижу улучшение качества воспитательно-образовательного, коррекционно-развивающего процессов в связи с произведенными изменениями? что я буду делать по трансформации ИОМ? Соотнесение ответов партнеров с предполагаемыми реакциями ребенка относительно новых педагогических предложений позволит внести наиболее точные и локальные корректировки в ИОМ. Необходимость данного этапа может быть связана с отсутствием положительной динамики в развитии ребенка, необходимостью создания психологического комфорта для ребенка в условиях образовательной организации и т. п. Трансформация ИОМ может быть связана с созданием новых элементов предметно-пространственной среды, изменения типа коммуникации с ребенком, расширения круга его общения, введением нового опыта и т. д.

Шестой – *экспертно-аналитический* этап позволит оценить эффективность реализации ИОМ. Группа вопросов по оценке эффективности реализации ИОМ: какова успешность ребенка? соответствуют ли ожидаемые результаты актуальным про-

явлениям ребенка? какие эффекты были обнаружены? каковы результаты по формальной части образовательной программы (освоены все разделы, все запланированные виды деятельности реализованы)? каковы результаты (эффекты) относительно среды? каковы результаты (эффекты) относительно партнеров? каковы результаты (эффекты) относительно моей позиции соорганизатора, реализатора ИОМ? На данном этапе участники совместной деятельности становятся в позицию экспертов и осуществляют рефлексивное действие по анализу и оценке осуществленных мероприятий и достижений ребенка.

На седьмом этапе – *рефлексивно-проектировочном* – происходит постановка задач на перспективу. Этому способствуют следующие вопросы: какой дефицит при реализации ИОМ был обнаружен? какой результат необходим? каков «образ будущего»? каковы шаги развития? Соотнесение ответов всех участников совместной деятельности позволит более точно обозначить задачи на построение сценария ближайшего будущего по коррекционно-образовательной деятельности с ребенком. Такая перспективная рефлексия ориентирует взрослых, включенных в образовательное сопровождение ребенка с ОВЗ, на связанность с разными сферами его жизнедеятельности и осознание перспектив его взросления и автономизации.

Участники совместной деятельности по моделированию ИОМ поэтапно заполняют соответствующие каждому этапу формы в виде таблиц, внося свои варианты ответов и обсуждая предполагаемые варианты ответов партнеров по деятельности и реакции ребенка в соответствии с этим. В режиме открытого диалога происходит обсуждение и дискуссия между всеми взрослыми, включенными в образовательное сопровождение ребенка с ОВЗ. В результате чего происходит построение оптимального педагогически целесообразного и психологически обусловленного варианта ИОМ.

Данная технология по моделированию ИОМ была апробирована на курсах профессиональной переподготовки по направлению подготовки «Олигофренопедагогика» в 2016–2017 гг. на базе педагогического факультета Института психологии и педагогики ФГОУ ВО ТГПУ. В группу слушателей вошли педагоги, специалисты и родители детей с ОВЗ (см. таблицу). Данная группа выступи-

Участники экспертной группы

Статус слушателя	Кол-во человек	Педагогический стаж	Опыт моделирования и реализации индивидуально-образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, кол-во человек
Специалист	17	минимально до 1 года – максимально 30 лет	3
Родитель	3	–	1

ла в качестве экспертов процедуры моделирования ИОМ.

Процедура апробации и экспертизы проходила в рамках изучения дисциплины «Моделирование психолого-педагогической среды в инклюзивном образовательном пространстве ДОУ». Вначале курса была осуществлена фокус-группа, целью которой было определение специфики взаимодействия специалистов и родителей детей с ОВЗ. По результатам данного мероприятия была отмечена специфика работы с родителями детей с ОВЗ, которая заключалась в актуализации позиции партнерства, работе по становлению субъектной позиции, повышению психолого-педагогической грамотности, спецификации некоторых родительских функций (получение специальной подготовки для совместного моделирования и реализации ИОМ).

Специфика взаимодействия специалистов и педагогов при реализации ИОМ, по результатам работы группы, была определена следующим образом: актуализация ценностного фона ИОМ: работа с концептом ИОМ; реализация системного подхода, подразумевающего целостное видение ребенка, включенного в общее пространство жизнедеятельности (в котором есть инклюзивное образовательное пространство учреждения, микросоциумы – группа и семья, а также внешнее пространство – дополнительные образовательные учреждения, медицинские и специализированные учреждения и т. п. наряду с общественными местами общего пользования); сотрудничество при выполнении педагогических действий, направленных на коррекцию и развитие ребенка, повышение его социальной адаптивности.

Определяя специфику совместной деятельности всех участников сопровождения ребенка в условиях образовательного учреждения, слушателями были определены следующие моменты: распределение «зон ответственности» и согласование действий каждого участника реализации ИОМ; актуализация коммуникативной, исследовательской, управленческой, рефлексивной компетентностей; включенность в реализацию ИОМ всех взрослых и детей, участвующих в жизни ребенка с ОВЗ.

Слушателям КПП была изложена основная идея сопровождения ребенка с ОВЗ, в котором ИОМ является инструментом реализации сопровождения. Определяя содержательное наполнение ИОМ и организационные условия, слушатели использовали карты с вопросами каждого этапа. Участники данного исследования выступали в двух позициях: участника совместной деятельности по моделированию ИОМ (в качестве педагога,

специалиста или родителя) и эксперта по оценке качества такой совместной деятельности, оценивая процедуру «изнутри».

Экспертируя этапы моделирования ИОМ в соответствии с вышеописанной логикой, слушатели КПП отметили эффективность данной работы. По мнению данной экспертной группы, такая деятельность в качестве базовой предполагает конструирование, а не репродукцию, что актуализирует субъектную позицию каждого участника. Составление ответов на вопросы обозначенных этапов на едином бланке с последующим их обсуждением расширяет возможности сотрудничества всех участников сопровождения ребенка с ОВЗ. Отмечены положительные эффекты данной работы, которые проявились в виде феноменов децентрации. По мнению данной экспертной группы, реализация подобной процедуры, предполагающей встречу всех участников, их открытый диалог и совместное построение частей ИОМ в режиме рефлексивно-коммуникативной деятельности, способствует становлению осознанного родительства и осознанного взаимодействия всех специалистов с более глубоким пониманием и ответственным отношением к работе с детьми с ОВЗ. Также слушателями в качестве эффекта работы по моделированию ИОМ было отмечено преодоление фрагментарности знаний по разным дисциплинам и выход на новый уровень познания, на котором больше междисциплинарных связностей и преодолевается оторванность теоретического знания от практического его воплощения. Каждый этап моделирования ИОМ был отмечен как значимый в развитии рефлексивного (осознанного) отношения к составлению ИОМ и его реализации. Что, в свою очередь, по мнению экспертной группы, направлено на повышение качества образовательной среды, в которую включены дети с ограниченными возможностями здоровья и их родители.

Таким образом, грамотно организованное моделирование ИОМ основано на системном подходе, идее целостности единого пространства взаимодействия всех участников совместной деятельности как на этапе планирования, так и на этапе реализации ИОМ. Отметим важность включения родителей (законных представителей) ребенка во все этапы моделирования ИОМ совместно с педагогами и специалистами наряду с его реализацией. Это дает особый образовательный эффект для самих взрослых в виде появления инклюзивных компетенций и выступает, по сути, способом образовательного сопровождения сопровождающих ребенка.

Список литературы

1. Материалы заседания Совета Федерации: вопросы формирования современной системы безопасного отдыха и оздоровления детей. URL: <http://минобрнауки.рф/m/новости/10117> (дата обращения: 03.06.2017).

2. Мёдова Н. А. Формирование у студентов педагогического факультета профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 5 (170). С. 70–73.
3. Де'Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 240 с.
4. Новиков Д. А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения). М.: ИПУ РАН, Недели инклюзивного образования. URL: <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?409> (дата обращения: 03.06.2017).
5. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 292 с.
6. Сидоренков А. В. Социальная психология малых групп: учебное пособие. Ростов-н/Д: Феникс, 2012. 381 с.
7. Ушаков Е. В. Введение в философию и методологию науки. М.: Экзамен, 2005. 528 с.
8. Файзуллаева Е. Д., Мога Н. Д. Модель формирования готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья как субъектов супервизии // Инклюзия в образовании. 2016. № 2. С. 23–34.
9. Приказ № 1598 от 19.12.2014 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/8021> (дата обращения: 20.05.2017).
10. Майер А. А., Файзуллаева Е. Д. Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей. М.: Сфера, 2015. 128 с.
11. Файзуллаева Е. Д. Развитие рефлексивности как условие гармонизации процессов становления смыслового сознания: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2010. 279 с.
12. Файзуллаева Е. Д. Открытый стиль педагогической коммуникации как ключевая компетенция современного педагога дошкольного образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2017. Вып. 1 (178). С. 9–16.
13. Файзуллаева Е. Д., Мога Н. Д. Супервизорство в профессиональной подготовке педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 9 (174). С. 128–134.

Файзуллаева Елена Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: elenfaiz@mail.ru

Мёдова Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: elenfaiz@mail.ru

Материал поступил в редакцию 15.12.2016.

DOI: 10.23951/1609-624X-2018-1-15-21

MODELING OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE FOR A CHILD WITH HIA AS AN OPEN JOINT REFLEXIVE ACTION OF SUPPORTING ADULTS

E. D. Fayzullaeva, N. A. Medova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The article discusses the question of modeling of an individual educational route (hereinafter IER) for a child with disabilities (HIA) as a tool for accompanying children of this category in the educational process. The terms "modeling", "inclusive competence of the teacher" are clarified with the purpose of more accurate description of the author's material in this direction. The stages of modeling IER as a means of the child's most effective comprehension of the educational program and the system organization of inclusive space in the educational organization are described. Modeling of IER as an open joint reflexive action (according to E. D. Fayzullaeva) is the coordination of the interests and tasks of all participants in accompanying the child with HIA and the construction of a system of joint actions included in correctional, developmental, rehabilitation and other activities for the child. 7 stages of modeling IER are described: 1) installation-reflexive; 2) organizational; 3) meaningful; 4) reflexive; 5) transforming; 6) expert-analytical; 7) reflexive-projecting. Each stage reveals the specifics of the work of adults with the child, detailing the contribution of each participant in the joint activity. At each stage there is solving of various tasks for all participants in joint activities: work with the IER concept; realization of a systematic approach that implies a holistic vision of the child included in the common space of life (in which there is an inclusive educational space of the institution, micro-societies - the group and the family, as well as the external space - additional educational institutions, medical and specialized institutions, etc. along with public places of common use); actualization of the partnership positions; implementation of pedagogical actions aimed at correcting and developing the child, increasing his or her social adaptability. These stages are the joint activities of adults involved in the life of the child (parents and teachers) and reflect the realization of their inclusive competence. Presented are the results of research activities (focus groups and approbations) on the procedure for creating IER by all subjects of the educational process, including corrective, developmental, rehabilitation and other measures for the child with disabilities. Positive effects of this work were noted, which manifested themselves in the form of the phenomena of decentration; actualization of communicative,

research, managerial, and reflective competencies among participants in joint activities on the compilation of IER; conscious interaction of all specialists with a deeper understanding and a responsible attitude in working with children with disabilities.

Key words: individual educational route, inclusive approach, modeling and IER, open joint reflexive action, child with disability, support for children with disabilities.

References

1. *Materialy zasedaniya Soveta Federatsii: voprosy formirovaniya sovremennoy sistemy bezopasnogo otdykha i ozdorovleniya detey* [Proceedings of the meeting of the Council of Federation: issues of formation of modern system of safe rest and rehabilitation of children] (in Russian). URL: <http://minobrnauki.rf/m/novosti/10117/> (accessed 03.06.2017).
2. Medova N. A. Formirovaniye u studentov pedagogicheskogo fakul'teta professional'noy gotovnosti k realizatsii inkluzivnogo obrazovaniya [Formation of pedagogical faculty students' professional readiness to implement inclusive education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 5 (170), pp. 70–73 (in Russian).
3. De'Kaluve L., Marks E., Petri M. *Razvitiye shkoly: modeli i izmeneniya* [The development of the school: patterns and change]. Kaluga, Kaluga Institute of Sociology Publ., 1993. 240 p. (In Russian).
4. Novikov D. A. *Modeli i mekhanizmy upravleniya razvitiem regional'nykh obrazovatel'nykh sistem (kontseptual'nye polozeniya)* [Models and mechanisms of management of development of regional educational systems (conceptual provisions)]. Moscow, IPU RAN, Nedeli Inkluzivnogo obrazovaniya (in Russian). URL: <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?409/> (accessed 03.06.2017).
5. Dakhin A. N. *Modelirovaniye kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obrazovaniya* [Modeling of expertise of the participants of open education]. Moscow, NII of school technology Publ., 2009. 292 p. (in Russian).
6. Sidorenkov A. V. *Sotsial'naya psikhologiya malykh grupp: uchebnoye posobiye* [Social psychology of small groups: a textbook]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2012. 381 p. (in Russian).
7. Ushakov E. V. *Vvedeniye v filosofiyu i metodologiyu nauki* [Introduction to the Philosophy and Methodology of Science]. Moscow, Egzamen Publ., 2005. 528 p. (in Russian).
8. Fayzullaeva E. D., Moga N. D. Model' formirovaniya gotovnosti budushchikh pedagogov k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak sub'ektov supervizii [Model of formation of readiness of future teachers to work with children with disabilities as subjects of supervision]. *Inklyuziya v obrazovaniye*, 2016, vol. 2, pp. 23–34 (in Russian).
9. *Prikaz № 1598 of 19.12.2014 "Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya"* [Order No. 1598 of 19.12.2014 on the approval of the federal state educational standard for primary general education for students with disabilities] (in Russian). URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/8021/> (accessed: 20.05.2017).
10. Mayer A. A., Fayzullaeva E. D. *Detsko-vzrosloye soobshchestvo: razvitiye vzroslykh i detey* [Child-adult society: development of adults and children]. Moscow, Sfera Publ., 2015. 128 p. (in Russian).
11. Fayzullaeva E. D. *Razvitiye reflektivnosti kak usloviya garmonizatsii protsessov stanovleniya smyslovogo soznaniya. Dis. kand. psikhol. nauk* [Development of reflectivity as a condition for harmonization of the processes of establishing semantic consciousness. Diss. cand. psy. sci.]. Tomsk, 2010. 279 p. (in Russian).
12. Fayzullaeva E. D. *Otkrytyy stil' pedagogicheskoy kommunikatsii kak klyuchevaya kompetentsiya sovremennogo pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya* [Open style of pedagogical communication as a key competency of a modern preschool teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2017, vol. 1 (178), pp. 9–16 (in Russian).
13. Fayzullaeva E. D., Moga N. D. *Supervizorstvo v professional'noy podgotovke pedagogov k rabote s det'mi s osobennostyami v razvitiye* [Supervision in professional preparation of teachers for working with children with developmental issues]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 9 (174), pp. 128–134 (in Russian).

Fayzullaeva E. D., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: elenfaiz@mail.ru

Medova N. A., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: elenfaiz@mail.ru