

Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации

Алехина С.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Мельник Ю.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnik_stav@mail.ru

Самсонова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

Шеманов А.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

Представлены результаты работы, целью которой было показать, как комплексная оценка инклюзивного процесса может работать в качестве инструмента проектирования инклюзии на уровне образовательной организации. Методика оценки опирается на три методологических основания: деятельностный, партисипативный и правозащитный подходы, предполагающие активную вовлеченность основных субъектных групп в совместную деятельность развития инклюзии. Модель оценки встроена в цикл развития инклюзивного процесса и включает, наряду с самообследованием и внешней экспертизой, анализ результатов оценки сообществом школы с участием внешнего эксперта, проектирование изменений, их реализацию и повторное оценивание. Опора на партисипативный подход обосновывает привлечение и родительского сообщества в качестве одного из субъектов оценки состояния инклюзивного процесса в школе. Исходя из этого, решались следующие задачи: описать этапы процедуры оценивания инклюзивного образовательного процесса его участниками, на примере анализа кейса одной из школ, участвовавших в апробации, показать, как оценка и обсуждение ее результатов участниками образовательного процесса и внешним экспертом влияют на выбор основных направлений проектирования изменений в образовательной организации в сторону большей инклюзивности. Для анализа результатов применения методики оценки выбрана одна из московских школ, имеющая большой опыт в реализации инклюзивного образования, которая в цикле развития инклюзии достигла стадии проектирования изменений. Опора на партисипативный подход позволила привлечь родительское сообщество в качестве одного из субъек-

ектов оценки состояния инклюзивного процесса в школе. Все группы респондентов дали довольно высокий уровень оценки инклюзивного процесса, хотя имели место статистически достоверные отличия ($p < 0,01$) между оценками педагогического состава и родителями (более низкие) по всем показателям, кроме Перераспределение ресурсов, Построение сообщества, Информационная доступность. Обнаруженные различия в оценках, включая экспертную, были использованы организацией в целях проектирования изменений и большего вовлечения в этот процесс родительского сообщества. Авторы приходят к выводу о том, что предложенная методика может применяться как механизм самоанализа и проектирования инклюзивного процесса в образовательной организации в цикле его развития.

Ключевые слова: инклюзивный образовательный процесс, деятельностный подход, партисипативный подход, оценка как инструмент развития, образовательная организация.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в математической обработке данных Л.М. Прокопьеву.

Для цитаты: *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116—126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>

Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution

Svetlana V. Alekhina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Yulya V. Mel'nik

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnikyuv@mgppu.ru

Elena V. Samsonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

The paper presents results of a study aimed at exploring how comprehensive assessment of inclusive process may be used as a tool for designing inclusion

within an educational institution. The assessment technique is based on three methodological foundations: activity, participatory and human rights based approaches which imply active involvement of the key subject groups in joint activities aimed at developing inclusion. The assessment model is built into the development cycle of an inclusive process and includes, along with self-examination and external expertise, the analysis of the assessment results by the school community with the participation of an external expert, the design of changes, their implementation and re-assessment. The participatory approach enabled us to involve the parent community as one of the subjects of assessing the state of the inclusive process at school. We focused on the following research tasks: to describe the stages in the assessment of inclusive educational process by its participants; to show, using the case of one of the schools involved in testing as an example, how the assessment and its discussion by the participants of the educational process and by the external expert affect the choices in the design of changes, making the educational institution more inclusion-oriented. To analyze the results of applying the assessment technique, one of the Moscow schools was selected which has extensive experience in the implementation of inclusive education and has reached the stage of change design in the cycle of inclusion development. The participatory approach made it possible, on the one hand, to involve the parent community as one of the subjects of assessing the state of the inclusive process at school. On the other hand, the assessment by an external expert was used as a tool for developing the institution's inclusiveness. All groups of respondents gave a fairly high level of assessment of the inclusive process, although there were statistically significant differences ($p < 0.01$) between the assessments of the teaching staff and parents (lower) in all indicators, except for Redeployment of Resources, Community Building, and Information Accessibility. These differences in the assessments, including the expert ones, were used by the institution to design changes and increase the involvement of the parent community in this process. Thus, the offered methodology can be used as a mechanism for self-analysis and a tool for designing inclusive process in an educational institution within the cycle of inclusive development.

Keywords: inclusive educational process, activity approach, participatory approach, human rights based approach, assessment as a development tool, educational institution.

Funding. The article was prepared according to the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-03 dated 06/11/2021 "Scientific and methodological support for the development of an inclusive educational environment in the system of general and vocational education."

Acknowledgements. The authors are grateful to L.M. Prokopyeva for her assistance in mathematical data processing.

For citation: Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509> (In Russ.).

Введение

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в 2012

году введено понятие «инклюзивное образование», которое подразумевает обеспечение равного доступа к образованию для всех об-

учащихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [7].

Рефлексия процесса развития инклюзивного образования в России позволяет сформулировать ряд важных проблем, которые стали барьером в развитии идеи инклюзии в отечественном образовании. Одной из таких проблем является имитационный характер инклюзивной практики. Формальный контроль, дефицит финансовых ресурсов и отсутствие необходимых кадров не обеспечивают школу мотивацией к развитию инклюзивного подхода и реальным изменениям образовательной практики [1; 9; 11; 15]. Вследствие этого является задача поиска инструментов развития инклюзивного процесса, основанного на осмысленности изменений и надежности полученных результатов.

В ранее опубликованных статьях [2; 3] нами уже была описана теоретическая модель оценки состояния инклюзивного образовательного процесса в образовательной организации (ОО). Целью настоящей статьи является представление и обсуждение на примере кейса одной из московских школ, принимавшей участие в апробации результатов применения комплексной оценки в качестве механизма проектирования инклюзивного процесса на уровне ОО.

Проблема оценки инклюзивности ОО является актуальной задачей отечественной педагогической науки и практики, поскольку позволяет провести содержательный анализ имеющихся ресурсов для удовлетворения образовательных потребностей различных категорий обучающихся, а также определить механизмы развития инклюзивной образовательной среды, системы психолого-педагогической поддержки и воспитательной работы в ОО [2; 3; 5; 8]. Подходы к оценке инклюзивного образовательного процесса представляют собой широкий набор количественных и качественных индикаторов, позволяющих, с одной стороны, оценить образовательные результаты обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) (как академические, так и социальные [4; 5; 6; 10; 17; 18; 20]), а с другой — оценить группу условий, необходимых для наиболее полного вовлечения

всех лиц в инклюзивные образовательные практики [12; 13; 14].

Разработанная Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ модель оценки инклюзивности образовательной организации опирается на три методологических основания: деятельностьный [2], партиципативный [4; 19] и правозащитный подходы [16; 21], предполагающие активную вовлеченность всех субъектных групп (администрация ОО, педагоги, специалисты сопровождения, родители, обучающиеся, местное сообщество) в совместную деятельность по оценке в соответствии с определенными показателями инклюзии и создание условий для реализации права на качественное доступное образование для всех без исключения обучающихся.

Совокупность указанных оснований позволяет учесть различные аспекты оценки состояния инклюзивного образовательного процесса и достичь необходимого уровня комплексности данных процедур, включающего ряд этапов, описанных в разделе «Методы исследования».

Методы исследования

Разработчиками процедуры оценивания и операторами цифрового анкетирования является авторский коллектив Института проблем инклюзивного образования МГППУ. Модель оценки инклюзивного процесса в ОО, ориентированная на развитие инклюзивности школы, включает следующие этапы:

1. проведение самообследования ОО;
2. проведение внешней экспертизы;
3. анализ и обсуждение текущего состояния инклюзивного процесса;
4. проектирование необходимых действий;
5. этап реализации изменений;
6. повторное оценивание с участием внешнего эксперта.

Инструментом самооценки деятельности ОО является цифровая анкета, которая включает 13 показателей, отражающих три критерия оценки: формирование ценностей, управленческие стратегии, характеристики образовательного процесса (см. рис.). В анкете для руководящих и педагогических работников, включая учителей и специалистов сопрово-

ждения, содержится 74 индикатора. В анкете для родителей содержится 38 индикаторов. Все индикаторы выстроены в единой системе показателей. Эти показатели были сформулированы на основе модели инклюзивного процесса и прошли экспертный анализ [2; 3]. Экспертный протокол для проведения внешней экспертизы разработан на основе тех же 13 показателей и содержит 74 индикатора. Для оценки была использована 4-балльная оценочная шкала:

- полностью не соответствует — 1 балл;
- скорее не соответствует — 2 балла;
- скорее соответствует — 3 балла;
- полностью соответствует — 4 балла.

Анкеты заполняются в цифровом варианте на онлайн-платформе, после чего оператором производится статистическая обработка результатов и представление данных в табличной и графической форме. При первичной обработке данных высчитывается средний балл по каждому показателю в каждой группе участников анкетирования. Затем для сопоставления результатов анкетирования строятся лепестковые диаграммы по показателям, которые позволяют оценить инклюзивный процесс в ОО. Для оценки достоверности полученных различий проводится статистическая обработка полученных результатов. При получении достоверных различий проводится более детальный анализ показателей для выяснения причин рассогласования. На третьем этапе проводятся рефлексивно-проектные семинары по обсуждению результатов самооценки и оценки эксперта. В дискуссии анализируются основные «разрывы» в оценках состояния инклюзивного процесса, выслушивается позиция представителей педагогического коллектива, родительского сообщества и внешнего эксперта, находят конструктивные решения по возникающим разногласиям. На четвертом этапе осуществляется проектирование необходимых действий по изменению ситуации в ОО. На основании разработанного плана производятся необходимые мероприятия, организационные и содержательные изменения в образовательном процессе. На шестом этапе отслеживается результативность намеченных действий.

Таким образом, образовательная организация получает эффективный механизм самоанализа и развития, являющийся также и способом совершенствования инклюзивного процесса. Данный процесс носит циклический характер, что соответствует принципам деятельности подхода.

Результаты и их обсуждение

В исследовании участвовало семь ОО — 3 школы г. Москвы, 2 школы г. Ижевска, 1 школа г. Иркутска и 1 школа г. Батайска Ростовской области. Исходя из цели данной статьи — показать, как оценка инклюзивного процесса может работать в качестве инструмента проектирования инклюзии в образовательной организации, для анализа была выбрана одна из московских школ, имеющая большой опыт в реализации инклюзивного образования. На момент написания статьи школа представила итоги подготовки и проведения опроса, а также рефлексивно-проектного семинара после получения результатов оценки, т.е. она находится на 4 этапе описанного выше цикла. В данной школе в опросе участвовали 273 работника ОО — 237 учителей (86,8%), 26 специалистов сопровождения (9,5%), 10 администраторов (3,7%) и 297 родителей, в том числе и родителей детей с ОВЗ.

Результаты оценки инклюзивного процесса в данной ОО представлены в виде лепестковой диаграммы, показывающей по каждому из показателей инклюзии средние значения их оценки по итогам опроса педагогов ОО, внешнего эксперта и родителей (рис.).

В выбранной школе на первом этапе была создана рабочая группа из учителей и специалистов сопровождения, которая на основании своего опыта заполнения анкет на онлайн-платформе сформулировала основные рекомендации для обучающего и мотивирующего вебинара перед массовым заполнением анкет педагогами ОО и родителями. По итогам заполнения анкет в школе было проведено 2 рефлексивно-проектных семинара с участием администрации, учителей, методистов и специалистов сопровождения: в первом участвовали 54 человека, во втором — 10 че-



Рис. Сравнение средних значений показателей инклюзивного процесса участниками опроса по выбранной для анализа школе

людей, причем задача первого семинара была определена как выработка предложений в режиме мозгового штурма, а второго — как принятие стратегических решений по итогам обсуждения и проектирование развития инклюзивного процесса.

На наш взгляд, в принятии стратегических решений может быть полезно экспертное видение ситуации в целом с позиций общей модели развития инклюзии, однако это видение тоже нуждается в обсуждении в ОО, чтобы стать основой партисипативного проектирования ее деятельности. Попытка представить такое видение как раз и составляет задачу обсуждения полученных результатов в данной статье.

Как видно из рисунка, все группы респондентов дали довольно высокий уровень оценки инклюзивного процесса в ОО, хотя статистически достоверные отличия ($p < 0,01$, по критерию Краскела-Уоллиса) имели место между оценками педагогического состава ОО и родителями по всем показателям, кроме *Перераспределение ресурсов*, *Построение*

сообщества, *Информационная доступность*. Диаграмма иллюстрирует относительную близость оценок родительского сообщества, эксперта и педагогов по показателю *Ценности инклюзии*, что свидетельствует о единстве понимания всеми субъектами исследования идеологии инклюзивной культуры. Однако по большинству показателей оценка родителей оказалась значительно ниже оценки педагогов ОО, а оценка внешнего эксперта, как правило, выше ее. Исключением является показатель *Участие и вовлечение родителей*, который экспертом был оценен так же, как и родительским сообществом, но ниже, чем педагогами ОО. Возможных причин более высокой, чем самооценка педагогов, оценки экспертом многих показателей может быть, на наш взгляд, две. Во-первых, в своей самооценке педагоги не стремились давать социально желательные ответы, поскольку самооценка проводилась не в контрольных целях, а в целях проектирования инклюзии в школе, и педагоги могли доверять заверениям исследовательской команды в анонимном ис-

пользовании полученных данных. Во-вторых, школа осознанно и достаточно давно ориентирована на инклюзию, в ней сложилась работающая в этом направлении команда, и эксперт, сравнивая с другими известными ему школами, мог оценить эти усилия достаточно высоко.

Мнение родителей об их недостаточном участии в жизни школы, с нашей точки зрения, может служить возможным объяснением отличия их оценок по таким показателям, как *Управление на основе системной обратной связи* и *Командный подход*. На наш взгляд, это расхождение, с одной стороны, выявляет такой показатель, как *Участие и вовлечение родителей*, при его более низком уровне как существенный дефицит в инклюзивном процессе ОО, а с другой — обнаруживает его как важный внутренний ресурс для развития инклюзии в ОО. Известно, что эффективным использованием именно внутренних ресурсов, даже при относительном недостатке внешних, отличаются так называемые резильентные школы [8].

На первом рефлексивном семинаре школы педагогический состав обсуждал, в частности, причины расхождения мнений эксперта, педагогов и родителей по показателю *Командный подход*. При этом на семинаре было высказано предположение, что причиной более низкой оценки этого показателя родителями может быть различие позиций. Педагоги и эксперт по индикаторам оценивали в основном методический аспект командной работы, который экспертом был оценен максимальным баллом, а с позиции родителей — школа как единый, сплоченный коллектив и как место, в котором их ребенок чувствует себя активным участником жизни класса и школы.

Более низкие значения в оценке родителями таких показателей, как *Поддержка*, *Индивидуализация*, *Доступность образовательной среды*, *Адаптация образовательных программ* можно отчасти объяснить именно недостаточным использованием в ОО ресурса участия и вовлечения родителей и недостатками построения системы обратной связи с ними, что, видимо, не позволяет родителям быть уверенными, что ОО делает все возможное для

оптимизации вышеназванных параметров, а также мешает им отнести к ОО как единой команде (*Командный подход*). Вместе с тем недостаточность участия ставит родителей во внешнюю позицию по отношению к ОО — позицию потребителя услуг ОО, с которой оценка вышеназванных показателей неизбежно окажется ниже, т.к. результат усилий ОО будет оцениваться с позиций только запроса на результат, тогда как оценка сотрудников — с позиций затрачиваемых усилий в отношении достигнутого результата. Интересно, что на рефлексивно-проектном семинаре школы обсуждался вопрос более низкой оценки родителями школы как единой команды, но он не был увязан с вопросом о более низкой оценке ими своего участия в школьной жизни и организации системы обратной связи в ОО, что совпало и с оценкой эксперта. Тем не менее школа сделала вывод о необходимости более широкого *информирования* родительского сообщества о своей работе, более активного привлечения для решения конфликтных ситуаций различных специалистов и предложила ряд инициатив для реализации этих решений (создание «Службы примирения» и др.). Это важные шаги в построении системы обратной связи и большего вовлечения родителей, хотя здесь, возможно, требуется большая системность, т.к. участие родительского сообщества — важный ресурс резильентности школы.

Заключение

Становление и совершенствование инклюзивного образования представляет собой комплексный процесс, который требует от всех членов ОО сознательного выхода на стратегию развития [1; 2; 3; 11]. Данная стратегия актуализирует необходимость наличия у всех участников инклюзивной команды определенного экспертного знания, позволяющего им проводить необходимые изменения в системе, что способствует достижению реальной инклюзивной практики. Одновременно с этим для обеспечения истинного развития инклюзии в ОО необходимо привлечение внешней оценки, которая, однако, перестает выполнять контролирующую функцию и пре-

образуется в инструмент саморазвития ОО на пути к продвижению ее инклюзивности, хотя для его использования школой, видимо, могут потребоваться и внешние аналитики, и готовность самой школы более внимательно отнестись к экспертному мнению.

Опора на партисипативный подход в рамках данного исследования позволила привлечь родительское сообщество ОО в качестве одного из субъектов оценки состояния инклюзивного процесса в ОО. Это позволило выявить и проанализировать самой ОО внутренние ресурсы своего развития и спроектировать необходимые изменения. Таким образом, подобная вовлеченность родителей выступила одним из важных механизмов привлечения родителей к развитию школы, а тем самым к развитию процесса удовлетворения образовательных и социальных потребностей всех категорий обучающихся без исключения.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112
2. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410
3. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62—78. DOI:10.17759/crpe.2020090203
4. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. М. Вогана; перевод с английского И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, общая ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
5. *Вильшанская А.Д., Егулова О.В.* Контроль качества обучения в условиях инклюзии: методические рекомендации [Электронный ресурс] / под общей ред. Н.В. Бабкиной. М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-10/> (дата обращения: 20.08.2020).
6. *Нестерова А.А.* Критерии оценки качества инклюзивного образования [Электронный ресурс] //

В данной статье описываются первые три этапа цикла — оценка, обсуждение и проектирование изменений, поскольку весь цикл, включающий действия школы, реализующие намеченные изменения и оценку их результативности всем образовательным сообществом, рассчитан на учебный год.

Дальнейшей перспективой данного исследования выступает анализ *результатов* реализации спроектированных изменений, т.е. прохождения полного цикла развития инклюзии школой, и привлечение к процессу оценки и принятию ключевых решений школьной жизни самих обучающихся, в том числе имеющих ООП. Отсутствие участия в методике оценки на данный момент самих обучающихся является существенным ее ограничением, поскольку образовательное сообщество не представлено основными ее субъектами.

Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Главный редактор С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 38—41. URL: <http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/06/maket4.0-v-pechat.pdf> (дата обращения: 04.08.2021).

7. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ (29 декабря 2012 г.). URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 19.08.2021).
8. *Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Косарецкий С.Г., Звягинцев Р.С., Михайлова А.М., Чиркина Т.А.* Поверх барьеров: исследуем резильентные школы [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198—227. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/07/09/1151833714/09%20Pinskaya.pdf> (дата обращения: 10.08.2021). DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
9. *Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.* Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 38—46. DOI:10.17759/pse.2019240604
10. *Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В.* Методика оценки сформированности инклюзивной культуры вуза [Электронный ресурс] // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5/3. С. 163—167.
11. *Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A.* The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education // Specialusis ugdymas = Special Education,

2018. Vol. 1, no. 38, pp. 47—60. DOI:10.21277/se.v1i38.366
12. Boyle C., Koutsouris G., Salia Mateu A., Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate // In U. Sharma and S. Salend (Eds.). Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education. 2020. Oxford University Press. P. 1041—1054. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019
13. Gierczyk M., Hornby G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education // Education Science. 2021. Vol. 11. P. 85. DOI:10.3390/educsci11020085
14. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities [Электронный ресурс] // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42. № 3. P. 234—256. DOI:10.1111/1467-8578.12101
15. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. Inclusive Education in Today's Russia: Room for Maneuver // Europe & Asia Studies. 2021. Published online: 10 May 2021. DOI:10.1080/09668136.2021.1918062
16. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Электронный ресурс]. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (дата обращения: 16.08.2021).
17. Indicators of inclusive schools: continuing the conversation [Электронный ресурс]. Represented by the Minister of Education, Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. URL: <https://open.alberta.ca/dataset/32d4ea7e-a071-49aa-9666-294c951a9ece/resource/634472a9-c069-4886-a4e1-459a123f3946/download/2013-indicators-of-inclusive-schools-continuing-conversation.pdf> (дата обращения: 16.08.2021).
18. Jorgensen C.M., McSheehan M., Schuh M., Sonnenmeier R.M. Quality indicators of inclusive education. New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.
19. Participation in inclusive education — a Framework for developing indicators [Электронный ресурс]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education (Ed.). 2011. 58 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf (дата обращения: 05.08.2021).
20. Sprunta B., Deppeler J., Ravuloc K., Tinaivunivalud S., Sharma U. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Электронный ресурс] // Disability and the Global South. 2017. Vol. 4. № 1. P. 1065—1087. URL: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (дата обращения: 12.11.2019).
21. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education [Электронный ресурс]. Represented by the UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States in Geneva, 2012. 124 p. URL: https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (дата обращения: 29.03.2020).

References

1. Alekhina S.V. Inkluzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. K voprosu otsenki inkluzivnogo protsessa v obrazovatel'noi organizatsii: pilotazhnoe issledovanie [On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya otsenka parametrov inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [The expert assessing of inclusive process parameters in education] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i Spetsial'naya Psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62—78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inkluzii. Prakticheskoe posobie [Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Practical guide]. M. Vogan (Ed.), N. Borisova (Sc. Ed.), M. Perfil'eva (Gen. Ed.). Moscow: Publ. ROOI "Perspektiva", 2007. 124 p. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Vil'shanskaya A.D., Egupova O.V. Kontrol' kachestva obucheniya v usloviyakh inkluzii: metodicheskie rekomendatsii [Quality control of education in conditions of inclusion: methodical Guide] [Elektronnyi resurs]. N.V. Babkina (Gen. Ed.). Moscow: Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, 2020. Available at: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-10/> (Accessed 20.08.2020). (In Russ.).
6. Nesterova A.A. Kriterii otsenki kachestva inkluzivnogo obrazovaniya [Criteria for assessing the quality of inclusive education]. In Alekhina S.V. (ed.). Inkluzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inkluzivnoi kul'tury i praktiki. Sbornik materialov Chetvertoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii

- [Inclusive education: the continuity of inclusive culture and practice. Proceedings of the Forth International Scientific-Practical Conference]. Moscow: MSUPE, 2017, pp. 38—41. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii. Federal'nyi zakon № 273-FZ (29 dekabrya 2012 g.) [On education in the Russian Federation. Federal Law No. 273-FZ (2012, December 29)]. Available at: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed 10.08.2021). (In Russ.).
8. Pinskaya M. et. al. Poverkh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly [Above barriers: a survey of resilient schools] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2018, no. 2, pp. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 38—46. DOI:10.17759/pse.2019240604 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Tikhomirova E.L., Shadrova E.V. Metodika otsenki stormirovannosti inkluzivnoi kul'tury vuza [Research instruments to evaluate the development of inclusive culture at universities] [Elektronnyi resurs]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mys'l' = Historical and social educational ideas*, 2016. Vol. 8, no. 5/3, pp. 163—167. (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 2018. Vol. 1, pp. 47—60. DOI:10.21277/se.v1i138.366
12. Boyle C., Koutsouris G., Salia Mateu A., and Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate. In Sharma U. and Salend S. (Eds.). *Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education*, 2020. Oxford University Press, pp. 1041—1054. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019
13. Gierczyk M., Hornby G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, p. 85. DOI:10.3390/educsci11020085
14. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities [Elektronnyi resurs]. *British Journal of Special Education*, 2015. Vol. 42, no. 3, pp. 234—256. DOI:10.1111/1467-8578.12101
15. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. Inclusive Education in Today's Russia: Room for Maneuver. *Europe & Asia Studies*, 2021. Published online: 10 May 2021. DOI:10.1080/09668136.2021.1918062
16. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Elektronnyi resurs]. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (Accessed 16.08.2021).
17. Indicators of inclusive schools: continuing the conversation [Elektronnyi resurs]. Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. Available at: <https://open.alberta.ca/dataset/32d4ea7e-a071-49aa-9666-294c951a9ece/resource/634472a9-c069-4886-a4e1-459a123f3946/download/2013-indicators-of-inclusive-schools-continuing-conversation.pdf> (Accessed 16.08.2021).
18. Jorgensen C.M., McSheehan M., Schuh M., Sonnenmeier R.M. Quality indicators of inclusive education. New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.
19. Participation in inclusive education — a Framework for developing indicators [Elektronnyi resurs]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education (Ed.). 2011. 58 p. Available at: https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf (Accessed 05.08.2021).
20. Sprunta B., Deppeler J., Ravuloc K., Tinaivunivalud S., Sharma U. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Elektronnyi resurs]. *Disability and the Global South*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 1065—1087. Available at: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (Accessed 20.08.2020).
21. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education [Elektronnyi resurs]. Represented by the UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States in Geneva, 2012. 124 p. Available at: https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (Accessed 29.03.2020).

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Мельник Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский го-

сударственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnik_stav@mail.ru

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Vice-Rector on Inclusive Education, Chief of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Yulia V. Melnik, PhD in Pedagogy, Senior Researcher of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnikyuv@mgppu.ru

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Head of the Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov, Doctor of Philosophy, Professor, Chair of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Получена 20.08.2021

Received 20.08.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021