

Подход к моделированию инклюзивной среды 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

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

Представлена проблема моделирования инклюзивной образовательной среды как сложного системного объекта, где системообразующим отношением выступает связь условий поддержки и активного участия всех субъектов образовательной среды с учетом разнообразия образовательных потребностей. Полученные в эмпирическом исследовании данные иллюстрируют теоретические положения о том, что специальные условия в качестве мер поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут становиться основой их активного участия в образовательном процессе при условии формирования субъектного запроса на поддержку на основе рефлексии своих интересов и трудностей. Выборка исследования включала 8 организаций среднего профессионального образования (N=1811 студентов, из них 17,3% со статусом инвалидности или ОВЗ). Установлено, что на всей выборке организуемые в профессиональной образовательной организации (ПОО) формы работы и варианты поддержки были востребованы студентами значительно меньше ($p < 0,05$) предоставленных возможностей. Уровень признания студентами имеющихся трудностей был между «никогда» и «редко» или «редко» и «иногда». Обсуждается обнаруженная парадоксальная статистически значимая ($p < 0,01$) положительная связь (от слабой до умеренной: $r = 0,264$; $r = 0,482$) между переживаемым уровнем поддержки и желанием студента уйти из ПОО. Рассмотрены стратегии моделирования инклюзивной образовательной среды и намечены перспективы исследования ее технологического обеспечения.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, системный подход, моделирование, системообразующий фактор, участие, поддержка, субъектность, особые образовательные потребности.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2022 № 073-00110-22-02 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования».

Благодарности. Авторы выражают признательность Л.М. Прокопьевой за помощь в сборе данных для исследования и в проведении их статистического анализа.

Для цитаты: Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. Психологическая наука и образование, 2022. Том 27 . No 5 . С . 69—84 . DOI: <https://doi.org/10.17759/pse .2022270506>

Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization

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

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 article focuses on the problem of modeling inclusive educational environment as a complex system object in which the system-forming relation is the connection between support and active participation of all participants of the educational environment, taking into account the diversity of educational needs. The empirical research data presented in the article illustrate the theoretical provisions that special educational conditions as support measures for students with disabilities can become the basis for their active participation in the educational process, provided that a subjective request for support is formed based on the reflection of the students' own interests and difficulties. The sample included 8 institutions of secondary vocational education (N=1811 students, 17,3% of them with a status of disability or SEN). Throughout the sample, forms of work organized in a vocational educational organization (VEO) and support options were significantly less demanded by students ($p<0.05$) as compared to the opportunities provided. The level of difficulties recognition in the students varied between "never"/"rarely" and "rarely"/"sometimes". The found paradoxical statistically significant ($p<0.01$) positive relationship (from weak to moderate) between the experienced level of support and the student's desire to leave VEO is discussed. Strategies for modeling the inclusive educational environment are considered, and prospects for studying its technological support are outlined.

Keywords: inclusive educational environment, systemic approach, modeling, system-forming factor, participation, support, agency, special educational needs.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 04/08/2022 No. 073-00110-22-02 "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 help in collecting data for the study and in conducting statistical analysis.

For citation: Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506> (In Russ.).

Введение

Система образования Российской Федерации стремится к инклюзивности, законодательно закрепив это право и обеспечив его стратегическими документами — межведомственными комплексными планами по развитию инклюзивного образования до 2030 года. Важность этих документов связана с тем, что они позволяют разработать базовую модель инклюзивной образовательной организации с учетом специфики всех уровней образования [11; 12; 13]. Такая модель, согласно данным документам [11; 12], станет основой для обсуждения характеристик инклюзивной среды с представителями заинтересованных сообществ, а также для проектирования реального объекта и построения системы ее динамической оценки и измерения. С нашей точки зрения, решение задачи моделирования инклюзивной образовательной среды (ИОС) сталкивается с противоречивостью, сложностью и системным характером самого объекта.

Целью нашей работы является авторское определение подхода для теоретического осмысления понятия ИОС и построения базовой модели ИОС на уровне образовательной организации (ОО), а также иллюстрация основных характеристик этого подхода на материале эмпирического исследования.

В рамках концептуально-теоретического этапа моделирования [20] нами был проведен анализ исследований, посвященных изучению ИОС. Этот анализ позволил условно объединить их в два разнонаправленных подхода.

В рамках первого из них внимание ученых в большей мере обращено на компонентный состав среды [3; 4; 32; 33; 35]. При этом образовательная среда выступает скорее как совокупность компонентов, характеризующих разные аспекты инклюзивности среды, что может оцениваться факторным анализом [32].

Так, при выборе нескольких критериев инклюзивности (доступность, вариативность, толерантность и др.) и ряда компонентов среды (предметного, программно-технологического, социального и т.п.) инклюзивность ее будет определяться через оценку каждого компонента по каждому критерию в отдельности и суммированию полученных результатов. Вопрос о том, на каком основании выбираются критерии инклюзивности, решается заранее и выступает как предпосылка анализа среды. При таком подходе к определению инклюзивности образовательной среды вся она целиком предстает как простая сумма ее частей, где объединяющее ее качество привносится внешней рефлексией исследователя, а не рассматривается как порожденное отношениями внутри самой совокупности элементов образовательной среды *новое качественное состояние* [33].

В таком случае субъект, который в нее «помещается», педагог или обучающийся, также оказывается внешним для среды агентом, который может более или менее успешно воспользоваться данными ему условиями. Подобный тип функционирования компонентов окружения субъектов образовательной деятельности, при котором эти компоненты задаются в качестве лишь внешних *условий* деятельности субъектов, В.А. Ясвин предлагает называть образовательным *пространством*, а не образовательной *средой* [26, с. 33—34].

В рамках второго методологического подхода к определению понятия образовательной среды акцент делается на том, образуют ли элементы среды систему. Принцип системности отчетливо сформулирован в работе А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского: «Системность — объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они

образуют, приобретая благодаря этому при-
сущие целому новые свойства... [16, с. 350]»
(цит. по: [7, с. 6]).

Обращение к системной методологии
анализа ИОС обусловлено тем, что основной
методологической парадигмой современных
федеральных государственных образователь-
ных стандартов является системно-деятель-
ностный подход в обучении, который стал до-
минантой отечественной педагогики с 1985 г.
Это была попытка эксплицитно объединить
принцип системности, который разрабатывал-
ся в исследованиях классиков нашей отече-
ственной психологии (таких как Б.Г. Ананьев,
Б.Ф. Ломов, М.Г. Ярошевский, А.В. Петров-
ский и др.), и деятельностный подход (который
всегда был имплицитно системным), разраба-
тывавшийся Л.С. Выготским, Л.В. Занковым,
Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым и мн. др.
Но, принимая принцип системности как экс-
плицитный, следует также признать, что некото-
рые *отношения и связи* между элементами в
системе как взаимосвязанном целом должны
быть *системообразующими* [19].

Что же в рамках второго подхода можно
считать системообразующим компонентом
для инклюзивной образовательной среды?

Базовые документы по инклюзивному об-
разованию утверждают, что «конечная цель
инклюзивного образования заключается в
том, чтобы *каждый отдельный человек* мог
принимать *эффективное участие* в жизни
общества и *развивать свой потенциал*» [18,
с. 6], откуда следует, что и в международных
документах по инклюзивному образованию,
и в исследованиях по этой теме высокая
значимость придает участию (participation)
обучающихся в ИОС и их вовлеченности
(involvement) в общую деятельность (см. так-
же [9; 25; 29; 30; 31; 35; 36; 37; 38; 39]). О зна-
чении участия в современном мире говорит
также степень генерализации этого поня-
тия применительно к пониманию нынешней
культурной ситуации, которую американский
философ и культуролог Генри Дженкинс опи-
сывает как культуру соучастия [6].

Мы предполагаем, что *системообра-
зующим качеством* для инклюзивной об-
разовательной среды является активное

включение в образовательный процесс всех
его участников (учителей, специальных
педагогов, учащихся с особыми образова-
тельными потребностями, их нормативно
развивающихся сверстников, родителей) в
качестве субъектов деятельности, которые
способны менять и перестраивать среду,
развиваясь сами и преобразуя имеющуюся
в среде совокупность внешних условий в
свои актуальные возможности с учетом раз-
нообразия потребностей.

С подобным пониманием системного свой-
ства инклюзивной образовательной среды,
на наш взгляд, может быть продуктивно соот-
несено понятие среды как обеспечивающей
возможности (affordance, по Дж. Гибсону) для
активности субъекта, предложенное В.А. Ясви-
ным [26, с. 32]. Он рассматривает в качестве ее
системного свойства создание в образователь-
ной среде возможностей реализации для каж-
дого обучающегося своей субъектной позиции.
Среда при этом выступает не безотносительно
субъекта, а на отношении к нему — как систе-
ма, включающая действующего в ней субъекта,
причем среда определяется как предоставляю-
щая субъекту возможности деятельности в ней.
Тем самым характеристики среды превращают-
ся из внешних условий в направления активно-
го, осознанного участия в ее преобразовании
в ходе реализации субъектом себя, своих наме-
рений и целей вместе с другими действующими
субъектами образования [26].

Для того чтобы принцип активного уча-
стия в качестве системообразующего принци-
па создания инклюзивной образовательной
среды стал реальной основой ее моделирова-
ния, в качестве следующего шага необходимо
осуществить концептуализацию и операцио-
нализацию этого принципа.

Концептуализацию принципа участия мы
рассматриваем на основе культурно-истори-
ческой концепции Л.С. Выготского. Согласно
этой концепции, культурное развитие ребенка
происходит в процессе усвоения исторически
выработанных форм и способов деятельности.
При этом результат действия среды во многом
определяется степенью осмысления челове-
ком этой среды, тем значением, в котором она
для него выступает, что приводит к рождению

личности как социального индивида, т.е. к социализации человека. Процесс осмысления и переосмысления человеком окружающего мира требует определенных средств, основным из которых Л.С. Выготский считает общение, так как именно оно вызывает у человека потребность в использовании и употреблении различных знаков (языковых, графических, математических, художественных и др.), обеспечивающих формирование у человека высших психических функций, способствующих появлению новых способов мышления, овладению культурными средствами поведения. В этом смысле образовательная среда выступает в качестве системы культурных знаков, которые для обучающегося должны предстать как средства управления своими психическими функциями и построения отношений с миром, с окружающими людьми, с самим собой [5]. Это происходит, если при организации образовательной среды поддерживается позиция активного участия в образовательной деятельности обучающихся совместно с педагогами и другими субъектами среды, при которой эти субъекты осознанно используют имеющиеся ресурсы [31].

Особенно важной поддержка становится для обеспечения участия обучающихся с ОВЗ, поскольку в силу ограниченности в имеющейся наличной среде доступных для них ресурсов снижена степень их самостоятельного участия. Принцип активного участия обучающихся с ОВЗ в ИОС широко обсуждается в работах многих отечественных исследователей [3; 10; 15; 16; 24; 25]. При этом авторы справедливо указывают на проблему формального отношения к построению инклюзивной среды как системы условий для обучающихся с ОВЗ, которые оказываются в ней пассивны, поскольку «помещаются» в подготовленные для них условия, не принимая участия в их создании, а являясь лишь потребителями этих условий [3; 25]. Разделяя данную позицию, мы считаем, что под участием в данном случае следует понимать прежде всего деятельность обучающихся в построении своего индивидуального образовательного маршрута, самостоятельном выборе своей внеучебной занятости, осознании своих инте-

ресов и трудностей и запрос на необходимые виды поддержки.

В предисловии к книге Д.А. Леонтьева и соавторов С.В. Алехина пишет: «В основе включающей практики образования лежит принцип поддержки, требующий организации психологического сопровождения как обучающихся с инвалидностью, так и всех тех, кто работает с ними. Из всех возможных способов решения этой задачи наиболее эффективными оказываются те, в которых актуализирован личностный потенциал студента, его внутренние ресурсы преодоления» [1, с. 4].

Таким образом, в роли системообразующего отношения ИОС выступает связь оказываемой поддержки и участия, превращающая условия среды в возможности для образовательной деятельности ее субъектов.

Операционализация модели ИОС как исследовательская задача может идти в нескольких направлениях. Одним из них является включение субъектов среды, ориентированных на ее изменение, в изучение самой среды вместе с исследователями. Такой тип исследования называется партиципаторным [24; 28]. Институтом проблем инклюзивного образования (ИПИО) МГППУ было проведено подобное исследование в рамках апробации методики самооценки инклюзивности школьной среды образовательной организации в целях ее развития [2]. Другим направлением операционализации объекта моделирования может являться анализ соотнесенности поддержки и участия обучающихся в образовательном процессе. Для того чтобы конкретизировать эту соотнесенность, мы используем данные другого исследования ИПИО МГППУ, отдельные результаты которого приведены ниже.

Методы и выборка эмпирического исследования

Исследование проводилось Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ в восьми организациях среднего профессионального образования (СПО) Псковской области и Красноярского края. В исследовании участвовали представители администрации, педагоги и студенты образовательных организаций СПО. Для данной работы были

выбраны ответы онлайн-анкеты для студентов. Выборку составили 1811 студентов, из которых 17,3% имеют статус инвалидности или ОВЗ. Некоторые результаты показаны на примере двух организаций СПО. Были рассмотрены данные исследования по колледжу из Псковской области (189 студентов, из которых 11,1% обучающихся с ОВЗ) и техникуму из Красноярского края (188 студентов, из которых 49,5% с ОВЗ), значительно отличающимся между собой по профилю обучения и числу студентов с ОВЗ (по числу студентов с ОВЗ имеется статистически значимое отличие по угловому критерию Фишера, $p < 0,01$).

Анкета для студентов СПО состоит из 20 вопросов закрытого типа. В ответах на некоторые вопросы использовалась лайкертовская шкала (пояснения приведены при описании результатов). Для анализа мы выбрали те вопросы, которые позволяют соотнести созданные в организациях СПО условия поддержки со степенью участия и востребованности этих условий студентами. Вопросы касались интересов, трудностей, предлагаемых организацией форм активности и участия в них студентов, возможности обращения к персоналу профессиональных образовательных организаций за поддержкой и помощью и реальных обращений студентов, а также один из вопросов был о желании сменить образовательную организацию.

Обработка полученных количественных данных проводилась с помощью программы Excel на сравнительно-сопоставительном анализе анкетных форм. При работе с данными использовались: группировка, средние величины, частотное распределение, корреляционный анализ (определение коэффициента корреляции Спирмена), сравнительный анализ: сравнение колледжа и техникума по числу студентов с ОВЗ проведено по угловому критерию Фишера; сравнение между группами респондентов по соответствующим вопросам, а также внутри одной группы между ответами на вопрос о возможности участия и реальном участии проводилось с помощью непараметрических критериев Манна—Уитни и Вилкоксона.

Результаты и обсуждение

Данные, представленные в табл. 1, показывают, что, когда в организации создаются определенные условия, направленные на поддержку их инициативы и активности, они оказываются востребованными студентами далеко не в полной мере, т.е. не становятся реальными возможностями для осуществления ими как субъектами образовательного процесса своей активности и участия.

Неполная востребованность предлагаемых в ПОО условий может иметь ряд объяснений, но нам важно отметить такую причину, как отсутствие восприятия студентами этих условий в качестве адресованных их собственным потребностям.

Предложенные в анкете вопросы позволили выявить на примере конкретных образовательных организаций (колледжа из Псковской области и техникума из Красноярского края) возможные факторы, которые могут влиять на участие студентов (табл. 2, 3).

Из сравнения табл. 2 и 3 видно, что более высокую степень участия студенты проявляют в тех сферах деятельности, которые им более интересны. Студенты колледжа, по-видимому, больше заинтересованы в индивидуальных и групповых формах учебной деятельности (судя по относительно более высокой востребованности индивидуальных проектов — 28% из 69,3% (табл. 3), а также более выраженному интересу к формам работы в малых группах (табл. 2)), а студенты техникума — в социальной работе и мероприятиях, связанных с активным общением (праздники, спорт, волонтерство) (табл. 3). О сферах интересов студентов ПОО говорят также более высокие цифры их участия в различных формах работы в сравнении с осознаваемыми возможностями участия (табл. 3). Из этих данных видно, что наименьшие цифры отношения возможности участия к реальному участию, говорящие о более выраженном интересе к участию, в случае колледжа относятся к индивидуальным проектам и участию в рабочих бригадах (отношения возможностей к реальному участию менее 3 и 4 соответственно), что, видимо, больше связано с учебной активностью, а в случае техникума — скорее к социальной работе и

Таблица 1

**Соотношение организованных в ПОО форм работы для участия студентов
и реального участия студентов в этих формах**

Укажите, в каких формах работы у Вас есть возможность участия и в каких Вы уже участвуете	Возможность участия (ВУ), %	Участие (У), %	ВУ/У
в индивидуальных проектах	67,9	22,2	3,06
в планировании (индивидуализации) своей образовательной траектории	50,5	13,8	3,66
волонтерском движении	60,4	15	4,03
рабочих бригадах	51,1	13,4	3,81
студенческом совете	56	14,1	3,97
управляющем совете	45,3	11,3	4,01
проектировании и оформлении предметно-пространственной среды	49	11,8	4,15
кружках дополнительного образования	58,3	15,3	3,81
работе приемной комиссии	41,6	10,8	3,85
проведении мероприятий для сверстников своего и других учреждений	55,1	13,3	4,14
праздничных мероприятиях и концертах	62,3	17,8	3,5
спортивных мероприятиях	64,8	19,9	3,26
профориентационных мероприятиях	51,1	11,5	4,44
конкурсах профессионального мастерства, «Абилимпикс», World-Skills	53	13,5	3,92
организации новых кружков и секций	49	10,7	4,58
программах «Профессиональное обучение без границ»	44,2	10,5	4,21
социально значимых проектах	48,8	11	4,44
в представлении интересной информации о ПОО на своих страницах в соцсетях	55,3	12,5	4,24

Примечание: Все различия между возможностями участия и реальным участием были статистически достоверны по критериям Манна—Уитни и Вилкоксона ($p < 0,01$).

Таблица 2

**Сравнение интереса студентов колледжа и техникума
к педагогическим технологиям**

Укажите, какие педагогические технологии вызывают у Вас интерес на занятиях и во внеучебной работе	Колледж, %	Техникум, %
проектная работа	28,6	26,1
дистанционное обучение	50,3*	34,0*
портфолио	4,8	8,5
индивидуальные задания	28,6	25,0
выполнение заданий в малых группах	35,4**	24,5**
выполнение заданий в парах	44,4	45,7
исследовательская работа	20,6	22,3
профессиональные пробы	19,0	26,1

Примечание: Звездочкой отмечены статистически достоверные различия между колледжем и техникумом по соответствующему вопросу при $p < 0,01$; двумя звездочками — при $p < 0,02$ по критериям Манна—Уитни и Вилкоксона.

Таблица 3

Возможность участия в различных формах работы и реальная востребованность этих форм в двух ПОО

Укажите, в каких формах работы у Вас есть возможность участия и в каких Вы уже участвуете	Учебное заведение					
	колледж			техникум		
	Возможность (В), %	Участие (У), %	В/У	Возможность (В), %	Участие (У), %	В/У
в индивидуальных проектах	69,3	28,0*	2,475	66,5	17,6*	3,78
в планировании (индивидуализации) своей образовательной траектории	53,4	11,1	4,81	53,7	17,6	3,05
волонтерском движении	74,1 ^a	16,9*	4,38	62,2 ^a	25,5*	2,44
рабочих бригадах	60,3	15,3	3,94	55,3	18,6	2,97
студенческом совете	57,1	15,3	3,73	51,6	19,7	2,62
управляющем совете	48,1	9,5**	5,06	49,5	19,7**	2,51
проектировании и оформлении предметно-пространственной среды	48,7	10,6	4,59	50,5	16,0	3,16
кружках дополнительного образования	61,9	13,2**	4,69	56,4	29,3**	1,92
работе приемной комиссии	44,4	8,5*	5,22	44,7	16,5*	2,71
проведении мероприятий для сверстников своего и других учреждений	61,4	11,6*	5,29	59,6	19,7*	3,02
праздничных мероприятиях и концертах	68,8	15,9**	4,33	63,8	27,1**	2,35
спортивных мероприятиях	70,9	16,4*	4,32	70,2	26,6*	2,64
профориентационных мероприятиях	57,1	9,5	6,01	52,7	14,9	3,54
конкурсах профессионального мастерства, «Абилимпикс», WorldSkills	57,1	13,2	4,32	51,1	19,1	2,68
организации новых кружков и секций	50,3	8,5	5,92	51,6	11,7	4,41
программах «Профессиональное обучение без границ»	45,0	8,5	5,29	48,9	14,9	3,28
социально значимых проектах	54,0	9,5	5,68	53,2	14,4	3,69
в представлении интересной информации о ПОО на своих страницах в соцсетях	57,7	9,0*	6,41	53,7	16,5*	3,25

Примечание: попарно сравнивались возможности участия в колледже и техникуме и реальное участие в колледже и техникуме; статистически достоверные различия по критериям Манна—Уитни и Вилкоксона между возможностями участия в колледже и техникуме отмечены литерой «а»: ^a ($p < 0,05$), а между реальным участием в колледже и техникуме отмечены одной звездочкой ($p < 0,05$) и двумя ($p < 0,01$).

сфере общения (отношения возможностей к реальному участию менее 3).

Таким образом, можно отметить, что и в организации разнообразных форм участия необходимо соотносить их с интересами студентов. Это требует вовлечения студентов в планирование своей образовательной траектории, включающей деятельность по осознанию своих интересов и трудностей, а также способов их

реализации и преодоления. Однако доля студентов, участвующих в таком планировании, как во всей выборке (13,8%) (табл. 1), так и в колледже (11,1%) и техникуме (17,6%) (табл. 3) невелика.

Трудности, предложенные для оценки их наличия в ПОО по шкале их проявления (использована лайкертовская шкала: никогда — 1, редко — 2, иногда — 3, часто — 4), отмечаются студентами в значении от «никогда» до «редко»

и «иногда». Притом, если учебные трудности в ПОО располагались в среднем в диапазоне от «редко» до «иногда», то трудности общения — от «никогда» до «редко» (табл. 4).

Возможно, эти трудности не являются значимыми для студентов или же они не хотят их признавать в ответах. В случае если перечисленные для оценки трудности не актуальны для студентов, то и сами формулировки трудностей нуждаются в совместной рефлексии со студен-

тами. В то же время если трудности не рефлексированы или не признаются студентами, то и запрос на поддержку не формируется (формулирование запроса означало бы признание трудности перед собой и сверстниками). Это показывают данные табл. 5, полученные для всей выборки, из которых видно, что возможность обратиться за поддержкой к разным специалистам у студентов есть, но реально это делает относительно небольшая их доля.

Таблица 4

Частота возникновения у студентов трудностей по всей выборке

Укажите, как часто возникают у Вас трудности	Никогда, %	Редко, %	Иногда, %	Часто, %
при изучении некоторых дисциплин	26,7	39,5	28,6	5,2
при запоминании материала	18,3	37,8	34,2	9,7
при подготовке к домашним заданиям	30,1	40,3	22,5	7,1
при выступлении у доски	24,1	34,7	25,3	15,8
при написании контрольных работ	17,2	39,2	32,3	11,3
при прохождении производственного обучения	37,6	38,6	19,2	4,6
в передвижении по учебному корпусу	69,4	18,6	8,3	3,7
в общении с другими студентами	61,3	23,5	10	5,1
в общении со студентами с ОВЗ	63,2	23,1	9,4	4,3
в общении со студентами из семей мигрантов	70,4	18,4	7,5	3,7
при взаимодействии с преподавателями	52,7	29,8	13,8	3,7
в общении с другим полом	62,7	22,1	10,5	4,6
в саморегуляции эмоций и поведения	56,3	25,8	13	5

Таблица 5

Сопоставление ответов студентов о возможности получить поддержку и помощь в СПО и реальном ее получении

Укажите, консультации и помощь каких работников в ПОО у Вас есть возможность получить и Вы уже получали в текущем учебном году	Возможность, %	Получение поддержки, %
администратора	60,1	19,5
социального педагога	64,9	19,4
психолога	65,3	19,2
классного руководителя/куратора/зав. отделением	65,7	41,5
тьютора	42,2	13
воспитателя	49,8	18,9
ассистента	44,2	12,3
мастера производственного обучения	64,9	34
педагогов	63,9	37,3

Примечание: Все различия между возможностями обращения и реальным обращением были статистически достоверны по критериям Манна—Уитни и Вилкоксона ($p < 0,05$).

При этом частота обращений за консультацией и помощью к педагогам, классному руководителю и мастерам производственного обучения намного превышает частоту обращений к специалистам поддержки (психологу, социальному педагогу, тьютору, воспитателю).

Анализ данных по двум выбранным организациям СПО показывает, что частота обращений за помощью к педагогам была скорее выше ($p=0,062$) в колледже (42,9%), чем в техникуме (33,5%), а в техникуме был значимо выше ($p<0,01$) уровень обращения к социальному педагогу (32,4%) и воспитателю (28,2%), чем в колледже (19% и 16,9% соответственно), что подтверждает наше предположение, что различие может быть связано с большим интересом студентов колледжа к деятельности, связанной с учебным процессом (например, в индивидуальных проектах: колледж — 28,0%, техникум — 17,6%, $p<0,05$), а в техникуме — с большим интересом к социальной работе (волонтерское движение: колледж — 16,9%, техникум — 25,5%, $p<0,05$) и мероприятиям, предполагающим общение — праздничные, спортивные и др. мероприятия (колледж: 15,9% и 16,4%, техникум — 27,1%, $p<0,01$ и 26,6%, $p<0,05$ соответственно).

При этом также и степень признания учебных трудностей в формах учебной деятельности была выше в колледже (при изучении некоторых дисциплин, выступлении у доски, написании контрольных работ, взаимодействии с преподавателями, $p<0,05$), в то время как в техникуме, видимо, были более выражены трудности в социальном общении, судя по значимо более высокому ($p<0,01$), чем в колледже, уровню обращения за помощью к социальным педагогам и воспитателям и большим трудностям в общении со студентами из семей мигрантов ($p<0,05$).

Нужно отметить, что в обеих ПОО наблюдается достоверная *умеренная отрицательная* связь между трудностями студентов и поддержкой педагогов. Связь поддержки и трудностей при изучении некоторых дисциплин, подготовке домашних заданий, прохождении производственного обучения и вза-

имодействии с преподавателями в колледже — *умеренно* отрицательная ($0,3<\rho<0,5$), в остальных случаях — *слабо* отрицательная ($\rho<0,3$). В техникуме наблюдалась умеренная отрицательная связь между трудностями при взаимодействии с преподавателями и поддержкой педагогов. Корреляционная связь в техникуме и колледже показывает, что чем меньше поддержка, тем больше трудности. В частности, умеренная отрицательная связь имела место между трудностями в общении с преподавателями и восприятием студентами поддержки в колледже ($\rho=-0,460$, $p<0,01$) или техникуме ($\rho=-0,351$, $p<0,01$). Похожие данные исследований других авторов показывают, что трудности общения с преподавателями являются одним из барьеров для формирования чувства включения обучающихся [37].

В обеих ПОО обнаружена также статистически значимая *положительная* связь между оказанием поддержки и желанием студентов поменять организацию ($\rho=0,482$, $p<0,01$, колледж; $\rho=0,264$, $p<0,01$, техникум), что выглядит парадоксом: чем больше поддержка, тем больше желание поменять место учебы. Причем *положительная* связь между оказанием поддержки и желанием поменять место учебы является *умеренной* в колледже и *слабой* в техникуме. Этот парадокс может оказаться мнимым, если учесть выводы предыдущего анализа, которые говорят в пользу отсутствия связи между поддержкой и интересами или признанными и осознанными трудностями студентов. Если предположить, что реально поддержка оказывается либо не по собственному запросу студентов, либо в недостаточном для преодоления трудностей объеме, либо в условиях отсутствия мотивации к учебе и преодолению трудностей, которые при этом зачастую не признаются студентами, то желание поменять место учебы может быть вызвано не наличием поддержки, а отсутствием ее связи с интересами и потребностями. В этом случае поддержка будет просто внешней для студента констатацией наличия у него трудностей, что при отсутствии собственного запроса может его побуждать к такой неконструктивной стратегии выхода из этой ситуации, как желание уйти.

Заключение

В завершение необходимо заметить, что проектирование инклюзивной образовательной среды актуализирует многолетний вопрос образования — вопрос субъектности его участников, обостряя его в концепте активного участия. В данной статье мы не ставили основной задачей проведение частного исследования, посвященного означенной теме. Двигаясь в логике моделирования инклюзивной образовательной среды как системного объекта, на этапе концептуализации мы выделили два подхода. Первый подход рассматривает инклюзивную образовательную среду как простую сумму рядоположенных компонентов; такой подход сам по себе не ведет к решению задачи построения инклюзивной образовательной среды, поскольку не достигает цели включения участников среды в качестве ее *субъектов, способных превращать* внешние условия поддержки в свои актуальные возможности. Эта задача решается в рамках другого подхода, который строится на основе определения системообразующей связи между условиями поддержки и активным участием всех субъектов образовательной среды в совместной деятельности.

Эмпирические результаты нашего исследования иллюстрируют сформулированное выше теоретическое положение о том, что созданные в ПОО специальные условия, направленные на поддержку инициативы и активности обучающихся, оказываются востребованными в тех формах деятельности, в которых студенты проявляют интерес либо осознанно признают свои трудности.

На всей выборке, несмотря на значительные различия между ОО, четко прослеживалась общая характеристика — степень реального участия студентов в формах работы была заметно меньше степени осознания

возможностей участия (в отношении примерно от 3,08 до 4,58). Как показали данные исследования, именно в формах участия, отражающих интересы и осознанные потребности студентов, предоставляемые условия поддержки в большей мере превращаются в реализуемые возможности и обеспечивают включение в совместную деятельность.

С нашей точки зрения, для перехода от созданных условий в ОО к возможностям активного участия обучающихся в образовательном процессе необходима особая работа по выявлению совместно с обучающимися их интересов, трудностей и по формированию образовательного запроса. В этом случае будет оказана поддержка субъектности обучающихся, а не только созданы внешние условия для удовлетворения определенных образовательных потребностей. Такая работа требует применения определенных психолого-педагогических технологий (например: технология *совместно-распределенной деятельности* педагогов и обучающихся [9; 17; 22], технология рефлексивно-деятельностного подхода [8], технология формирования рефлексивного движения в театральной педагогике в рамках инклюзивного пластического театра [15; 16], технология включения обучающихся в проектирование индивидуального образовательного маршрута [23]).

Задача построения инклюзивной образовательной среды ставит много вопросов. Дальнейшие исследования будут ориентированы на анализ соотнесенности показателей инклюзивности в рамках данного системного объекта и разработки технологического обеспечения в рамках подхода, основанного на системообразующей связи между создаваемыми специальными условиями, формами психолого-педагогической поддержки и активным участием всех субъектов образовательной среды в совместной деятельности.

Литература

1. *Алехина С.В.* Предисловие // Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017. 79 с.
2. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Оценка инклюзивного процесса

как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509

3. *Близнюк О.А., Сенченков Н.П.* Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»:

- сходства и различия // Человек и образование. 2020. № 4(65). С. 112—115.
4. *Богинская Ю.В.* Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. 2015. № 4(32). С. 47—53. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25075809_14145638.pdf (дата обращения: 31.08.2022).
5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. *Дженкинс Г.* Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа. М.: РИПОЛ Классик, 2019. 384 с.
7. *Жуланова И.В., Медведев А.М.* Системно-деятельностный подход как методологическое основание проектирования образовательной ситуации подготовки учителей и психологов [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукovedение». 2014. Вып. 5(24). 81PVN514. С. 1—21. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/81PVN514.pdf> (дата обращения: 31.08.2022).
8. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Том 20. № 2. С. 110—133.
9. Инклюзивное образование: путь в будущее: справочный документ [Электронный ресурс] // Международная конференция по образованию. 48-я сессия. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Международный центр конференций. Женева, 25—28 ноября 2008 г. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_rus/PDF/162787rus.pdf.multi (дата обращения: 31.08.2022).
10. *Конокотин А.В.* Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79—88. DOI:10.17759/chp.2019150408
11. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц (утв. Правительством РФ 21.12.2021 № 14000п-П8) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriyatii-po-povysheniiu-dostupnosti-srednego-professionalnogo/> (дата обращения: 06.09.2022).
12. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (утв. Правительством РФ 22.12.2021 № 14068п-П8) [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriyatii-porazvitiuu-inkluzivnogo/> (дата обращения: 06.09.2022).
13. Минпросвещения России подвело первые итоги реализации межведомственного комплексного плана [Электронный ресурс] // Министерство просвещения РФ. Новости. URL: <https://edu.gov.ru/press/5564/minprosvescheniya-rossii-podvelo-pervye-itogi-realizacii-mezhvedomstvennogo-kompleksnogo-plana> (дата обращения: 31.08.2022).
14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 31.08.2022).
15. *Попова Н.Т., Попова Е.А.* Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. / ред. А.М. Щербакова. М.: МГППУ, 2013. С. 80—96.
16. *Попова Н.Т., Шеманов А.Ю.* Творческие инклюзивные практики становления субъектности: подход к концептуальному обоснованию // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 3. С. 376—385. DOI:10.17072/2078-7898/2021-3-376-385
17. *Рубцов В.В., Ивошина Т.Г.* Проектирование развивающей образовательной среды школы [Электронный ресурс] // М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1) (дата обращения: 31.08.2022).
18. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. 2009. 38 с. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_rus (дата обращения: 31.08.2022).
19. *Садовский В.Н.* Система // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3 / науч.-ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. М.: Мысль, 2010. С. 552—553.
20. *Советов Б.Я., Яковлев С.А.* Моделирование систем. 7-е изд. М.: Юрайт, 2019. 343 с.
21. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
22. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации [Электронный

ресурс] // авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с. URL: <http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/tri-2020/tri-2020.pdf> (дата обращения: 10.08.2022).

23. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: мотивационно-когнитивный компонент // Вестник МДПУ імя І.П. Шамякіна. 2015. № 1(45). С. 98—103.

24. Шуклина Е.А. Партиципаторные исследования в сфере образования: особенности и перспективы [Электронный ресурс] // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 2(35). С. 5—12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/partisipatornye-issledovaniya-v-sfere-obrazovaniya-osobennosti-i-perspektivy> (дата обращения: 25.08.2022).

25. Яшкина А.Н., Леван Т.Н. Реализация принципа соучастия в образовательной практике: обзор современных исследований и проектов по развитию профессиональных компетенций педагога [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. 2021. № 4(106). С. 4—21. DOI:10.24412/1997-9657-2021-4106-4-21

26. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

27. Allen K.A., Kern M.L., Vella-Brodrick D., Hattie J., Waters L. What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis // Educational Psychology Review. 2018. Vol. 30. № 1. P. 1—34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8

28. Chevalier J.M., Buckles D.J. Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry. UK: Routledge, 2013. DOI:10.4324/9781351033268

29. Chevallier-Rodrigues E., Savournin F., Courtinat-Camps A., Brossais E., de Leonardis M. Being different or similar? An exploration of inclusive education from the point of view of French adolescents // Disability & Society. 2021. P. 1—23. DOI:10.1080/09687599.2021.1907547

30. Connor D.J., Cavendish W. 'Sit in my seat': Perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24. № 3. P. 288—309. DOI:10.1080/13603116.2018.1459888

References

1. Alekhina S.V. Predislovie [Foreword]. In: Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A. Razvitie lichnosti i psikhologicheskaya podderzhka uchaschikhysya s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya [Personal development and psychological support for students with disabilities in the context of inclusive vocational education]. Moscow: Smysl, 2017. 79 p. (In Russ.).

2. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsesssa kak

31. Goldan J., Schwab S., Hoffmann L. A matter of resources? — Students' Academic Self-concept, Social Participation and School-Wellbeing in Inclusive Education // International Perspectives on Inclusive Education. 2021. Vol. 15. P. 89—100. DOI:10.1108/S1479-363620210000015008

32. Guo Y., Sawyer B.E., Justice L.M., Kaderavek J.N. Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms // Journal of Early Intervention. 2013. Vol. 35. № 1. P. 40—60. DOI:10.1177/1053815113500343

33. Jose J.P., Shanuga C. Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion // Contemporary Voice of Dalit. 2018. Vol. 10(1). P. 98—113. DOI:10.1177/2455328X17745174

34. Li L., Ruppard A. Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review // Teacher Education and Special Education. 2021. Vol. 44(1). P. 42—59. DOI:10.1177/0888406420926976

35. Love H.R., Horn E. Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education // Topics in Early Childhood Special Education. 2021. Vol. 40(4). P. 204—216. DOI:10.1177/0271121419846342

36. Sharma U., Woodcock S., May F. and Subban P. Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7: 907742. DOI:10.3389/educ.2022.907742

37. Subban P., Woodcock S., Sharma U., May F. Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 119. Art. 103853. DOI:10.1016/j.tate.2022.103853

38. Tomas V., Srinivasan R., Kulkarni V., Teplicky R., Anaby D., Khetani M. A guiding process to culturally adapt assessments for participation-focused pediatric practice: the case of the Participation and Environment Measures (PEM) // Disability and Rehabilitation. 2021. DOI:10.1080/09638288.2021.1960645

39. UNESCO: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (дата обращения: 04.08.2022).

instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Evaluation of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization] [Elektronnyy resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509 (In Russ.).

3. Bliznyuk O.A., Senchenkov N.P. Ponyatiya "inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda", "inklyuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo": skhodstva i razlichiya [The concepts of "inclusive educational environment",

- “inclusive educational space”: similarities and differences]. *Chelovek i obrazovanie [Man and education]*, 2020, no. 4(65), pp. 112—115. (In Russ.).
4. Boginskaya Yu.V. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i nachal'noi shkoly: kompleksnyi podkhod [Elektronnyy resurs] [Inclusive educational environment of a preschool educational institution and elementary school: an integrated approach]. *Gumanitarnye nauki [Humanitarian sciences]*, 2015, no. 4(32), pp. 47—53. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25075809_14145638.pdf (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ.).
6. Dzhenskii G. Konvergentnaya kul'tura. Stolknovienie starykh i novykh media [Convergent culture. The collision of old and new media]. Moscow: RIPOL Klassik, 2019. 384 p. (In Russ.).
7. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Sistemno-deyatel'nostnyi podkhod kak metodologicheskoe osnovanie proektirovaniya obrazovatel'noi situatsii podgotovki uchitelei i psikhologov [System-activity approach as a methodological basis for designing an educational situation for the training of teachers and psychologists] [Elektronnyy resurs]. *Internet-zhurnal "Naukovedenie" [Internet journal "Naukovedenie"]*. 2014. Iss. 5(24), 81PVN514, pp. 1—21. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/81PVN514.pdf> (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
8. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostei (sluchai iz praktiki) [Subjective position of the child in overcoming educational difficulties (a case from practice)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2012. Vol. 20, no. 2, pp. 110—133. (In Russ.).
9. Inklyuzivnoe obrazovanie: put' v budushchee: spravochnyi dokument [Inclusive education: the way to the future: background paper] [Elektronnyy resurs]. *Mezhdunarodnaya konferentsiya po obrazovaniyu. 48-ya sessiya. Organizatsiya Ob"edinennykh Natsii po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury. Mezhdunarodnyi tsentr konferentsii. Zheneva, 25—28 noyabrya 2008 g. [International conference on education. 48th session. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. International Conference Center]. Geneva, November 25—28, 2008. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_rus/PDF/162787rus.pdf.multi (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).*
10. Konokotin A.V. Vklyuchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovместное решение uchebnykh zadach (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii) [Inclusion of children with special educational needs and normatively developing children in the joint solution of educational problems (on the example of solving problems for understanding multiplicative relations)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79—88. DOI:10.17759/chp.2019150408 (In Russ.).
11. Mezhdedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyatii po povysheniyu dostupnosti srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya dlya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, v tom chisle proforientatsii i zanyatosti ukazannykh lits (utv. Pravitel'stvom RF 21.12.2021 № 14000p-P8) [Interdepartmental comprehensive action plan to increase the accessibility of secondary vocational and higher education for people with disabilities and persons with health limitations, including career guidance and employment of these persons (approved by the Government of the Russian Federation on December 21, 2021 No. 14000p-P8)] [Elektronnyy resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriyatii-po-povysheniyu-dostupnosti-srednego-professional'nogo/> (Accessed 06.09.2022). (In Russ.).
12. Mezhdedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyatii po razvitiyu inklyuzivnogo obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya, detskogo otdykha, sozdaniyu spetsial'nykh uslovii dlya obuchayushchikhsya s invalidnost'yu, s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na dolgosrochnyi period (do 2030 goda) (utv. Pravitel'stvom RF 22.12.2021 № 14068p-P8) [Interdepartmental comprehensive action plan for the development of inclusive general and additional education, children's recreation, the creation of special conditions for students with disabilities, with health limitations for the long term (until 2030) (approved by the Government of the Russian Federation on December 22, 2021 No. 14068p-P8)] [Elektronnyy resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriyatii-po-razvitiyu-inklyuzivnogo/> (Accessed 06.09.2022). (In Russ.).
13. Minprosveshcheniya Rossii podvelo pervye itogi realizatsii mezhdedomstvennogo kompleksnogo plana [The Ministry of Education of Russia summed up the first results of the implementation of the interdepartmental comprehensive plan] [Elektronnyy resurs]. *Ministerstvo prosveshcheniya RF. Novosti [Ministry of Education of the Russian Federation. News]*. Available at: <https://edu.gov.ru/press/5564/minprosveshcheniya-rossii-podvelo-pervye-itogi-realizatsii-mezhdedomstvennogo-kompleksnogo-plana> (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
14. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ] [Elektronnyy resurs]. *Rossiiskaya*

- gazeta [Rossiyskaya Gazeta]. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
15. Popova N.T., Popova E.A. Razvitie individual'noi vyrazitel'nosti aktera s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gruppovom teatral'nom treninge: sintez esteticheskikh i reabilitatsionnykh zadach [Development of individual expressiveness of an actor with disabilities in group theatrical training: synthesis of aesthetic and rehabilitation tasks]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskoi reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: sb. nauch. st. [Actual problems of psychological rehabilitation of persons with disabilities: Sat. scientific Art]*. Red. A.M. Shcherbakova. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 80—96. (In Russ.).
16. Popova N.T., Shemanov A.Yu. Tvorcheskie inkluzivnye praktiki stanovleniya sub'ektnosti: podkhod k kontseptual'nomu obosnovaniyu [Creative inclusive practices of the formation of subjectivity: an approach to the conceptual justification]. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya [Bulletin of the Perm University. Series: Philosophy. Psychology. Sociology]*, 2021. Iss. 3, pp. 376—385. DOI:10.17072/2078-7898/2021-3-376-385 (In Russ.).
17. Rubtsov V.V., Ivoshina T.G. Proektirovanie razvivayushchei obrazovatel'noi sredy shkoly [Designing the developing educational environment of the school] [Elektronnyy resurs]. Moscow: IZD-VO MGPPU, 2002. 272 p.. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1) (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
18. Rukovodyashchie printsipy politiki v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya [Guiding principles of policy in the field of inclusive education] [Elektronnyy resurs]. Organizatsiya Ob'edinennykh Natsii po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2009. 38 p.. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_rus (Accessed: 31.08.2022). (In Russ.).
19. Sadovskii V.N. Sistema [System]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya [New Philosophical Encyclopedia]*. Vol. 3. Nauch.-red. sovet: V.S. Stepin, A.A. Guseinov, G.Yu. Semigin, A.P. Ogurtsov. Moscow: Mysl', 2010, pp. 552—553. (In Russ.).
20. Sovetov B.Ya., Yakovlev S.A. Modelirovanie system [Systems Modeling]. 7-e izd. Moscow: Yurait, 2019. 343 p. (In Russ.).
21. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detei: kollektivnaya monografiya [Joint educational activity and development of children: a collective monograph]. Reds. V.V. Rubtsov, I.M. Ulanovskaya. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 p. (In Russ.).
22. Tekhnologii razrabotki individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: metodicheskie rekomendatsii [Technologies for developing an individual educational route for students with disabilities: methodological recommendations] [Elektronnyy resurs]. Avt. koll.; ruk. avt. koll. E.V. Samsonova. Moscow: MGPPU, 2020. 192 p. Available at: <http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/tri-2020/tri-2020.pdf> (Accessed 10.08.2022). (In Russ.).
23. Khitryuk V.V. Inkluzivnaya gotovnost' pedagoga: motivatsionno-konativnyi komponent [Inclusive readiness of a teacher: motivational-conative component]. *Vestnik MDPU imya I.P. Shamyakina [Bulletin of MDPU named after I. P. Shamyakina]*, 2015, no. 1(45), pp. 98—103. (In Russ.).
24. Shuklina E.A. Partisipatornye issledovaniya v sfere obrazovaniya: osobennosti i perspektivy [Participatory research in the field of education: features and prospects] [Elektronnyy resurs]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University]*, 2015, no. 2(35), pp. 5—12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/partisipatornye-issledovaniya-v-sfere-obrazovaniya-osobennosti-i-perspektivy> (Accessed 25.08.2022). (In Russ.).
25. Yakshina A.N., Levan T.N. Realizatsiya printsipa souchastiya v obrazovatel'noi praktike: obzor sovremennykh issledovaniy i proektov po razvitiyu professional'nykh kompetentsii pedagoga [Implementation of the principle of participation in educational practice: a review of modern research and projects on the development of professional competencies of a teacher] [Elektronnyy resurs]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2021, no. 4(106), pp. 4—21. DOI:10.24412/1997-9657-2021-4106-4-21 (In Russ.).
26. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p. (In Russ.).
27. Allen K.A., Kern M.L., Vella-Brodick D., Hattie J., Waters L. What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2018. Vol. 30, no. 1, pp. 1—34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8
28. Chevalier J.M., Buckles D.J. Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry. UK: Routledge, 2013. DOI:10.4324/9781351033268
29. Chevallier-Rodrigues E., Savourin F., Courtinat-Camps A., Brossais E., de Leonadis M. Being different or similar? An exploration of inclusive education from the point of view of French adolescents. *Disability & Society*, 2021, pp. 1—23. DOI:10.1080/09687599.2021.1907547
30. Connor D.J. & Cavendish W. 'Sit in my seat': Perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 2020. Vol. 24, no. 3, pp. 288—309. DOI:10.1080/13603116.2018.1459888

31. Goldan J., Schwab S., Hoffmann L. A matter of resources? — Students' Academic Self-concept, Social Participation and School-Wellbeing in Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 2021. Vol. 15, pp. 89—100. DOI:10.1108/S1479-363620210000015008
32. Guo Y., Sawyer B.E., Justice L.M., Kaderavek J.N. Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 2013. Vol. 35, no. 1, pp. 40—60. DOI:10.1177/1053815113500343
33. Jose J.P., Shanuga C. Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion. *Contemporary Voice of Dalit*, 2018. Vol. 10(1), pp. 98—113. DOI:10.1177/2455328X17745174
34. Li L., Ruppard A. Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 2021. Vol. 44(1), pp. 42—59. DOI:10.1177/0888406420926976
35. Love H.R., Horn E. Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2021. Vol. 40(4), pp. 204—216. DOI:10.1177/0271121419846342
36. Sharma U., Woodcock S., May F., Subban P. Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*, 2022. Vol. 7: 907742. DOI:10.3389/feduc.2022.907742
37. Subban P., Woodcock S., Sharma U., May F. Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 2022. Vol. 119, 103853. DOI:10.1016/j.tate.2022.103853
38. Tomas V., Srinivasan R., Kulkarni V., Teplicky R., Anaby D., Khetani M. A guiding process to culturally adapt assessments for participation-focused pediatric practice: the case of the Participation and Environment Measures (PEM). *Disability and Rehabilitation*, 2021. DOI:10.1080/09638288.2021.1960645
39. UNESCO: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017 [Elektronnyy resurs]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (Accessed 04.08.2022).

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, директор, Институт 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

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель, Научно-методический центр, Институт 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, кафедра специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр, Институт 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, Head of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Head of the Scientific and Methodological Center, 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, Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center, 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 26.06.2022

Received 26.06.2022

Принята в печать 29.08.2022

Accepted 29.08.2022