

Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России

Алёхина 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: Alehinav@mppu.ru

Быстрова Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mppu.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: samsonovae@mppu.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@mppu.ru

Представленные в статье материалы посвящены проблеме обеспечения непрерывности инклюзивного процесса в общем и профессиональном образовании России. Цель статьи — описать уровень обеспечения непрерывности инклюзивного процесса в общем и профессиональном образовании России через комплекс показателей, выявляющих способность системы удовлетворять потребность человека в реализации индивидуального образовательного маршрута с учетом его индивидуальных возможностей. Исследование было проведено в образовательных организациях 82 регионов страны, в опросе участвовали 6377 руководителей образовательных организаций, 60870 педагогов, 92093 родителей и 32039 обучающихся среднего профессионального образования. Основным методом — онлайн-опрос, метод анализа данных — частотный. В статье описаны четыре способа обеспечения инклюзивного процесса, лежащие в основе его непрерывности наряду с рядом других средств: обеспечение вариативности образовательных программ, планов и организационных форм обучения, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми потребностями и его кадровое обеспечение, обеспечение участия всех обучающихся и их родителей в образовательном процессе и жизни образовательной организации и поддержка в самоопределении и выборе профессиональной образовательной траектории. Обращается особое внимание на то, как реализация принципа непрерывности, закрепленного в нормативном поле образования, отражается через показатели устойчивости доли включения ряда категорий обучающихся с особыми потребностями при переходе с уровня на уровень. Делается вывод, что препятствием для реализации принципа непрерывности является недостаточность механизмов индивидуализации образования, в том

числе отсутствие институализации индивидуального образовательного маршрута, дефициты кадрового обеспечения психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также социальной и практической направленности технологий профориентации.

Ключевые слова: непрерывность образования; инклюзивное образование; общее образование; профессиональное образование; индивидуальный образовательный маршрут; участие; вариативность; психолого-педагогическое сопровождение; особые образовательные потребности; профессиональное самоопределение.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Психологическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде общеобразовательных организаций».

Благодарности. Авторы выражают признательность М.Н. Алексеевой и Г.И. Толчкову за подготовку данных исследования для публикации.

Для цитаты: Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании России // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 31—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>

Implementation of the Principle of Continuity in Inclusive Education in Russia

Svetlana V. Alekhina

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

Yuliya A. Bystrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@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 work is aimed at analyzing indicators for ensuring the continuity of the inclusive process in general and vocational education in Russia. The study was conducted in educational organizations in 82 regions of the country; 6377 heads of educational organizations, 60870 teachers, 92093 parents and 32039 students of secondary vocational education participated were recruited for this study. The main method was an online survey, the data analysis method is frequency. The article describes four indicators of the continuity of the inclusive process — ensuring the variability of educational programs, plans and organizational forms of education, psychological and pedagogical support for students with special needs and its staffing, ensuring the participation of

all students and their parents in the educational process, the life of the educational organization, support in self-determination and choice of professional educational trajectory. The implementation of the principle of continuity, enshrined in the normative field of education, is reflected in the data of the article through indicators of the sustainability of the share of inclusion of a number of categories of students with special needs when moving from level to level. However, obstacles to the implementation of the principle of continuity are the insufficiency of mechanisms for the individualization of education, including the lack of institutionalization of the individual educational route, staffing shortages for psychological and pedagogical support of students, as well as the social and practical orientation of career guidance technologies.

Keywords: continuity of education; inclusive education; general education; vocational education; individual educational route; participation; variability; psychological and pedagogical support; special educational needs; professional self-determination.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment “Psychological support for students with special educational needs in the inclusive educational environment of general education organizations” of the Ministry of Education of the Russian Federation from 02/09/2024 No. 073-00037-24-01.

Acknowledgments. The authors express their gratitude to M.N. Alekseeva and G.I. Tolchkov for preparing the research data for publication.

For citation: Alekhina S.V., Bystrova Y.A., Samsonova E.V., Sheamanov A.Yu. Implementation of the Principle of Continuity in Inclusive Education in Russia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 31—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503> (In Russ.).

Введение

Отечественный опыт имплементации инклюзивного образования (ИО) дает возможность системного анализа ключевых проблем развития процесса инклюзии. Одной из таких проблем является непрерывность инклюзивного процесса на уровне общего и профессионального образования. Осуществление принципа непрерывности на всех уровнях образования закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Согласно п. 7 ст. 10 указанного закона, «...система образования создает условия для непрерывного образования...» [24]. Понятие инклюзивного образования, закрепленное в законе об образовании (ст. 2, п. 27), которое опирается на принцип равенства и учет разнообразия особых образовательных потребностей (ООП), относит реализацию непрерывности образования и к лицам с ООП.

Учет ООП при обеспечении непрерывности инклюзивного образовательного процесса находит признание в мировой практике, воплощаясь в принципе «образования для всех» [11; 18], в том числе лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), одаренных учеников, учащихся с опытом мигрантов и неродным языком преподавания, учащихся из этнокультурных меньшинств и др. [14; 26; 29; 35; 37; 38; 40].

Осуществление принципа непрерывности возможно только тогда, когда каждый гражданин имеет право и возможность получить любое образование и «“реализовать индивидуальную образовательную траекторию”, которая соответствует его способностям, запросам и нуждам» [4, с. 22]. Построение индивидуальной образовательной траектории человека с особыми потребностями от этапа ранней помощи до получения профессионального образования становится

ся одной из основных задач включающего образования, характеристикой его качества и рассматривается уже не как цель, а как возможность получить профессию и жить самостоятельной жизнью [22].

Принцип непрерывности определяет требования к гибкости, адаптированности, вариативности инклюзивной образовательной среды (ИОС) и возможности ее трансформации под индивидуальные потребности обучающегося и его индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). ИОС должна обеспечивать всем субъектам образовательного процесса возможность получения качественного образования для эффективного саморазвития в условиях образовательной организации (ОО) [1; 27].

Цель статьи — представить материалы, демонстрирующие уровень обеспечения непрерывности инклюзивного процесса в общем и профессиональном образовании России через комплекс показателей, выявляющих способность системы удовлетворять потребность человека в реализации индивидуального образовательного маршрута с учетом его возможностей.

В этой статье представлен анализ данных, касающихся четырех базовых показателей обеспечения непрерывности инклюзивного процесса на уровне общего и среднего профессионального образования. Такими показателями выступают: 1) обеспечение вариативности образовательных программ, планов и организационных форм обучения; 2) психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями и его кадровое обеспечение; 3) обеспечение участия всех обучающихся и их родителей в образовательном процессе и в жизни образовательной организации; 4) поддержка в самоопределении и выборе профессиональной образовательной траектории.

Методы

Исследование выполнено в 2023 году научной группой Федерального ресурсного центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования.

Выборка — респонденты из 6377 образовательных организаций 82 регионов

Российской Федерации, составляющих 15% от всей сети ОО и отобранных методом случайных чисел. Структура выборочной совокупности строилась в соответствии с генеральной совокупностью. Количественные характеристики выборки трех групп респондентов: 6377 руководителей образовательных организаций, 60870 педагогов, 92093 родителя и 32039 обучающихся среднего профессионального образования (СПО).

Методы — частотный анализ полученных данных; сбор и обработка с помощью автоматизированной информационной системы «Мониторинг ИОС»; настройка и редактирование анкет осуществлялись в ПО «AnketologBox».

Результаты и обсуждение

Контингент обучающихся с особыми образовательными потребностями

Разнообразие ООП обучающихся как один из принципов развития инклюзии [11] становится основой для построения системы образования и проектирования ИОС. Это ставит проблему категоризации разнообразия. Поэтому, прежде чем обратиться к анализу контингента обучающихся с особыми образовательными потребностями, кратко коснемся этой проблемы в рамках реализации ИО.

В современном дискурсе наблюдаются две противоположные тенденции. С одной стороны, в рамках идеологии инклюзии, опирающейся на социальную модель инвалидности, любая категоризация оказывается под подозрением как инструмент маргинализации и стигматизации индивидов на основании их особенностей и должна исключаться в процессе формирования инклюзивной культуры, ориентирующей ОО на достижение чувства принадлежности к сообществу у всех обучающихся [39]. С другой стороны, государственная политика в области образования устанавливает образовательные стандарты, ориентирующие на заданный уровень знаний и умений выпускников ОО, и вводит соответствующие инструменты оценки, которые учитывают те или иные особенности обучающихся и тем самым их категоризацию. Второй подход стремится сохранить категории

обучающихся как инструмент оптимизации процессов обучения, учитывающего особенности обучающихся при создании специальных образовательных условий [13; 31; 32]. Эти два подхода к категоризации в контексте ИО делают целесообразным изучение особенностей контингента обучающихся в общеобразовательных организациях (табл. 1), который, как показывает наше исследование, характеризуется многообразием различных образовательных потребностей.

Исходя из результатов исследования, степень включения обучающихся с ОВЗ значительно уменьшается при переходе с уровня на уровень: с дошкольного на школьный — примерно в 3,5 раза, со школьного на средний профессиональный — примерно в 2 раза. Резкое уменьшение доли обучающихся с ОВЗ при переходе к старшей школе может быть отчасти связано с переходом обучающихся с ОВЗ в ПОО, а отчасти — с уходом из системы образования.

Если говорить об обучающихся с инвалидностью в рамках выборки, то имеется увеличение их абсолютного числа и доли

при переходе от дошкольного — 9026 чел. (1,43%) на школьный уровень образования — 24612 чел. (1,48%), а на уровне СПО доля включения обучающихся с инвалидностью уменьшается более чем в два раза — 3729 чел. (0,61%).

Доля одаренных обучающихся при переходе с дошкольного на школьный уровень возрастает примерно в 15 раз, а затем резко снижается на уровне СПО. Доля обучающихся, чей родной язык отличается от языка обучения, меняется похожим образом, но менее выражено.

При анализе доли включения нозологических категорий обучающихся с ОВЗ данные показывают, что при переходе с дошкольного на школьный уровень заметно снижается доля обучающихся с ТНР, РАС, НОДА, глухих обучающихся, что может говорить о системном барьере в обеспечении непрерывности индивидуальной траектории обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании. При этом слабовидящие, слабослышащие и позднооглохшие ученики, а также ученики с ЗПР после начальной школы по большей части

Таблица 1

Доля обучающихся с особыми образовательными потребностями на разных уровнях образования в Российской Федерации

Категории	ДОО	ООО	СПО
Обучающиеся с ОВЗ*	12,25%	3,99%	2%
Обучающиеся с инвалидностью*	1,43%	1,48%	0,61%
Одаренные обучающиеся*	0,56%	8,56%	0,41%
Обучающиеся, чей родной язык отличается от основного языка обучения*	3,92%	8,05%	1,43%
Число глухих обучающихся**	0,08%	1,38%	1,50%
Число слабослышащих и позднооглохших**	0,29%	0,47%	3,89%
Число слепых обучающихся**	0,01%	0,02%	0,08%
Число слабовидящих обучающихся, с амблиопией, косоглазием**	2,12%	1,35%	1,59%
Число обучающихся с ТНР**	75,56%	10,58%	0,60%
Число обучающихся с НОДА**	1,71%	3,41%	5,0%
Число обучающихся с ЗПР**	12,97%	60,23%	—
Число обучающихся с РАС**	2,34%	4,15%	1,36%
Число обучающихся с умственной отсталостью, интеллектуальными нарушениями**	1,08%	21,23%	84,14%
Число обучающихся с ТМНР**	0,61%	—	1,80%
Число обучающихся, перенесших кохлеарную имплантацию**	0,13%	—	—

Примечание: * — от общего числа обучающихся; ** — от числа обучающихся с ОВЗ на данном уровне.

переходят в основную школу, что говорит об относительно более устойчивом сохранении этих категорий обучающихся с ОВЗ в массовой школе при переходе с уровня на уровень.

Значительная часть обучающихся с ИН также остаются в массовой школе (21,2% от обучающихся с ОВЗ). Далее они, по-видимому, продолжают обучение в системе СПО, что можно видеть по их доле в СПО (84,1% от всех обучающихся с ОВЗ).

Таким образом, анализ контингента лиц с ООП, включая обучающихся с ОВЗ, на разных уровнях образования показывает наличие резких изменений доли включения различных категорий обучающихся с ООП в ОО при переходе с уровня на уровень. Причины такой динамики и вопрос о том, чем обеспечиваются качество и преемственность обучения лиц с ООП в условиях массового образования, нуждаются в изучении.

Обеспечение вариативности программ, планов и форм обучения

Разнообразие контингента инклюзивной ОО и удовлетворение образовательных потребностей разных обучающихся требует учета индивидуальных возможностей и создания вариативных условий. Индивидуальный учебный план (ИУП), адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП), вариативность организационных форм обучения являются одними из ключевых ответов российской системы образования на многообразие образовательных потребностей различных обучающихся [24]. В то время как варианты адаптированных программ реализуют принцип дифференцированного подхода в соответствии с нозологической категорией обучающихся с ОВЗ [13], ИУП отчасти обеспечивает индивидуальный подход в образовании для любого обучающегося [17; 24]. При этом ИОМ, применяемый в практике инклюзивных образовательных организаций, мог бы стать инструментом непрерывности образовательной траектории обучающихся [23], что требует его институционализации в системе образования.

По данным исследования, на всех уровнях образования основным средством от-

вета ОО на многообразии образовательных потребностей является вариативность АО-ОП, что соответствует требованиям ФГОС. В инклюзивных школах России разработаны и реализуются все виды АООП. Причем все варианты АООП, кроме первого, требуют пролонгации срока обучения, что обостряет проблему социальной инклюзии обучающегося с ОВЗ в группу сверстников.

По результатам исследования, вариативность организационных форм реализации АООП представлена отдельными группами в 49% ДОО и классами в 18% школ, отдельными группами в 49% ПОО, комбинированными группами в 34% ДОО и инклюзивными классами в 79% школ, общими группами в 51% ПОО, ресурсными классами в 3,2% ОО. Следует отметить, что инклюзивный потенциал обучения на дому признается наименьшим [15], но тем не менее 40% школ его используют.

При этом все варианты организационных форм совместного обучения требуют разработки ИУП для обучающихся с ОВЗ. Кроме того, обучение по ИУП может реализовываться для любого обучающегося, в том числе для обучающихся с ОВЗ и одаренных обучающихся. Работа по этим планам сопровождается поддержкой тьютора школы в соответствии с ФГОС. Однако данные исследования показывают, что ИУП в отечественном образовании используется в минимальной степени. Так, по ИУП обучаются 1,53% от всех воспитанников ДОО; 1,34% от всех обучающихся в школе, 0,086% от всех студентов в ПОО. Таким образом, вариативность реализуется преимущественно на основе дифференцированного подхода, а индивидуальный подход практически не применяется.

Психолого-педагогическое сопровождение и его кадровое обеспечение

Важнейшим условием непрерывности и преемственности инклюзивного процесса является система сопровождения, организованная в ОО. Именно различные формы и технологии психолого-педагогической поддержки становятся основой как для

успешного обучения на том или ином уровне образования, так и для непрерывности образовательного маршрута обучающегося с ООП при переходе с уровня на уровень [22]. Рассмотрим виды поддержки, которые исследованы в ОО, участвующих в нашем исследовании (рис. 1).

Наиболее распространенной формой поддержки в ОО на всех уровнях образования является консультация психолога (82% ДОО, 85% школ, 90% ПОО), что говорит о развитии психологической помощи и наличии педагогов-психологов в ОО. Социально-психологическая поддержка обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, наиболее развита в профессиональных организациях (93% ПОО) и школах (86%), в отличие от детских садов (59%). А вот индивидуальная коррекционная работа, наоборот, представлена в детских садах чаще (89% ДОО), чем в школах (78%) и особенно в ПОО (34%).

Важнейшей формой поддержки в инклюзии является тьюторское сопровождение. Тьютор — это тот педагог, который обеспечивает индивидуальное сопровождение и

непрерывность образовательного маршрута ученика [21]. Однако тьюторское сопровождение представлено в небольшой доле образовательных организаций (12% ДОО, 18% школ, 16% ПОО). Еще более сложная ситуация наблюдается в организации технической поддержки обучающихся с ОВЗ — работа ассистента-помощника организована в 7,9% ДОО, 6,3% школ, 13% ПОО.

Основой для обеспечения преемственности в оказании помощи является кадровая обеспеченность образовательных организаций необходимыми специалистами поддержки [19].

В рамках исследования было проанализировано среднее количество обучающихся с ОВЗ на одного специалиста (см. табл. 2).

Если норматив [20] по наличию педагогов-психологов соблюдается, то ситуация по нагрузке школьного учителя-логопеда превышает норматив более чем в три раза, по нагрузке учителя-дефектолога — более чем в 5 раз, тьютора — более чем в 9 раз. Лишь в одной из шести ПОО (17%) работает тьютор, на 1 штатную единицу тьютора приходится 46 обучающихся с ОВЗ. Самая сложная

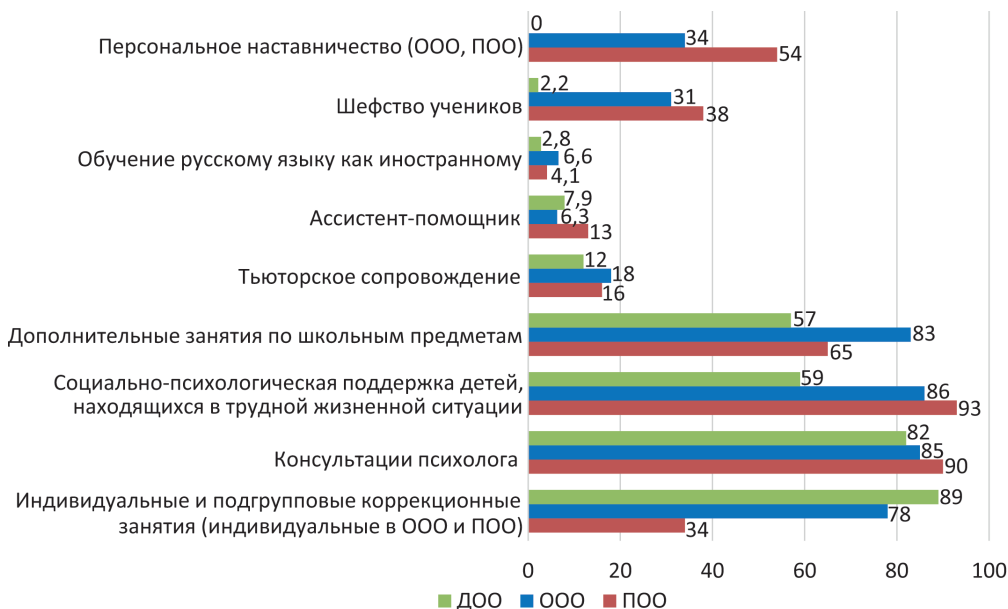


Рис. 1. Доля ОО на различных уровнях образования, реализующих различные формы поддержки

Среднее количество обучающихся с ОВЗ на специалиста

Специалист	ДОО	ООО	ПОО
педагог-психолог	24,84	18,4	14
учитель-логопед	13,2	29,92	...
учитель-дефектолог	57,64	49,88	295
социальный педагог	224,33	26,58	13
тьютор	112,55	56,2	46
ассистент-помощник	200,71	261,05	90

ситуация в СПО обстоит с наличием учителя-дефектолога, они работают только в 3% ПОО. С учетом высокой доли обучающихся с УО в системе ПОО состояние дел по наличию в ПОО учителей-дефектологов требует системного разрешения (табл. 2). Анализ кадровой обеспеченности ОО на всех уровнях образования специалистами по педагогической коррекции ставит вопрос об оценке качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии.

Обеспечение участия педагогов, родителей, обучающихся в образовательном процессе

Как поддержка образовательных потребностей обучающихся, так и участие всех

субъектов образовательного процесса отражают инклюзивную культуру организации. Построение инклюзивной культуры является фундаментом обеспечения непрерывности инклюзивного процесса в ОО и преемственности всей системы образования, как и ее последовательности в ходе реализации инклюзии [6; 30; 39]. В исследовании использовался ряд показателей, характеризующих инклюзивную культуру ОО, одним из важнейших среди которых является участие педагогов, родителей и обучающихся в образовательном процессе и социальной жизни.

Рассмотрим данные по участию педагогов в воспитательных мероприятиях, направленных на формирование инклюзивной культуры (см. рис. 2).

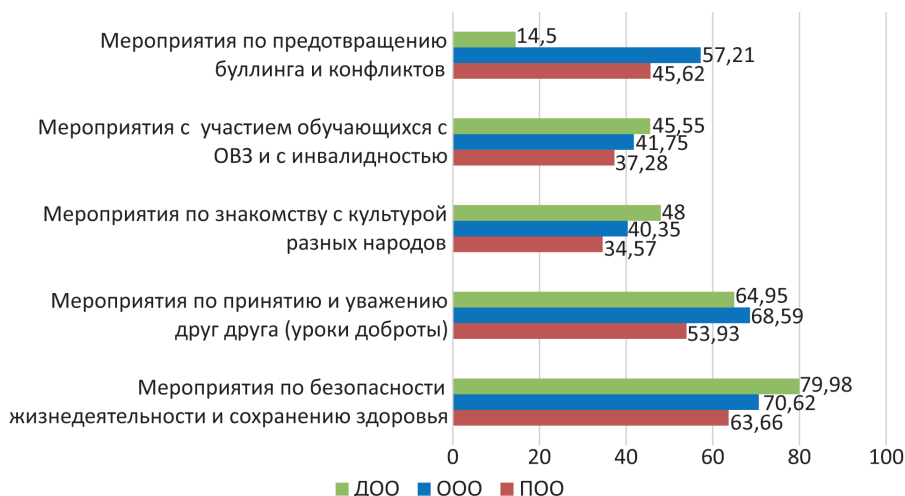


Рис. 2. Доля педагогов ОО, принимающих участие в мероприятиях (%): ДОО — n-20997, ООО — n-23578, ПОО — n-16295

Анализ гистограммы (рис. 2) показывает, что большинство педагогов участвуют в мероприятиях по безопасности жизнедеятельности и сохранению здоровья обучающихся (80% педагогов ДОО, 70,62% — ООО, 64% — ПОО), что говорит о важности психологической безопасности инклюзивной среды и сохранения здоровья обучающихся. Большинство педагогов принимают участие в мероприятиях по принятию и уважению друг друга (65% педагогов ДОО, 69% — ООО, 54% — ПОО). Уроки доброты получили популярность в ОО и стали плановым воспитательным мероприятием в отечественном образовании.

Участие в мероприятиях по формированию уважительного, принимающего отношения к разнообразию ООП может служить одним из элементов профилактики риска буллинга и высокой конфликтности, что является достаточно распространенной проблемой в ОО [5; 8; 9]. В мероприятиях, посвященных этой тематике, принимают участие около 57% педагогов школ и 46% педагогов ПОО. При этом в ДОО проблема буллинга и конфликтности не является предметом внимания воспитателей, о чем может говорить небольшой процент педагогов (только 14%), участвующих в мероприятиях по данной тематике.

Отметим, что в школах и колледжах, по сравнению с детскими садами, несколько уменьшается доля педагогов, проводящих мероприятия с вовлечением обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (46% — ДОО, 41% — ООО, 37% — ПОО) и участвующих в мероприятиях, посвященных знакомству с культурой разных народов (48% — ДОО, 40% — ООО, 34% — ПОО). Напротив, доля обучающихся, чей родной язык отличается от основного языка обучения, возрастает от дошкольного уровня к школьному в два раза (табл. 1). Показано, что осведомленность о вызовах, с которыми сталкиваются ученики с трудностями обучения, эмоционально-поведенческими и др. проблемами, а также знакомство с культурой других народов могут способствовать лучшему взаимопониманию и улучшению школьного климата [29; 34].

Вследствие того, что активность родителей непосредственно влияет на качество ИОС [2; 3; 10], в исследовании проанализирован уровень участия родителей в жизни ОО (рис. 3).

Исходя из результатов анализа (рис. 3), активность родителей в ДОО по посещению занятий и в режимных моментах, участие в опросах о качестве и доступности образовательных услуг в 2 раза выше, чем в школе.

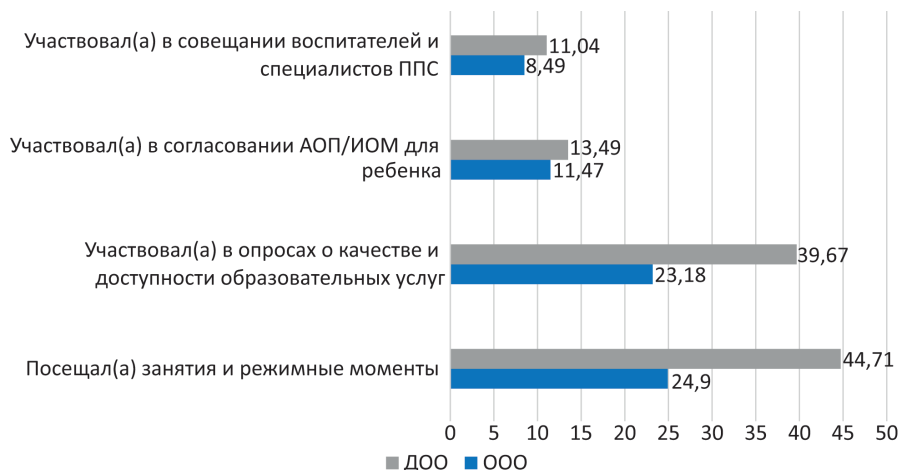


Рис. 3. Доля родителей ОО, принимающих участие в мероприятиях (%): ДОО — n-44033, из них 26,06% родителей обучающихся с ОВЗ; ООО — n-48060, из них 35,87% родителей обучающихся с ОВЗ

Участие в согласовании АООП и ИОМ для своего ребенка отмечают 13% родителей ДОО и 11% родителей школ. Говорят о своем участии в совещании специалистов психолого-педагогического консилиума 11% родителей ДОО и 8% родителей школ, что вполне соотносимо с долей детей, обучающихся по АООП и ИОМ на уровне общего образования. Данные говорят о том, что норма закона [24], связанная с согласованием этих документов с родителями, в целом выполняется.

Участие обучающихся ДОО и ООО оценивалось по мнению родителей, а на уровне ПОО — через опрос самих студентов. Важно отметить, что практически на всех уровнях образования они больше вовлечены в те мероприятия, которые не требуют их собственной инициативы, а организованы взрослыми: в праздниках, спортивных мероприятиях (87% дошкольников, 63% школьников и 28% студентов СПО), в поездках, экскурсиях (32%, 57% и 19% соответственно), в кружках и секциях (68%, 64% и 22% соответственно), олимпиадах, конкурсах (59%, 54% и 6% соответственно). В то же время в мероприятиях, где предполагается проявление инициативы и внутренней позиции, имеет место невысокий уровень участия самих обучающихся: в разработке ИОМ (10,5% школьников и 3,6% студентов СПО), в волонтерском движении (28% и 18% соответственно), в шефстве/наставничестве над другими учениками (9,7% школьников), в проектах (38% и 8% соответственно). Стоит отметить, что социальная активность обучающихся резко снижается к уровню среднего профессионального образования.

Эти данные не ограничивают контексты развития социального участия обучающихся, которые формируют ролевой диапазон их социальных возможностей и чувство принадлежности. Наибольшее влияние на формирование чувства принадлежности имеют поддержка учителей и позитивные личностные характеристики самих учеников [28].

Опыт участия и личностная вовлеченность играют ключевую роль в развитии обучающихся [1]. Становление личностной вовлеченности важно для стимулирования интереса к учебе, активного участия в об-

разовательном процессе и социальной жизни [25]. Преемственность в формировании опыта участия детей может осуществляться через создание образовательной среды, которая будет способствовать осознанности в построении непрерывной образовательной траектории, соответствующей индивидуальным потребностям и интересам детей. Психологической основой для построения непрерывности образовательной траектории становится внутренняя позиция ученика [16]. И это определяет перспективное направление психологических исследований в области инклюзивного образования.

Поддержка в самоопределении и выборе профессиональной образовательной траектории

Одним из механизмов непрерывности образовательного процесса между уровнями образования является организация разнообразных форм профориентационной работы, акцент в которой должен делаться на информировании обучающихся о типах профессий, условиях труда, возможностях получения образования по интересующей профессии и, таким образом, возможности осознанного выбора профессиональной образовательной траектории [12].

Исследование показало, что школы реализуют разнообразные форматы профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ (рис. 4).

При этом всего 8,2% школ используют такие эффективные для детей с ОВЗ формы профориентации, развивающие у них социальные и практические навыки, как предпрофессиональная подготовка. Только 13% школ использует профильные предпрофессиональные классы. Учебно-производственные комплексы использует только 1% школ России (рис. 4), поэтому доля обучающихся с ОВЗ, прошедших предпрофильную подготовку в 2023 г., составляет всего 5,85% (примерно 1 из 17 учеников с ОВЗ). Это отчасти связано с недостаточностью материально-технической базы у школ и неразвитостью системы сетевого взаимодействия с профильными организациями, в том числе



Рис. 4. Доля ООО, реализующих различные форматы профориентационной работ с обучающимися с ОВЗ

некоммерческими (НКО), которые могли бы этот ресурс предоставить. Отсутствие у школ механизмов такого взаимодействия может являться препятствием в реализации практической направленности технологий профориентации как механизмов непрерывности образования.

Стоит отметить, что 62,56% обучающихся с ОВЗ поступили в ПОО без предпрофильной подготовки в школе, что указывает на возможную эффективность для детей с ОВЗ также и других форм профориентации, таких как дополнительное образование (54%), внеурочная деятельность (95%) и воспитательная работа (89%). Исследования показывают, что выстраивание социально направленной профориентационной деятельности, организованной совместно для детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников (игры-драматизации, экскурсии, практическая подготовка, групповые консультации, кейсы проектирования профессиональных ситуаций и др.) [7; 12; 33], развивает социальную компетентность обучающихся, в том числе с ОВЗ, запускает механизмы группового взаимодействия в разнородной среде, расширяет границы их социального опыта и переноса навыков в новые условия деятель-

ности, что необходимо для профессионального самоопределения и перехода на новый уровень образования с последующей интеграцией в профессию.

Заключение

Анализ данных, представленных в настоящей статье, показывает, что общий объем контингента некоторых категорий обучающихся с ОВЗ (ЗПР, ИН, слабовидящие, слабослышащие) сохраняется на всем протяжении школьного образования, в то время как другие категории обучающихся с ОВЗ (слепые, глухие, РАС) в значительной части не удерживаются в инклюзивных школах на уровне основного общего образования, по-видимому, уходя в отдельные образовательные организации.

Отметим основные результаты по четырем базовым показателям непрерывности инклюзивного процесса:

1. *Обеспечение вариативности образовательных программ, планов и организационных форм обучения.* В инклюзивных ОО России разработаны и реализуются все виды АООП на всех уровнях образования — в формах совместного обучения, отдельных классов (групп) и ресурсных классов. При

этом обучение по ИУП в инклюзивных школах реализуется только для 1,34% учеников, что говорит о недостаточном использовании ресурсов индивидуального подхода. Кроме того, сохраняется проблема индивидуального обучения на дому обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью, что не способствует их социальной инклюзии. И то и другое требует своего технологического разрешения. Индивидуальный образовательный маршрут как основной инструмент реализации принципа непрерывности требует институционализации в отечественном образовании.

2. *Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями и его кадровое обеспечение.* Различные формы и технологии психолого-педагогического сопровождения становятся основой для реализации непрерывности образовательного маршрута обучающегося с ООП. Превалирующий ресурс поддержки в ОО на всех уровнях образования приходится на психологическую помощь обучающимся. Основной дефицит сопровождения в инклюзивной ОО состоит в недостатке коррекционной помощи, обусловленном нехваткой учителей-дефектологов, особенно на уровне СПО. Только каждая десятая ОО предоставляет поддержку тьютора как педагога, который непосредственно обеспечивает непрерывность и преемственность ИОМ обучающегося, что позволяет сформировать и поддерживать субъектную позицию ученика.

3. *Обеспечение участия всех обучающихся и их родителей в образовательном процессе и жизни образовательной организации.* Участие педагогов, родителей и обучающихся в образовательном процессе и социальной жизни является ключевым показателем

инклюзивной культуры, формирование которой требует времени и зависит от активности субъектов образовательных отношений. Многофакторность показателя участия требует его психолого-педагогического анализа и дальнейших разносторонних исследований.

4. *Поддержка в самоопределении и выборе профессиональной образовательной траектории.* Профорентация обучающихся во многих случаях может рассматриваться как работающий механизм, формирующий социальную компетентность ученика, необходимую ему для интеграции в профессиональную среду. Однако такие эффективные инструменты, как профильные предпрофессиональные классы или учебно-производственные комплексы, используются школами в недостаточной мере, что может снижать качество профорientации и последующей инклюзии при переходе со школьного на средний профессиональный уровень образования.

Перспективы дальнейшего исследования обусловлены изучением отмеченных показателей в их динамике, что позволит проследить изменения в индивидуализации образования, кадровом обеспечении психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзии и в развитии эффективных форм профорientации. Также актуальным является изучение различных факторов социального участия, включая психолого-педагогические и социально-психологические аспекты формирования чувства принадлежности обучающихся к сообществу образовательной организации и местному сообществу, что может стать основой активной социальной инклюзии выпускников ОО в дальнейшем и тем самым — опорой для построения ими своей индивидуальной жизненной траектории.

Литература

1. Алехина С.В. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации / С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506
2. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Оценка родителями инклюзивной образовательной

среды школы и своего участия в ее создании / С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310

3. Афонькина Ю.А. Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 11. С. 27—40. URL: [42](http://e-</div><div data-bbox=)

- koncept.ru/2020/201079.htm (дата обращения: 10.07.2024).
4. *Балыхин Г.А.* Концепция непрерывного образования в Российской Федерации: цели, особенности правового регулирования и управления [Электронный ресурс] / Г.А. Балыхин, Г.К. Сафаралиев, А.П. Бердашкевич // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». 2011. № 4(66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-nepreryvnogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii-tseli-osobennosti-pravovogo-regulirovaniya-i-upravleniya-1> (дата обращения: 20.07.2024).
5. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-obekt-issledovaniy-i-kulturnyy-fenomen> (дата обращения: 10.07.2024).
6. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ.: И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, общ. ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
7. *Быстрова Ю.А.* Подготовка к профессионально-трудоустройству деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206. EDN CQQPGT.
8. *Быстрова Ю.А.* Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 102—114. DOI:10.17759/pse.2022270608. EDN KCIYEM.
9. *Волкова Е.Н.* Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 90—97. DOI:10.17759/bppe.2021180308
10. *Инденбаум Е.Л.* Ценностно-смысловые ориентации родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, при выборе инклюзивной формы образования / Е.Л. Инденбаум, Ю.В. Лифантьева, А.А. Гостар // Евразийский союз ученых. Серия: Педагогические, психологические и философские науки. 2021. № 5(86). С. 30—35. DOI:10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1373
11. Инчхонская декларация «Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни» [Электронный ресурс] // Всемирный форум по вопросам образования. 2015. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus (дата обращения: 19.03.2024).
12. *Кантор В.З.* Старшие школьники с инвалидностью и выбор профессионально-образовательного маршрута: мотивационно-потребностные аспекты обучения в вузе / В.З. Кантор, А.П. Антропов, Т.Г. Гдалина // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 42—49. DOI:10.17759/pse.2018230205
13. *Карабанова О.А., Малофеев Н.Н.* Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 89—99. DOI:10.17759/chp.2019150409
14. *Кондратьев М.Ю., Мешкова Н.В.* О социально-психологических условиях реализации инклюзивных и интегративных программ работы с одаренными в общеобразовательной школе // Психологическая наука и образование. 2012. Том 17. № 2. С. 13—20.
15. *Кулагина Е.В.* Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 94—101.
16. *Лубовский Д.В.* Внутренняя позиция обучающегося как личностная основа непрерывности индивидуальной образовательной траектории // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 2. С. 135—145.
17. *Менчинская Н.А.* Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Глава I: Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971. 272 с.
18. Организация Объединенных Наций. Цели в области устойчивого развития. Цель 4: Обеспечение всеобщего и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (дата обращения: 22.05.2024).
19. Письмо Минпросвещения России от 1 июля 2024 г. № ДГ-1105/07 «О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещением России 18.06.2024, «Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024—2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещением России 18.06.2024) // СПС «КонсультантПлюс».
20. Приказ Минобрнауки России от 17 июля 2015 г. № 734 «О внесении изменений в порядок

- организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015» [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/15791> (дата обращения: 22.07.2024).
21. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / авт. колл.: Е.В. Самсонова [и др.]; под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 142 с.
22. Рубцов В.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями / В.В. Рубцов, С.В. Алехина, А.В. Хаустов // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1—14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301
23. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с.
24. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 24.03.2024).
25. Фомина Т.Г. Динамика школьной вовлеченности и ее взаимосвязь с развитием осознанной саморегуляции у подростков / Т.Г. Фомина, А.М. Потанина, И.Н. Бондаренко, В.И. Моросанова // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 167—180. DOI:10.17759/exppsy.2022150411
26. Хухлаев О.Е. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании / О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2015. Том 0. № 1. С. 15—27.
27. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
28. Allen K. What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis / K. Allen, M.L. Kern, D. Vella-Brodrick et al. // Educational Psychology Review. 2018. Vol. 30. Iss. 1. P. 1—34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8
29. Dobson G.J., Jørgensen C.R. The complex ecologies of migrant children with special educational needs: Practitioner perspectives of information needs and implications for education // Journal of Research in Special Educational Needs. 2024. Vol. 00. P. 1—13. DOI:10.1111/1471-3802.12676
30. Euscatogui B.M., Saavedra L.R. Attitude towards students with disabilities and their relationship with school coexistence // International Journal of Instruction. 2024. Vol. 17. № 2. P. 667—684. DOI:10.29333/iji.2024.17237a
31. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42. № 3. P. 234—256.
32. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues // In: Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I: Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education / Series edited by Philip Garner. London, New York: Routledge, 2020. P. 1—24.
33. Kovalenko V. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments / V. Kovalenko, Yu. Bystrova, O. Kazachiner // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12. Iss. 3. P. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
34. Lenkeit J. Social referencing processes in inclusive classrooms — Relationships between teachers' attitudes, students' attitudes, social integration and classroom climate / J. Lenkeit, S. Bosse, M. Knigge et al. // Journal of Research in Special Educational Needs. 2024. Vol. 00. P. 1—16. DOI:10.1111/1471-3802.12703
35. Lindner K.-T. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education / K.-T. Lindner, S. Schwab, M. Emara, E. Avramidis // European Journal of Special Needs Education. 2023. DOI:10.1080/08856257.2023.2172894
36. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources // European Journal of Special Needs Education. 2020. Vol. 35. № 2. P. 254—272. DOI:1080/08856257.2019.1665232
37. Schwab S. Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students / S. Schwab, K. Resch, G. Alnahdi // International journal of inclusive education. 2021. DOI:10.1080/13603116.2021.1938712
38. Travaglini A., Buccolo M. Giftedness and inclusive education: questions e perspectives // Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics. Edizioni Universitarie Romane. 2024. Vol. 8. № 2. DOI:10.32043/gsd.v8i2.1090

39. Ydesen C., Daniels H. Inclusive education in complex landscapes of stakeholders, agendas and priorities // *International Journal of Inclusive Education*. 2024. 27 June. DOI:10.1080/13603116.2024.2368685

References

1. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Sheamanov A.Yu. Podkhod k modelirovaniyu inklyuzivnoi sredy obrazovatel'noi organizatsii [An approach to modeling an inclusive environment of an educational organization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506 (In Russ.).

2. Alekhina S.V., Sheamanov A.Yu. Otsenka roditel'nykh inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy shkoly i svoego uchastiya v ee sozdaniy [Parents' assessment of the inclusive educational environment of the school and their participation in its creation]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310 (In Russ.).

3. Afon'kina Yu.A. Ozhidaniya roditel'ei kak sub'ektivnykh inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s OVZ [Expectations of parents as subjects of inclusive education of students with disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"* = *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2020, no. 11, pp. 27—40. Available at: <http://e-koncept.ru/2020/201079.htm> (Accessed 10.07.2024).

4. Balykhin G.A. Kontseptsiya nepreryvnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii: tseli, osobennosti pravovogo regulirovaniya i upravleniya [The concept of continuous education in the Russian Federation: goals, features of legal regulation and management] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik RGGU. Seriya "Ekonomika. Upravlenie. Pravo"* = *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Economics. Management. Law"*, 2011, no. 4(66). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-nepriyvno-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii-tseli-osobennosti-pravovogo-regulirovaniya-i-upravleniya-1> (Accessed 20.07.2024).

5. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bulling kak ob'ekt issledovaniy i kul'turny fenomen [Bullying as an object of research and a cultural phenomenon]. *Psikhologiya. Zhurnal VShE = Psychology. HSE Journal*, 2013, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-obekt-issledovaniy-i-kulturnyy-fenomen> (Accessed 10.07.2024).

6. But T., Einskou M. Pokazateli inklyuzii: prakticheskoe posobie [Indicators of inclusion: a practical guide]. Pod red. M. Vogana; per. s angl.: I. Anikeev; nauch. red. N. Borisova, obsch. red. M. Perfil'eva. Moscow: ROOI "Perspektiva", 2007. 124 p.

40. Zaķe D. Qualitative education for Roma students: a pedagogical model for sustainable development // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2010. Vol. 12. № 2. P. 27—37. DOI:10.2478/v10099-009-0052-z

7. Bystrova Yu.A. Podgotovka k professional'no-trudovoi deyatel'nosti uchashchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami [Preparation for professional and labor activity of students with intellectual disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206. EDN CQQPGT. (In Russ.).

8. Bystrova Yu.A. Razvitiye sotsial'noi kompetentnosti u podrostkov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of social competence in adolescents with disabilities in the context of inclusive education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 102—114. DOI:10.17759/pse.2022270608. EDN KCIYEM. (In Russ.).

9. Volkova E.N. Programmy profilaktiki podrostkovogo bullinga v deyatel'nosti pedagoga-psikhologa [Programs for the Prevention of Teenage Bullying in the Activities of an Educational Psychologist]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 90—97. DOI:10.17759/bppe.2021180308 (In Russ.).

10. Indenbaum E.L. Tsennostno-smyslovye orientatsii roditel'ei, vospityvayushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, pri vybere inklyuzivnoi formy obrazovaniya [Value-semantic orientations of parents raising children with disabilities when choosing an inclusive form of education]. E.L. Indenbaum, Yu.V. Lifant'eva, A.A. Gostar. *Evrasiiskii soyz uchenykh. Seriya: Pedagogicheskie, psikhologicheskie i filosofskie nauki = Eurasian Union of Scientists. Series: Pedagogical, psychological and philosophical sciences*, 2021, no. 5(86), pp. 30—35. DOI:10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1373

11. Inchkhonskaya deklaratsiya "Obrazovanie-2030: obespechenie vseobshchego inklyuzivnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i obucheniya na protyazhenii vsei zhizni" [Incheon Declaration "Education 2030: Ensuring Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All"]. *Vsemirnyi forum po voprosam obrazovaniya. 2015 = World Education Forum* [Elektronnyi resurs]. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus (Accessed 19.03.2024).

12. Kantor V.Z. Starshie shkol'niki s invalidnost'yu i vybor professional'no-obrazovatel'nogo marshruta: motivatsionno-potrebnostrye aspekty obucheniya v vuzе [Senior schoolchildren with disabilities and the choice of a professional and educational route: motivational and need aspects of studying at a university]. V.Z. Kantor,

A.P. Antropov, T.G. Gdalina. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 42—49. DOI:10.17759/pse.2018230205 (In Russ.).

13. Karabanova O.A., Malofeev N.N. Strategiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: po doroge k realizatsii kul'turno-istoricheskogo podkhoda [Strategy for the Development of Education for Children with Disabilities: Towards the Implementation of a Cultural-Historical Approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 89—99. DOI:10.17759/chp.2019150409 (In Russ.).

14. Kondrat'ev M.Yu., Meshkova N.V. O sotsial'no-psikhologicheskikh usloviyakh realizatsii inkluzivnykh i integrativnykh programm raboty s odarennymi v obshcheobrazovatel'noi shkole [On the socio-psychological conditions for the implementation of inclusive and integrative programs for working with gifted children in comprehensive schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2012. Vol. 17, no. 2, pp. 13—20. (In Russ.).

15. Kulagina E.V. Obrazovanie detei-invalidov i detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: tendentsii i kriterii regulirovaniya [Education of children with disabilities and children with disabilities: trends and regulatory criteria]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological research*, 2015, no. 9, pp. 94—101.

16. Lubovskii D.V. Vnutrennyaya pozitsiya obuchayushchegosya kak lichnostnaya osnova nepreryvnosti individual'noi obrazovatel'noi traektorii [Internal position of the student as a personal basis for the continuity of an individual educational trajectory]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh = New in psychological and pedagogical research*, 2016, no. 2, pp. 135—145.

17. Menchinskaya N.A. Psikhologicheskie problemy neuspevaemosti shkol'nikov. Glava I: Kratkii obzor sostoyaniya problemy neuspevaemosti shkol'nikov [Psychological Problems of School Failure. Chapter I: Brief Overview of the State of the Problem of School Failure]. Moscow: Pedagogika, 1971. 272 p.

18. Organizatsiya Ob'edinennykh Natsii. Tseli v oblasti ustoichivogo razvitiya. Tseli 4: Obespechenie vseokhvatnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i pooshchrenie vozmozhnosti obucheniya na protyazhenii vsei zhizni dlya vsekhnatsionnykh [United Nations. Sustainable Development Goals. Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all] [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (Accessed 22.05.2024).

19. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 1 iyulya 2024 g. № DG-1105/07 "O napravlenii Kontseptsii i plana" (vmeste s "Kontseptsiei № SK-13/07vn razvitiya

sistemy psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi v sfere obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda", utv. Minprosveshcheniem Rossii 18.06.2024, "Planom meropriyatii № SK-13/07vn na 2024—2030 gody po realizatsii Kontseptsii razvitiya sistemy psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi v sfere obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda", utv. Minprosveshcheniem Rossii 18.06.2024) [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 1, 2024 No. DG-1105/07 "On the direction of the Concept and plan" (together with "Concept No. SK-13/07vn for the development of the system of psychological and pedagogical assistance in the field of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2030", approved by the Ministry of Education of Russia on June 18, 2024, "Action plan No. SK-13/07vn for 2024-2030 for the implementation of the Concept for the development of the system of psychological and pedagogical assistance in the field of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2030", approved by the Ministry of Education of Russia on June 18, 2024)]. *SPS "Konsul'tantPlyus" = SPS "ConsultantPlus"*.

20. Prikaz Minobrnauki RF ot 17 iyulya 2015 g. № 734 "O vnesenii izmenenii v poryadok organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nyim programmam — obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdenny prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 30 avgusta 2013 g. № 1015" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of July 17, 2015 No. 734 "On Amendments to the Procedure for Organizing and Implementing Educational Activities under the Main General Education Programs — Educational Programs of Primary, Basic, and Secondary General Education, Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 30, 2013 No. 1015"] [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/15791> (Accessed 22.07.2024).

21. Professional'naya podgotovka t'yutorov, soprovozhdayushchikh obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogicheskikh vuzov i institutov razvitiya obrazovaniya [Professional training of tutors accompanying students with disabilities in the context of inclusive education: methodological recommendations for pedagogical universities and education development institutes]. Avt. koll.:

- E.V. Samsonova [i dr.]; pod red. E.V. Samsonovoi. Moscow: MGPPU, 2022. 142 p.
22. Rubtsov V.V. Nepreryvnost' inkluzivnogo obrazovaniya i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for individuals with special educational needs]. V.V. Rubtsov, S.V. Alekhina, A.V. Khaustov. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1—14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301 (In Russ.).
23. Tekhnologii razrabotki individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta dlya obuchayushchikhsya s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: metodicheskie rekomendatsii [Technologies for developing an individual educational route for students with disabilities: methodological recommendations]. Avt. koll.; ruk. avt. koll. E.V. Samsonova. Moscow: MGPPU, 2020. 192 p.
24. Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"] [Elektronnyi resurs]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (Accessed 24.03.2024).
25. Fomina T.G. Dinamika shkol'noi vovlechenosti i ee vzaimosvyaz' s razvitiem osoznannoi samoregulyatsii u podrostkov [Dynamics of school involvement and its relationship with the development of conscious self-regulation in adolescents]. T.G. Fomina, A.M. Potanina, I.N. Bondarenko, V.I. Morosanova. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 167—180. DOI:10.17759/exppsy.2022150411 (In Russ.).
26. Khukhlaev O.E. Inkluzivnyi podkhod v integratsii detei-migrantov v obrazovanii [Inclusive approach to the integration of migrant children in education]. O.E. Khukhlaev, M.Yu. Chibisova, A.Yu. Shemanov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 20, no. 1, pp. 15—27. (In Russ.).
27. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [School environment as an object of measurement: examination, design, management]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p.
28. Allen K. What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. K. Allen, M.L. Kern, D. Vella-Brodrick et al. *Educational Psychology Review*, 2018. Vol. 30, no. 1, pp. 1—34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8
29. Dobson G.J., Jørgensen C.R. The complex ecologies of migrant children with special educational needs: Practitioner perspectives of information needs and implications for education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2024. Vol. 00, pp. 1—13. DOI:10.1111/1471-3802.12676
30. Euscategui B.M., Saavedra L.R. Attitude towards students with disabilities and their relationship with school coexistence. *International Journal of Instruction*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 667—684. DOI:10.29333/iji.2024.17237a
31. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 2015. Vol. 42, no. 3, pp. 234—256.
32. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues. *Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. J.M. Kauffman (ed.). Vol. I: *Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education*. Series edited by Philip Garner. London, New York: Routledge, 2020, pp. 1—24.
33. Kovalenko V. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. V. Kovalenko, Yu. Bystrova, O. Kazachiner. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12, no. 3, pp. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
34. Lenkeit J. Social referencing processes in inclusive classrooms — Relationships between teachers' attitudes, students' attitudes, social integration and classroom climate. J. Lenkeit, S. Bosse, M. Knigge et al. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2024. Vol. 00, pp. 1—16. DOI:10.1111/1471-3802.12703
35. Lindner K.-T. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. K.-T. Lindner, S. Schwab, M. Emara, E. Avramidis. *European Journal of Special Needs Education*, 2023. DOI:10.1080/08856257.2023.2172894
36. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 2020. Vol. 35, no. 2, pp. 254—272. DOI:1080/08856257.2019.1665232
37. Schwab S. Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. S. Schwab, K. Resch, G. Alnahdi. *International journal of inclusive education*, 2021. DOI:10.1080/13603116.2021.1938712
38. Travaglini A., Buccolo M. Giftedness and inclusive education: questions e perspectives. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics. Edizioni Universitarie Romane*, 2024. Vol. 8, no. 2. DOI:10.32043/gsd.v8i2.1090

39. Ydesen C., Daniels H. Inclusive education in complex landscapes of stakeholders, agendas and priorities. *International Journal of Inclusive Education*, 2024, 27 June. DOI:10.1080/13603116.2024.2368685
40. Zaçe D. Qualitative education for Roma students: a pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2010. Vol. 12, no. 2, pp. 27—37. DOI:10.2478/v10099-009-0052-z

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного 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: alehinasv@mgppu.ru

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, заведующая научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного 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, факультет клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного 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, Chief of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, 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 of Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Получена 28.07.2024

Received 28.07.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024