

К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование

Алехина С.В.,

кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ipio.mgppu@gmail.com

Мельник Ю.В.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, melnik_stav@mail.ru

Самсонова Е.В.,

кандидат психологических наук, руководитель, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, SamsonovaEV@mgppu.ru

Шеманов А.Ю.,

доктор философских наук, профессор, кафедра специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ShemanovAYu@mgppu.ru

Для цитаты:

Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 121–132 doi: 10.17759/psyedu.2019110410

For citation:

*Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [*Psychological-Educational Studies*], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121–132 doi: 10.17759/psyedu.2019110410. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Принятая мировым сообществом ориентация на развитие инклюзивного образования требует разработки действенных и учитывающих национальную и региональную специфику подходов к оценке и развитию инклюзии. В статье представлены результаты пилотного исследования показателей состояния инклюзивного процесса методом опроса экспертов с последующим контент-анализом. Исследуется возможность применения деятельностного подхода к созданию образовательной среды (В.В. Рубцов, И.М. Улановская и др.) как основы для реализации инклюзии в образовательной организации; предложены показатели оценки ее инклюзивности на основе деятельностного подхода с дополнением их ценностным подходом к оценке образовательной среды (С.Л. Братченко). Ответы экспертов соответствуют доминирующему в России пониманию инклюзии (включение лиц с ограничениями здоровья), причем эксперты отдают приоритет показателям адаптации лиц, а не результатам освоения ими программы. Делается вывод о продуктивности деятельностного подхода к развитию инклюзии в образовательной организации и о соответствии выработанных на основе деятельностного подхода

критериев инклюзивности образовательной среды основным отечественным и зарубежным научным разработкам по данному вопросу.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная организация, инклюзивный процесс, показатели состояния инклюзивного процесса, деятельностный подход, гуманитарная экспертиза.

Мировое сообщество в лице ООН и ЮНЕСКО приняло ориентацию на то, чтобы «обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех» [5, с. 7]. Для реализации этих целей возникает настоятельная потребность в разработке критериев оценки инклюзивного процесса в школе как на системном, так и на организационном, групповом и индивидуальном уровнях [1]. Данная работа ограничивается уровнем образовательной организации (ОО), на разработку показателей инклюзивности которой и направлено исследование.

В многочисленных исследованиях разрабатываются различные индикаторы инклюзивности школ, содержащие в себе дескриптивные (описательные) показатели, базирующиеся на современных исследованиях в области инклюзии [4; 7; 12; 13; 14; 15; 16; 17]. Так, предложенная Европейским Агентством по развитию в области особых образовательных потребностей структурно-функциональная модель оценки развития инклюзивного образования содержит 4 ключевых блока: (1) сферы деятельности на уровне национальной и региональной образовательной политики в области инклюзии, а также соответствующего законодательства; (2) требования, предъявляемые в виде правил для оптимизации инклюзивного обучения и воспитания; (3) *общие* индикаторы, касающиеся широкого набора *базовых условий* обеспечения инклюзивного образования; (4) *узкие* индикаторы, связанные с *конкретизацией условий* успешности инклюзивного образования и учетом *конкретных потребностей* обучающихся [14, с. 21].

По данным проведенного в Фиджи исследования, выделившего 14 индикаторов инклюзии в образовании, существенное значение имеет учет национальной и региональной специфики условий реализации инклюзивного образования, без чего оказывается невозможна ни реализация инклюзии в образовании, ни эффективное управление этим процессом [16]. Известны также модель и методика развития инклюзивного образования, разработанные Т. Бутом и М. Эйнскоу [4], которые опираются на выработку школой инклюзивных ценностей и формирование на этой основе школьного сообщества. Они получили большое распространение, оказав влияние на многие работы по оценке инклюзии в образовании [17]. Применявшиеся в различных исследованиях количественные и качественные индикаторы позволяют оценить социальную активность, академическую результативность обучающихся с особыми потребностями и одновременно с этим отследить группу условий, необходимых для наиболее полного вовлечения всех лиц в инклюзивный процесс (ИП), а также для обеспечения преемственности ИП на всех возможных уровнях его развития, что соответствует задачам организации ИП на уровне ОО.

Инклюзивное образование по своим ведущим принципам, как это было нами показано [11], сближается с деятельностным подходом. Поэтому и модель инклюзивной ОО и реализуемого ей ИП нами разрабатывается в соответствии с этим подходом. В рамках деятельностного подхода были проведены исследования оценки образовательной среды (Рубцов В.В., Улановская И.М., Ясвин В., Слободчиков В.И.) и выделены три группы характеристик: целевые, процессуальные (средства организации учебного процесса, способы взаимодействия между участниками образовательного процесса, социально-психологическая структура классов и т.п.) и результативные [10]. Мы считаем, что эти

характеристики должны быть дополнены ценностными параметрами, как это делается в гуманитарном подходе к экспертизе образования [3, с. 37], поскольку они являются необходимыми мотивирующими основаниями для деятельности.

Однако реализация подхода, основанного на ценностях, без координации с целями, нормами, средствами и результатами может привести только к декларации этих ценностей и имитации остальных элементов модели. Поэтому только деятельностная реализация инклюзивного процесса будет свидетельствовать о реальном, а не имитационном характере инклюзии. Т. Бут и М. Эйнскоу в пособии «Показатели инклюзии» [4] предлагают не только модель инклюзивной ОО, но и важный механизм, позволяющий сделать эту модель реальной. Этот механизм работает на основе обсуждения всеми участниками образовательного процесса препятствий и трудностей включения в него, внешних и внутренних ресурсов, необходимых для этого, планирования согласованных мер по устранению этих препятствий и достижению поставленных целей. На основе этого взаимодействия формируется инклюзивное сообщество, основой которого реально становится ценность развития потенциала каждого его участника, учет разнообразных интересов участников сообщества, согласование их в процессе реализации.

Таким образом, при разработке системы показателей для модели ИП в ОО необходимо учитывать особенности ценностных и целевых ориентиров, систему норм и организацию условий, их реализующих. Целью такой организации становятся не только индивидуальные образовательные результаты ее учеников, но и развитие способности к кооперации, создание включающего школьного сообщества, которое формируется на основе опыта конструктивного взаимодействия ее участников в процессе решения проблемных ситуаций, разделяя тем самым инклюзивные ценности, в свою очередь консолидирующие сообщество.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что для построения работоспособной модели инклюзивной образовательной организации необходим тщательный анализ системных и деятельностных позиций, имеющихся подходов к оценке инклюзивности образования с учетом национальной и региональной специфики.

Данная работа ставила своей целью описание пилотного исследования, проведенного с использованием метода экспертного опроса, базовых показателей оценки инклюзивного процесса в образовательной организации и определение их релевантности показателям, выявленным при анализе отечественных и зарубежных исследований инклюзивного образования. При этом решались следующие задачи: (1) на основе анализа зарубежных и отечественных исследований выявить показатели оценки инклюзивности образовательных организаций; (2) разработать на основе этих показателей опросник для экспертов; (3) по результатам опроса установить перечень показателей, определяющий инклюзивный образовательный процесс в ОО.

На основе решения первой задачи, опирающейся на анализ литературы, был составлен опросник для экспертов. Для участия в исследовании были приглашены эксперты, уровень квалификации которых подтвержден многолетним опытом работы в сфере инклюзивной образовательной практики и политики, участием в экспертно-аналитических видах работ на федеральном и региональном уровнях развития инклюзивного образования. Отбор экспертов проводился согласно следующим требованиям: высшее образование, стаж работы в сфере инклюзивного образования свыше 10 лет, руководящая, педагогическая или научная должность, заинтересованность в результатах исследования.

Методика исследования и характеристика выборки

Исходя из цели работы, нами был составлен опросник для экспертов, направленный на решение трех обозначенных выше задач (см. вопросы опросника в гугл-форме [2]).

Эти вопросы затрагивают следующие группы показателей: ценности, цели (критерии успешности образовательной организации в развитии инклюзии), результаты (в том числе индикаторы успешности и социального благополучия обучающихся с ОВЗ), нормы, образовательный процесс, включающий принципы управления, характеристики образовательной среды, виды поддержки обучающихся, принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса, формы командного взаимодействия, сетевые ресурсы, профессиональные компетенции педагогов и руководителей образовательной организации. Еще один вопрос прояснял позицию экспертов по поводу эффективности обучения в общеобразовательных классах учеников с тяжелыми и множественными нарушениями, учеников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, учеников с расстройствами аутистического спектра. С целью получения индивидуальных мнений экспертов использовался индивидуальный заочный опрос. Анкеты были разосланы 50 экспертам из разных организаций и регионов страны, получено 13 заполненных опросников. Ответы обрабатывались при помощи контент-анализа, который позволил выделить согласованность и расхождение во мнениях экспертов по поводу характеристик выделенных показателей.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

Характеристики ответов по показателям инклюзивности образовательной организации

№ п/п	Показатели инклюзивности ОО	Число слов	% от суммы	Число слов в ответах респондентов с корнями слов						
				Равенство, равный	Всех, каждый, любой	Образование (результат учащегося)	ОВЗ, инвалид, огранич.	Коллектив, команда, кооперация, сотрудник и	Уважение, толерантность	Разнообразие
1	Ценности	111	5,04	1	4	1	1	1	4	0
2	Цели ОО в развитии инклюзии	94	4,27	0	2	2	1	0	2	1
3	Принципы управления инклюзивной ОО	184	8,35	2	6	1	1	4	2	3
4	Нормы инклюзивной ОО	151	6,86	3	5	1	2	1	7	1

5	Характеристики образовательной среды инклюзивной ОО	119	5,40	1	2	0	1	0	0	0
6	Виды поддержки учащихся в инклюзивной ОО	123	5,58	0	0	0	2	1	0	0
7	Принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса	107	4,86	1	1	1	0	3	0	0
8	Формы командного взаимодействия	72	3,27	0	0	0	0	3	0	0
9	Приоритетные результаты для учащегося с ОВЗ	132	5,99	1	2	0	4	0	0	0
10	Индикаторы успешности учащегося с ОВЗ	172	7,81	0	1	1	16	0	0	0
12	Индикаторы социального благополучия в школе учащихся с инвалидностью и ОВЗ	231	10,49	0	0	1	6	0	0	0
13	Необходимые сетевые ресурсы для развития инклюзии	143	6,49	1	0	0	0	0	0	0
14	Ведущие компетенции, необходимые педагогу	179	8,13	0	3	1	1	4	0	0
15	Ведущие компетенции, необходимые руководителю	187	8,49	0	1	0	1	6	1	0

	ю ОО									
16	Признаки, определяющие успешность ОО в развитии инклюзии	197	8,95	0	1	0	9	2	1	0
	Сумма	2202	100,0	10	28	9	45	25	17	5

Примечание: Вопрос 11 об эффективности обучения в общеобразовательных классах учащихся с ТМНР, с умеренным и тяжелым снижением интеллекта не включался в контент-анализ, т.к. предполагал выбор однозначного ответа (да/нет). Нумерация вопросов соответствует их нумерации в гугл-форме.

В силу малого объема выборки экспертов нет оснований уверенно говорить о надежных количественных характеристиках данных, возможно лишь заметить ряд тенденций. Тем не менее можно обозначить некоторые наблюдения, существенные для формулировки гипотез последующего более широкого исследования, на что и был направлен этот пилотный проект. Причем, чтобы не потеряться в разнородной совокупности полученных ответов, в данном анализе предполагается охарактеризовать их только с точки зрения ряда принципиальных противоречий в развитии инклюзивного образования в нашей стране.

Таковыми вопросами в данной статье стали следующие:

1. Являются ли ценности инклюзивного образования принятыми в сообществе и реализуемыми или только декларируются?
2. Считать ли ключевыми для оценки развития ИП в ОО преимущественно образовательные результаты обучающихся с ограничениями здоровья и инвалидностью или всех учеников в школе?
3. К показателям успешности ИП относить преимущественно личностные результаты обучающихся с ОВЗ или также и предметные, и метапредметные, как для ОО в целом?
4. Связаны ли коллегиальность и стиль управления школой, а также эффективная работа ОО с развитием инклюзии в ней?

В ответе на первый вопрос по результатам анализа выявляется определенная степень схождения во мнениях экспертов относительно ценностей, целей, норм, результатов инклюзивного образовательного процесса. Общий список ценностей, который формируется за счет объединения ответов всех экспертов (уважение, равноправие, осознанность, признание равенства, признание различий, сотрудничество, ценность любого ребенка, эмпатия, доверие, толерантность, устранение барьеров, активность, доступность), показывает, что во всей своей совокупности он совпадает с ценностями инклюзивного образования, провозглашенными различными международными документами и отраженными в различных исследованиях. Это может говорить о том, что в экспертной среде сложились основные установки относительно приоритетов, на которые ориентировано инклюзивное образование. Наиболее встречающимися в этом списке в ответах экспертов являются ценности уважения, признание равных прав и различий. Однако в формулировках целей, норм, принципов управления встречаются одинаковые с ценностями декларативные формулировки, что, например, не соответствует таким

характеристикам целей, как конкретность и измеримость. Это может говорить о том, что ценности инклюзии могут только провозглашаться, поскольку в ОО нет реальных деятельностных механизмов их реализации, что приводит к имитации инклюзии. Эта гипотеза требует проверки в дальнейшем исследовании.

Противоречие, сформулированное во втором вопросе, также отражается в ответах экспертов. Так, в ответах на вопрос о целях, которые должна ставить ОО для развития инклюзии, мнения экспертов разделились: часть экспертов характеризует цели только как создание условий для обучающихся с ОВЗ, компенсацию их нарушений, приобретение навыков независимости, поддержку обучающихся с нарушениями; другая часть экспертов определяет цели как создание благоприятного климата, толерантности, уважения к разнообразию (т.е. указываются условия, благоприятные для всех в социальном, но не образовательном плане), и только один эксперт прямо говорит о хорошем образовании для всех.

По итогам статистического анализа распределения всей совокупности ответов (по критерию хи-квадрат Пирсона) ответы экспертов на различные вопросы отличаются по общему среднему числу слов на ответ ($p < 0,001$). Как видно из таблицы 1, наиболее объемными являются ответы, касающиеся *лиц с инвалидностью и лиц с ОВЗ*. Этот результат может рассматриваться как отражение принятого в Российской Федерации подхода к инклюзивному образованию как к политике, адресованной, прежде всего, *лицам с ОВЗ*, что отличает этот подход от более широкого толкования инклюзии, например, в европейских странах, где он широко применяется при решении проблем образования мигрантов и представителей меньшинств, или в странах Африки, где в большей мере он касается бедных и других социально уязвимых слоев общества. Характерно, что тема образования *мигрантов* ни в каком виде ни разу не возникла в ответах экспертов, несмотря на остроту данной проблемы во многих российских ОО.

Для ответа на третий вопрос показательным фактом является отсутствие в разделах, касающихся результатов инклюзии для лиц с ОВЗ, ключевого слова «образование» в значении результата для учащегося, хотя всего этот термин в других значениях используется 34 раза (для обозначения системы, вида или уровня образования). В рубрике, касающейся индикаторов социального благополучия для учащихся с ОВЗ, речь тоже идет не о результате как таковом, а о создании «условий для развития, роста и образования». Если в целях ОО два эксперта называют получение образования учащимися, то в показателях *успешности инклюзии* в ОО ни один не упоминает получение учащимися с ОВЗ качественного образования.

Если учитывать другие способы выражения данного показателя (качественное образование для всех), то получается несколько иная картина. В ответах на вопрос о «приоритетных результатах для учащегося с ОВЗ» около трети (31%) экспертов (4 из 13) считают такими показателями получение знаний и навыков, нужных для последующей социализации: «грамотность», «освоение адаптированных программ», «все, как у обычных школьников», «универсальные учебные действия, профессиональные/жизненные навыки». В остальных ответах было отражено субъективное благополучие, дружеские отношения, адаптация.

Показательно также, что в ответах на вопрос «Считаете ли Вы обучение учеников с тяжелыми и множественными нарушениями, учеников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, учеников с расстройствами аутистического спектра с признаками снижения интеллекта эффективным в общеобразовательных классах?» 69% экспертов, т.е. более чем две трети от их числа, ответили «нет». Тем самым, на наш взгляд, они выразили

убеждение, что даже оптимальные для таких детей личностные результаты не смогут быть достигнуты ими в условиях современного инклюзивного образования в массовой ОО.

С одной стороны, подобные оценки экспертов понятны, поскольку ограничения здоровья нередко негативно отражаются на образовательных результатах школы и самого учащегося, и чрезмерный акцент на этом показателе может поставить развитие инклюзивного процесса в школе в неблагоприятную ситуацию. Но, с другой стороны, и недооценка данного критерия может привести к нарушению права обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на получение качественного образования. Таким образом, вопрос о результатах образования, качественных для всех категорий обучающихся, и условиях их достижения является проблемным и требует широкого обсуждения. Иначе говоря, по этому критерию необходимо достижение взвешенного системного баланса, что и отмечает в рубрике показателей успешности инклюзии в ОО один из экспертов — «системный подход (образовательный, социальный, нормативно-правовой, экономический)».

Следующим, отвечающим на четвертый вопрос, результатом, о котором может говорить распределение ответов по числу слов в рубрике как в принципах управления, так и в принципах взаимодействия субъектов инклюзивной ОО, основной приоритет экспертами (в сумме 80% упоминаний в ответах) отдается командной работе, включению в процессы управления организацией всех ее участников, открытости, обратной связи, толерантности, междисциплинарности, коллегиальности. Это подтверждается и списком форм взаимодействия для развития инклюзивного образования, предложенным экспертами — психолого-педагогический консилиум, стратегические сессии, проектные группы, сетевые мероприятия и методические советы.

Заключение

Резюмируя проведенное исследование, следует отметить следующие его главные результаты. Предложенный деятельностный подход к развитию ИП в ОО релевантен критериям инклюзивности, принятым в отечественной и мировой научной литературе. Опрос экспертов показал, что только по ценностным характеристикам ИП были получены консолидированные мнения, соотносимые с принятыми в мировом сообществе ценностями инклюзии. Остальные деятельностные характеристики ИП в ОО (цели, нормы, результаты, средства организации ИП) требуют дальнейшего исследования. Результаты позволяют также обоснованно предполагать, что законодательно закрепленный у нас подход к инклюзивному образованию ориентирован, прежде всего, на обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Однако такой подход приводит к тому, что образовательный процесс в условиях совместного обучения организационно не выстроен под создание условий для достижения качественных образовательных результатов обучающихся с различными образовательными потребностями. Это противоречие не только проявляет дефициты ресурсов и деятельностных форм развития инклюзивного процесса в ОО, но и обостряет проблему оценки инклюзивности ОО.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке ФГБОУ ВО МГППУ.

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования М.Н. Алексееву.

Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 4. С. 121–132.

Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121–132.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. doi: 10.17759/pse.2016210112
2. Анкетный опрос экспертов. Гугл-форма. URL: <https://forms.gle/CjTPcx6zA9rfjbm58> (дата обращения: 14.11.2019).
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: Методическое Пособие. СПб.: С.-Петер. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. 55 с.
4. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, общая ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
5. Инчхонская декларация и ЦУР 4 – Образование2030: Рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития [Электронный ресурс] // URL: <https://gcdclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).
6. Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года) [Электронный ресурс] // URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 01.11.2019).
7. Нестерова А.А. Критерии оценки качества инклюзивного образования // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 38–41.
8. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]// Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 28.10.2019).
9. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14. doi: 10.17759/psyedu.2019110301
10. Технология оценки образовательной среды школы: Учебно-методическое пособие для школьных психологов / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 256 с.
11. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. Specialusis ugdymas // Special Education. 2018. Vol. 1. № 38. С. 47–60. doi: 10.21277/se.v1i38.366
12. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation. [Электронный ресурс] // Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (дата обращения: 20.10.2019).
13. Jorgensen C.M. Quality Indicators of Inclusive Education / C.M. Jorgensen, M. McSheehan, M. Schuh, R.M. Sonnenmeier. New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.
14. Kyriazopoulou M., Weber H. Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe [Электронный ресурс] // Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. 46 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf> (дата обращения: 19.10.2019).
15. Peterson M.J., Hittle M.M. Inclusive teaching: creating effective schools for learners. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003. 533 p.

Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 4. С. 121–132.

Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121–132.

16. Sprunta B. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Электронный ресурс] / B. Sprunta, J. Deppelerb, K. Ravuloc, S. Tinaivunivalud, U. Sharma // Disability and the Global South. 2017. Vol. 4. № 1. P. 1065–1087. URL: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (дата обращения: 12.11.2019).
17. Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K. and Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review // International Journal of Inclusive Education. June 2018. doi: 10.1080/13603116.2018.1482012

On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: a Pilot Study

Alekhina S.V.,

PhD (Psychology), Vice-Rector on Inclusive Education, Chief of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ipio.mgppu@gmail.com

Mel'nik Yu.V.,

PhD (Psychology), Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, 1234567@yandex.ru

Samsonova E.V.,

PhD (Psychology), Chief of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, SamsonovaEV@mgppu.ru

Shemanov A.Yu.,

D.Sci. (Philisophy), Leading Researcher of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ShemanovAYu@mgppu.ru

The orientation adopted by the world community towards the development of inclusive education requires the development of effective approaches to the assessment and development of inclusion that focus on national and regional specifics. The article presents the results of a pilot study of indicators of the state of the inclusive process by interviewing experts with subsequent content analysis. The possibility of applying an activity-based approach to creating an educational environment (V.V. Rubtsov, I.M. Ulanovskaya and others) as the basis for the implementation of inclusion in an educational organization is being investigated; indicators are proposed for assessing its inclusiveness on the basis of the activity approach with the addition of their value-based approach to assessing the educational environment (S.L. Bratchenko). The answers of the experts correspond to the prevailing understanding of inclusion in Russia (inclusion of persons with disabilities), and experts give priority to indicators of adaptation of individuals, rather than to the results of their mastering the program. The conclusion is drawn about the productivity of the activity approach to the development of inclusion in the educational organization and the compliance of the criteria developed for the inclusion of the educational

environment based on the activity approach with the main domestic and foreign scientific developments on this issue.

Keywords: inclusive education, educational organization, inclusive process, indicators of the state of the inclusive process, activity approach, humanitarian expertise.

Funding

This work was supported by Moscow State University of Psychology and Education.

Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection Alexeyeva M.N.

References

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136–145. doi:10.17759/pse.2016210112. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Anketnyi opros ekspertov. Gugl-forma [Form of Survey for the Experts]. Available at: [https://forms.gle/CjTPcx6zA9rf\]bm58](https://forms.gle/CjTPcx6zA9rf]bm58) (Accessed: 14.11.2019).
3. Bratchenko S.L. Vvedenie v gumanitarnuyu ekspertizu obrazovaniya: Metod. Posobie [Introduction into Humanitarian Expertise of Education]. Saint Petersburg: St. Petersburg State University of Pedagogical Excellence, 2003. 55 p.
4. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie [Index for Inclusion]. Vogan M. (eds.). Moscow: ROOI "Perspektiva", 2007. 124 p.
5. Inchkhonskaya deklaratsiya i TsUR 4 – Obrazovanie 2030: Ramochnaya programma deistvii po osushchestvleniyu tseli 4 v oblasti ustoichivogo razvitiya [Electronnyi resurs] [Incheon Declaration and Goal 4: Education 2030: Sustainable Development Goal 4 framework]. Available at: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (Accessed: 20.10.2019). (In Russ.)
6. Konventsiya o pravakh invalidov (prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda) [Electronnyi resurs] [Convention on the Rights of Persons with Disabilities, United Nations. 2006]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed: 05.05.2019). (In Russ.)
7. Nesterova A.A. Kriterii otsenki kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya [Criteria for assessing the quality of inclusive education]. In Alekhina S.V. (ed.), *Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inklyuzivnoi kul'tury i praktiki*. Sbornik materialov Chetvertoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Inclusive education: the continuity of inclusive culture and practice. Proceedings of the Forth International scientific-practical conference]. Moscow: MSUPE, 2017, pp. 38–41.
8. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ [Electronnyi resurs] [On Education in Russian Federation. Federal Act, December 29, 2012, No. 273-FZ]. Rossiiskaya gazeta [The Russian Newspaper]. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed: 28.10.2019).
9. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V. Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14. doi: 10.17759/psyedu.2019110301. (In Russ., abstr. in Engl.)

10. Tekhnologiya otsenki obrazovatel'noi sredy shkoly: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya shkol'nykh psikhologov [Technology for assessing the educational environment of the school: a teaching aid for school psychologists]. Rubtsov V.V. (eds.). Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. 256 p.
11. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Special Education*, 2018. Vol. 1, no. 38, pp. 47–60. doi: 10.21277/se.v1i38.366
12. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation [Electronnyi resurs]. Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (Accessed: 20.10.2019).
13. Jorgensen C.M. Quality Indicators of Inclusive Education. Jorgensen C.M. (eds.). New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.
14. Kyriazopoulou M., Weber H. Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe [Electronnyi resurs]. *Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009. 46 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf> (Accessed: 19.10.2019).
15. Peterson M.J., Hittle M.M. Inclusive teaching: creating effective schools for learners. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003. 533 p.
16. Sprunta B. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Electronnyi resurs]. In Sprunta B. (eds.). *Disability and the Global South*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 1065–1087. URL: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (Accessed: 12.11.2019).
17. Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K. and Struyf E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, June 2018. doi: 10.1080/13603116.2018.1482012