

Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании

Алехина С.В.

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

Мельник Ю.В.

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

Самсонова Е.В.

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

Шеманов А.Ю.

*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*

В статье представлены данные экспертной оценки параметров инклюзивного процесса в образовательной организации. В основу совокупности параметров была положена деятельностная модель развития инклюзивного процесса, показатели которой были выбраны на основе контент-анализа из опубликованного ранее пилотного исследования. Был использован метод экспертной оценки различных параметров, характеризующих образовательный процесс в школе, по их соответствию принципам инклюзивного образования. В опросе участвовали 44 эксперта, работающих в инклюзивной практике и занимающихся ее исследованием. Анализ полученных результатов показал, что экспертами были выбраны параметры, в целом отвечающие деятельностному подходу в развитии инклюзивного образования, ориентированного на поддержку вовлеченного участия и субъектной позиции участников инклюзивного образовательного процесса. Эксперты не достигли консенсуса по показателям, которые отражают формализованные подходы к оценке образовательных результатов, но ими были поддержаны параметры, ориентирующие на индивидуализацию образования (такие как оценка динамики индивидуального прогресса обучающихся). Системообразующими параметрами для оценки инклюзивного процесса могут быть названы те из них, которые позволяют достичь большей индивидуализации образования, более комплексной поддержки всех обучающихся и слаженной командной работы специалистов в школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, оценка инклюзии, образовательная организация, инклюзивный процесс, параметры инклюзивного процесса, деятельностный подход, индивидуализация образования, вовлеченное участие.

Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО МГППУ.

Благодарности: авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования и их статистическую обработку Л.М. Шишлянникову.

Для цитаты: Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62–78. DOI: 10.17759/cpse.2020090203

The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education

Svetlana V. Alekhina

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

Yulia V. Mel'nik

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnik_stav@mail.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 article presents the data of expert assessment of the parameters of the inclusive process in an educational organization. The set of parameters was based on the activity model for the development of an inclusive process. The indicators included in this model were selected based on the content analysis of the previously published pilot study. The method of expert evaluation of compliance with basic principles of inclusive education of various parameters which characterize the educational process in the school used. 44 experts with practical and research experience in inclusive education participated in the survey. The analysis of the results showed that experts selected parameters which generally correspond to the activity approach in the development of inclusive education, focused on supporting the engaged participation and active position of participants in the

inclusive educational process. Indicators that reflect formalized approaches to evaluating educational outcomes did not receive expert consensus, but parameters which focus on individualization of education (such as evaluating the dynamics of individual progress of students) were supported. System-forming parameters for assessing the inclusive process can be called those that allow achieving greater individualization of education, more comprehensive support for all students, and well-coordinated professional work of the school teaching team.

Keywords: inclusive education, assessment of the inclusion, educational organization, inclusive process, parameters of the inclusive process, activity approach, individualization of education, engaged participation.

Funding: this work was supported by Moscow State University of Psychology and Education.

Acknowledgements: the authors thank L.M. Shishlyannikova for her help in data collection and statistical processing for the study.

For citation: Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. *Klinicheskaja i spetsial'naja psichologija=Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62–78. DOI: 10.17759/cpse.2020090203 (In Russ.)

Введение

Оценка инклюзивного процесса (ИП) в образовательной организации (ОО) является актуальной [1], но недостаточно изученной темой, несмотря на большое количество работ по данной тематике [2–6; 12; 16; 17]. В качестве методик оценки предлагаются исследовательская доказательная методика [11], методика функционального поведенческого анализа (FBA) [15; 19], прикладной поведенческий анализ (АВА), методика оценки состояния образовательного процесса через рефлексию сформированности инклюзивной культуры в организации [6; 10], методика мониторингового отслеживания состояния инклюзивного образовательного процесса [5], функционально-модельная методика оценки состояния инклюзивного образовательного процесса [4].

В предыдущем исследовании нами было показано, что принципы инклюзии технологически реализуются в деятельностном подходе к развитию образовательного процесса [2]. Поэтому деятельностный подход к инклюзии может быть положен в основу создания модели ИП в образовательной организации и определения параметров ИП в российском образовании. Эта модель предполагает запуск в образовательной организации деятельностных процессов на основе обсуждения всеми участниками необходимых действий для достижения поставленных образовательных целей и результатов, с учетом обсуждаемых ценностей, внешних и внутренних социальных и образовательных ресурсов, необходимых для этого. В результате этого обсуждения и взаимодействия в школе формируется инклюзивное сообщество, основами которого становятся ценность

развития каждого его участника, учет разнообразных интересов и потребностей участников школьного сообщества, согласованный процесс их реализации. Эти принципы учитываются в разрабатываемой нами модели инклюзивного образовательного процесса, включающей в качестве параметров оценки ценности, цели, условия и организационные формы реализации целей, в том числе управленческие стратегии, психолого-педагогические технологии, компетенции участников образовательного процесса, планирование определенных образовательных результатов [2; 7; 8].

В настоящей работе мы предположили, что выявленные нами в пилотном исследовании на основе контент-анализа мнений экспертов параметры ИП [2] позволят ранжировать эти параметры по уровню значимости для отечественного экспертного сообщества и определить, насколько значимые для экспертов параметры релевантны деятельностной модели ИП. Результаты исследования, по нашему мнению, позволят наметить действия, которые будут направлены на выстраивание политики самоизменения образовательной организации в направлении инклюзии.

Методика исследования и характеристика выборки

Исходя из цели работы нами был составлен опросник для экспертов, направленный на решение обозначенных выше задач, рубрики которого представлены в табл. 1, 2 и в таблице в приложении. Следуя инструкции опросника, представленного в виде гугл-формы, эксперты должны были оценить каждый параметр в баллах от 1 до 10, исходя из его значимости для развития инклюзивного образования. Статистическая обработка данных проводилась с помощью частотного анализа в SPSS Statistics v. 18.0.

Распределение оценок экспертов сравнивалось с равномерным теоретическим распределением по непараметрическому критерию согласия χ^2 Пирсона. Для проверки нормальности распределения использован непараметрический одновыборочный критерий Колмогорова–Смирнова. Для сравнения средних рангов при распределении параметров по величине ранга использовался непараметрический критерий Фридмана. Апостериорный анализ для теста Фридмана не проводился. Для установления влияния на ответы респондентов их статуса, наличия ученой степени и опыта работы в сфере инклюзивного образования был использован непараметрический критерий Краскела–Уоллиса. Также были предложены две серии альтернативных выборов, которые экспертам предлагалось оценить по пятибалльной шкале на соответствие задачам инклюзии в образовательной организации. Количество набранных баллов сравнивалось по непараметрическому критерию знаковых рангов Уилкоксона.

В опросе участвовали 44 респондента. Из них 50% – руководители различного уровня, 36,7% – педагоги среднего и высшего образования; 11,4% – доктора наук, 29,5% – кандидаты наук. Опыт работы менее 5 лет имели 34,9% респондентов, от 5 до 10 лет – 41,9% и более 10 лет – 23,3%. Была выявлена зависимость данных от этих факторов, но в данной статье она не обсуждается; приводятся только усредненные величины по всем респондентам.

Результаты

Оценка значимости параметров для развития инклюзивного процесса в ОО была представлена экспертам двумя типами параметров – неальтернативными (см.: таблица в приложении) и альтернативными – условия организации инклюзивного образования (табл. 1) и параметры деятельности учителя, которые наиболее соответствуют задачам развития инклюзии в ОО (табл. 2).

Представленные в Приложении данные говорят о том, что наблюдаемое в большинстве случаев отчетливое смещение ответов экспертов в сторону выбора более высоких баллов в оценке параметров ИП является достоверным, что показывает согласие экспертов с высокой значимостью большинства предложенных им формулировок. Альтернативные параметры давали экспертам возможность выбора между разными типами параметров, в основе которых лежат разные подходы к пониманию условий развития инклюзивного образования.

Таблица 1

Выбор экспертами альтернативных параметров, которые наиболее соответствуют задачам развития инклюзии в образовательной организации

№ пары	Задачи	Кол-во баллов	Значимость по Уилкоксоу, р
1	<i>создание поддерживающих условий каждому</i>	209	<0,001
	создание поддерживающих условий только отдельным категориям (исходя из доступных ресурсов и т.п.)	63	
2	<i>вариативность образовательных условий</i>	204	<0,001
	унификация образовательных условий (ориентация на среднестатистическую норму)	63	
3	постоянная поддержка	145	>0,1
	ситуативная поддержка	117	
4	поддержка по внешне регламентированным критериям (рекомендации ПМПК)	107	<0,001
	<i>помощь по возникающему в процессе обучения запросу</i>	187	
5	<i>ориентация на результат в динамике развития ребенка (на индивидуальный прогресс)</i>	194	<0,001
	ориентация на результат, заданный в ООП или АООП	73	

Примечание. Курсивом обозначены выбранные экспертами параметры. ООП – основная образовательная программа; АООП – адаптированная основная образовательная программа.

Из распределения ответов экспертов видно, что часть параметров получила большинство баллов в выборе из альтернативы высказываний: создание поддерживающих условий каждому, вариативность образовательных условий, ориентация на результат в динамике развития ребенка (на индивидуальный прогресс), а часть ответов по баллам распределилась практически поровну: постоянная поддержка и ситуативная поддержка).

Данные, представленные в табл. 2, показывают экспертные предпочтения в выборе форм организации учебного взаимодействия в малых группах, обучения, направленного на индивидуальный ребенка, поддержку каждого ученика по возникающему запросу, а не на фронтальные, неиндивидуализированные формы работы и не на формальные обобщающие оценки знаний и умений учащихся.

Таблица 2

Параметры деятельности учителя, которые наиболее соответствуют задачам развития инклюзии в образовательной организации

№ пары	Формы поведения учителя	Кол-во баллов	Значимость по Уилкоксоу, р
1	<i>учитель организует различные формы учебного взаимодействия учеников в малых группах</i>	202	<0,001
	учитель ориентирован только на фронтальную форму работы с классом	60	
2	учитель оказывает поддержку ученикам по внешне регламентированным критериям (тем, у кого есть рекомендации ПМПК)	90	<0,001
	<i>учитель оказывает поддержку ученикам по возникающему в процессе обучения запросу</i>	204	
3	<i>учитель ориентирован на результат в динамике развития ребенка (на индивидуальный прогресс)</i>	205	<0,001
	учитель ориентирован на результат, заданный в ООП или АООП	80	
4	<i>учитель поддерживает уважительный стиль отношения с учениками</i>	208	<0,001
	учитель поддерживает собственный абсолютный авторитет в классе	63	

Примечания. Курсивом обозначены выбранные экспертами параметры. ПМПК – Психолого-медико-педагогическая комиссия; ООП – основная образовательная программа; АООП – адаптированная основная образовательная программа.

Обсуждение результатов

Вопросами для анализа в данной статье стали следующие.

1. Какие параметры оценки ИП выбираются, а какие не выбираются экспертами и почему?
2. Какие из выбранных параметров оказываются более значимыми в оценке экспертов, а какие получают более низкий ранг, и как исходя из этого может быть построена система оценки инклюзивности ОО?
3. Насколько значимые для экспертов параметры соответствуют разрабатываемой деятельностной модели инклюзивного образования?

В качестве предпочитаемых ценностей экспертами были выбраны уважение к человеку, принятие любого ребенка. Выбор ценностей, получивших наивысшие баллы, можно, с нашей точки зрения, сопоставить с такими показателями успешности ОО, как желание учеников посещать школу и положительная динамика обучения и развития каждого обучающегося. Принимая во внимание эти приоритетные для экспертов ценности и выделенные ими показатели успешности ОО, можно сделать вывод, что именно индивидуальные приоритеты в интересах, обучении и развитии каждого ученика, которые поддерживает школа, являются определяющими с точки зрения экспертов в оценке ИП. Ранжирование ответов экспертов по степени значимости параметров успешности ОО в развитии инклюзии (Приложение, п. 12) выявило важную их характеристику: параметр «успешная социализация всех обучающихся» оказался на втором месте по рангу, а параметр «высокие образовательные результаты всех обучающихся» – на последнем. Таким образом, эксперты считают, что успешность ОО в развитии ИП больше связана с целями успешной социализации всех обучающихся, чем с академическими результатами.

Следует отметить, что эксперты не достигли консенсуса в отношении некоторых важных для инклюзии параметров. Так, при выборе в качестве значимых ценностей наименьший ранг получили параметры «вовлеченность в жизнь школьного сообщества» и «поддержка разнообразия» (Приложение, п. 1). С нашей точки зрения, такой ранг отражает мнение педагогического сообщества, что реализация данных ценностей важна, но еще требует технологической разработки и детализации практических решений. В этом понимании представленный в таблице в Приложении выбор утверждений в полной мере согласуется с предложенной моделью ИП, будучи ориентированным на деятельностные показатели ИП: помощь по запросу, ориентация на результат в динамике развития ребенка (на индивидуальный прогресс), вариативность образовательных условий. Именно эти параметры и реализуют ценностные ориентиры поддержки разнообразия обучающихся в отношении их культуры, языка, происхождения, образовательных интересов, способностей и вовлеченности в процесс образования.

Все предложенные для оценки цели рассматриваются экспертами как равнозначные, что говорит о том, что целевые ориентиры инклюзивной школы наиболее ясны сообществу. Важно отметить, что среди приоритетных целей в развитии ИП в ОО эксперты отметили получение качественного образования. Приоритетность этой цели обсуждается и в зарубежной литературе, причем понятие качественного образования вызывает острые дискуссии между подходами

антидискриминационной направленности и подходом, ориентированным на качественный образовательный результат для учащихся с особыми образовательными потребностями [9; 13; 14; 18]. С нашей точки зрения, деятельностный подход к развитию ИП способен разрешать эту дилемму, устраняя иногда возникающее противоречие между упомянутыми подходами.

По степени значимости условий, необходимых для развития инклюзивного образования (Приложение, п. 9), на первом месте оказались подготовленные к работе в инклюзии учителя и специалисты. Именно от их ценностных установок и профессиональных компетенций зависит не имитационный, а реальный успех инклюзии. Для реализации задач развития инклюзии учитель, по мнению экспертов, должен владеть следующими компетенциями (Приложение, п. 10): умение создавать комфортную психологическую среду, владение приемами поддержки достижений ребенка; умение выстраивать коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса; владение методами выявления образовательных потребностей каждого ребенка, что показывает значимую роль этих компетенций для организации инклюзии в ОО.

Большое значение в развитии инклюзии отдается командным формам работы (Приложении, п. 3, 4, 11 – первый по значимости ранг). При определении значимости компетенций руководителя ОО совокупность ответов экспертов показывает, что на первый план выходит умение организовать профессиональную команду единомышленников и успешно управлять ее деятельностью, а также активная жизненная позиция по отношению к реализации права на получение всеми обучающимися доступного, качественного образования. Все остальные компетенции, которые оценивали эксперты, в принципе поддерживают первые два параметра и по баллам не сильно отличаются от них. Однако часть важных параметров для управления командой инклюзивной ОО не достигла экспертного консенсуса. Причиной этого может быть то, что такие параметры не используются для развития инклюзивного образования или используются неэффективно (такие как проектный метод, делегирование полномочий, перераспределение внутренних ресурсов организации) и требуют особого внимания при их реализации в ИП.

Результаты экспертного опроса содержат параметры, по которым мнения экспертов различаются (Приложение). Это количественные параметры, которые могут быть поняты как формальные, не отражающие процесс развития ИП (так можно понять результаты по параметрам «количество обучающихся с ООП в классе», «получение хороших оценок», «отсутствие жалоб со стороны родителей»). Формальные процедуры оценки успешности школы часто отдают приоритет академическим результатам, что подтверждают рейтинги в образовании. Этот факт поднимает вопрос о соотношении целей развития инклюзии в образовании и принятых критериев и процедур оценки качества образования и успешности школ. При этом среди значимых для экспертов образовательных результатов присутствуют универсальные учебные действия, участие в совместной учебной деятельности, самостоятельность в учебной деятельности. Эти выборы экспертов подчеркивают важность для инклюзивного образования деятельностного понимания образовательных результатов, которое пока еще мало представлено в образовательной практике, несмотря на закрепление в образовательных

стандартах общего образования (ФГОС). Именно этот разрыв и может быть устранен с помощью применения деятельностного подхода в оценке ИП, который позволит принять управленческие решения и применить новые педагогические технологии к устранению ключевых разрывов в реализации качественного образования для всех обучающихся [7]. Насущность такого рода решений отражена в выборе экспертами параметров, которые наиболее соответствуют задачам развития инклюзии и могут быть использованы в качестве конкретных индикаторов для оценки состояния ИП.

Заключение

Подытоживая обсуждение результатов, следует сделать несколько главных выводов.

Во-первых, полученные данные показывают, что эксперты оценили высокими баллами большинство предложенных параметров оценки. Однако по некоторым из них не удалось получить консенсус в оценке, например, по параметрам «количество обучающихся с ООП в классе», «получение хороших оценок», «отсутствие жалоб со стороны родителей», «участие в различных формах ученического самоуправления».

Во-вторых, несмотря на то что качественное образование для всех и сходные показатели были оценены экспертами как значимые параметры, на первый план в оценке успешности ОО в развитии инклюзии вышли показатели успешной социализации выпускников, их социальной компетентности, что иллюстрирует существующий разрыв в понимании целей и качества образования.

В-третьих, полученные данные показали, что эксперты поддержали заложенную в опросник систему параметров, соответствующую деятельностной модели с опорой на ценности развития, субъектность обучающихся и их вовлеченное участие в жизни школы (партиципация). Также в опросе получила высокую степень значимости и вся предложенная система приоритетных целей ОО, развивающей инклюзию.

Системообразующими параметрами для оценки инклюзивного процесса могут быть названы те из них, которые позволяют достичь большей индивидуализации образования, более комплексной поддержки всех обучающихся и слаженной командной работы ОО.

Говоря о перспективах, которые открываются исходя из проведенного исследования, следует отметить значимость продолжения работы в определении того, что является целью инклюзивного образования: равенство обучающихся через достижение наилучших возможных для них результатов в обучении и/или через их успешную социализацию в ОО и в последующей жизни. Вместе с тем важно продолжить исследование стратегий того, как достичь гармоничного сочетания указанных параметров на основе анализа образовательного процесса на разных уровнях организации образования, в том числе и на уровне самих ОО. Направление нашего дальнейшего исследования состоит в том, чтобы на базе полученных результатов создать инструмент оценки ИП в ОО, позволяющий принимать решения

о развитии ИП в ОО и апробировать его применение в деятельности заинтересованных школ.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
2. Алехина С.В. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование [Электронный ресурс] / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 121–132. DOI: 10.17759/psyedu.2019110410 (дата обращения: 26.03.2020).
3. Доклад по представлению промежуточных результатов проекта «Опыт проведения оценки инклюзии в школе: разработка и апробация инструментов исследования» [Электронный ресурс] / Научный руководитель проекта Е.Р. Ярская-Смирнова, руководитель проекта Т. Разумовская. М., 2016. 19 с. URL: <http://new.groteck.ru/images/catalog/30828/cc3be54d4866cc261b737feb41092eb9.pdf> (дата обращения: 15.03.2020).
4. Нестерова А.А. Функционалистский подход к совместному образованию и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих нарушений развития // Социальная политика и социология. 2012. № 3. С. 85–90.
5. Ряписов Н.А., Ряписова А.Г. Мониторинг эффективности инклюзивной практики // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. Том 29. № 1. С. 7–22. DOI: 10.15293/2226-3365.1601.01
6. Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Методика оценки сформированности инклюзивной культуры вуза // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8. № 5/3. С. 163–167. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-5/3-163-168
7. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 38–46. DOI: 10.17759/pse.2019240604
8. 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. P. 47–60. DOI: 10.21277/se.v1i38.366
9. Cook B.G., Cook L. An Examination of Highly-Cited Research on Inclusion / In J.M. Kauffman (ed.), *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. Vol. I.. Routledge, 2020. P. 130–159.
10. Ferry S. Bringing ABA Into Your Inclusive Classroom: A Guide to Improving Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders (review) // *Education and Treatment of Children*. 2011. Vol. 34. № 2. P. 290–294. DOI: 10.1353/etc.2011.0015

11. *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. DOI: 10.1111/1467-8578.12101
12. *Katz J.* Teaching to diversity: the three-block model of universal design for learning. Winnipeg, MB: Portage and Main Press, 2016. 198 p.
13. *Kauffman J.M.* Preface. In J.M. Kauffman (ed.), *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. Vol. I. Routledge, 2020. P. 19–25.
14. *Kauffman J.M., Badar J.* Definitions and Other Issues. In J.M. Kauffman (ed.), *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. Vol. I. Routledge, 2020. P. 1–24.
15. *Kuyini A.B.* Disability Rights Awareness and Inclusive Education Training Manual [Электронный ресурс] // CEVS8 Ghana, GES Special Education Division & Pathfinders Australia. Australia & Ghana / A.B. Kuyini, T.P. Otaah, B.M. Mohamed, H. Mumin, F. Mashod, R.K. Alhassan, F.K. Mahama, A. Zakaria, A. Brennan, T. Wallace, R. Kilbourne. 2015. 99 p. URL: https://www.un.org/disabilities/documents/unvf/DisabilityRights_InclusiveEduTrainingManual_10Dec2015.pdf (дата обращения: 01.04.2020).
16. Participation in inclusive education – a framework for developing indicators [Электронный ресурс] // Represented by the European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. 58 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf (дата обращения: 29.03.2020).
17. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education [Электронный ресурс] // Represented by the UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States in Geneva, 2012. 124 p. URL: https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (дата обращения: 29.03.2020).
18. *Van Miegheem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E.* An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. June. DOI: 10.1080/13603116.2018.1482012
19. *Virués-Ortega J., Haynes S.N.* Functional analysis in behavior therapy: behavioral foundations and clinical application // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2005. Vol. 5. № 3. P. 567–587.

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. 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. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121–132 DOI: 10.17759/psyedu.2019110410 (Accessed: 26.03.2020) (In Russ., abstr. in Engl.)

3. Doklad po predstavleniyu promezhutochnykh rezul'tatov proekta "Opyt provedeniya otsenki inklyuzii v shkole: razrabotka i aprobatsiya instrumentov issledovaniya" [Report on the presentation of the interim results of the project "Experience in assessing inclusion in the school: development and testing of research tools"]. Yarskaya-Smirnova E.R. (Sc. Ed.), Razumovskaya T. (OL). Moscow. 2016. 19 p. Available at: <http://new.groteck.ru/images/catalog/30828/cc3be54d4866cc261b737feb41092eb9.pdf> (Accessed: 15.03.2020) (In Russ., abstr. in Engl.)

4. Nesterova A.A. Funktsionalistskii podkhod k sovместnomu obrazovaniyu i sotsial'noi adaptatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detei, ne imeyushchikh narushenii razvitiya [Elektronnyi resurs] [A functionalist approach to co-education and social adaptation of children with limited health abilities and typically developed children] *Sotsial'naya politika i sotsiologiya=Social Policy and Sociology*, 2012, no. 3, pp. 85–90 (In Russ., Abstr. in Engl.)

5. Ryapisov N.A, Ryapisova A.G. Monitoring effektivnosti inklyuzivnoi praktiki [Monitoring the effectiveness of inclusive practices]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta=Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016. vol. 1, no. 29, pp. 7–22. DOI: 10.15293/2226-3365.1601.01 (In Russ., abstr. in Engl.)

6. Tikhomirova E.L, Shadrova E.V. Metodika otsenki sformirovannosti inklyuzivnoi kul'tury vuza [Research instruments to evaluate the development of inclusive culture at universities] *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'=Historical and Social Educational Ideas*, 2016, vol. 8, no. 5/3, pp. 163–167. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-5/3-163-168 (In Russ., Abstr. in Engl.)

7. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 6, pp. 38–46. DOI: 10.17759/pse.2019240604 (In Russ., abstr. in Engl.)

8. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialusis ugdymas=Special Education*. 2018, vol. 1, no. 38, pp. 47–60. DOI: 10.21277/se.v1i38.366

9. Cook B.G., Cook L. An Examination of Highly-Cited Research on Inclusion. In Kauffman J.M. (ed.), *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. Vol. I. Routledge, 2020, pp. 130–159.

10. Ferry S. Bringing ABA Into Your Inclusive Classroom: A Guide to Improving Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders (review). *Education and Treatment of Children*. 2011, vol. 34, no. 2, pp. 290–294. DOI: 10.1353/etc.2011.0015

11. 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. DOI: 10.1111/1467-8578.12101
12. Katz, J. Teaching to diversity: the three-block model of universal design for learning. Winnipeg, MB: Portage and Main Press, 2016. 198 p.
13. Kauffman J.M. Preface. In J.M. Kauffman (ed.), *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. Vol. I. Routledge, 2020, pp. 19–25.
14. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and Other Issues. In J.M. Kauffman (ed.), *Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. Vol. I. Routledge, 2020, pp. 1–24.
15. Kuyini A.B., et al. Disability Rights Awareness and Inclusive Education Training Manual. CEVS8 Ghana, GES Special Education Division & Pathfinders Australia. Australia & Ghana / A.B. Kuyini, T.P. Otaah, B.M. Mohamed, H. Mumin, F. Mashod, R.K. Alhassan, F.K. Mahama, A. Zakaria, A. Brennan, T. Wallace, R. Kilbourne. 2015. 99 p. Available at: https://www.un.org/disabilities/documents/unvf/DisabilityRights_InclusiveEduTrainingManual_10Dec2015.pdf (Accessed: 04.04.2020).
16. Participation in inclusive education – a framework for developing indicators Represented by the European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. 58 p. Available at: https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf (Accessed: 04.04.2020).
17. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education. Represented by the UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States in Geneva, 2012. 124 p. Available at: https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (Accessed: 04.04.2020).
18. 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
19. Virués-Ortega J., Haynes S.N. Functional analysis in behavior therapy: behavioral foundations and clinical application. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2005, vol. 5, no. 3, pp. 567–587.

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Оценка экспертами неальтернативных параметров по их значимости для
 развития инклюзивного процесса в образовательной организации**

№ п/п	Оцениваемый набор параметров	Параметры оценки ИП, выбранные экспертами как значимые для инклюзии		Параметры, не достигшие консенсуса у экспертов
		Более значимые параметры по рангу* (в порядке убывания ранга)	Менее значимые параметры по рангу (в порядке убывания ранга)	
	1	2	3	4
1	степень значимости ценностей, которые определяют развитие инклюзивного образования $p < 0,01^a$, $p < 0,01^b$	уважение к человеку, принятие любого ребенка	вовлеченность в жизнь школьного сообщества; поддержка разнообразия	нет
2	приоритетность целей для инклюзивной образовательной организации $p < 0,01^a$, $p > 0,05^b$ (различий нет)	создание благоприятной среды обучения; овладение знаниями и навыками для независимой взрослой жизни; удовлетворение образовательных потребностей; получение качественного образования; социальная успешность выпускника	-- (все предложенные экспертам цели отличались по своему рангу от цели с наивысшим рангом менее чем на 10%)	нет
3	степень значимости методов, которые целесообразно применять в управлении инклюзивным процессом в образовательной организации $p < 0,03^a$, $p < 0,01^b$	командное взаимодействие; методы поддержания положительного социально- психологического климата	анализ и учет рисков; сетевое взаимодействие	делегирование полномочий; проектный метод; перераспреде ление внутренних ресурсов организации
4	степень значимости компонентов образовательного процесса, влияющих на развитие инклюзии $p < 0,01^a$, $p < 0,01^b$	командная работа учителей и специалистов; психолого-педагогическое сопровождение	деятельность психолого- педагогического консилиума; реализация программ дополнительного образования	нет

5	степень значимости образовательных результатов обучающихся в образовательной организации, развивающей инклюзию $p < 0,01^a$, $p < 0,01^b$	социальные компетенции; коммуникативные навыки; жизненные навыки;	универсальные учебные действия	академические образовательные результаты; начальные профессиональные навыки
6	степень значимости образовательных результатов обучающихся с ОВЗ в образовательной организации, развивающей инклюзию $p < 0,01^a$, $p < 0,01^b$	коммуникативные навыки; жизненные навыки; социальные компетенции	универсальные учебные действия	академические образовательные результаты; начальные профессиональные навыки
7	степень значимости индикаторов, определяющих успешность обучающегося с ОВЗ в инклюзивном классе $p < 0,05^a$, $p < 0,01^b$	социальная адаптация; желание идти в школу	самостоятельность в учебной деятельности; отсутствие конфликтов с детьми класса; активность на уроке	получение хороших оценок
8	степень значимости показателей для развития инклюзивного сообщества в классе $p < 0,05^a$, $p < 0,01^b$	эмоциональное благополучие каждого ученика; оказание взаимной помощи и поддержки в классном сообществе	участие в регуляции совместной деятельности в группе; участие каждого ученика в мероприятиях образовательной организации	участие в различных формах ученического самоуправления
9	степень значимости условий, необходимых для развития инклюзивного образования $p < 0,01^a$, $p < 0,001^b$	подготовленные к работе в условиях инклюзии учителя и специалисты; руководители образовательных организаций принимают активное участие в формировании; инклюзивной политики командная работа	участие родителей в образовательном процессе; наличие ассистивных технологий	нет
10	степень значимости компетенций, которые необходимо иметь педагогу для успешной реализации инклюзивного образования	умение создавать комфортную психологическую среду; владение приемами поддержки достижений ребенка; умение выстраивать коммуникацию со всеми участниками	владение навыками создания дидактических материалов для урока с учетом образовательных потребностей учеников; владение приемами	нет

	$p < 0,001^a$, $p < 0,001^b$	образовательного процесса; владение методами выявления образовательных потребностей каждого ребенка	интерактивного обучения	
11	степень значимости компетенций, которые необходимо иметь руководителю образовательной организации для успешной реализации инклюзивного образования $p < 0,05^a$, $p < 0,001^b$	умение организовать профессиональную команду единомышленников и успешно управлять ее деятельностью; иметь активную жизненную позицию по отношению к реализации права на получение всеми обучающимися доступного качественного образования; владение методами быстро и гибко реагировать на перемены; знание нормативно- правовой базы инклюзивного образования; знать философию инклюзии и разделять инклюзивные ценности; умение действовать в режиме многозадачности, распределяя ответственность	владение методами оценки и рефлексии образовательных процессов; владение способами обеспечения инновационного развития ОО	нет
12	степень значимости признаков, которые определяют успешность образовательной организации в развитии инклюзии $p < 0,01^a$, $p < 0,001^b$	все обучающиеся с желанием посещают образовательную организацию; успешная социализация всех обучающихся; положительная динамика обучения и развития каждого обучающегося	устойчивое развитие образовательной организации; наличие обучающихся с ОВЗ, не переведенных на обучение на дому	количество обучающихся с особыми образовательн ыми потребностями; высокие образовательн ые результаты всех обучающихся; отсутствие жалоб со стороны родителей

Примечания. * – более 90% от высшего ранга в группе параметров; ^a – статистическая значимость отличия эмпирических распределений баллов, выставяемых экспертами оцениваемому параметру, от равномерного теоретического распределения по критерию согласия χ^2 Пирсона (по наименьшему уровню значимости); ^b – статистическая значимость отличия между собой средних баллов, выставяемых экспертами по оцениваемым параметрам, по критерию Фридмана.

Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В. и др.
Экспертная оценка параметров инклюзивного
процесса в образовании
Клиническая и специальная психология
2020. Том 9. № 2. С. 62–78.

Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., et al.
The Expert Assessing of Inclusive Process
Parameters in Education
Clinical Psychology and Special Education
2020, vol. 9, no. 2, pp. 62–78.

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Мельник Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnik_stav@mail.ru

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор, кафедра специальной психологии и реабилитации факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Information about the authors

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

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

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

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

Получена: 13.04.2020

Received: 13.04.2020

Принята в печать: 31.05.2020

Accepted: 31.05.2020