

Использование в конкурсных процедурах критериев оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода

Алехина С.В.

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

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@mgppu.ru

Самсонова Е.В.

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

Шеманов А.Ю.

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

Работа представляет результаты апробации разработанного в Институте проблем инклюзивного образования МГППУ подхода к экспертной оценке инклюзивных практик в образовательных организациях на основе интеграции критериев инклюзивности и требований доказательности. В оценке участвовали 25 федеральных экспертов по инклюзивному образованию, которые оценивали 30 кейсов в трех номинациях инклюзивных практик, поданных на федеральный этап конкурса. Эксперты обрабатывали заявки в баллах, заполняя экспертные протоколы, которые обрабатывались для определения уровня инклюзивности практики (нулевого, начального, базового или продвинутого). Затем было организовано рефлексивное обсуждение применения экспертами разработанного нами подхода к оценке инклюзивных практик по критериям инклюзивности и доказательности, результаты этого обсуждения подвергли тематическому анализу. Исследование выявило, что распределение экспертных оценок инклюзивных практик по уровням отличается от равномерного ($p < 0,01$), подтверждая работоспособность критериев как инструмента оценки. При этом воспроизводимость результатов экспертной оценки оказалась на приемлемом уровне (83%) с учетом ненадежности дифференциации нулевого и начального уровней (выборка повторных измерений: $N=12$). Тематический анализ экспертной рефлексии показал полезность критериев оценки как инструмента не только для экспертизы, но и развития экспертного мышления самих экспертов, а также профессионального развития конкурсантов. Результаты тематического анализа выявили необходимость широкого обсуждения и дальнейшего изучения ключевых категорий инклюзии (разнообразие, участие, принятие и др.) с целью их более точной операционализации в качестве критериев инклюзивности.

Ключевые слова: критерии инклюзии; инклюзивные практики; доказательный подход; конкурсные процедуры; экспертная оценка; экспертное мышление.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01 «Экспертно-аналитическое и научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды организаций общего и дополнительного образования регионов Российской Федерации».

Для цитаты: Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Использование в конкурсных процедурах критериев оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 33—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303>

Use of Evidence-Based Evaluation Criteria for Inclusive Practices in Competitive Procedures

Svetlana V. Alekhina

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

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 presents the results of approbation of the approach to expert evaluation of inclusive practices in educational institutions developed at the Institute for Problems of Inclusive Education of the Moscow State University of Psychology and Education based on the integration of inclusiveness criteria and evidence requirements. The assessment involved 25 federal experts on inclusive education, who evaluated 30 cases in three nominations of inclusive practices submitted to the federal stage of the competition. The assessors scored the applications by completing expert protocols, which were processed to determine the level of inclusivity of the practice (zero, initial, basic, or advanced). Then a reflective discussion was organized on the application by experts of the approach we developed to assessing inclusive practices according to the criteria of inclusiveness and evidence, the results of this discussion were subjected to thematic analysis. The study revealed that the distribution of expert assessments of inclusive practices by levels differs from uniform ($p < 0,01$), confirming the effectiveness of the criteria as an assessment tool. At the same time, the reproducibility of the results of the expert assessment turned out to be at an

acceptable level (83%), taking into account the unreliability of differentiation of the zero and initial levels (sample of repeated measurements: N=12). The thematic analysis of expert reflection showed the usefulness of evaluation criteria as a tool not only for examination, but also for the development of expert thinking of the experts themselves, as well as the professional development of the contestants. Also, the results of the thematic analysis revealed the need for a broad discussion and further study of the key categories of inclusion (diversity, participation, acceptance, etc.) to operationalize them more accurately as inclusion criteria.

Keywords: inclusion criteria; inclusive practices; evidence-based approach; competitive procedures; peer review; expert thinking.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 8, 2023 No. 073-00038-23-01 "Expert-analytical and scientific-methodological support for the development of an inclusive educational environment of organizations of general and additional education in the regions of the Russian Federation."

For citation: Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Use of Evidence-Based Evaluation Criteria for Inclusive Practices in Competitive Procedures. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no.3, pp. 33—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303> (in Russ.)

Введение

С того момента, как инклюзивное образование (ИО) стало требованием отечественного федерального законодательства (после ратификации в 2012 г. Конвенции ООН о правах инвалидов, 2006), остается актуальным поиск стимулов для всемерного развития ИО в образовательных организациях (ОО) [14]. Вследствие этого большое влияние на развитие инклюзивного образования начинают оказывать конкурсы образовательных организаций и лучших инклюзивных практик (ИП).

В исследовании мы исходили из рабочего определения, принятого в Институте проблем инклюзивного образования МГППУ для предварительного подхода к проблеме оценки. Инклюзивная образовательная практика (ИОП) представляет собой совокупность взаимосвязанных организационных, управленческих, педагогических, социальных действий, направленных на активное вовлеченное участие и развитие всех участников образовательного процесса с помощью вариативных форм поддержки разнообразия образовательных потребно-

стей и включения всех обучающихся в процесс образования. Наряду с определением ИОП можно также говорить и о том, что представляет собой ИП, поскольку в данной статье инклюзия реализуется и оценивается в конкурсных процедурах не только в ОО, но и, например, в лагерях отдыха для детей, где речь может идти не столько об образовательной инклюзии, сколько об инклюзии социальной. На предварительном уровне такое определение практически повторит вышеприведенное, за исключением того, что вместо включения в образовательный процесс речь будет идти о вовлечении в качестве активных участников в какую-либо актуальную для данных условий деятельность. Поэтому далее мы в основном пользуемся аббревиатурой ИП.

ИП являются составляющими инклюзивной образовательной среды (ИОС) организации. Имеется несколько подходов к повышению доказательности процедур оценки в социальной работе и образовании, которые учитывают как объективные составляющие достигаемых результатов, так и их субъективный компонент, включающий также оценку

удовлетворенности благополучателей (в случае основного образования — родителей и их детей, обучающихся в ОО). Среди методов оценки, наряду с измерением объективных показателей, достигаемых в процессе реализации ИП результатов, значительное место занимает и экспертная оценка, которая также нуждается в выработке более единообразных и детализированных критериев, помогающих экспертам оценивать ИП в процессе проведения конкурсов [16].

При этом следует учитывать, что при применении доказательного подхода в сфере оценки результативности ИО возникает ряд специфических проблем, которые стали предметом обсуждения в международном сообществе [24; 29; 30; 32; 33]. Среди них — трудность проведения контролируемых рандомизированных исследований в силу большого разнообразия особых образовательных потребностей (ООП) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [24], недостаточный учет специфики ООП у обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями или тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности [30] и др.

По методам определения доказательности практик в отечественной и зарубежной литературе продолжается дискуссия, включающая обсуждение вопросов методологии. Одним из важных вопросов дискуссии является использование качественных методов для обоснования эффективности практик [7; 8; 9; 10; 26; 27; 31; 34; 35; 36; 37; 38].

В Институте проблем инклюзивного образования на основе системного анализа с учетом научной литературы были разработаны критерии оценки ИП в ОО основного образования [2; 3; 4; 5], которые были интегрированы с требованиями доказательного подхода в оценке социальных практик [7; 8; 9; 10]. Затем критерии были апробированы и применены в экспертной оценке заявок участников Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа».

В настоящей статье мы ставим себе целью представить результаты такой апробации, включая рефлексию применявших эти критерии экспертов в той части, насколько

их применение продуктивно и какие проблемы при этом возникают.

В качестве гипотезы исследования в статье выдвигается предположение, что, во-первых, экспертная оценка выявит различия по инклюзивности между оцениваемыми инклюзивными практиками, применяемыми в средовых условиях детских садов, школ, детских лагерей отдыха и др.; а во-вторых, оценка различных экспертов, использующих предложенные критерии, не будет иметь сильных различий. Кроме того, мы предполагали, что рефлексия проведенной экспертизы экспертами выявит ряд предложений как в области процедуры проведения конкурсов, так и относительно самих критериев оценки, использованных экспертами.

Методы исследования

Разработчиками процедуры экспертной оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода является авторский коллектив Института проблем инклюзивного образования МГППУ.

Разработка процедуры экспертной оценки проходила в несколько этапов.

1. На основе экспертного опроса были выделены ключевые принципы инклюзивного образования [2; 4].

2. Критерии оценки инклюзивных практик были разработаны на основе доказательного подхода и ключевых принципов инклюзивного образования [2; 3; 4].

3. Анализ стандарта доказательности позволил выделить основные параметры описания инклюзивных образовательных практик, которые были включены в требования к описанию лучшей инклюзивной практики в рамках Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа». Описание успешной ИП на основе доказательного подхода предполагало представление практического кейса.

4. В качестве инструмента оценки ИП был разработан экспертный протокол, представляющий собой таблицу, включающую 6 критериев инклюзивности практик (принятие, участие, доступность, вариативность, адаптивность, поддержка и индивидуальный подход) и 4 показателя доказательности (регла-

ментированность, обоснованность данных, достижение образовательных результатов, обоснованность данных об образовательных результатах практики), сгруппированных по трем уровням состояния практики — начальному (1—3), базовому (4—7), продвинутому (8—10).

5. Для апробации экспертного протокола были рассмотрены 30 кейсов из трех номинаций, пришедших на федеральный этап конкурса заявок, которые были оценены 25 федеральными экспертами.

6. В результате оценки экспертами кейсов были получены данные экспертных протоколов, видеозапись рефлексивного вебинара с экспертами, на которой отражены их мнения о процедуре оценки, критериях оценки и сделаны предложения по улучшению процедуры и инструмента оценки, включая экспертный протокол. Некоторые эксперты предоставили также свои размышления и предложения в текстовом виде.

7. Полученные данные экспертных протоколов, а также результаты рефлексии экспертов были обработаны. Для каждого экспертного протокола было рассчитано среднее арифметическое на основе поставленных экспертом баллов и числа рубрик заполненного протокола. На основании этого среднего определялся уровень ИП: нулевой, если среднее было менее 1, начальный — от 1 до менее 4, базовый — от 4 до менее 8, продвинутый — от 8 до 10. Таким образом, нами была добавлена еще одна категория для оценки конкурсных заявок — нулевой уровень, поскольку многие эксперты не только высказались за его введение на рефлексивном вебинаре, но и в процессе оценки использовали его на практике. Далее выполнялась проверка статистической гипотезы о различии частот попадания конкурсных заявок в различные категории (нулевой, начальный, базовый, продвинутый уровни). Результаты рефлексии были подвергнуты тематическому анализу. В качестве метода статистической обработки распределения по категориям конкурсных заявок применен одновыборочный критерий согласия хи-квадрат, посредством которого проверялось

отличие эмпирического распределения от равномерного распределения.

8. В качестве методологии тематического анализа использовался рефлексивный метод, который, следуя Г.П. Щедровицкому и его последователям, нами рассматривался как форма системной теоретической деятельности, направленная на создание и осмысление общественного продукта, его действий и их законов [1; 19; 20; 21]. Рефлексивный метод предполагал анализ экспертами своего первого опыта работы с протоколами, разработанными на основе критериев доказательности инклюзивных практик, при оценивании конкурсных работ. Для нас особенно ценной была рефлексия понимания критериев и показателей, сложившаяся у разных экспертов, являющихся опытными педагогами в сфере инклюзивного образования, применительно к разным конкурсным работам. Таким образом, реализован цикл рефлексивной деятельности экспертов: анализ и оценка конкурсных работ (контроль); критика (коррекция критериев и протокола оценки); предложения по регламентации критериев. Рефлексивный метод позволяет не только организовать дискуссию на основе сложной коммуникации, выделить мнения экспертов о сильных и слабых сторонах инструмента оценки, но и спроектировать изменения в инструменте оценки [1; 16; 19; 20; 21].

Выборка. В оценке участвовали 25 федеральных экспертов по инклюзивному образованию, отобранных по критериям наличия опыта в инклюзивном образовании не менее 5 лет, научной степени и публикаций по проблематике инклюзивного образования.

Были рассмотрены 30 кейсов из трех номинаций инклюзивных практик («детский сад», «школа», «организации отдыха детей и их оздоровления»), поданных на федеральный этап конкурса заявок, которые были предложены для экспертной оценки.

Результаты

В табл. 1 приведены результаты экспертной балльной оценки конкурсных заявок (инклюзивных практик, представленных в трех номинациях конкурса).

Таблица 1

Оценка конкурсных инклюзивных практик экспертами

№ кейса ИП	Эксперт 1	Эксперт 2	Среднее	Уровень
1.	0	0	0	0
2.	1,17	5,21	3,19	1
3.	9,5		9,5	3
4.	2,25	2,88	2,56	1
5.	2,46		2,46	1
6.	2,0	0,5	1,25	1
7.	2,16	3,12	2,64	1
8.	1,75		1,75	1
9.	2,21	2,67	2,44	1
10.	1,79		1,79	1
11.	1,5		1,5	1
12.	1,375		1,375	1
13.	0,71		0,71	0
14.	2,62		2,62	1
15.	1,0	0,3	0,65	0
16.	1,42		1,42	1
17.	0		0	0
18.	0,83		0,83	0
19.	4,04		4,04	2
20.	0,5		0,5	0
21.	1,17		1,17	1
22.	6,83	2,75	4,79	2
23.	0,625	0,2	0,41	0
24.	2,21		2,21	1
25.	2,17		2,17	1
26.	0,125		0,125	0
27.	2,75	1,92	2,34	1
28.	5,5		5,5	2
29.	4,71	4,67	4,69	2
30.	1,42	1,125	1,27	1
N		N=12 (пар оценок)		N=30 (всего оценок)

Примечания: нулевой уровень — средняя экспертной оценки по кейсу менее 1; начальный уровень — 1—4; базовый уровень — 4—8; продвинутый уровень — 8—10.

Приведенные результаты показывают, что только 3 из 12 парных оценок экспертов различаются между собой по уровню, в который распределены конкурсные заявки. Это инклюзивные практики, оценки которых представлены в 2, 15 и 22-й строках таблицы, что составляет 25% от числа всех прошедших двойную экспертизу кейсов.

Соответственно, в 75% случаев оценки экспертов в распределении кейсов по уровням совпали. Причем расхождение в 15-й строке может быть вызвано тем, что изначально экспертов просили делить практики по трем уровням, т.е. без нулевого, т.к. критерий дифференциации нулевого и начального уровней ненадежен. Учитывая это, с нашей

точки зрения, процент совпадений получился довольно хороший (т.е. 10 из 12, или 83%), что является аргументом в пользу воспроизводимости экспертных оценок, хотя малая выборка не позволяет оценить эту воспроизводимость количественно. Это может говорить о том, что эксперты понимают критерии оценки сходным образом, и о том, что субъективный фактор не оказывает чрезмерного влияния на результаты оценки в данной выборке экспертов.

В табл. 2 представлены результаты частотного анализа экспертных оценок по уровням оценки, включая введенный нами постфактум нулевой уровень, поскольку он реально использовался экспертами.

Приведенные в табл. 2 данные и их статистический анализ показывают, что в конкурсной выборке сильно преобладают частоты кейсов, оцененных как отвечающие нулевому и начальному уровням — 27% и 57% соответственно. При этом к базовому и продвинутому уровням эксперты отнесли суммарно только 17%. Из этих результатов видно, что подавляющее большинство практик, по мнению экспертов, слабо соответствуют использованным критериям инклюзивности и стандартам доказательности.

Далее был проведен тематический анализ переведенных в текстовую форму или представленных в письменной форме результатов рефлексии экспертов, и на его основе выделено три категории мнений и предложений экспертов относительно (1) полезности (полезного эффекта) инструмента оценки, (2) изменений в процедуре работы с конкурсантами, а также (3) изменений самого инструмента оценки (критериев инклюзивности и доказательности, включая процедуру и протокол эксперта).

В табл. 3 представлены мнения экспертов относительно полезности (полезного эффекта) от применяемого инструмента оценки.

Приведенные в табл. 3 результаты показывают, что эксперты находят немало полезных свойств у применявшегося ими инструмента оценки конкурсных практик по критериям инклюзивности и доказательности как для себя, так и, потенциально, для конкурсантов. Довольно частое и важное предложение состоит в том, что инструмент оценки целесообразно использовать на этапе подготовки конкурса для создания рекомендаций на основе критериев с целью ознакомления конкурсантов с требованиями конкурса и последующего доведения практик до конкурсного формата относительно требований к инклюзивности и доказательности. Также обсуждалась полезность критериев для выявления сильных и слабых сторон практик, имеющих дефициты как в их осуществлении, так и в изложении достигнутых на их основе результатов, требование распознавания рисков практик и т.д.

Эксперты сделали предложения относительно конкретных изменений в требованиях к конкурсантам:

1. Ввести обязательное требование описания инклюзивности как результата практики и способов подтверждения результата, в том числе по содержательным критериям, а не только формально-количественным.

2. Составить методические рекомендации для конкурсантов и/или чек-лист для подготовки описания ИП на конкурс, включающие рекомендации по методам обоснования эффектов ИП.

3. Задать конкурсантам требования к регламенту описания ИП.

Таблица 2

Результаты классификации экспертами конкурсных инклюзивных практик по уровням

Уровень	Нулевой 0	Начальный 1	Базовый 2	Продвинутый 3
Частота	8	17	4	1

Примечания: Критерий согласия хи-квадрат Пирсона (согласие с равномерным распределением). Результат: $\chi^2_{Эмп} = 19,332$, нулевая гипотеза отклоняется при $p < 0,01$, $df = 3$ ($\chi^2_{Крит} = 11,345$).

Таблица 3

**Эффект (полезность) критериев для экспертов и конкурсантов,
 по мнению экспертов**

№ п/п	Эффекты	Примеры высказываний
1.	В качестве критерия оценки введено требование доказательности ИП	«Мы искали всегда инновации, что-то новое, а не искали доказательность» «...Мы увидели в этом инструменте и в этих критериях новый подход к оценке практик»
2.	Критерии помогают определить сильные и слабые стороны практики	«Инструмент дает возможность выявить сильные и слабые стороны описания практики и на этой основе определить направления ее совершенствования»
3.	Критерии помогают определить риски практики	«Практики не описывают риски, не умеют. А в критериях они учитываются, это хорошо»
4.	Критерии помогают определить ресурсы, дефициты, разрывы целей и задач, разрывы целей и действий, действий и результатов	«Данный инструмент помогает эксперту... показать практикам, в каком направлении можно двигаться, где сила, где ресурс, где большие дефициты, где разрывы между целями и задачами, целями и действиями или действиями и результатами»
5.	Критерии помогают определить вовлеченность (родителей и других участников образовательного процесса)	«Во многих практиках (кейсах) номинально называются родители, нет реальных доказательств их вовлеченности и субъектности позиции родителя»
6.	Для конкурсантов знакомство с критериями оценки способствует профессиональному развитию педагогов, проектирующих и создающих ИП	«Инструмент хороший не столько для отбора практики, сколько для их анализа, доращивания и экспертирования... как помочь достичь такого роста, допроектировать практику»

Рекомендации экспертов касаются желательных изменений в требованиях к конкурсантам. В значительной степени они сводятся к двум основным. Первое рекомендует в целом создание более детального регламента описания практики, который может быть представлен в виде рекомендаций и/или, например, чек-листа конкурсанта, а второе затрагивает содержание этих требований, которые обязательно должны включать описание инклюзивности практики и, соответственно, того, что конкурсант понимает под инклюзией, рекомендуемые доказательные процедуры/методы, описание целей и задач, а также полученных результатов практики и того, решена ли и как задача обеспечения инклюзии и чем это подтверждается.

Эксперты внесли предложения по изменениям в критерии и протокол оценки:

1. Детализировать критерии внутри уровней.
2. Устранить дублирование в критериях.
3. Ввести в протокол оценки нулевой уровень ИП.

4. Ввести в протокол оценки столбец комментариев.

5. Сделать глоссарий по критериям для экспертов.

6. Расширить результат практики как предмет оценки: кроме образовательного ввести другие типы результатов.

7. Уточнить характеристики уровней.

8. Уточнить формулировки (принятие, участие, поддержка, индивидуализация и др.) и набор критериев.

Наибольшее число замечаний и предложений вызвали сами критерии оценки практик, но имеются также важные предложения, касающиеся процедуры и протокола экспертизы. Так, ряд экспертов предложили ввести в протокол столбец комментариев для эксперта, а также расширить число оцениваемых уровней, добавив нулевой уровень. Причем имеется рекомендация уточнить и детализировать критерии отнесения к различным уровням и шкалирования внутри них, в частности добавив для продвинутого уровня показатель воспроизводимости практики, а для

базового — требование внутренней профессиональной экспертизы. Эксперты указывают на желательность наличия словаря (глоссария), разъясняющего основные параметры доказательности и используемую в критериях терминологию. Также предлагается, в силу наличия разных номинаций (например, лагерей отдыха, детских садов), расширить понятие результата за рамки образовательного (например, социальная инклюзия и т.п.). Эксперты отмечают наличие дублирования в критериях, что может неоправданно завышать или занижать оценку в баллах. Особенно много замечаний вызвали такие ключевые для оценки инклюзивности критерии, как участие и принятие, при этом предлагаются другие названия для этих критериев, которые, по мнению эксперта, уточняют их содержание и исключают двусмысленность.

Обсуждение результатов

Полученные результаты, с нашей точки зрения, нуждаются в обсуждении в нескольких взаимосвязанных аспектах. Критерии становятся предметом рефлексивной дискуссии в сообществе экспертов, и тем самым развивается экспертное мышление в области инклюзии; оно становится предметом изменения экспертами и средством самоизменения мышления экспертов. Эта рефлексия как процесс самоизменения экспертного мышления в области инклюзии не является чем-то случайным: она — результат наличия в международной практике споров и несогласий относительно самой идеи инклюзии [22; 23; 24; 25; 26; 29; 32; 33], которые не снимаются даже усилиями Комитета ООН по правам инвалидов, выпустившего Замечание общего порядка № 4 о праве на инклюзивное образование [17].

Ключевой точкой дискуссии стала интерпретация того, что означает критерий «участие». Состоит ли его обеспечение в реализации права всех на участие в общеобразовательных условиях путем разумного приспособления этих условий, но при постановке главного акцента на реализации данного права, или оно в том, чтобы решать вопрос о размещении обучающихся исходя из баланса в реализации этого права наря-

ду с другим — правом получения наиболее качественного, т.е. соответствующего нуждам обучающегося с ООП образования в наименее ограничивающей среде, но не в ущерб реализации последнего права? Тему участия развивают в своей статье Т.О. Арчакова и Э.Ш. Гарифулина, вводя в контекст этой проблемы вопрос учета мнения детей в принятии важных решений, затрагивающих их интересы, что является требованием Конвенции ООН о правах ребенка (ст. 12) [6; 15]. Необходимость учета мнения детей при принятии важных решений ставит множество сложных проблем, таких как нахождение баланса между объективными нуждами развития детей и достижением приемлемого уровня их субъективного благополучия, развитием их компетентности в выражении своего мнения и вниманием к их субъективным предпочтениям, выстраиванием отношений партнерства с ними и принятием социальных и культурных норм, важных для общества, в которое они входят при взрослении.

Подобная двойственность существует и относительно понятий индивидуального подхода и индивидуализации, где поднимается вопрос о поддержке субъектности каждого обучающегося, с одной стороны, и об индивидуальном подходе к его обучению и воспитанию, где он не субъект, а адресат образовательных воздействий, с другой стороны [13; 17].

Это лишь немногие аспекты сложных проблем, связанных с реализацией экспертной рефлексии при оценке инклюзивных практик.

Заключение

Как нам представляется, полученные в работе результаты апробации критериев для экспертных оценок инклюзивности и доказательности образовательных и социальных практик, выраженные в итогах экспертных оценок и рефлексии экспертами опыта применения инструмента оценки и его критериев, показывают работоспособность данного инструмента, воспроизводимость даваемых с его помощью оценок и пригодность как для обеспечения экспертизы ИП, так и для профессионального развития конкурсантов. Поставленные в статье гипотезы получили свое подтверждение. Ин-

струмент экспертной оценки показал способность работать как средство дифференциации экспертами конкурсных практик по уровням инклюзивности и доказательности. Воспроизводимость экспертных оценок может быть оценена как приемлемая, хотя пока и без количественной характеристики воспроизводимости. Результаты экспертной рефлексии выявили ряд важных вопросов для дальнейшей разработки и конкретизации как основных понятий, лежащих в основе инструмента оценки, так и его параметров и процедур.

Во-первых, эксперты подтвердили важность и полезность разработанных критериев оценки ИП, причем не только для экспертизы, но и, потенциально, в качестве инструмента профессионального развития конкурсантов.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. 1994. № 2. С. 59—68.
2. 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. DOI:10.17759/psyedu.2019110410
3. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509
4. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62—78. DOI:10.17759/crpe.2020090203
5. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506
6. Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. Участие детей в России: теоретическое осмысление и развитие практики // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 68—87. DOI:10.17759/ssc.2020010106
7. Бусыгина Н.П., Горобцова А.В. Качественная методология и доказательные практики в психологии и образовании // Психологическая

Во-вторых, результаты рефлексии показали, что целый ряд ключевых для идеи инклюзии категорий, таких как разнообразие, участие, принятие, сохраняет для отечественных экспертов, а значит и в целом для практикующих специалистов (школьных учителей, воспитателей, психологов, дефектологов и др.) значительную долю неопределенности.

Это означает, что они нуждаются не только в ситуативном уточнении, например, в предложенных критериях экспертизы, но и в дальнейшем широком обсуждении и эмпирической верификации в научной литературе и на научно-практических конференциях, что требует также и их операционализации, и подбора или разработки надежных методов верификации.

- наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 117—127. DOI:10.17759/pse.2021260609
8. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Зевина Д.А. Методологические проблемы доказательного описания психологических и социальных практик // Социальные науки и детство. 2021. Том 2. № 1. С. 24—36. DOI:10.17759/ssc.2021020102
9. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 162—176. DOI:10.17759/psyedu.202113-410
10. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8—26. DOI:10.17759/ssc.2020010101
11. Гуцыкова С.В. Метод экспертных оценок: теория и практика. М.: Институт психологии РАН, 2011. 144 с.
12. Зарецкий В.К. У истоков рефлексивно-деятельностного подхода: к 120-летию Петра Яковлевича Гальперина, к 90-летию Никиты Глебовича Алексеева // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 11—27. DOI:10.17759/crp.2022300402
13. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163—181.
14. Конвенция ООН о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. (ратифицирована Федеральным законом от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ) [Электронный

- песуцп]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml; <https://base.garant.ru/70170066/> (дата обращения: 03.03.2023).
15. Конвенция ООН о правах ребенка: принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 03.03.2023).
16. Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза. Методология и смысл. М.: Смысл, 2008. 133 с.
17. ООН: Замечание общего порядка № 4 (2016) о праве на инклюзивное образование / Комитет ООН по правам инвалидов [Электронный ресурс]. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en (дата обращения: 03.03.2023).
18. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Кутелова Е.Н. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 84—99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206
19. Чупина В.А. Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров // Образование и наука. 2010. № 11(79). С. 12—22.
20. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964. 489 с.
21. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Том 1. № 1. С. 16—28.
22. Anastasiou D., Felder M., De Miranda Correia L.A., Shemanov A., Zweers I., Ahrbeck B. Chapter 11. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and the Netherlands // On 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. Routledge, London, New York, 2020. P. 216—248.
23. Annamma S.A., Ferri B.A., Connor D.J. Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education // Review of Research in Education. 2018. Vol. 42. № 1. P. 46—71.
24. Boyle C., Koutsouris G., Mateo A.S., Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate // Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. USA, 2020. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019
25. Connor D.J., Ferri B.A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education // Disability and Society. 2007. Vol. 22. № 1. P. 63—77. DOI:10.1080/09687590601056717
26. De Weger E., Vooren N.J.E. van, Wong G., Dalkin S., Marchal B., Drewes H.W., Baan C.A. What's in a Realist Configuration? Deciding Which Causal Configurations to Use, How, and Why // International Journal of Qualitative Methods. 2020. Vol. 19. P. 1—8. DOI:10.1177/1609406920938577
27. Francis-Auton E., Sarkies M.N., Pomare C., Long J.C., Hardwick R., Nguyen H.M., Braithwaite J. Real Talk: A Realist Dialogic Approach in a Realist Evaluation // International Journal of Qualitative Methods. 2022. Vol. 21. DOI:10.1177/16094069221120748
28. Gordon-Gould P., Hornby G. The progress of inclusion and the elephant in the classroom // Inclusive Education at the Crossroads: Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts / Eds.: P. Gordon-Gould, G. Hornby. Routledge. London & New York: Taylor & Francis Group, 2023. P. 1—9. DOI:10.4324/9781003262701-1
29. Hornby G. Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? // Educ. Sci. 2021. Vol. 11. P. 304. DOI:10.3390/educsci11060304
30. Imray P., Kossyvakı L., Sissons M. Evidence-based practice: the use and abuse of research // Support for Learning. 2023. Vol. 38. Iss. 1. P. 51—66. DOI:10.1111/1467-9604.12438
31. Jess K., Petersén A.C. From "What Works" to "Why it Works" — From a Humean to an Aristotelian Understanding of Causality // Research on Social Work Practice. 2023. P. 1—9. DOI:10.1177/10497315231154493
32. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues // On 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. Routledge, London, New York, 2020. P. 1—24.
33. Kauffman J.M., Burke M.D., Anastasiou D. Hard LRE Choices in the Era of Inclusion: Rights and Their Implications // Journal of Disability Policy Studies. 2022. P. 1—12. DOI:10.1177/10442073221113074
34. McDuffie K.A., Scruggs T.E. The Contributions of Qualitative Research to Discussions of Evidence-Based Practice in Special Education // Interventions in School and Clinic. 2008. Vol. 44. № 2. P. 91—97. DOI:10.1177/1053451208321564
35. Mukumbang F.C., Marchal B., Belle S. van, Wyk B. van. Using the realist interview approach to maintain theoretical awareness in realist studies // Qualitative Research. 2020. Vol. 20. № 4. P. 485—515. DOI:10.1177/1468794119881985
36. Rutten R. Applying and Assessing Large-N QCA: Causality and Robustness from a Critical Realist Perspective // Sociological Methods & Research. 2022. Vol. 51. № 3. P. 1211—1243. DOI:10.1177/0049124120914955

37. Tellings A. Evidence-Based Practice in the social sciences? A scale of causality, interventions, and possibilities for scientific proof // *Theory & Psychology*. 2017. Vol. 27. № 5. P. 581—599. DOI:10.1177/0959354317726876

References

1. Alekseev N.G. Printsipy i kriterii ekspertizy programm razvitiya obrazovaniya [Principles and criteria for the examination of educational development programs]. *Voprosy metodologii = Voprosy metodologii*, 1994, no. 2, pp. 59—68. (In Russ.).
2. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. K voprosu otsenki inklyuzivnogo protsessa v obrazovatel'noi organizatsii: pilotazhnoe issledovanie [On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsessa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Evaluation of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya otsenka parametrov inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Expert assessment of the parameters of the inclusive process in education]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62—78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A. Yu. Podkhod k modelirovaniyu inklyuzivnoi sredy obrazovatel'noi organizatsii [Approach to modeling the 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., abstr. in Engl.).
6. Archakova T.O., Garifulina E.Sh. Uchastie detei v Rossii: teoreticheskoe osmyslenie i razvitiye praktiki [Participation of children in Russia: theoretical understanding and development of practice]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social sciences and childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 68—87. DOI:10.17759/ssc.2020010106 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Busygina N.P., Gorobtsova A.V. Kachestvennaya metodologiya i dokazatel'nye praktiki v psikhologii i obrazovanii [Qualitative methodology and evidence-based practices in psychology and education].

38. Watharow A., Wayland S. Making Qualitative Research Inclusive: Methodological Insights in Disability Research // *International Journal of Qualitative Methods*. 2022. Vol. 21. DOI:10.1177/16094069221095316

- Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 117—127. DOI:10.17759/pse.2021260609 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Busygina N.P., Podushkina T.G., Zevina D.A. Metodologicheskie problemy dokazatel'nogo opisaniya psikhologicheskikh i sotsial'nykh praktik [Methodological problems of evidence-based description of psychological and social practices]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social sciences and childhood*, 2021. Vol. 2, no. 1, pp. 24—36. DOI:10.17759/ssc.2021020102 (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskii V.V. Dokazatel'nyi podkhod v obrazovanii: kriticheskii analiz aktual'nykh diskussii [Evidence-based approach in education: a critical analysis of current discussions]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 162—176. DOI:10.17759/psyedu.202113-410 (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskii V.V. Dokazatel'nyi podkhod v sotsial'noi sfere: osnovnye ponyatiya i printsipy, istoriya, perspektivy [Evidence-based approach in the social sphere: basic concepts and principles, history, perspectives]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social sciences and childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 8—26. DOI:10.17759/ssc.2020010101 (In Russ., abstr. in Engl.).
 11. Gutsykova S.V. Metod ekspertnykh otsenok: teoriya i praktika [Method of expert assessments: theory and practice]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2011. 144 p. (In Russ.).
 12. Zaretskii V.K. Uistokov reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda: k 120-letiyu Petra Yakovlevicha Gal'perina, k 90-letiyu Nikity Glebovicha Alekseeva [At the origins of the reflexive-activity approach: to the 120th anniversary of Pyotr Yakovlevich Galperin, to the 90th anniversary of Nikita Glebovich Alekseev]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 11—27. DOI:10.17759/cpp.2022300402 (In Russ., abstr. in Engl.).
 13. Kovaleva T.M. Oformlenie novoi professii t'yutora v rossiiskom obrazovanii [Formation of a new profession of a tutor in Russian education]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*, 2011, no. 2, pp. 163—181. (In Russ.).
 14. Konventsia OON o pravakh invalidov: prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei ot 13 dekabrya 2006 g. (ratifitsirovana Federal'nym zakonom ot 3 maja 2012 g. № 46-FZ) [UN Convention

- on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by General Assembly resolution 61/106 of December 13, 2006 (ratified by the Federal Law of May 3, 2012 No. 46-FZ) [Elektronnyi resurs]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml; <https://base.garant.ru/70170066/> (Accessed 03.03.2023). (In Russ.).
15. Konvencija OON o pravah rebenka: prinjata rezolucijej 44/25 General'noj Assamblei ot 20 nojabrja 1989 g. [UN Convention on the Rights of the Child: adopted by General Assembly resolution 44/25 of November 20, 1989] [Elektronnyj resurs]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (Accessed 03.03.2023). (In Russ.).
16. Leont'ev D.A., Ivanchenko G.V. Kompleksnaya gumanitarnaya ekspertiza. Metodologiya i smysl [Comprehensive humanitarian expertise. Methodology and meaning]. Moscow: Smysl, 2008. 133 p. (In Russ.).
17. OON: Zamechanie obshchego porjadka № 4 (2016) o prave na inkluzivnoe obrazovanie [UN: General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education]. Komitet OON po pravam invalidov [Elektronnyi resurs]. Available at: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en (Accessed 03.03.2023). (In Russ.).
18. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Shemanov A.Yu., Kutepova E.N. Kompetentsii t'yutora v inkluzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor competencies in inclusive education: the specifics of professional training programs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 84—99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206 (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Chupina V.A. Refleksivnyy metod i ego rol' v razviii professional'nogo myshleniya upravlencheskikh kadrov [Reflexive method and its role in the development of professional thinking of managerial personnel]. *Obrazovanie i nauka = Obrazovanie i nauka*, 2010, no. 11(79), pp. 12—22. (In Russ.).
20. Shchedrovitskii G.P. Problemy metodologii sistemnogo issledovaniya [Problems of system research methodology]. Moscow: Znanie, 1964. 489 p. (In Russ.).
21. Shchedrovitskii G.P. Refleksiya i ee problemy [Reflection and its problems]. *Refleksivnye protsessy i upravlenie = Reflexive processes and management*, 2001. Vol. 1, no. 1, pp. 16—28. (In Russ.).
22. Anastasiou D., Felder M., De Miranda Correia L.A., Shemanov A., Zweers I., Ahrbeck B. Chapter 11. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and the Netherlands. *On 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. Routledge, London, New York, 2020, pp. 216—248.
23. Annamma S.A., Ferri B.A., Connor D.J. Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education. *Review of Research in Education*, 2018. Vol. 42, no. 1, pp. 46—71.
24. Boyle C., Koutsouris G., Mateu A.S., Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. USA, 2020. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019
25. Connor D.J., Ferri B.A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, 2007. Vol. 22, no. 1, pp. 63—77. DOI:10.1080/09687590601056717
26. De Weger E., Vooren N.J.E. van, Wong G., Dalkin S., Marchal B., Drewes H.W., Baan C.A. What's in a Realist Configuration? Deciding Which Causal Configurations to Use, How, and Why. *International Journal of Qualitative Methods*, 2020. Vol. 19, pp. 1—8. DOI:10.1177/1609406920938577
27. Francis-Auton E., Sarkies M.N., Pomare C., Long J.C., Hardwick R., Nguyen H.M., Braithwaite J. Real Talk: A Realist Dialogic Approach in a Realist Evaluation. *International Journal of Qualitative Method*, 2022. Vol. 21. DOI:10.1177/16094069221120748
28. Gordon-Gould P., Hornby G. The progress of inclusion and the elephant in the classroom. *Inclusive Education at the Crossroads: Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*. P. Gordon-Gould, G. Hornby (eds.). Routledge, London & New York: Taylor & Francis Group, 2023, pp. 1—9. DOI:10.4324/9781003262701-1
29. Hornby G. Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? *Educ. Sci.*, 2021. Vol. 11, p. 304. DOI:10.3390/educsci11060304
30. Imray P., Kossyvaki L., Sissons M. Evidence-based practice: the use and abuse of research. *Support for Learning*, 2023. Vol. 38, no. 1, pp. 51—66. DOI:10.1111/1467-9604.12438
31. Jess K., Petersén A.C. From "What Works" to "Why it Works" — From a Humean to an Aristotelian Understanding of Causality. *Research on Social Work Practice*, 2023, pp. 1—9. DOI:10.1177/10497315231154493
32. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues. *On 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. Routledge, London, New York, 2020, pp. 1—24.
33. Kauffman J.M., Burke M.D., Anastasiou D. Hard LRE Choices in the Era of Inclusion: Rights and Their Implications. *Journal of Disability Policy Studies*, 2022, pp. 1—12. DOI:10.1177/10442073221113074

34. McDuffie K.A., Scruggs T.E. The Contributions of Qualitative Research to Discussions of Evidence-Based Practice in Special Education. *Interventions in School and Clinic*, 2008. Vol. 44, no. 2, pp. 91—97. DOI:10.1177/1053451208321564
35. Mukumbang F.C., Marchal B., Belle S. van, Wyk B. van. Using the realist interview approach to maintain theoretical awareness in realist studies. *Qualitative Research*, 2020. Vol. 20, no. 4, pp. 485—515. DOI:10.1177/1468794119881985
36. Rutten R. Applying and Assessing Large-N QCA: Causality and Robustness from a Critical Realist Perspective. *Sociological Methods & Research*, 2022. Vol. 51, no. 3, pp. 1211—1243. DOI:10.1177/0049124120914955
37. Tellings A. Evidence-Based Practice in the social sciences? A scale of causality, interventions, and possibilities for scientific proof. *Theory & Psychology*, 2017. Vol. 27, no. 5, pp. 581—599. DOI:10.1177/0959354317726876
38. Watharow A., Wayland S. Making Qualitative Research Inclusive: Methodological Insights in Disability Research. *International Journal of Qualitative Method*, 2022. Vol. 21. DOI:10.1177/16094069221095316

Информация об авторах

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

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного 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, руководитель, Научно-методический центр, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

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

Information about the authors

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

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

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

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

Получена 16.04.2023

Принята в печать 03.04.2023

Received 16.04.2023

Accepted 03.04.2023