

Обзор зарубежной и отечественной научной и научно-исследовательской литературы по показателям оценки состояния инклюзивного образования

Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации : методическое пособие / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2021. – 80 с.

Авторский коллектив: Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Мельник Ю.В., Сунцова А.С., Тимохина Т.В., Розенблюм С.А., Рыбина И.В., Лысова Т.А.

Ученые разных стран, где реализуется идея инклюзии в образовании, так или иначе, неоднократно обращались к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания. Многие из них придерживаются различных точек зрения относительно философского и эмпирического изучения инклюзии. Политические сторонники прав человека (Farrell, 2000; Lindsay, 2003, 2007) утверждают, что инклюзия – это вопрос прав человека и он не подлежит обсуждению, для него не требуется поиск научных доказательств. Другие же считают, что существует необходимость научного исследования и эмпирических доказательств для определения эффективности инклюзивной практики. Результаты и эффективность инклюзивного образования могут существенно различаться в зависимости от определения инклюзии (Gruner-Gandhi, 2007). Многие ученые заявляют, что инклюзия – это совсем другой процесс обучения, по сравнению со специальным обучением и интеграцией (Anderson, Klassen, Georgiou, 2007; Lindsay, 2003, 2007).

Ряд тематических исследований (Dyson et al., 2004) показал, что для того, чтобы школы стали инклюзивными, в них необходимо развивать обучение в соответствии с «экологией инклюзии». Экология инклюзии является фундаментальным понятием, объясняющим разницу между специальным и инклюзивным обучением, а именно: школы несут ответственность за обеспечение такого параметра образовательной среды, как контроль за групповой динамикой в классе, вместо фокусировки на диагнозе учащегося с

ОВЗ (Dyson et al., 2004; Skrtic, 1991). Инклюзивная школа гарантирует, что учебные программы и педагогика школы направлены на максимальное развитие академического и социального потенциала учащихся (Gibbs et al., 2006).

По мнению ряда зарубежных исследователей инклюзивного образования, методологические и этические проблемы в области инклюзии требуют гибкого и междисциплинарного подхода как к методам проведения исследования, так и к определению самого феномена инклюзии (Odom et al., 2005; Schwartz et al., 1995; Stoneman, 2007). В обобщенном виде четыре основные методологические и этические проблемы исследований в области инклюзивного образования представлены следующим образом: 1) критерии, согласно которым школа может считаться инклюзивной, и кто их задает; 2) как идентифицировать инклюзию в школе; 3) как зафиксировать изменения в развитии учащихся; 4) как удостовериться в том, что в исследовании принимают участие сами ученики (Nind et al., 2004).

Британские исследователи в своем пособии «Показатели инклюзии» предлагают три взаимосвязанных аспекта развития инклюзии: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики (Бут, Эйнскоу, 2007; с. 15). Инклюзивная политика воплощается в миссии образовательной организации, конкретных приоритетах – общих подходах к организации образовательного процесса, подходах к установлению и развитию внешних связей, к выбору конкретных приоритетов распределения ресурсов, этапов и сроков осуществления задач инклюзивного образования, в информационной, кадровой и организационной политике. Инклюзивная практика реализуется в области важнейших функций инклюзивной деятельности, масштабов и уровней их реализации; оптимальной структуре образовательного процесса, интеграции его функций (образовательных, воспитательных, коррекционных, развивающих, творческих, оздоровительных) и их ресурсном обеспечении. Инклюзивная культура предусматривает определение и реализацию философии

инклюзивного образования, системы его базовых и профессиональных ценностей. (Бут, Эйнскоу, 2007).

Т. Бут, М. Эйнскоу, М. McDevitt Kraljic, E.P.Soucasou, M. Thurlow, T. Vandercook и др. считают, что эффективные инклюзивные образовательные организации характеризуются следующими показателями:

- мировоззренческой идеологии образовательной организации лежит основополагающий нравственный императив, т.е. все усилия должны быть направлены на улучшение успеваемости и навыков социального взаимодействия всех обучающихся, вне зависимости от имеющихся возможностей и ресурсов;
- образовательная организация большое внимание уделяет формированию и рефлексии мировоззрения, убеждений и инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса;
- постулируется убеждение, что все дети способны к обучению и развитию;
- признается и тот факт, что все обучающиеся имеют свои образовательные способности и потребности;
- образовательная организация сфокусирована на удовлетворении образовательных потребностей ребенка, а не просто на его воспитании и обучении;
- образовательная организация разрабатывает учебные программы, которые учитывают особенности детей, их потребности и интересы;
- образовательная организация имеет возможности для поддержки обучающегося в преодолении трудностей в обучении с помощью привлечения мультидисциплинарной команды специалистов: врачей, волонтеров, тьюторов, специалистов разного профиля профессиональной деятельности;
- образовательная организация имеет высокий уровень развития культуры поддержки ребенка с особыми потребностями; весь персонал готов оказать

содействие каждому ребенку, испытывающему какие-либо сложности в процессе социализации;

– образовательная организация имеет довольно гибкую структуру организации образовательного процесса, разные классные комнаты, в том числе ресурсные, для обучения детей с разными потребностями;

– образовательная организация помогает обучающимся в формулировании целей образования, проводит мониторинг достигнутых результатов, дает конструктивную обратную связь обучающимся и их родителям с целью оптимизации процесса и достижения прогресса;

– образовательная организация обеспечивает дополнительную поддержку ребенку в процессе обучения, как только он в этом нуждается;

– образовательная организация налаживает связи с родителями, врачами, воспитателями, социальными партнерами, специалистами в рамках расширенного сообщества

Проблема формирования инклюзивной культуры является одной из ключевых тем современных зарубежных исследований инклюзии. Д. Кугельмасс провела исследование в инклюзивных школах в США, Великобритании и Португалии для выявления инклюзивных характеристик культуры этих школ (Kugelmass, 2004). Результаты показали, что инклюзивный подход в этих школах не является следствием механических процессов реструктуризации различных частей образовательной организации или введения новых инструктивных процедур. Напротив, во всех трех школах главным был акцент на совместных, вовлекающих всех процессах. В каждой из школ практика совместной работы и участия основывалась и поддерживалась на совместно разделяемых ценностях учеников и персонала школы, в соответствии с которыми признавались ценными особенности каждого ребенка или взрослого.

Построение инклюзивного образования является динамичным процессом, требующим внедрения мониторинга происходящих изменений. В

этом плане целесообразным является изучение системы показателей инклюзивности образовательного процесса в зарубежных странах, поскольку опора на них дает возможность своевременно идентифицировать происходящие трансформации и принять меры для своевременной коррекции выявленных проблем.

Набор определенных показателей (индикаторов) инклюзии в образовании содержится как в рамках нормативно-правовых документов, так и в работах отдельных разработчиков соответствующей тематики. Так, «Инчхонская декларация – Образование 2030 и Рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития» исходит из необходимости достижения на международном уровне следующей целевой установки: «Обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех» [1, С. 6]. В соответствии с этим в данном документе предлагается комбинаторный подход к пониманию показателей инклюзивности образовательного процесса, когда одновременно учитываются количественные и качественные индикаторы.

Предлагаются показатели четырех уровней:

- **глобальные:** разработка в рамках консультативного процесса под руководством Статистической комиссии ООН небольшого набора сравнимых на глобальном уровне показателей для всех ЦУР, включая ЦУР 4 в области образования, для мониторинга прогресса в деле достижения связанных с ней задач;

- **тематические:** предлагаемый образовательным сообществом более широкий набор сравнимых на глобальном уровне показателей для более комплексной оценки достижения странами задач в области образования. Данные показатели будут включать глобальные показатели;

- **региональные:** дополнительные показатели, разрабатываемые для учета конкретного регионального контекста и соответствующих политических

приоритетов и концепций, которые в меньшей степени поддаются сопоставимости на глобальном уровне;

- **национальные:** отобранные или разработанные странами показатели для учета их национального контекста и соответствующие их системам образования и планам и политической повестке.

В Приложении к этой декларации содержится ряд количественных показателей, которые разделены по задачам Цели устойчивого развития № 4 «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех». Например:

4.1 К 2030 году обеспечить, чтобы все девочки и мальчики завершали получение бесплатного, равноправного и качественного начального и среднего образования, позволяющего добиться востребованных и эффективных результатов обучения:

4.1.1 Процентная доля детей/подростков (а) в первых классах начальной школы, (b) закончивших начальную школу и (c) закончивших первую ступень средней школы и достигших по меньшей мере минимального уровня подготовки в области (i) чтения и (ii) математики, в разбивке по полу.

4.2 К 2030 году обеспечить, чтобы все девочки и мальчики имели доступ к качественным системам развития, ухода и дошкольного обучения детей младшего возраста, с тем чтобы они были готовы к получению начального образования

4.2.1 Процентная доля детей в возрасте до пяти лет, достигших необходимого уровня развития с точки зрения здоровья, обучения и психосоциального благополучия, в разбивке по полу

4.2.2 Уровень охвата организованным обучением (за год до официально установленного возраста поступления в начальную школу) в разбивке по полу [1].

Представленное видение дает возможность обеспечить достаточно глубокую аналитику инклюзивного образовательного процесса за счет

возможности сопоставления количественных показателей и одновременно с этим ориентироваться на внутренние особенности как отдельно взятой страны, так и коалиции стран.

Ориентация на базу качественных показателей представлена и в позиции Национального Центра по инклюзивному образованию Института по инвалидности университета Нью-Гэмпшира (США). В ходе определения степени инклюзивности образовательной деятельности в отношении обучающихся с особыми потребностями сотрудники Центра ставят акцент на социально-психологические и культурные аспекты инклюзии. В составе базовых индикаторов выделяются следующие компоненты:

1. Обеспечение высоких ожиданий от всех обучающихся и минимизация дискомфорта для каждого члена инклюзивной группы.
2. Формирование чувства принадлежности к школьному коллективу и реальное участие каждого субъекта образовательного процесса в жизни школы.
3. Активное использование при необходимости альтернативных форм коммуникации и их качественная адаптация под возможности обучающихся.
4. Формирование доступной учебной среды и методов обучения.
5. Обеспечение необходимых форм поддержки.
6. Непрерывность процедур оценивания и комплексная оценка процесса обучения.
7. Партнерство семьи и школы по вопросам инклюзии.
8. Опора на ценности взаимодействия и рационального распределения существующих ресурсов.
9. Командный подход к решению проблемных ситуаций в условиях инклюзии.
10. Ориентация на построение социального взаимодействия и дружеских взаимоотношений в инклюзивном коллективе.
11. Опора на систему планирования и подготовку обучающихся к инклюзивной модели жизнедеятельности во взрослом возрасте.

12. Формирование у обучающихся самоопределения личности.
13. Внедрение системы действий по улучшению школьной среды.
14. Постоянство профессионального развития педагогического персонала.

Все указанные индикаторы содержат, в свою очередь, перечень конкретных параметров, определяющих качественные основы развития инклюзии в школьном континууме и за его пределами в рамках концепции непрерывной инклюзивной жизни [3].

Аналогичной позиции при оценке инклюзивного образовательного процесса придерживаются и представитель Мичиганского университета (США) Дж. М. Петерсон. Согласно взглядам данного исследователя, инклюзивность в образовательной деятельности всегда детерминируется уровнем развития культуры взаимодействия и построения диалога в ней. При этом усиленный фокус ставится на формирование философии позитивной автономности как показателя успешной адаптации обучающегося к образовательной среде и одновременно показателя качества образования. Под данной концептуальной категорией понимается способность индивида с особыми потребностями достигать относительного уровня независимости и самостоятельности как при выполнении практико-ориентированных действий, так при принятии важных решений для всего инклюзивного сообщества [6].

Опора на систему показателей инклюзивного образования, предложенную представителями университета Нью-Гэмпшера, отражена и во взглядах исследователей Института по инвалидности (США) Джоргенса и Мак Шихана. В рамках их представлений основной упор сделан на методические аспекты качественного построения инклюзии и оценку успешности учителя в этом процессе. В целях проведения соответствующего мониторинга разработано Руководство для педагогов по альтернативным способам коммуникации в инклюзивном классе и системе оценки достижений всех обучающихся, где основная масса обозначенных ранее показателей конкретизируется через перечень индикаторов и оценивается по бальной

шкале, отражающей компетентностную способность и готовность педагога к реализации основных направлений инклюзивной образовательной практики [4].

По нашему мнению, понимание инклюзии через призму культуры и коммуникативности обеспечивает возможность построения продуктивных техник взаимодействия в инклюзивной среде, что, в свою очередь, дает возможность раскрыть академический и социальный потенциалы всех обучающихся, вне зависимости от уровня их функциональных характеристик и психофизических особенностей развития.

Социально-психологические, коммуникативные и преемственные составляющие успешного инклюзивного образования обозначены и во взглядах сотрудников Института глобального здравоохранения имени Носсала Мельбурнского университета (Австралия), университета Монаш (Австралия), педагогического колледжа Корпус- Кристи и Федерации людей с инвалидностью (Фиджи). По данным проведенного в Фиджи исследования выделено 14 индикаторов эффективности инклюзивной деятельности, расположенных в порядке от наиболее часто указываемых к наименее упоминаемым. Данные индикаторы таковы:

- 1) достижения (академические);
- 2) участие в школьных и различных внеучебных мероприятиях;
- 3) независимость (включая степень определенной ответственности дома);
- 4) трудоустройство;
- 5) включённость;
- 6) участие детей в жизни более широкого местного сообщества, включая религиозные организации;
- 7) коммуникация ребенка со сверстниками и формирование у него социальных навыков;
- 8) самоуважение / уверенность в себе;
- 9) возможность перехода на следующие ступени образования;

10) поддержка ребёнка со стороны семьи в ходе получения им образования;

11) счастье детей и качество их жизни;

12) вовлеченность всех заинтересованных сторон и их одобрение;

13) посещаемость школы;

14) степень отсутствия дискриминации в школе [7].

Анализ представленной системы качественных показателей свидетельствует о наличии ряда повторяющихся индикаторов социально-ориентированного направления, что показывает актуальность широкого видения инклюзивного процесса как с позиции академичности, так и с точки зрения социализации обучающихся с особыми потребностями, в ходе проведения мониторинга их успешного включения в учебно-воспитательную деятельность.

Процессуальная интерпретация показателей инклюзивного образовательного процесса представлена Европейским Агентством по развитию в области особых образовательных потребностей. В рамках разработанной Агентством концепции инклюзивное образование понимается как процесс, требующий привлечения определенных ресурсов, сопровождаемый рядом обязательных изменений в образовательной сфере и всегда имеющий определенную итоговую результативность. В связи с этим основными показателями успешности инклюзивных практик являются:

- количество и качество привлекаемых ресурсов;

- перечень требуемых модификаций для становления инклюзивной системы обучения и воспитания;

- комплексность получаемых итоговых результатов [5, С.15].

Одновременно с этим Европейским Агентством по развитию в области особых образовательных потребностей представлена структурно-функциональная модель развития показателей инклюзивного образования. В обобщенном виде она состоит из 4 ключевых блоков:

- сфера деятельности на уровне национальной и региональной образовательной политики в области инклюзии, а также соответствующего законодательства;

- требования, предъявляемые в виде правил для оптимизации инклюзивного обучения и воспитания;

- общие индикаторы, касающиеся широкого набора базовых условий обеспечения инклюзивного образования;

- узкие индикаторы, связанные с конкретизацией условий успешности инклюзивного образования и учетом конкретных потребностей обучающихся [5. С. 21].

Таким образом, система показателей инклюзивного образовательного процесса представляет собой широкий набор количественных и качественных индикаторов, позволяющих оценить социальную активность, академическую результативность самого обучающегося с особыми потребностями и одновременно с этим отследить группу условий, необходимых для наиболее полного вовлечения всех лиц в инклюзивные образовательные практики, а также для обеспечения преемственности инклюзивного процесса на всех возможных уровнях его развития.

Показатели состояния инклюзивного образовательного процесса в образовательной организации

Какие *показатели состояния инклюзивного образовательного процесса*, реализуются в отдельно взятой образовательной организации. Прежде всего, главными критериями эффективности инклюзивного процесса можно определить те, которые являются отражением соблюдения основных принципов инклюзии, провозглашенных во всем мире. В связи с этим показателями в оценке качества образования становятся: результаты обучения, социализации и благополучия каждого ребенка; оценка школьной среды и качество сопровождения, которые образовательная организация должна обеспечить при необходимости любому ребенку.

Национальный Центр по оказанию поддержки детям в раннем детстве (Северная Каролина, США) опирается в своей работе на следующие показатели качественной направленности:

1. Наличие принимающей и дружественной среды воспитания.
2. Наличие точной статистики о детях с инвалидностью и их социальном положении.
3. Результаты работы по программам раннего вмешательства и коррекции.
4. Обучение профессионалов по работе с детьми, имеющими инвалидность, и их постоянная поддержка.
5. Акцент на развитии каждого ребенка, согласно его индивидуальным темпам роста.
6. Постоянство сотрудничества с семьей ребенка с инвалидностью.

Отечественные исследователи для характеристики качества инклюзивного образования выделяют обобщенные группы показателей:

Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р.

Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социол. исслед. 2003. № 5. С. 100–106.

- характеристики качества инклюзивного учебного процесса;
- характеристики качества результатов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- данные об интенсивности коррекционной работы в образовательной организации;
- объемы вложений в образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- данные об эффективности управленческой деятельности в образовании

Аналитический обзор зарубежных и отечественных исследований инклюзии (С.В. Алехина, Д.З. Ахметова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов, Т.В. Фуряева, В.Н. Ярская-Смирнова Е.Р.), позволил в статье С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой, Т.А. Юдиной «Психолого-

педагогические основы инклюзивной парадигмы современного образования» сформулировать следующие концептуальные основания для инклюзивного образования:

1. В основе инклюзии лежат ценности принятия разнообразия, преодолевающие границы, разделяющие людей на «нормальных» и «особых» (ненормальных, инвалидов, мигрантов, иных и т.д.). П. Палиокоста и С. Блэндфорд под образовательной инклюзией понимают принятие разнообразия учащихся в общих группах и ответственность за это (learners diversity within common groups) (Paliocosta, Blandford, 2010). Социальные институты постепенно перестают ориентироваться на нивелирующую различия усредненную статистическую норму. Нормой, регулирующей социальное взаимодействие, становится принятие различий между людьми (ЮНЕСКО, 2007). С точки зрения социального конструктивизма любые категоризации опасны возможностью их использования для дискриминации человека, в том числе через такое оказание ему помощи, которое предполагает наличие активной позиции только у помогающего (Keil, Miller, Cobb, 2006).

2. Индивидуализация образования, учитывающая особенности любого ученика, его образовательные потребности и ограничения, становится ключевым принципом инклюзивного образования, ориентированного на проявление ребенком субъектной позиции, инициативы, активности. Через субъектную позицию ребенок может быть полностью включен как в образование, так и в социальную жизнь (Рубинштейн, 2002). Для инклюзивной парадигмы одним из важнейших является представление **субъектности индивидуума** (введено В.А. Петровским) как его способности быть источником и одновременно результатом собственной активности, когда «субъектность» становится искусством обращаться со своими актуальными возможностями, обеспечивая их расширенное воспроизводство. Такое понимание позволяет преодолеть границы, которые задаются определениями «инвалидность», «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», поскольку этот подход предполагает, что возможности «высваиваются» (М.

Хайдеггер) в процессе взаимодействия индивидуума с окружением (Петровский, 1996).

3. Ценность развития, как основная идея культурно-исторической теории Л.С. Выготского, отражается в изменении целей современного образования. Они значительно отличаются от предыдущих и, помимо академических результатов, направлены на формирование компетенций (личностных, коммуникативных, познавательных, творческих), которые необходимы ребенку в современном мире. Как альтернатива академическим результатам, в федеральных государственных образовательных стандартах появляются нецензовые результаты развития – личностные результаты и жизненные компетенции, снимая тем самым реализацию в образовании принципа необучаемости, ограничивающего до недавнего времени доступ к образованию для части детей с инвалидностью (ФГОС НОО, ФГОС ОО).

4. Принцип социальной обусловленности развития является ключевым в согласовании между концепцией инклюзии, методологией психолого-педагогического сопровождения и культурно-исторической теорией Л.С. Выготского. Как указывает В.В. Рубцов, исходной формой развития деятельности является ее развернутое выполнение человеком во внешнем или социальном, или коллективном плане. Это означает, что источником развития человека становится совместная или социальная деятельность, выполняемая коллективным субъектом в культурной среде (Рубцов, 2016).

5. В основе инклюзивного образования лежит концепция «преодоления барьеров на пути обучения и полноценного участия в школьной жизни» (Бут, Эйнскоу, 2007), которая является альтернативой концепциям, выделяющим группы детей с «особыми образовательными потребностями» или «ограниченными возможностями здоровья». Эта социальная модель диаметрально противоположна медицинской модели, которая связывает трудности в обучении с диагнозами или инвалидностью ребенка. Подход, позволяющий определить барьеры на пути к получению образования (Бут, Эйнскоу, 2007), соотносится с системно-деятельностной методологией (Д.Б.

Эльконин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Э.Г. Юдин, А.Г. Асмолов и другие), делающей возможной изменение образовательной среды, включая в образовательный процесс любого ребенка с учетом его актуальной ситуации развития (ФГОС ОО). Инклюзия тем и отличается от интеграции, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы.

6. Исследовательской и проектной основой инклюзивной парадигмы выступает междисциплинарный подход (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский, А.Г. Асмолов), который требует разнообразия методов и технологий в решении теоретических и практических задач, синтеза полученных в рамках различных научных дисциплин результатов. Междисциплинарность обеспечивает эффективность в решении тех профессиональных задач, которые стоят перед специалистами, включенными в инклюзивный процесс. За счет дисциплинарных связей обеспечивается тот командный подход в деятельности специалистов, который необходим в работе с человеком, имеющим особые социальные и образовательные потребности.

7. Проектирование и организация образовательной среды. Средовой подход – это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включении внутренней активности ребенка, его самообучении, самовоспитании и саморазвитии (Г.Ю. Беляев, Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, С.В. Сергеев, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин). Образовательная среда – это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом влияния – это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); условия – гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); возможности – символ активного начала не только среды, но и самого ребенка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними (Гайдукевич, 2007). Практическая реализация средового подхода в инклюзивном

образовании позволяет обеспечить каждому ребенку «свое место», где он будет принят таким, каков он есть, и сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности.

8. Инклюзия, с одной стороны, поддерживает социальную мобильность, с другой стороны, сама является динамически развивающимся подходом (ЮНЕСКО, 2007). Модель инклюзивного образования характеризуется ориентированностью и на разнообразие интересов индивидов, и на быстрые изменения в развитии общества и экономики. В этой модели решается задача выстраивания самой преемственности образования, предусматривающая планирование многообразных образовательных траекторий, способных мобильно и формировать, и отвечать на запросы времени. Непрерывность образования должна, в свою очередь, реализовываться через преемственность задач психолого-педагогического сопровождения, достигнутых образовательных результатов и технологий их достижения (ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС ОО).

Литература

1. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва (с. 260–266). М.: МГППУ.
2. Алехина, С. В. (2015). Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов. *Психологическая наука и образование (электронный научный журнал)*, 20(3), 70–78. doi: 10.17759/pse.2015200307
3. Алехина, С. В., Вачков, И. В. (2014). Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании. *Сибирский педагогический журнал*, 5, 97–104.
4. Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития. [Электронный

ресурс]

URL:

<https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).

5. Нестерова А.А. Постановка проблемы оценки качества инклюзивного образования // *Инклюзивные процессы в образовании: мат-лы межд. конф.* Минск: БГПУ, 2016. С. 224–228.
6. Гайдукевич, С. Е. (2007). Средовой подход в инклюзивном образовании. В кн. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы* (с. 34–46). Минск: Четыре четверти.
7. Петровский В. А. (2015). Субъектность как состоятельность. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 12(3), 86–130.
8. Самсонова, Е. В., Шеманов, А. Ю. (2017). Методологические аспекты инклюзивного образования. В кн. С. В. Алехина (Ред.), *Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции*, Москва (с. 44–54). М.: МГППУ.
9. Фуряева, Т. В., Фуряев, Е. А. (2016). Инклюзивное образование за рубежом: методологический дискурс. *Сибирский педагогический журнал*, 4, 131–144.
10. ЮНЕСКО (2007) *Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех*. М. Перфильева (Ред.). М.: РООИ «Перспектива»; Владимир: ООО «Транзит – ИКС».
11. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // *Социол. исслед.* 2003. № 5. С. 100–106.
12. Ярская, В. Н. (2008). Инклюзия – новый код социального равенства. *Образование для всех: политика и практика инклюзии* (с. 11–16). Саратов: Научная книга.

13. Ясвин В. А. (2001). *Образовательная среда: от проектирования к моделированию*. М.: Смысл.
14. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation. [Электронный ресурс] Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33p. URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (дата обращения: 20.10.2019).
15. Jorgensen C.M. Quality Indicators of Inclusive Education / C. M. Jorgensen, M. McSheehan, M. Schuh, R.M. Sonnenmeier. New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.
16. Jorgensen C., McSheehan M. School-Wide Inclusive Education Best Practice Indicators: Self-Rating Survey [Электронный ресурс]. 2002. 12 p. URL: https://www.education.nh.gov/instruction/special_ed/documents/appendix_d.pdf (дата обращения: 19.10.2019).
17. Kyriazopoulou M., Weber H. (Eds). Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe [Электронный ресурс]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. 46 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf> (дата обращения: 19.10.2019).
18. Peterson, M. J. Inclusive teaching: creating effective schools for learners / M.J. Peterson, M. M. Hittle. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003. 533 p.
19. Sprunta B., Deppeler J., Ravuloc K., Tinaivunivalud S, Sharma U. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Электронный ресурс] // Disability and the Global South. 2017. Vol.4, No. 1. P. 1065-1087. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/2017_SpruntDeppeler_etal_FijianPrioritiesForDisability-InclusiveEducationIndicators%20\(30\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2017_SpruntDeppeler_etal_FijianPrioritiesForDisability-InclusiveEducationIndicators%20(30).pdf) (дата обращения: 19.10.2019).