

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 316.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-115-138

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКВЕ

М. Р. Хуснутдинова

*Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия.*

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Аннотация. *Введение.* Внедрение инклюзивного образования в российские массовые школы – процесс многоплановый, сопровождающийся комплексом организационных, методологических и методических проблем. Его участники далеко не единодушны в представлениях о том, как и в какой последовательности он должен реализоваться; кто должен стать ведущим субъектом воплощения в практику новых образовательных принципов; каковы должны быть основные структурные изменения сложившейся системы общего образования в связи с введением в нее инклюзии. Необходимо проанализировать и понять существующие разногласия всех участников процесса. Безусловно, наиболее точные ответы на возникающие острые вопросы могут дать специалисты, непосредственно работающие в области инклюзии, занимающиеся ее теорией и практикой. Их опыт и уровень квалификации позволяют максимально объективно представить картину происходящего.

Цель статьи и изложенного в ней исследования – выявление и обсуждение основных тенденций текущего этапа и перспектив развития инклюзивного образования в Москве и в стране в целом.

Методология и методы. Работа осуществлялась с опорой на методологию сценарного подхода. В июне 2015 г. Лаборатория мониторинговых исследований Московского государственного психолого-педагогического университета (ГФБОУ ВО МГППУ) инициировала исследование «Перспективы развития инклюзивного образования в г. Москве» в форме экспертного сценарно-прогностического мониторинга (методика ЭСПМ). В анкетном опросе приняли участие специалисты-практики, ученые, представители образовательных организаций и общественности, управленцы – в совокупности 81 эксперт. Количественный способ представления оценок респондентами позволил использовать формально-математические методы обработки результатов – факторный

и корреляционный виды анализа, производившегося с использованием пакета программ IBM SPSS Statistics.

Результаты и научная новизна. Подавляющее большинство представителей экспертного сообщества довольно пессимистично охарактеризовало ситуацию по внедрению инклюзивной концепции образования в столичные школы. Среди наиболее актуальных проблем на первое место была поставлена профессиональная и психологическая неготовность кадрового состава общеобразовательных учреждений для исполнения трудовых обязанностей в новых условиях обучения и воспитания подрастающего поколения. Кроме того, отмечены недостаточность инклюзивных школ в Москве, отсутствие в учебных заведениях психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью, а также специальных образовательных условий, в том числе программ по социальной адаптации.

На основе распределения мнений экспертов и консенсусного ядра их суждений выделены и описаны три основные модели развития инклюзивного образования: государственная, социальная и образовательная. В первой модели приоритет по организации и поддержке совместной формы обучения детей с различными потребностями отдается государственным структурам, во второй (социальной) – общественным организациям, а третья (образовательная) ориентирована на постепенный переход, при котором в течение продолжительного периода сохраняются прежние специальные коррекционные учреждения и налаживается продуктивное сотрудничество между ними и массовой школой.

Практическая значимость. Четко обозначенные экспертные точки зрения позволяют точно диагностировать реальное положение инклюзивного образования, спрогнозировать его возможное развитие и принять оптимальные управленческие решения, способствующие наиболее благоприятному сценарию его будущего.

Ключевые слова: инклюзивное образование, экспертные оценки, модель развития, опрос экспертов, экспертно-прогностический мониторинг.

Для цитирования: Хуснутдинова М. Р. Основные модели развития инклюзивного образования в Москве // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 9. С. 115–138. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-115-138

BASIC MODELS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN MOSCOW

M. R. Husnutdinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Abstract. Introduction. The implementation of inclusive education in the Russian comprehensive schools is a multidimensional process followed by a complex of organisational and methodological problems. The participants of this process have expressed diverging views on the following ideas: what sequence it has to be implemented; who has to become a leading actor implementing new educational principles into practice; what main structural changes of the developed system in general education have to be in connection with the introduction of inclusive education. It is necessary to analyse and understand the existing disagreements between all participants of a process. Undoubtedly, the experts of inclusive education, who are directly engaged in its theory and practice, can give the most exact answers to arising acute issues. Their experience and skill level allow a picture of situation to be presented in the most objective way.

The *aim* of the research was to analyse main models of a current stage and prospects in development of inclusive education in Moscow and throughout Russia.

Methodology and research methods. The research was based on the methodology of scenario approach. In June 2015, the Laboratory of Monitoring Studies at the Moscow State University of Psychology & Education implemented the research “Prospects for the development of inclusive education in Moscow” in the form of expert scenario-prognostic monitoring (method of ESMM). In the course of the survey, 81 experts (practitioners, scientists, representatives of educational organisations and the public, managers) were interviewed. The quantitative way of representing the estimates by respondents allowed formal and mathematical methods to be used when processing the results – the factorial and correlation types of analysis using the IBM SPSS Statistics software package.

Results and scientific novelty. The vast majority of representatives of expert community were quite pessimistic about the situation on the introduction of inclusive concept of education in Moscow. Concerning the most relevant issues, professional and psychological unreadiness of personnel structure of educational institutions to perform labour duties in the new conditions of training and education for younger generation was ranked as a prevailing idea. Moreover, among other issues, the author noted insufficient number of inclusive schools in Moscow, absence of pedagogical support for children with disabilities, as well as special educational conditions, including programmes for social adaptation.

Based on the distribution of peer reviews, three main models of developing inclusive education systems were revealed and described: state, social and educational. When organising and supporting a joint form of education for children with different needs in Russia, the priority is given to state structures in the first (state) model; in the second (social) – to public organisations. The third (educational) model is focused on gradual transition, in which the former rehabilitative educational establishments should be maintained by forging productive collaboration with comprehensive schools.

Practical significance. Clearly defined experts’ standpoints in relation to the current stage of developing inclusive education allow us to better understand on-

going processes. In addition, the knowledge of characteristics of each of them contributes to forecasting its possible development and adopting more effective management decisions.

Keywords: inclusive education, peer reviews, development model, expert survey, expert-prognostic monitoring.

For citation: Husnutdinova M. R. Basic models for the development of inclusive education in Moscow. *The Education and Science Journal*. 2018; 9 (20): 115–138. DOI: DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-115-138

Введение

Процесс широкого внедрения инклюзивного образования в массовые, общеобразовательные школы многоплановый и вызывает целый ряд вопросов: каковы основные векторы развития инклюзивного образования? Какие трудности встречаются в ходе его внедрения в школы? Кто является ведущим субъектом реализации новой образовательной модели? Каковы основные структурные изменения в этом процессе?

Ответы на поставленные вопросы могут дать специалисты, работающие в сфере инклюзии. Опыт их деятельности позволяет получить максимально объективную картину происходящего.

Цель данной статьи – представление результатов анализа основных моделей развития инклюзивного образования на основе экспертных оценок.

Обзор литературы

Истории возникновения идеи инклюзивного образования как в России, так и за рубежом посвящены публикации российских авторов З. Г. Нигматова [1], Н. А. Ливенцевой [2], Х. Н. Нгуен, Т. В. Шаталовой, Е. Ю. Шинкаревой, А. И. Загариной, Т. А. Кицко, Т. А. Ларионовой, А. Г. Кушаковой, А. С. Субботиной [3].

Главные трудности современного этапа внедрения инклюзии в общеобразовательные школы проанализированы ведущими специалистами в этой сфере – С. В. Алехиной [4], В. А. Ярской-Смирновой [5], Е. В. Кулагиной [6] и др.

Вопросы информированности и отношения к новой образовательной модели основных участников образовательного процесса рассмотрены в ряде социологических исследований (И. В. Задорин, Е. Ю. Колесникова, Е. М. Новикова [7], М. Р. Хуснутдинова [8], Е. В. Шенгалъц [9]).

Специалисты-практики, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), раскрывают проблемы неготовности педагогического сообщества (С. К. Бартова-Начавер, Е. В. Самсонова [10],

В. Ю. Иванова, В. Л. Рыскина [11]) и неоднозначности оценки различных аспектов развития детей в инклюзивной среде (А. Ю. Пасторова [12], М. М. Семаго, А. Ю. Дроздова, О. В. Шорохова, А. В. Кроткова [13]).

Несмотря на то, что инклюзивная модель обучения в западных странах начала внедряться значительно раньше, чем в России, зарубежные исследователи пишут о схожих с российскими трудностях. В современной Европе по-прежнему существуют проблемы социальной сегрегации и социального неравенства [14–17].

R. Slee, J. Allan утверждают, что инклюзивная политика сталкивается с давлением со стороны традиционных представлений об образовании [18].

Cobello S. критикует действия представителей государственных органов и властных структур, которые декларируют необходимость социализации людей с ОВЗ, но в действительности сокращают финансирование. Кроме того, автор считает, что в новом постиндустриальном типе общества людям с ОВЗ все труднее будет найти себе место в системе трудовой занятости [19].

Остро стоит проблема профессиональной и психологической подготовки учителей. L. Flogian и H. Linklater предлагают современным педагогам максимально эффективно применять те знания и навыки, которыми они уже обладают [20, 21].

Социологическое исследование, проведенное E. Avramidis, Ph. Bayliss, R. Burden, показало, что наличие у педагогов опыта реализации инклюзивных программ способствует формированию позитивного отношения к ним и большему желанию работать в условиях инклюзии [22].

Отдельные аспекты современного этапа развития инклюзивного образования изучены в ходе социологических исследований, проведенных Лабораторией мониторинговых исследований Московского государственного психолого-педагогического университета¹ в 2010² и 2014³ гг. [8, 23, 24]. В продолжение анализа современного этапа развития инклю-

¹ Сайт лаборатории мониторинговых исследований ГФБОУ ВО МГППУ: <http://xn--c1arkau.xn--plai/projectpages/index/202>.

² Социальные условия, проблемы и ограничения внедрения инклюзивного образования в практику учреждений г. Москвы. Анкетный опрос учителей и родителей проводился в апреле – мае 2010 г. в школах трех типов: общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной. Всего опрошено 200 педагогов и 244 родителей.

³ Оценка эффективности внедрения инклюзивного образования в г. Москве. Анкетный опрос учителей и родителей и интервью с учениками старших классов проводились в мае – июне 2014 г. в школах трех типов: общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной. Всего опрошено 611 респондентов: 178 педагогов, 386 родителей и 47 учащихся старшей школы.

живного образования в России в 2015 г. был проведен экспертный опрос, цель которого состояла в составлении прогноза на ближайшие пять лет. В отличие от предыдущих исследований анализ осуществлялся на основании мнений экспертов в этой области.

В рамках последнего проекта описаны сценарии, возможного / вероятностного и желательного развития событий (см. [25]).

В данной статье представлена текущая ситуация в инклюзивном образовании в Москве и реализована попытка определения основных моделей ее развития. Изучение реального состояния явления – неотъемлемая часть составления прогнозов. Точные характеристики и тенденции имеющихся реалий формируют последующие варианты развития.

Сегодня в науке активно применяются прогнозные методы и строятся сценарии возможного будущего. Ведущей характеристикой этого направления является нацеленность на перспективу и попытка преодолеть неопределенность существующих социальных явлений и процессов [26].

В работах западных коллег изучение возможных векторов общественно-значимых феноменов чаще всего связано с научно-техническим развитием и реализуется в рамках программ, получивших обобщающее название «форсайт»¹ [28–30]. Существуют разные определения данного понятия (см., например, [31, 32]). Чаще всего под ним понимается попытка оценить долгосрочные перспективы развития науки, технологии, экономики, общества и определить стратегические направления исследований, способные принести социально-экономические блага². Есть и другое толкование, в рамках которого содержание форсайта раскрывается через набор специфических методов [33], позволяющих не только предсказывать, но и формировать будущее.

В России более распространены методы традиционного прогнозирования [34–39], основанные на экспертных оценках (история становления социальной российской прогностики представлена в работах [27, 40]).

Но в последние годы также отмечается рост популярности методов форсайта и их сближение с методами прогнозирования. С нашей точки зрения, стоит говорить скорее о некоем едином направлении, где трудно отделять одно от другого. Ю. В. Сидельников, М. И. Шальшкин и М. Ю. Шевыренков, осуществив обзор и обобщение зарубежных прогнозных материалов, пришли к выводу о том, что обычные сценарные прогнозы динамич-

¹ От англ. *foresight* – предвидение.

² Martin B. Research Foresight and the exploitation of science base. London: HSMO, 1993.

но преобразованы в форсайтные с возрастанием уровня их влияния на будущее [41].

Под прогнозом чаще всего понимается научно обоснованное суждение о возможных состояниях изучаемого объекта в будущем [31, 42]. Имеется несколько десятков методов прогнозирования, среди которых дельфийский метод, критические технологии, разработка сценариев, технологическая дорожная карта, формирование экспертных панелей, метод фокальных объектов, «мозговая атака», метод контрольных вопросов, метод лицом к лицу, метод комиссий, метод ситуационного анализа, заочный опрос экспертов, метод панельного опроса экспертов с использованием техники деструктивной отнесенной оценки (классификацию методов прогнозирования см., например, в работах [40, 42–44]). Перечисленные методы объединяет то, что в качестве доминирующего источника прогнозной информации выступают оценки высококвалифицированных экспертов [42, 45].

Наиболее популярен сегодня дельфийский метод (проекты, реализованные в России с его помощью, описаны в [34, 35, 46, 47]). Его ведущей задачей является формирование в экспертном сообществе согласованного видения по поводу конкретного образа будущего [48].

Анализ перспектив развития той или иной социальной системы российские ученые довольно часто осуществляют посредством сценарных методов социального прогнозирования. Содержание и особенности применения сценарного подхода к прогнозированию рассмотрены в работах В. О. Саянина [49], Ю. В. Дороховой, Н. С. Гончарук [43], Ю. В. Сидельникова [42].

Среди наиболее крупных проектов, реализованных в последнее время, следует указать «Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе» [50], «Дорожная карта будущего “Образование-2030”» [51], «Компетенции-2030» [52], «Форсайт высшей школы России – 2030» [47].

Материалы и методы

Наше исследование было реализовано в рамках методологии сценарного подхода. В качестве инструмента построения среднесрочного прогноза развития инклюзивного образования (на ближайшие 5 лет) использовалась методика «Экспертный сценарно-прогностический мониторинг» (ЭСПМ), разработанная рабочим коллективом¹ под идейным руко-

¹ Задорин И. В. Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: программа и методика I этапа // Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: опыт и результаты. Вып. 1. Москва: ИС РАН, 1996. С. 25–43.

водством И. В. Бестужева-Лады¹. ЭСПМ была апробирована в начале 1990-х годов² и усовершенствована в последующие годы [53].

Результатом применения ЭСПМ стал комплекс прогнозных сценариев, описывающих различные варианты развития инклюзивного образования. Методика предполагала предоставление экспертам возможности оценить определенные суждения о текущем, вероятном и желательном (с точки зрения эксперта) развитии инклюзивного образования. Таким образом, решалась задача совмещения поискового и нормативного прогнозирования в одной исследовательской процедуре.

Изучение перспектив развития социальных явлений сопровождается целым рядом методологических трудностей (необходимо учитывать влияние внешней среды – экономические, политические, правовые условия, динамику развития социального явления и т. п.), поэтому для эффективной разработки сценариев был осуществлен тщательный отбор экспертов. Основные принципы выбора представлены в работах Ю. В. Дороховой, Н. С. Гончарук [43], И. В. Бестужева-Лады³, Е. Верховенцевой⁴, Н. П. Гришаевой⁵, С. Б. Крымского⁶, Ю. В. Сидельникова [42].

В июне 2015 г. был опрошен 81 эксперт: специалисты-практики – 28%, ученые – 23%, представители образовательных организаций (директора, заместители директоров, педагоги школ) и общественности (социально активные родители, представители некоммерческих организаций) – по 19% в каждой группе, управленцы – 11%.

Экспертам была предложена анкета со списком суждений, сформированным на основе четырех интервью со специалистами в сфере инклюзивного образования; данных исследований 2010 и 2014 гг. по изучению процесса внедрения инклюзивного образования; анализа научной литературы.

¹ Бестужев-Лада И. В. О сценарно-прогностическом мониторинге «Перспективные социальные проблемы общества» // Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: опыт и результаты. Вып. 1. Москва: ИС РАН, 1996. С. 5–24.

² Задорин И. В. Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: методологические основания, методика и организационная схема // Вопросы социологии. 1994. Вып. 5. С. 27–49.

³ Бестужев-Лада И. В. О сценарно-прогностическом мониторинге «Перспективные социальные проблемы общества» // Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: опыт и результаты. Вып. 1. Москва: ИС РАН, 1996. С. 5–24.

⁴ Верховенцева Е. Образ эксперта периода социальных изменений // Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: опыт и результаты. Вып. 1. Москва: ИС РАН, 1996. С. 44–59.

⁵ Гришаева Н. П. Проблема определения критериев отбора экспертов в сценарно-прогностическом мониторинге // Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: опыт и результаты. Вып. 1. Москва: ИС РАН, 1996. С. 60–67.

⁶ Экспертные оценки в социологических исследованиях / под ред. С. Б. Крымского. Киев: Наукова думка, 1990.

Для суждений, характеризующих текущую или желательную ситуацию, была задана балльная шкала оценки (от 1 до 10); для суждений, описывающих вероятную ситуацию – процентная (от 0 до 100%). Количественный способ представления оценок позволил использовать формально-математические методы обработки результатов – факторный и корреляционный анализ. Обработка данных осуществлялась с использованием пакета программ IBM SPSS Statistics.

Результаты исследования

Пессимистичная оценка текущего состояния процесса внедрения инклюзивного образования

Эксперты оценили положение дел по введению инклюзивного образования весьма пессимистично: по подавляющему большинству обозначенных аспектов поставлены оценки ниже среднего. Самые большие сложности, по мнению респондентов, возникают из-за «*профессиональной и психологической неготовности педагогов общеобразовательных школ к переходу на новую образовательную модель*», а также отсутствия «*в общеобразовательных школах мер по социальной адаптации учащихся с ОВЗ и инвалидностью к жизни в обществе, формированию трудовых и бытовых навыков*». Средние оценки по данным аспектам не превышают значения 2,88.

Кроме того, эксперты указали на низкую «*эффективность существующего механизма нормативно-подушевого финансирования для обучения детей с ОВЗ, не имеющих инвалидности*» (среднее значение – 3,06), отсутствие развитой «*системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью*» (3,13) и незаинтересованность «*административных общеобразовательных школ в обучении*» таких учащихся (3,14).

Выше всего эксперты оценили «*вклад общественных и родительских организаций в развитие инклюзивного образования*» (средние значения – 6,36 и 6,25 соответственно). Отметим они также заинтересованность родителей детей с ОВЗ и инвалидностью «*в обращении в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) с целью построения образовательного маршрута*» (5,75) и «*в обучении в общеобразовательных школах*» (6,19). Со стороны государства, с точки зрения экспертов, наблюдается стремление «*соответствовать международным стандартам в отношении людей с ОВЗ и инвалидностью*» (5,75).

Отсутствие консенсуса в экспертном сообществе

Согласно полученным результатам, основная часть экспертных оценок группируется вокруг среднего значения по шкале – 5,50. Минимальное среднее значение составило 2,87, максимальное – 6,36, т. е. наиболее высокие

оценки незначительно превышают среднее по шкале (рис. 2). С одной стороны, это говорит о том, что даже в сферах, отмеченных самыми высокими баллами, существуют серьезные трудности. С другой – о том, что эксперты не обладают четким и ясным пониманием многочисленных, быстроменяющихся процессов. Один из респондентов в ходе интервью¹ обозначил, что в современной ситуации «...присутствует паника или “посттравматический синдром”, когда люди стараются не видеть реальности».

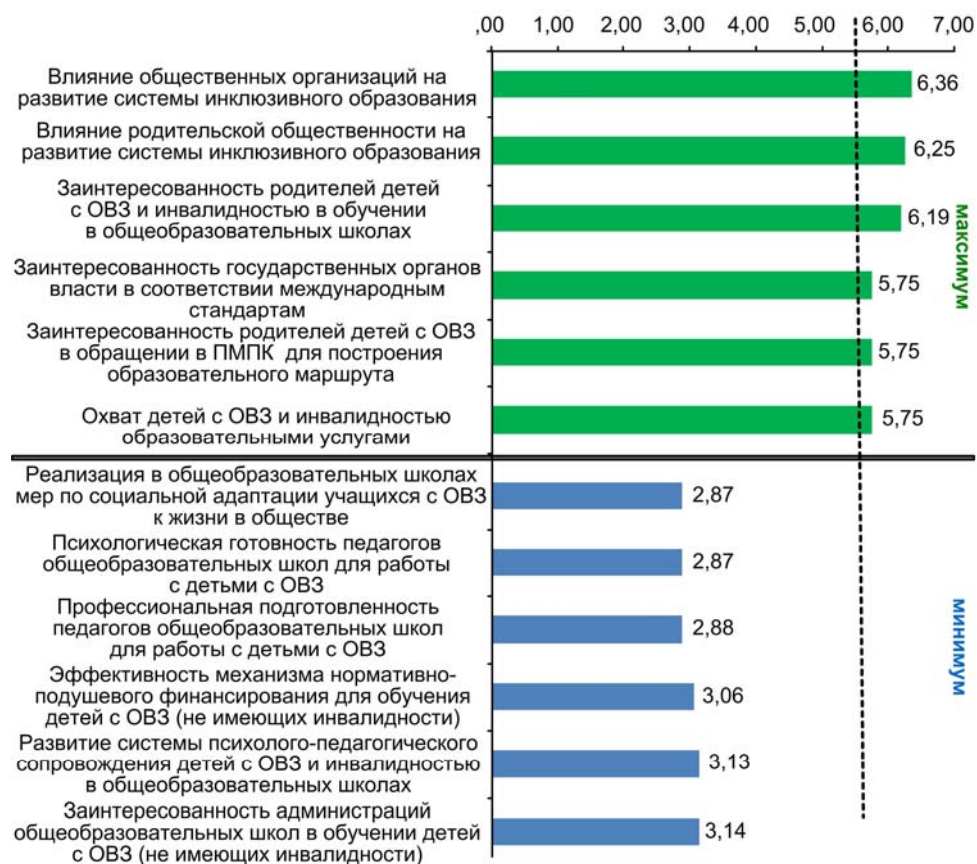


Рис. 1. Максимальные и минимальные оценки экспертов (средние значения), баллы

Fig. 1. Maximum and minimum expert evaluations (average values)

¹ Интервью проводилось на первом этапе исследования; на втором этапе на основе данных интервью, результатов предыдущих опросов педагогов школ, учащихся и их родителей в 2010 и 2014 гг., изучения литературы были сформулированы суждения, включенные в анкету для данного опроса экспертов.

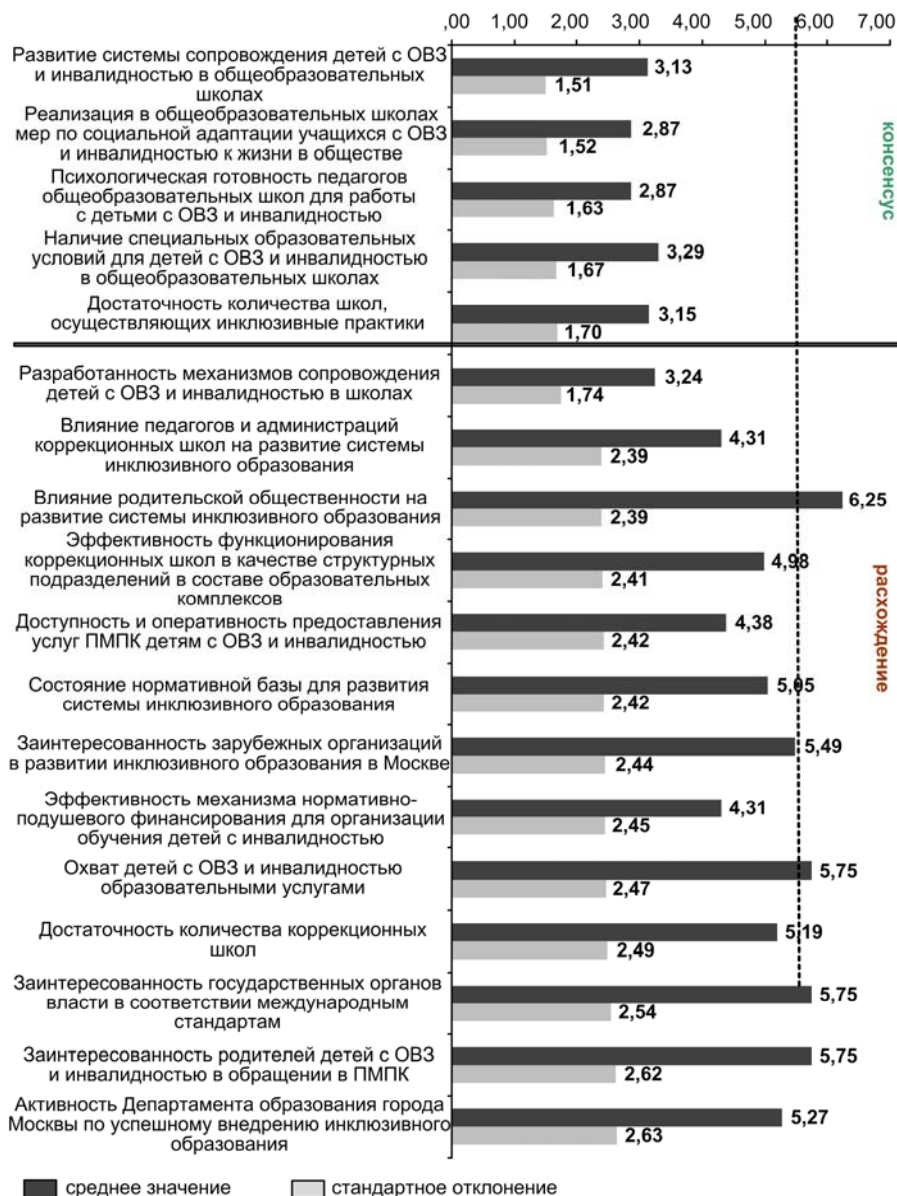


Рис. 2. Отсутствие консенсуса в экспертном сообществе (по 10-балльной шкале):

1 – самая низкая оценка, 10 – самая высокая оценка, в показателях среднего значения и стандартного отклонения)

Fig. 2. Lack of consensus in expert community (on a scale from 1 to 10): 1 means the lowest mark, 10 – the highest mark, in indicators of average value and a standard deviation)

Кроме того, у экспертов нет единого, консолидированного взгляда на процесс внедрения инклюзии в Москве. В отношении подавляющего большинства суждений отмечается высокий разброс оценок, стандартное отклонение¹ имеет высокие показатели (его минимальное значение по всей совокупности оценок в текущей ситуации составило 1,50, максимальное – 2,63).

Консолидированное мнение отмечается только относительно признания проблемными следующих аспектов процесса внедрения инклюзивного образования: недостаточность инклюзивных школ в Москве, отсутствие в общеобразовательных школах психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью, а также специальных образовательных условий, в том числе программ по социальной адаптации, и низкий уровень психологической готовности педагогов к переходу на новую модель обучения (стандартное отклонение в интервале от 1,52 до 1,74 и средние оценки не превышают 3,29). Это некое ядро, объединяющее всех экспертов.

По остальным параметрам наблюдается значительное расхождение в оценках. Выявленные разногласия были проанализированы с помощью факторного анализа² (метод главных компонент). В итоге установлены латентные основания (внутренние, скрытые смыслы), определяющие выбор экспертами той или иной оценки, и исходя из них представлены три модели настоящего.

Каждая модель включает 3 фактора и объясняет 44,9% общей дисперсии: первая главная компонента – 31,8% общей дисперсии, вторая – 7,2% и третья – 5,9%.

Таким образом, опрошенными экспертами представлено три разных понимания, или три модели текущей ситуации в системе инклюзивного образования (рис. 3).

¹ Стандартное отклонение (standard deviation) – статистическая мера отклонения данных наблюдений от среднего значения, т. е. мера внутригрупповой изменчивости данного признака.

² Социологический смысл модели факторного анализа состоит в том, что измеряемые эмпирические показатели, переменные считаются следствием других, глубинных, скрытых от непосредственного измерения характеристик — латентных переменных. Один из наиболее распространенных методов поиска факторов, метод главных компонент, заключается в последовательном поиске факторов. Вначале определяется первый фактор, который объясняет наибольшую часть дисперсии, затем независимый от него второй фактор, объясняющий наибольшую часть оставшейся дисперсии, и т. д. (см. например, [54, с. 191–193.]



Рис. 3. Модели развития инклюзивного образования
Fig. 3. Models of development of inclusive education

Государственная модель развития

Модель отражает запрос государству по решению проблем инклюзивного образования. Государственными структурами, и прежде всего Департаментом образования города Москвы, были сделаны первые необходимые шаги по поддержке процесса внедрения инклюзии, но эксперты ожидают дальнейших действий. Они довольно четко формулируют свои требования к государству по решению ряда важнейших задач, главная из которых – создание в массовых общеобразовательных школах необходимых условий для обучения детей с ОВЗ и инвалидностью. Эта непростая задача заключается в организации психологической и профессиональной подготовки педагогов; обеспечении доступности информации для родителей о школах, реализующих инклюзивные практики; повышении заинтересованности школьной администрации в принятии детей с ОВЗ и инвалидностью; предоставлении достаточного финансирования ППМС-центров; разработке механизмов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью; соответствующем материально-техническом обеспечении образовательного процесса и др. (достаточно высокие значения факторной нагрузки – от 0,70 до 0,75¹ и низкие средние значения – от 2,87 до 3,96).

¹ Факторные нагрузки можно представить как коэффициенты корреляции каждой переменной с каждым из выявленных факторов. Чем теснее связь переменной с рассматриваемым фактором, тем выше значение факторной нагрузки.

Следует отметить, что наибольшая связь (корреляция) с данным фактором (картиной настоящего) у суждения «психологическая готовность педагогов общеобразовательных школ для работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью» (факторная нагрузка составляет 0,75). Эксперты считают психологическую подготовленность учителей наиболее важной составляющей процесса успешной инклюзии.

Социальная модель развития

Согласно социальной модели главная роль в реализации изменений отводится общественным организациям. Они выступают активными субъектами процесса внедрения инклюзивного образования. Прежде всего это относится к «влиянию родительской общественности на дальнейшее развитие системы инклюзивного образования» (самое высокое в группе значение факторной нагрузки – 0,76 и довольно высокое значение среднего по сравнению с остальными оценками по всей текущей ситуации – 6,25). Именно в рядах родителей существует довольно высокая заинтересованность «в совместном обучении детей с ОВЗ и без ОВЗ» (0,46 и 6,19 соответственно), в переходе от традиционной модели раздельного обучения к новой, совместной.

Родители – это основная движущая сила на современном этапе развития инклюзивного образования. Они объединяются и создают общественные организации, в том числе НКО, посредством которых влияют на власть. Родители отстаивают свои интересы и стремятся сформировать партнерские отношения с государственными структурами, когда они выступают не в качестве просителя, а в роли равноправного партнера. В данной модели инклюзия – это социальный заказ государству граждан нашей страны.

Образовательная модель развития

Образовательная модель показывает выбор экспертами приоритетов качественного обучения детей с ОВЗ, которое может осуществляться в рамках как общеобразовательной, так и коррекционной школы. Главное, чтобы ребенок мог усвоить определенный материал в максимально подходящей для него индивидуальной, адаптированной форме. В текущий момент инклюзия внедряется в неподготовленных массовых школах, в которых педагоги не обладают соответствующей квалификацией и где отсутствует необходимое психолого-педагогическое сопровождение. В данных условиях требуется сотрудничество с профильными специалистами из специализированных коррекционных образовательных организаций, распространение накопленного ими опыта работы с детьми различных нозологий. Поэтому в интересах детей с ОВЗ, по мнению приверженцев образовательной модели, необходимо сохранять систему коррекционного обучения.

Процесс реформирования системы образования кардинальным образом меняет ситуацию не только в общеобразовательных школах, но и в специализированных коррекционных организациях. Оценка эффективности реформ, в частности переход «коррекционных школ в качестве структурных подразделений в состав образовательных комплексов», определяет основное содержание данной модели (факторная нагрузка 0,52 и среднее значение 4,98). В ней подчеркивается «недостаточность коррекционных школ» в Москве и отсутствие «специальных образовательных условий («доступной среды» и адаптированных учебных программ) для детей с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательных школах» (-0,36 и 5,19, -0,45 и 3,29 соответственно).

На сегодняшний день коррекционное обучение признается многими специалистами как необходимое и эффективное для отдельных категорий детей. Кроме того, оно востребовано родителями детей с ОВЗ и инвалидностью. Согласно высказанию одного из интервьюированных экспертов, «демократично и цивилизованно, если у родителей есть выбор, куда идти <...> Развитие современного общества такого, что должен быть спектр во всем “от и до”. Безусловно, есть такие состояния детей, при которых обучение в специальной школе является преимуществом <...>».

Выводы

В целом эксперты пессимистично оценивают состояние российского инклюзивного образования. Наиболее актуальными являются проблемы профессиональной и психологической неготовности кадрового состава общеобразовательных школ для работы в условиях инклюзии (самые низкие средние значения 2,87 и 2,88 соответственно).

Кроме того, участники процесса внедрения инклюзивного образования не обладают единой позицией, согласованным и четким пониманием относительно текущих многочисленных, быстроменяющихся процессов (несогласованных оценок значительно больше, нежели консолидированных).

Существенные расхождения проявились в оценке деятельности государственных структур и функционирования коррекционных образовательных организаций.

Наибольший консенсус – объединяющее ядро – между экспертами достигается в признании проблемными отдельными аспектами процесса внедрения инклюзии: недостаточность инклюзивных школ в Москве, отсутствие в общеобразовательных школах психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью, а также специальных обра-

зовательных условий, в том числе программ по социальной адаптации, и низкий уровень психологической готовности педагогов к переходу на новую модель обучения (стандартное отклонение в интервале от 1,52 до 1,74 и средние оценки не превышают значения 3,29).

Вокруг консенсусного ядра группируются три модели развития инклюзивного образования: государственная, социальная и образовательная. В первой приоритет по внедрению в нашей стране новой, совместной формы обучения отдается государственным структурам, во второй – общественным организациям, а в третьей предлагается постепенный переход, при котором сохраняется прежняя коррекционная школа и осуществляется ее продуктивное сотрудничество с массовой, общеобразовательной системой.

Список использованных источников

1. Нигматов З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология. Казань: Познание, 2014. 220 с.
2. Ливенцева Н. А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. С. 20–29. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://umcipro.ru/sites/default/files/documents/Liventseva.pdf> (дата обращения 1.04.18)
3. Нгуен Х. Н., Шаталова Т. В., Шинкарева Е. Ю., Загарина А. И., Кицко Т. А., Ларионова Т. А., Кушакова А. Г., Субботина А. С. Развитие инклюзивного образования в России. Правовые аспекты. Москва: Перспектива, 2015.
4. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 3. С. 10–15. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/content/File/alehina/raboty/alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii.pdf (дата обращения 1.04.18)
5. Ярская В. А. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Саратов: Научная книга, 2008.
6. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект. Москва: Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2014. 206 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/obrazovaniye-detey-invalidov-sotsialno-ekonomicheskiiyaspekt.pdf> (дата обращения 1.04.18)
7. Задорин И. В., Колесникова Е. Ю., Новикова Е. М. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 60–73. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/39864.shtml> (дата обращения 1.04.18)

8. Хуснутдинова М. Р. Основные тенденции развития инклюзивного образования в Москве // Социология образования. 2016. № 1. С. 90–105. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://mgppu.ru/project/info/202/5314> (дата обращения 1.04.18)
9. Шенгалыц Е. В. Инклюзивное образование глазами учителей и школьников общеобразовательных организаций // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 4 (48). С. 160–168.
10. Бартова-Начавер С. К., Самсонова Е. В. Исследование профессиональной компетенции педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. А. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012. С. 139–145.
11. Иванова В. Ю., Рыскина В. А. Изучение готовности педагогического сообщества к процессу интеграции (инклюзии) детей с нарушениями в развитии // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. А. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012. С. 146–151.
12. Пасторова А. Ю., Иванова В. Ю. Различные аспекты развития школьников, воспитывающихся в интегративной среде // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. А. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012. С. 79–88.
13. Семаго М. М., Дроздова Л. Ю., Шорохова О. В., Кроткова А. В. Алгоритм оценки включения ребенка с ОВЗ в среду образовательного учреждения // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. А. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. Москва: ФОРУМ, 2012. С. 89–100.
14. Evans J., Lunt I. Inclusive education: are there limits? // European Journal of Special Needs Education. 2002. Vol. 17. № 1. P. 1–14.
15. Ainscow M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? // Journal of Educational Change. 2005. Vol. 2. № 6. P. 109–124.
16. Gordon J.-S. Is Inclusive Education a Human Right? // Journal of Law, Medicine and Ethics. 2013. Vol. 41. № 4. P. 754–767.
17. Miles S., Singal N. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14. № 1. P. 1–15.
18. Slee R., Allan J. Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education // International Studies in Sociology of Education. 2001. Vol. 11. № 2. P. 173–195.
19. Cobello S. When the society does not see the future – What does “disability” mean? // Образование и наука. 2016. № 9 (138). С. 153–165. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/724> (дата обращения 1.04.18)
20. Florian L. What counts as evidence of inclusive education? // European Journal of Special Needs Education. 2014. Vol. 29. № 3. P. 286–294.

21. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40. № 4. P. 369–386.
22. Avramidis E., Bayliss Ph., Burden R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority // An International Journal of Experimental Educational Psychology. 2000. Vol. 20. № 2. P. 191–211.
23. Хуснутдинова М. Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 3. С. 26–45. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/779> (дата обращения 1.04.18) DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46>
24. Хуснутдинова М. Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 1. С. 62–75 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n1/khusnutdinova_full.shtml (дата обращения 1.04.18)
25. Аржаных Е. В., Новикова Е. М., Хуснутдинова М. Р. Перспективы развития инклюзивного образования в г. Москве // Социология образования. 2017. № 5. С. 81–93.
26. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Прикладная социология: учебное пособие для вузов. Москва: Центр социального прогнозирования, 2003. 130 с.
27. Бестужев-Лада И. В., Наместникова Г. А. Социальное прогнозирование. Москва: Педагогическое сообщество, 2002. 392 с.
28. Dragomerescu-Gaina C., Elia L., Weber A. A fast-forward at tertiary education attainment in Europe 2020 // Journal of policy modeling. 2015. № 37. P. 804–819.
29. Popper R. How are Foresight Methods Selected? // Foresight. 2008. Vol. 10. № 6. P. 62–89.
30. Armstrong J. S. Standards and Practices for Forecasting // Principles of forecasting: A handbook for researchers and practitioners. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 2001. P. 1–40. Available from: <http://www.forecastingprinciples.com/files/standardshort.pdf> (Accessed 1.04.2018)
31. Крюков С. В. Форсайт: от прогноза к формированию будущего // TERRA ECONOMICUS. 2010. Т. 8. № 3. Ч. 2. С. 7–17.
32. Поппер Р. Мониторинг исследования будущего // Форсайт. 2012. Т. 6. № 2. С. 56–75.
33. Назарова И. Р. Форсайт в исследованиях будущего российского образования // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 22–29.
34. Елисеева И. Е. Форсайт: взгляд в будущее. 2009. 29 октября [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://iq.hse.ru/news/177675347.html> (дата обращения 02.04.2018)
35. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030 / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012.

36. Абрамова Е. А., Апокин А. Ю., Белоусов Д. Р., Михайленко К. В., Пенухина Е. А., Фролов А. С. Будущее России: макроэкономические сценарии в глобальном контексте // Форсайт. 2013. Т. 7. № 2. С. 6–25.

37. Соколов А. В., Чулок А. А. Долгосрочный прогноз научно-технологического развития России на период до 2030 года: ключевые особенности и первые результаты // Форсайт. 2012. Т. 6. № 1. С. 12–25.

38. Тощенко Ж. Т. Социология управления: учебник. Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2011. 300 с.

39. Мельвиль А. Ю., Тимофеев И. Н. Россия 2020: альтернативные сценарии и общественные предпочтения // Полис. 2008. № 4. С. 66–85.

40. Леньков Р. В. Социальное прогнозирование и проектирование. Москва: ЦСП и М, 2013. 192 с.

41. Сидельников Ю. В., Шалышкин М. И., Шевыренков М. Ю. Обзор зарубежных сценарных прогнозов и форсайтов: инструменты информационного управления // УБС. 2014. № 51. С. 26–59.

42. Сидельников Ю. В. Системный анализ экспертного прогнозирования. Москва: МАИ, 2007. 453 с.

43. Дорохова Ю. В., Гончарук Н. С. Использование метода экспертных оценок при прогнозировании социальных процессов // Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № 1. С. 34–44.

44. Соколов А. В. Форсайт: взгляд в будущее // Форсайт. 2007. Т. 1. № 1. С. 8–15.

45. Кукушкина С. Н. Метод Дельфи в форсайт-проектах // Форсайт. 2007. Т. 1. № 1. С. 68–72.

46. Майорова-Щеглова С. Н. Тенденции изменения воспитательных практик в России: опыт использования метода Дельфи в среднесрочной перспективе // Вестник РГГУ. Серия: Социологические науки. 2013. Т. 103. № 2. С. 158–174.

47. Ефимов В. С., Лаптева А. В. Будущее высшего образования в России: Экспертное видение // Университетское управление: практика и анализ. 2011. Т. 74. № 4. С. 52–64.

48. Смирнов С. А. Дельфи-опрос в гуманитарном форсайте // ЧЕЛОВЕК.RU. 2014. № 9. С. 96–119 [Электрон. ресурс] Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23614670> (дата обращения 10.04.2018)

49. Саянин В. О. О сценарном подходе к прогнозированию // Вестник ТГУ. 2010. Вып. 10. № 90. С. 164–168.

50. Каспржак А. Г., Фрумин И. Д., Абанкина Т. А., Адамский А. И., Болотов В. А., Бысик Н. В., Духанина Л. Н., Косарецкий С. Г., Ковалева Т. М., Куренной В. А., Ленская Е. А., Майоров А. Н., Мокринский М. Г., Прохоров А. В., Пинская М. А., Федюкин И. В. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе: доклад экспертной группы // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 5–58.

51. Песков Д., Лукша П., Савчук И., Кожаринов М., Картаева Е. Образование-2030: дорожные карты будущего. Результаты первого российского этапа исследования / Презентация. 2010 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/214897/> (дата обращения 10.04.2018)

52. Лукша П. Форсайт компетенций: интеграторы, трансляторы и адаптаторы. Доклад «Форсайт компетенции 2030». 2013. 19 февраля [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.hse.ru/news/74798508.html> (дата обращения 10.04.2018)

53. Задорин И. В., Зайцев Д. Г., Римский В. Л. Гражданское общество России в ближайшем будущем: результаты экспертного исследования // Политика. 2009. Т. 55. № 4. С. 143–157.

54. Крыштановский Е. О. Анализ социологических данных с помощью пакета SPSS. Москва: ГУ ВШЭ, 2006.

References

1. Nigmatov Z. G. Inklusivnoe obrazovanie: istoriya, teoriya, tekhnologiya = Inclusive Education: History, Theory, technology. Kazan: Publishing House Poznanie; 2014. 220 p. (In Russ.)

2. Liventseva N. A. Problems of practical implementation of inclusive education in the United States and Europe. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern Foreign Psychology* [Internet]. 2012 [cited 2018 Apr 01]; 1: 20–29. Available from: <http://umcvpo.ru/sites/default/files/documents/Liventseva.pdf> (In Russ.)

3. Nguen Kh. N., Shatalova T. V., Shinkareva E. Yu., Zagarina A. I., Kit-sko T. A., Larionova T. A., Kushakova A. G., Subbotina A. S. Razvitie inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii. Pravovye aspekty = The development of inclusive education in Russia. Legal aspects. Moscow: Publishing House Perspektiva; 2015. (In Russ.)

4. Alekhina S. V. Modern trends in the development of inclusive education in Russia. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika = The Development of Modern Education Theory, Methodology and Practice* [Internet]. 2015 [cited 2018 Apr 01]; 3: 10–15. Available from: http://www.inclusive-edu.ru/content/File/alehina/raboty/alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_inkluzivnogo_obrazovaniya_v_rossii.pdf (In Russ.)

5. Yarskaya V. A. Inkluzija – novyj kod social'nogo ravenstva = Inclusion – a new social equity code. *Obrazovanie dlya vsekh: politika i praktika inkluzii = Education for All: the policy and practice of inclusion*. Saratov: Publishing House Nauchnaja kniga; 2008. (In Russ.)

6. Kulagina E. V. Obrazovanie detei-invalidov i detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: sotsial'no-ekonomicheskii aspekt = Education of disabled children and children with disabilities: The socio-economic aspect [Internet]. Moscow: Delovye i yuridicheskie uslugi “LeksPraksis”; 2014 [cited 2018 Apr 01]. Available from: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/obrazovaniye-detey-invalidov-sotsialno-ekonomicheskiiyaspekt.pdf> (In Russ.)

7. Zadorin I. V., Kolesnikova E. Ju., Novikova E. M. Inclusive education in Moscow: The differentiation of knowledge of participants as a factor limiting. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru* [Internet]. 2011 [cited 2018 Apr 01]; 1: 60–73. Available from: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/39864.shtml> (In Russ.) (Accessed 1.04.18). (In Russ.)

8. Husnutdinova M. R. The main trends in the development of inclusive education in Moscow. *Sociologija obrazovanija = Sociology of Education* [Internet]. 2016 [cited 2018 Apr 01]; 1: 90–105. Available from: <http://mgppu.ru/project/info/202/5314> (In Russ.)
9. Shengalts E. V. Inclusive education through the eyes of teachers and schoolchildren of general education organizations. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo. Seria: Social'nye nauki = Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*. 2017; 4 (48): 160–168. (In Russ.)
10. Bartova-Nachaver S. K., Samsonova E. V. Issledovanie professional'noj kompetencii pedagoga doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija, realizujushhego inkljuzivnuju praktiku = The study of the professional competence of the teacher of preschool educational institution, implementing inclusive practices. *Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkljuzivnogo obrazovaniya = Russian and foreign research in the field of inclusive education*. Ed. by V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. Moscow: Publishing House FORUM; 2012. P. 139–145. (In Russ.)
11. Ivanova V. Yu., Ryskina V. L. Izuchenie gotovnosti pedagogicheskogo soobshhe-stva k processu integracii (inkl'uzii) detej s narushenijami v razvitii = Learning readiness of education community to the process of integration (inclusion) of children with developmental disorders. *Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkljuzivnogo obrazovaniya = Russian and foreign research in the field of inclusive education*. Ed. by V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. Moscow: Publishing House FORUM; 2012. p. 146–151. (In Russ.)
12. Pastorova A. Yu., Ivanova V. Yu. Razlichnye aspekty razvitija shkol'nikov, vospityvajushhihsja v integrativnoj srede = Various aspects of the development of students who are brought up in an integrative environment. *Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkljuzivnogo obrazovaniya = Russian and foreign research in the field of inclusive education*. Ed. by V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. Moscow: Publishing House FORUM; 2012. p. 79–88. (In Russ.)
13. Semago M. M., Drozdova L. Yu., Shorokhova O. V., Krotkova A. V. Algoritm ocenki vkljuchenija rebenka s OVZ v sredu obrazovatel'nogo uchrezhdenija = Algorithm for evaluation of a child with the inclusion of HIA in the educational institution environment. *Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inkljuzivnogo obrazovaniya = Russian and foreign research in the field of inclusive education*. Ed. by V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. Moscow: Publishing House FORUM; 2012. p. 89–100. (In Russ.)
14. Evans J., Lunt I. Inclusive education: Are there limits? *European Journal of Special Needs Education*. 2002; 17, 1: 1–14.
15. Ainscow M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* [Internet]. 2005 [cited 2018 Apr 01]; 2, 6: 109–124. Available from: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Developing%20educational%20inclusive%20setings.pdf
16. Gordon J.-S. Is Inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine and Ethics* [Internet]. 2013 [cited 2018 Apr 01]; 41, 4: 754–767. Available from: http://www.vdu.lt/wp-content/uploads/2015/05/HMF_4.10_Gordon_1.pdf

17. Miles S., Singal N. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*. 2010; 14, 1: 1–15.

18. Slee R., Allan J. Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education* [Internet]. 2001 [cited 2018 Apr 01]; 11, 2: 173–195. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210100200073?needAccess=true>

19. Cobello S. When the society does not see the future – What does “disability” mean? *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2016 [cited 2018 Apr 01]; 9 (138): 153–165. Available from: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/724>

20. Florian L. What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*. 2014; 29, 3: 286–294.

21. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education* [Internet]. 2010 [cited 2018 Apr 01]; 40, 4: 369–386. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2010.526588?needAccess=true> (Accessed 1.04.18)

22. Avramidis E., Bayliss Ph., Burden R. A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2000; 20, 2: 191–211.

23. Husnutdinova M. R. Risk of inclusive education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2017 [cited 2018 Apr 01]; 19, 3: 26–45. Available from: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/779> DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46> (In Russ.)

24. Husnutdinova M. R. The features of social interaction of students in inclusive education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru* [Internet]. 2016 [cited 2018 Apr 01]; 8, 1: 62–75. Available from: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n1/khusnutdinova_full.shtml (In Russ.)

25. Arzhanykh E. V., Novikova E. M., Husnutdinova M. R. Prospects for the development of inclusive education in Moscow. *Sotsiologiya obrazovaniya = Sociology of Education*. 2017; 5: 81–93. (In Russ.)

26. Gorshkov M. K., Sheregi F. I. *Prikladnaya sotsiologiya = Applied sociology*. Moscow: Centre for Social Forecasting; 2003. (In Russ.)

27. Bestuzhev-Lada I. V., Namestnikova G. A. *Sotsial'noe prognozirovanie = Social Forecasting*. Moscow: Pedagogicheskoe soobshchestvo; 2002. (In Russ.)

28. Dragomerescu-Gaina C., Elia L., Weber A. A fast-forward at tertiary education attainment in Europe 2020. *Journal of Policy Modeling*. 2015; 37: 804–819.

29. Popper R. How are foresight methods selected? *Foresight*. 2008; 10, 6: 62–89.

30. Armstrong J. S. Standards and Practices for Forecasting. Principles of Forecasting: A handbook for researchers and practitioners [Internet]. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers; 2001 [cited 2018 Apr 01]. p. 1–40. Available from: <http://www.forecastingprinciples.com/files/standardshort.pdf>

31. Kryukov S. V. Foresight: From the forecast to the formation of the future. *TERRA ECONOMICUS*. 2010; 8, 3: 7–17. (In Russ.)
32. Popper R. Monitoring future research. *Forsait = Foresight*. 2012; 6, 2: 56–75. (In Russ.)
33. Nazarova I. R. Foresight in the study of the future of Russian education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2014; 7: 22–29. (In Russ.)
34. Eliseeva I. E. Foresight: A look into the future [Internet]. 2009 Oct 29 [cited 2018 Apr 02]. Available from: <https://iq.hse.ru/news/177675347.html> (In Russ.)
35. Budushchee vysshei shkoly v Rossii: ekspertnyi vzglyad. Forsait-issledovanie – 2030. = The future of higher education in Russia: An expert view. Foresight study – 2030. Ed. by V. S. Efimova. Krasnoyarsk: Siberian Federal University; 2012. (In Russ.)
36. Abramova E. A., Apokin A. Yu., Belousov D. R., Mikhailenko K. V., Penukhina E. A., Frolov A. S. The future of Russia: Macroeconomic scenarios in a global context. *Forsait = Foresight*. 2013; 7, 2: 6–25. (In Russ.)
37. Sokolov A. V., Chulok A. A. Long-term forecast of Russia's scientific and technological development for the period until 2030: Key features and first results. *Forsait = Foresight*. 2012; 6, 1: 12–25. (In Russ.)
38. Toshchenko Zh. T. Sotsiologiya upravleniya = Sociology of management. Moscow: Centre for Social Forecasting and Marketing; 2011. (In Russ.)
39. Mel'vil' A. Yu., Timofeev I. N. Russia 2020: Alternative scenarios and public preferences. *Polis = Polis*. 2008; 4: 66–85. (In Russ.)
40. Len'kov R. V. Sotsial'noe prognozirovanie i proektirovanie = Social forecasting and design. Moscow: Centre for Social Forecasting and Marketing; 2013. (In Russ.)
41. Sidel'nikov Yu. V., Shalyshkin M. I., Shevyrenkov M. Yu. Review of foreign scenario forecasts and foresights: tools of information management. *Upravlenie bol'shimimi sistemami = Large-Scale Systems Control*. 2014; 51: 26–59. (In Russ.)
42. Sidel'nikov Yu. V. Sistemnyi analiz ekspertnogo prognozirovaniya = System analysis of expert forecasting. Moscow: Publishing House MAI; 2007. (In Russ.)
43. Dorokhova Yu. V., Goncharuk N. S. Use of the method of expert assessments in forecasting social processes. *Srednerusskii vestnik obshchestvennykh nauk = Central Russian Journal of Social Sciences*. 2013; 1: 34–44. (In Russ.)
44. Sokolov A. V. Foresight: a look into the future. *Forsait = Foresight*. 2007; 1, 1: 8–15. (In Russ.)
45. Kukushkina S. N. The Delphi method in foresight projects. *Forsait = Foresight*. 2007; 1, 1. P. 68–72. (In Russ.)
46. Maiorova-Shcheglova S. N. Trends in educational practices in Russia: The experience of using the Delphi method in the medium term. *Vestnik RGGU. Seriya "Sotsiologicheskie nauki" = Bulletin of the Russian University for the Humanities. Series "Sociological sciences"*. 2013; 103, 2: 158–174. (In Russ.)
47. Efimov V. S., Lapteva A. V. The future of higher education in Russia: An expert vision. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2011; 74, 4: 52–64. (In Russ.)

48. Smirnov S. A. Delphi poll in the humanitarian foresight. *ChELOVEK.RU* = *CHELOVEK.RU* [Internet]. 2014 [cited 2018 Apr 10]; 9: 96–119. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23614670> (In Russ.)

49. Sayanin V. O. On the scenario approach to forecasting. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Tomsk State University*. 2010; 10 (90): 164–168. (In Russ.)

50. Kasprzhak A. G., Frumin I. D., Abankina T. A., Adamskij A. I., Bolutov V. A., Bysik N. V., et al. Development of education and socialization in the Russian Federation in the medium term. Report of the expert group. *Voprosy obrazovaniya* = *Educational Studies Moscow*. 2012; 1: 5–58. (In Russ.)

51. Peskov P., Luksha I., Savchuk M., Kozharinov E. Kartava. Obrazovanie 2030: dorozhnye karty budushchego. Rezul'taty pervogo rossiiskogo etapa issledovaniya = Education 2030: Road maps of the future. Results of the first Russian stage of the study [Internet]. Presentation. 2010 [cited 2018 Apr 10]. Available from: <http://www.myshared.ru/slide/214897/> (In Russ.)

52. Luksha P. Forsait kompetentsii: integratory, translyatory i adaptatory. Doklad "Forsait kompetentsii 2030" = Foresight competencies: Integrators, compilers and adapters. Report "Foresight of Competence 2030" [Internet]. 2013 Feb 19 [cited 2018 Apr 10]. Available from: <https://www.hse.ru/news/74798508.html> (In Russ.)

53. Zadorin I. V., Zaitsev D. G., Rimskii V. L. Civil Society of Russia in the near future: The results of expert research. *Politiya* = *Politeia*. 2009; 55, 4: 143–157. (In Russ.)

54. Kryshtanovskii E. O. Analiz sotsiologicheskikh dannykh s pomoshch'yu paketa SPSS = Analysis of sociological data using the SPSS package. Moscow: Higher School of Economics; 2006. (In Russ.)

Информация об авторе:

Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна – кандидат социологических наук, заведующая Информационно-аналитическим сектором отдела планирования и сопровождения научных проектов и мероприятий Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Статья поступила в редакцию 09.03.2018; принята в печать 12.09.2018. Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Margarita R. Husnutdinova – Candidate of Sociological Sciences, Head of the Informational-Analytical Branch of the Division of Planning and Support for Scientific Projects and Events, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Received 09.03.2018; accepted for publication 12.09.2018.
The author has read and approved the final manuscript.