
*Светлана Алехина, Елена Самсонова, Марина Алексеева,
Иван Климов, Сергей Давыдов, Тимур Османов*

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Развитие инклюзивного образования требует не только нормативного и организационного оформления, но и регулярной аналитической оценки его состояния и динамики. В условиях недостаточной согласованности и фрагментарности существующих данных, особенно актуальна задача построения мониторинга, способного дать целостное представление о формировании инклюзивной образовательной среды (ИОС) в российских образовательных организациях. В настоящей статье представлены теоретико-методологические основания и первые результаты реализации Федерального мониторинга ИОС, проводимого

Светлана Владимировна Алехина — к.психол.н., доцент, директор ФЦ ИО МГППУ, Москва, Россия. Электронная почта: alehinasv@mgppu.ru

Елена Валентиновна Самсонова — к.психол.н., в.н.с. ФЦ ИО МГППУ, Москва, Россия. Электронная почта: grc.ipio@mail.ru

Марина Николаевна Алексеева — специалист по учебно-методической работе, заведующая сектором Мониторинга ФЦ ИО МГППУ, Москва, Россия. Электронная почта: eyesoftalia@gmail.com

Иван Александрович Климов — к.социол.н., ст.н.с., Международная лаборатория прикладного сетевого анализа НИУ ВШЭ; ст.н.с. ФНИСЦ РАН, Москва, Россия. Электронная почта: iklimov@hse.ru

Сергей Геннадьевич Давыдов — к.филос.н., доцент, ст.н.с., Международная лаборатория исследований социальной интеграции; аналитик, Международная лаборатория прикладного сетевого анализа НИУ ВШЭ, Москва, Россия. Электронная почта: sdavydov@hse.ru

Тимур Энварович Османов — преподаватель, Факультет социальных наук; исследователь, Международная лаборатория прикладного сетевого анализа НИУ ВШЭ, Москва, Россия. Электронная почта: tosmanov@hse.ru

в 2022–2023 гг. Исследование основано на подходе, трактующем ИОС как сложную, динамичную и реляционную систему, формируемую во взаимодействии всех участников образовательного процесса. Такой взгляд отталкивается от принципов субъектно-деятельностного и партисипаторного подходов, и позволяет сместить фокус с оценки внешних условий на процессы включения и совместного действия. В рамках мониторинга разработана трехуровневая матричная модель ИОС, включающая пять компонентов (организационно-управленческий, программно-методический, предметно-пространственный, информационный и социальный), раскрытых через систему показателей и эмпирически измеряемых индикаторов. Опрос охватил три уровня образования — дошкольное, школьное и среднее профессиональное — и четыре группы респондентов: представителей администрации, педагогов, родителей и студентов колледжей. Мониторинг реализован в два этапа: пилотный (2022 г., 10 регионов) и основной (2023 г., 82 региона). В общей сложности собрано более 190 тысяч анкет. Полученные данные свидетельствуют о среднем уровне сформированности ИОС во всех типах организаций. В то же время зафиксированы значительные межрегиональные различия: наивысшие показатели зафиксированы в Москве, Ханты-Мансийском автономном округе — Югре и Краснодарском крае, а наименее благоприятная ситуация — в республиках Дагестан, Татарстан и Марий Эл. Предложенная методология мониторинга соотносится с международными рамками оценки инклюзивности и может служить основой для регулярного анализа, обратной связи и совершенствования инклюзивной политики на всех уровнях. Мониторинг не только позволяет измерять степень реализации ИОС, но и открывает возможности для выявления «точек роста» и поддержки устойчивого институционального развития инклюзивного образования в России.

Ключевые слова: мониторинг, инклюзия, инклюзивная образовательная среда, общее образование, равные возможности

Цитирование: Алехина С. В., Самсонова Е. В., Алексеева М. Н., Климов И. А., Давыдов С. Г., Османов Т. Э. (2025) Федеральный мониторинг инклюзивной образовательной среды организаций общего образования: теоретическое обоснование и возможности реализации. *Журнал исследований социальной политики*, 23 (1): 61–78.

DOI: 10.17323/727-0634-2025-23-1-61-78

Инклюзивная образовательная среда (ИОС) ориентирована на создание равных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, способствует их академическим успехам, социальной адаптации и раскрытию творческого потенциала. В настоящее время инклюзивное образование реализуется более чем в десяти тыс. школ и восьми тыс. детских садов, а свыше половины обучающихся с ОВЗ и инвалидностью получают образование в инклюзивном формате (Минпросвещения РФ 2023).

Однако данные о состоянии ИОС в образовательных организациях остаются фрагментарными, освещая лишь отдельные аспекты. Отсутствие комплексных исследований актуализирует необходимость разработки методологии и проведения системного федерального мониторинга состояния и динамики ИОС в учреждениях общего образования.

Чтобы эта работа имела практическое значение как для профессионального сообщества, так и для общества в целом, важно опубликовать не только анализ полученных данных, но и обновленную версию программы. Это позволит обсудить подходы к мониторингу, уточнить методику и усовершенствовать организационные аспекты. Материалы столь масштабного исследования невозможно представить в одной статье. Настоящая публикация открывает серию работ, в которых будут подробно рассмотрены программа мониторинга и его результаты.

Теоретико-методические основания мониторинга ИОС

Теоретическое моделирование мониторинга началось с анализа представленных исследований ИОС и концептуальной проработки ключевых подходов. Одновременно разрабатывался авторский методологический подход, основанный на теоретическом и практическом опыте работы с данной темой (Алехина и др. 2022а).

Существует два разных подхода к изучению ИОС. Первый рассматривает ее как совокупность взаимосвязанных элементов, таких как материально-технические условия, программы обучения и социальные факторы (Богинская 2015; Близнюк, Сенченков 2020; Booth, Ainscow 2002; Guo et. all 2013; Jose, Shanuga 2018; Love, Horn 2021; Al-Shammari, Mintz 2023). В этом подходе выделяются ключевые компоненты среды – предметный, технологический, социальный и другие, а также критерии их оценки, например, доступность, гибкость, уровень толерантности. Эти критерии определяются заранее и служат основой для дальнейшего анализа. Основным недостаток этого подхода в том, что связность компонентов ИОС определяется исследователем на концептуальном уровне, а не выявляется через анализ реальных взаимодействий между элементами среды (Jose, Shanuga 2018). Еще один недостаток заключается в том, что педагог и обучающийся рассматриваются как внешние участники процесса, которым предлагаются определенные условия, но они не являются его неотъемлемой частью. Такая интерпретация ближе к понятию «образовательного пространства», а не «образовательной среды» (Ясвин 2019: 33–34).

Второй подход сосредоточен на изучении связанности образовательной среды как системы. Его ключевой вопрос — образует ли совокупность элементов целостную систему? (Попова, Шеманов 2021: 350). В этом случае системообразующим фактором становится активность участников образовательного процесса: их взаимодействие, интересы, использование

ресурсов и возможностей для достижения целей. Этот взгляд опирается на «активистскую традицию» в социологии, развиваемую Э. Гидденсом, М. Арчер, П. Штомпкой, А. Этциони и другими.

В отечественной педагогике системно-деятельностный подход, объединяющий принцип системности (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский и др.) и деятельностный подход (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), утвердился как ведущая методологическая основа во второй половине XX в. Сегодня он лежит в основе федеральных государственных образовательных стандартов. В своей работе мы придерживаемся этой «партиципаторной» традиции (Шуклина 2015; Chevalier, Buckles 2013) и использовали ее в разработке методологии мониторинга ИОС (Алехина и др. 2022b).

Мы рассматриваем активное включение всех участников образовательного процесса в качестве ключевого системообразующего качества ИОС. Это означает, что образовательная среда не только меняется под влиянием их действий, но и перестраиваются сами взаимоотношения и формы взаимодействия. Участники — педагоги, специалисты, ученики с особыми образовательными потребностями, их нормативно развивающиеся сверстники и родители — осознают и осваивают доступные возможности среды, адаптируя их к своим нуждам (Li, Ruppap 2021). В отечественной педагогике подобный взгляд на образовательную среду предложен В. А. Ясвиным (2019: 32). Развивая его идеи, можно говорить о «среде возможностей» как о реляционной системе, в которой характеристики среды перестают быть просто внешними условиями, а превращаются в форму осознанного участия и коллективного преобразования. В социологии этот подход соотносится с концепцией «двойного морфогенеза» Маргарет Арчер, которая описывает, как структуры и действия взаимно изменяют друг друга (Archer 1995: 190; Арчер 1994).

Еще одно важное понятие данного подхода — «инклюзивный процесс», который способствует развитию образовательной среды и повышает ее адаптивность к индивидуальным потребностям разных групп обучающихся (Buchner et al. 2021). Этот процесс основан на принципах поддержки и создания условий не только для учеников с инвалидностью и ОВЗ, но и для всех, кто вовлечен в работу с ними (Алехина 2017: 4). Кроме того, понятие инклюзивного процесса позволяет рассматривать инклюзивную образовательную среду не только как механизм обеспечения равных возможностей, но и как основу для формирования личностно-ориентированного образования. В таком подходе образовательная среда становится фактором, способствующим академической и социальной успешности всех участников школьного сообщества (Allodi 2017; Maximoff et al. 2017; Adamopoulou 2019; Brielle Harbin 2020; Wilson et al. 2018).

Предлагаемый концептуальный подход требует включения в мониторинг параметров, отражающих уровень вовлеченности, компетентности

и субъективные оценки ключевых участников образовательного процесса. Такой подход позволит восполнить дефицит систематизированных психолого-педагогических знаний и технологий, ориентированных на отечественный опыт развития инклюзивного образования.

Почему именно мониторинг является наиболее подходящим инструментом для решения поставленных задач? В образовании мониторинг определяется как систематическое отслеживание различных аспектов учебного процесса и их практической реализации с целью сбора данных, повышения эффективности и обеспечения подотчетности (OECD 2015: 35). В отечественной литературе методические и методологические вопросы мониторинга освещены фрагментарно, однако на практике реализуется множество подобных проектов, таких как Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения¹, Евразийский монитор², Мониторинг экономики образования³ и другие. Публикации, посвященные мониторинговым исследованиям в образовании, регулярно появляются в научной литературе (Майоров 2005; Ляшенко 2007, Шишов и др. 2013; Костин, Шишкина 2016), однако их применение в контексте конкретных задач затруднено из-за узкой специализации или отсутствия методологических описаний. Особого внимания заслуживает «Индекс детского благополучия» — проект Фонда Тимченко, РАНХиГС и МГУ им. М. В. Ломоносова (Калабихина 2023). Авторы не только совершенствуют методологию, но и публикуют в открытом доступе аналитические отчеты, анкеты, данные и описание системы индексов⁴, что делает их подход примером для исследований в области мониторинга инклюзивного образования.

Необходимость проведения мониторинговых исследований возникает в двух случаях: когда государство формирует долгосрочную политику в определенной сфере и запускает проекты, ориентированные на изменения, а также когда выявляется несопоставимость и разрозненность статистических данных, обусловленная различиями в методах, выборках и наборах переменных. Эти факторы стали основанием для создания «Сравнительного мониторинга инклюзивного образования» (MFIES) в Сербии (Kovač-Cerović et al. 2016: 2–3; Kovač-Cerović et al. 2014).

Подход, реализованный в MFIES, предполагает учет всех уровней управления образованием, причем элементы мониторинга могут применяться изолированно в зависимости от управленческого контекста. Важной характеристикой является многоагентный характер исследования, предусматривающий вовлечение различных участников образовательной

¹ URL: <https://www.hse.ru/rfms/>

² URL: <https://eurasiamonitor.org/>

³ URL: <https://memo.hse.ru/>

⁴ URL: <https://cwb-index.timchenkofoundation.org/methodology/>

системы, включая учащихся, родителей, учителей, директоров школ, консультантов, представителей местных органов власти и сотрудников министерств. Кроме того, мониторинг строится на показателях, позволяющих отслеживать динамику внедрения инклюзивного образования, анализировать причинно-следственные связи, а также выявлять факторы, способствующие или препятствующие позитивным изменениям. При этом акцент делается не только на общем анализе ситуации, но и на учете территориальной специфики и особенностей разных уровней образования.

Этот подход согласуется с принципами, разработанными Федеральным центром по развитию инклюзивного образования МГППУ. К уже упомянутым положениям сформулированы дополнительные методические требования. ИОС рассматривается как многокомпонентная и динамическая система, в которой среда не существует, а формируется и изменяется за счет активности акторов. В основу моделирования положена субъектно-деятельностная парадигма, позволяющая учитывать вклад каждого участника образовательного процесса. В качестве базовой единицы анализа выбрана образовательная организация (ОО), что предполагает получение интегрального показателя для каждой из них. При этом учитываются мнения различных групп участников: представителей администрации, учителей, включая тех, кто работает с обучающимися с ОВЗ, родителей, а также студентов колледжей. Мониторинг охватывает три уровня образования — дошкольное, школьное и среднее профессиональное. Важной задачей является репрезентация ОО региона, что позволяет не только оценивать ситуацию в конкретных учреждениях, но и проводить межрегиональные сравнения. Кроме того, предусмотрена возможность воспроизведения методических и организационных решений при проведении последующих волн мониторинга, что обеспечивает его систематичность и сопоставимость данных во времени.

В рамках реализации Межведомственного комплексного плана по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования до 2030 г., утвержденного Правительством РФ в 2021 г., системный мониторинг ИОС на всех уровнях образования приобрел ключевое значение как инструмент сбора аналитических данных и формирования политики изменений в сфере общего образования (Правительство РФ 2021). Важно подчеркнуть, что данные мониторинга представляют интерес не только для органов, контролирующих процесс формирования ИОС — от структур, реализующих государственную политику, до руководства образовательных организаций, вовлеченных в исследование. Эти данные могут быть полезны и другим участникам образовательного процесса — педагогам, родителям и самим обучающимся — как средство осмысления существующих проблем и оценки эффективности проводимых изменений.

Программа мониторинга разработана научным коллективом Федерального центра по развитию инклюзивного образования МГППУ. На этапе

апробации подхода, уточнения методологии и проведения пилотного исследования к работе присоединилась команда Международной лаборатории прикладного сетевого анализа НИУ ВШЭ.

Методология и методы исследования

Мониторинг ИОС направлен на решение сразу нескольких задач. Прежде всего, его цель – получение регулярных данных об изменениях, происходящих в образовательных организациях в контексте формирования инклюзивной среды. Эти данные позволяют отслеживать, как трансформируется ИОС в соответствии с целями Государственной программы РФ «Доступная среда». Помимо этого, мониторинг ориентирован на предоставление аналитической информации, которая может быть использована для разработки стратегий развития ИОС на уровне отдельных образовательных организаций. Другой важной задачей стало наблюдение за динамикой изменений, а также оценка эффективности уже реализованных мер. Особое внимание уделялось апробации методологического и организационного решения мониторинга, включая структуру инструментария, технологические решения и общую модель реализации.

Объектом исследования стали общеобразовательные организации, представляющие сферу общего образования региона на трех уровнях: дошкольном (ДОО), школьном (ООО) и уровне среднего профессионального образования (СПО). В качестве предмета мониторинга рассматривались ключевые компоненты и показатели, характеризующие ИОС, а также степень их системной связанности, отраженной в восприятии участников образовательного процесса. Мониторинг охватывал четыре целевые группы: представителей администрации образовательных организаций, педагогов (вне зависимости от того, работают ли они с обучающимися с ОВЗ), родителей (детей как с ОВЗ, так и без) и студентов колледжей. Опрос этих групп организован таким образом, чтобы собрать данные, дополняющие друг друга и обеспечивающие многомерную оценку состояния инклюзивной среды.

Пилотная волна Мониторинга проведена в ноябре–декабре 2022 г. в десяти регионах РФ: Амурской, Нижегородской, Брянской, Новосибирской, Тверской, Ростовской, Калининградской, Свердловской, Кемеровской областях и Чеченской Республике. В 2023 г. мониторинг реализован в полном объеме в 82 субъектах страны.

Выборка имела кластерную стратифицированную структуру с вероятностным отбором, за исключением последнего этапа – определения респондентов внутри образовательной организации.¹ Сбор данных осуществлялся

¹ Подробное описание конструкции выборки будет предложено в одной из следующих статей, продолжающих публикацию программы мониторинга ИОС.

методом анкетного онлайн-опроса, проводимого по индивидуальной ссылке, закрепленной за каждой организацией. Технологической платформой для проведения опроса и агрегации данных выступила система «Анкетолог».

Концептуальная модель мониторинга

В основе мониторинга ИОС лежит матричная модель, в которой выделяются три взаимосвязанных уровня: компоненты, показатели и индикаторы. Компоненты представляют собой ключевые тематические области, отражающие направления развития ИОС. Их реализация является необходимым условием комплексного продвижения инклюзии в образовательной организации. Всего в модели предусмотрено пять компонентов: организационно-управленческий, программно-методический, предметно-пространственный, информационный и социальный. Каждому компоненту соответствует набор показателей, которые раскрывают его содержание, позволяя системно и непротиворечиво описать его структуру и специфику. Показатели в свою очередь операционализируются через индикаторы — эмпирически измеримые характеристики, представленные в виде анкетных вопросов.

Разработанная концептуальная модель отличается гибкостью и адаптивностью к особенностям разных уровней образования. Это позволяет варьировать содержание анкет путем включения переменных блоков вопросов, фокусирующихся на актуальных проблемах и темах, возникающих от волны к волне. При этом базовая структура модели — связка «компоненты–показатели–индикаторы» — остается стабильной и воспроизводимой¹.

На верхнем уровне модель включает пять компонентов, каждый из которых объединяет тематически сгруппированные показатели. Их структура представлена в электронном приложении (рис.1).

Результаты измерения индекса ИОС в 2023 г.

Как отмечалось выше, сбор и анализ данных для расчета индекса ИОС проведены в двух форматах: пилотном (ноябрь–декабрь 2022 г.) и полном (2023 г.) режимах. Подробный содержательный анализ полученных результатов выходит за рамки данной публикации, поэтому в этом разделе приводятся лишь обобщенные сведения о параметрах, зафиксированных в ходе мониторинга.

В 2023 г. мониторинг охватил 82 региона. В нем приняли участие 6377 образовательных организаций, включая 3054 общеобразовательных школы (47,9 %), 2687 дошкольных учреждений (42,1 %) и 636 организаций

¹ Подробное описание методики расчета индексов и субиндексов будет представлено в одной из следующих статей, продолжающих публикацию программы мониторинга ИОС.

среднего профессионального образования (10,0%). В ходе полевых работ собрано 191 439 анкет. Ниже дано распределение анкет по типам респондентов и образовательных организаций (табл. 1).

Таблица 1

Объем выборки Федерального мониторинга ИОС (2023 г.)

	<i>ООО</i>	<i>ДОО</i>	<i>ПОО</i>	<i>ВСЕГО</i>
Анкеты администрации организации	3054	2687	696	6437
Анкеты педагогов организации	23578	20997	16295	60870
Анкеты родителей обучающихся (ООО, ДОО)/обучающихся (ПОО)	48060	44033	32039	124132
ВСЕГО	74692	67717	49030	191439

Интегральный показатель развития ИОС по итогам мониторинга составил 0,46 для ООО, 0,44 для ДОО, и 0,49 для ПОО. Эти значения указывают на средний уровень сформированности ИОС во всех типах образовательных организаций. Проверка распределения данных на нормальность с использованием критерия Колмогорова-Смирнова показала отсутствие статистически значимых отклонений от нормального распределения в выборках по ООО и ДОО. В случае ПОО выявлены отличия, свидетельствующие о наличии статистически значимых отклонений ($p > 0,05$). Это может быть связано с особенностями стратегии развития инклюзивного образования в профессиональных организациях, где акцент делается на базовые региональные учреждения, выполняющие ресурсные функции и оказывающие методическую поддержку другим образовательным организациям.

Анализ распределения значений индекса ИОС позволяет выявить ряд значимых различий между типами образовательных организаций и субъектами Российской Федерации. Распределение образовательных организаций различных типов по уровням значений индекса ИОС представлено в электронном приложении (рис. 2). Согласно этим данным, наиболее высокая доля учреждений с развитой инклюзивной образовательной средой зафиксирована среди общеобразовательных организаций: 27,1 % школ продемонстрировали высокий уровень ИОС. Это может свидетельствовать о том, что в сфере общего образования реализуются более устойчивые и поддерживаемые инклюзивные практики. В то же время в организациях СПО наблюдается наибольшая доля учреждений с низким уровнем ИОС (41,8%), несмотря на относительно высокий средний интегральный показатель. Такое расхождение может быть связано с влиянием отдельных ресурсных центров, играющих ключевую роль в развитии инклюзии в рамках региона, на фоне слабой включенности остальных учреждений.

Региональные различия также оказываются значительными. К числу субъектов, демонстрирующих стабильно высокие показатели по всем уровням образования, относятся Москва, Ханты-Мансийский АО – Югра и Краснодарский край. Эти регионы характеризуются комплексным и системным подходом к развитию ИОС. В то же время в ряде субъектов зафиксированы выраженные диспропорции между уровнями образования. Так, в Московской области показатель ИОС для учреждений СПО достигает 0,69, тогда как в дошкольных организациях он существенно ниже (0,46). Это может указывать на неравномерность поддержки инклюзивных практик в разных секторах региональной системы образования.

Отдельного внимания заслуживают регионы с низкими значениями индекса ИОС по всем типам организаций — республики Дагестан, Татарстан и Марий Эл. Полученные данные свидетельствуют о необходимости целевых мер по развитию инфраструктуры и поддержке педагогических практик в этих субъектах. Детализированные данные по каждому субъекту представлены в электронном приложении (табл. 1).

В последующих этапах анализа представляется целесообразным провести сравнительный анализ дисперсии значений ИОС по регионам, а также кластерный анализ субъектов с целью выявления типовых профилей развития инклюзивного образования. Такой подход позволит не только углубить интерпретацию результатов, но и предложить дифференцированные стратегии поддержки в зависимости от специфики регионального контекста.

Заключение

Представленная программа мониторинга во многом соотносится с ключевыми международными подходами к оценке инклюзивности образования. Она перекликается с методическими материалами ЮНЕСКО, в которых инклюзивная школа оценивается по критериям доступности, качества обучения, участия сообщества, нормативно-управленческих условий и стратегий развития (ЮНЕСКО 2007). Схожие принципы заложены в модели «личностно-ориентированной среды», разработанной Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию (Soriano et al. 2017), а также в концепции участия всех акторов образовательного процесса в проектировании среды, предложенной Центром изучения инклюзивного образования Марка Вогана (Бут, Эйнскоу 2007).

Эти и другие международные практики открывают возможности для дальнейшего развития российской методологии мониторинга ИОС. В частности, перспективным представляется уточнение и расширение матрицы компонентов и показателей (Mezzanotte, Calvel 2023), а также включение в оценку не только процессов, но и образовательных результатов, показателей благополучия учеников и шире — влияния инклюзии на сферы,

выходящие за пределы образования, такие как рынок труда или здравоохранение (OECD 2023).

Важно также рассматривать мониторинг не как инструмент, замыкающийся в системе образования, а как межсекторный механизм, охватывающий других ключевых стейкхолдеров и организации: органы управления образованием, ассоциации учителей, системы подготовки педагогов, особенно работающих с детьми с ОВЗ и инвалидностью, родительские сообщества, экспертные центры и профильные НКО (см.: Kovač-Cerović 2014: 30–31). Расширение охвата мониторинга на эти группы позволит не только повысить валидность и полезность получаемых данных, но и выстроить систему обратной связи для развития инклюзивного образования в стране.

Мониторинговые исследования традиционно являются частью системы обеспечения качества образования в целом и инклюзивного образования в частности (Maxwell, Staring 2018). В этом контексте важным направлением развития представляется переход от исключительно количественной модели к комбинированной методологии, объединяющей разные исследовательские подходы. Речь идет не только о дополнении мониторинга качественными методами и смешанными стратегиями (*mixed-methods research*), но и о включении инструментов системной обратной связи, позволяющих оценивать эффективность принятых политических и управленческих решений в сфере инклюзии. Такие механизмы, как подчеркивается в последних публикациях OECD (2023), необходимы для выстраивания гибкой и реагирующей политики, способной учитывать опыт всех участников образовательного процесса и оперативно адаптироваться к меняющимся условиям.

За последние годы в России приняты важные нормативные и организационные решения, направленные на развитие инклюзивного образования. Однако они преимущественно сосредоточены на поддержке обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. В отличие от этого, предложенный в данной работе подход опирается на более широкий взгляд, в центре которого — учет образовательных потребностей всех без исключения учащихся, независимо от их статуса или особенностей развития. Особое внимание уделяется не только включенности в образовательный процесс, но и участию в социальной жизни школы или детского сада как важному индикатору инклюзивности среды.

Специфика подхода заключается в ориентации на принципы партисипаторности, которые постепенно интегрируются в программные документы и в идеологию развития инклюзивного образования в России. Эти принципы предполагают активное участие всех субъектов образовательного процесса в его формировании и реализации, а также признание образовательной среды как открытой системы, способной адаптироваться к разнообразным индивидуальным потребностям, выходящим за рамки формальных категорий. Разработанная концептуальная рамка мониторинга и его инструментарий позволяют фиксировать и анализировать эти процессы, создавая

возможности для более точной и справедливой оценки степени развития инклюзивной образовательной среды.

Материалы для анализа

Минпросвещения РФ (2023) *Сергей Кравцов: для развития инклюзивного образования необходима консолидация усилий ученых, педагогов и родителей*. Доступно по ссылке: <https://surl.li/wfrxxl> (дата обращения: 23 марта 2024).

Правительство РФ (2021) *Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года)*, № 14068п-П8 от 22.12.2021.

ЮНЕСКО (2007) *Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех*. М.: РООИ «Перспектива»; Владимир, ООО «ТранзитИКС».

OECD (2015) *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2023) *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD Publishing.

Список источников

Алехина С. В. (2017) Предисловие. Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева (ред.) *Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования*. М.: Смысл: 4–5.

Алехина С. В., Кутепова Е. Н., Мельник Ю. В., Нестерова А. А., Карпенкова И. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. (2022а) *Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций*. М.: МГППУ.

Алехина С. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. (2022b) Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. *Психологическая наука и образование*, 27 (5): 69–84.

Арчер М. (1994) Реализм и морфогенез. *Социологический журнал*, (4): 50–68.

Близнюк О. А., Сенченков Н. П. (2020) Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия. *Человек и образование*, 65 (4): 112–15.

Богинская Ю. В. (2015) Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход. *Гуманитарные науки*, 32 (4): 47–53.

Бут Т., Эйнскоу М. (2007) *Показатели инклюзии: практическое пособие*. М.: РООИ «Перспектива».

Калабихина И. Е. (2023) *Как измерить благополучие детей в российских регионах: методические материалы*. М.: МАКС.

Костин Р. А., Шишкина Е. В. (ред.) (2016) *Социологический мониторинг качества среднего профессионального образования в Санкт-Петербурге*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. экономический ун-т.

Ляшенко А. И. (2007) Организационно-методические основы мониторинга качества образования. *Педагогика и психология*, (2): 34–40.

Майоров А. Н. (2005) *Мониторинг в образовании*. М.: Интеллект-Центр.

Попова Н. Т., Шеманов А. Ю. (2021) Творческие инклюзивные практики становления субъектности: подход к концептуальному обоснованию. *Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология*, (3): 376–385.

Шишов С. Е., Кальней В. А., Гирба Е. Ю. (2013) *Мониторинг качества образовательного процесса в школе*. М.: НИЦ ИНФРА-М

Шуклина Е. А. (2015) Партиципаторные исследования в сфере образования: особенности и перспективы. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 35 (2): 5–12.

Ясвин В. А. (2019) *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. М.: Народное образование.

Adamopoulou E. (2019) Capacity Building for Inclusive Classrooms: The Living Together Training. In: S. Douglas (ed.) *Creating an Inclusive School Environment*. London: British Council: 33–46.

Allodi M. W. (2017) A Critical Review of Ideology, Policy and Circumstances in the Swedish Context Related to Inclusive Education Organizational Climate and Students' Wellbeing. In: F. Dovigo (ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Practices*. Studies in Inclusive Education. Rotterdam: Sense Publishers: 97–116.

Al-Shammari Z.N., Mintz J. (2023) The Scope for Using International Indicators of Inclusive Education in Kuwait and GCC Countries: A Preliminary Study Involving Special Education Teachers. *The British Journal of Special Education*, (50): 344–354.

Archer M. S. (1995) *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge univ. press.

Booth T., Ainscow M. (2002) *The Index for Inclusion*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Brielle Harbin M. (2020) Collaborative Note-Taking: A Tool for Creating a More Inclusive College Classroom. *College Teaching*, 68. (4): 214–220.

Buchner T., Shevlin M., Donovan M. A., Gercke M., Goll H., Šiška J., Janyšková K., Smogorzewska J., Szumski G., Vlachou A., Demo H., Feyerer E., Corby D. (2021) Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Students with Intellectual Disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18 (1): 7–22.

Chevalier J. M., Buckles D. J. (2013) *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. UK: Routledge.

Guo Y., Sawyer B. E., Justice L. M., Kaderavek J. N. (2013) Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35 (1): 40–60.

Jose J. P., Shanuga C. (2018) Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion. *Contemporary Voice of Dalit*, 10 (1): 98–113.

Kovač-Cerović T., Pavlović-Babić D., Jokić T., Jovanović O., Jovanović V. (2016) First Comprehensive Monitoring of Inclusive Education in Serbia: Selected Findings. In: N. Gutvajn, M. Vujačić (eds.) *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. Belgrade: Institute for Educational Research; Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University: 15–30.

Kovač-Cerović T., Pavlović-Babić D., Jokić T., Jovanović O., Jovanović V., Rajović V., Baucal I. (2014) Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia. In: I. Latinović (ed.) *Social Inclusion and Poverty Reduction Unit and UNICEF*: URL: <https://surl.li/alzuxi>

Li L., Ruppert A. (2021) Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44 (1): 42–59.

Love H. R., Horn E. (2021) Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40 (4): 204–216.

Maximoff N., Taylor S. S., Abernathy T. V. (2017) Transitioning Adolescents with Emotional and Behavioral Disorders from Most-to-Least Possible Restrictive Environments: Views of Transition Service Providers. *Residential Treatment for Children & Youth*, 34 (3–4): 266–291.

Maxwell B., Staring F. (2018) *Better Learning for Europe's Young People: Developing Coherent Quality Assurance Strategies for School Education. Report from an Expert Assignment*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Mezzanotte C., Calvel C. (2023) Indicators of Inclusion in Education: A Framework for Analysis. In: *OECD Education Working Papers*, No. 300. Paris: OECD Publishing. doi. [org/10.1787/d94f3bd8-en](https://doi.org/10.1787/d94f3bd8-en).

Soriano V., Watkins A., Ebersold S. (2017) *European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive education for Learners with Disabilities*. Brussels: European Union.

Wilson C., Woolfson L., Durkin K. (2018) School Environment and Mastery Experience as Predictors of Teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Inclusive Teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2). DOI:10.1080/13603116.2018.1455901.

*Svetlana Alekhina, Elena Samsonova, Marina Alekseeva,
Ivan Klimov, Sergey Davydov, Timur Osmanov*

FEDERAL MONITORING OF THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THEORETICAL RATIONALE AND IMPLEMENTATION OPTIONS

The development of inclusive education requires not only regulatory and organizational frameworks but also regular analytical assessment of its status and dynamics. In the context of inconsistent and fragmented data, the need for a comprehensive monitoring system becomes particularly relevant. This article presents the theoretical and methodological foundations and initial results of the Federal Monitoring of Inclusive Educational Environments (IEE) conducted in Russia in 2022–2023. The study is based on an approach that conceptualizes IEE as a complex, dynamic, and relational system shaped by the interaction of all participants in the educational process. This perspective draws on activity-based and participatory frameworks and shifts the focus from external conditions to processes of inclusion and collective engagement. The monitoring is based on a three-level matrix model of IEE, comprising five components (organizational and managerial, programmatic and methodological, material and spatial, informational, and social). Each component is operationalized through a system of indicators and empirically measurable variables. The survey covered three levels of education – pre-school, general, and secondary vocational – and four groups of respondents: school administrators, teachers, parents, and vocational students. The monitoring was carried out in two phases: a pilot phase (2022, 10 regions) and a full implementation phase (2023, 82 regions). More than 190 000 completed questionnaires were collected. The data show a moderate level of IEE development across all types of educational institutions. At the same time,

Svetlana Alekhina — Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Director of FC IE MGPPU, Moscow, Russian Federation. Email: alehinasv@mgppu.ru

Elena Samsonova — Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher, FC IE MGPPU, Moscow, Russian Federation. Email: grc.ipio@mail.ru

Marina Alekseeva — Specialist in Educational and Methodological Work, Head of the Monitoring Sector of FC IE MGPPU, Moscow, Russian Federation. Email: eyesoftalia@gmail.com

Ivan Klimov — Cand. Sci. (Sociol.), Senior Researcher, International Laboratory of Applied Network Research, HSE University, Senior Researcher, FNISC RAS, Moscow, Russian Federation. Email: iklimov@hse.ru

Sergey Davydov — Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof., Senior Researcher at the International Laboratory of Social Integration Research, Analyst at the International Laboratory of Applied Network Research, HSE University, Moscow, Russian Federation. Email: sdavydov@hse.ru

Timur Osmanov — Lecturer, Faculty of Social Sciences, Researcher, International Laboratory of Applied Network Research, HSE University, Moscow, Russian Federation. Email: tosmanov@hse.ru

significant regional disparities were observed: the highest scores were recorded in Moscow, the Khanty-Mansi Autonomous Okrug–Yugra, and Krasnodar Krai, while the lowest scores were found in the Republics of Dagestan, Tatarstan, and Mari El. The proposed monitoring methodology is in line with international frameworks for assessing inclusiveness and can serve as a basis for ongoing analysis, feedback, and improvement of inclusive education policy at all levels. In addition to assessing the current state of IEE implementation, the monitoring system will enable the identification of areas for growth and support the sustainable institutional development of inclusive education across Russia.

Key words: monitoring, inclusion, inclusive educational environment, general education, equal opportunities

Citation: Alekhina S., Samsonova E., Alekseeva M., Klimov I., Davydov S., Osmanov T. (2025) Federal'nyy monitoring inkluzivnoy obrazovatel'noy sredy organizatsiy obshchego obrazovaniya: teoreticheskoe obosnovanie i vozmozhnosti realizatsii [Federal Monitoring of the Inclusive Educational Environment of General Educational Institutions: Theoretical Rationale and Implementation Options]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 23 (1): 61–78.

DOI: 10.17323/727-0634-2025-23-1-61-78

References

- Adamopoulou E. (2019) Capacity Building for Inclusive Classrooms: The Living Together Training. In: S. Douglas (ed.) *Creating an Inclusive School Environment*. London: British Council: 33–46.
- Alekhina S. V. (2017) Predislovie [Preface]. In: D. A. Leontiev, L. A. Aleksandrova, A. A. Lebedeva (eds.) *Razvitie Lichnosti i Psihologicheskaya Poddezhka Uchashihsya s OVZ v Usloviyah Inkluzivnogo Professional'nogo Obrazovaniya* [Personality Development and Psychological Support of Students with Disabilities in the Conditions of Inclusive Vocational Education]. Moscow: Smysl: 4–5.
- Alekhina S. V., Kutepova E. N., Melnik Y. V., Nesterova A. A., Karpenkova I. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Yu. (2022a) *Sozdanie Inkluzivnoy Obrazovatel'noy Sredy v Obrazovatel'nykh Organizatsiyakh: Metodicheskiye Rekomendatsii dlia Rukovodiashykh i Pedagogicheskikh Rabotnikov Obsheobrazovatel'nykh Organizatsiy* [Creating an Inclusive Educational Environment in Educational Organizations: Methodological Recommendations for Managers and Pedagogical Staff of General Educational Organizations]. Moscow: MGPPU.
- Alekhina S. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Yu. (2022b) Podhod k Modelirovaniyu Inkluzivnoy Sredy Obrazovatel'noy Organizatsii [Approach to Modeling the Inclusive Environment of an Educational Organization]. *Psihologicheskaya Nauka i Obrazovanie* [Psychological Science and Education], 27 (5): 69–84.
- Allodi M. W. (2017) A Critical Review of Ideology, Policy and Circumstances in the Swedish Context Related to Inclusive Education Organizational Climate and Students' Wellbeing. In: F. Dovigo (ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Practices*. Studies in Inclusive Education. Rotterdam: Sense Publishers: 97–116.

- Al-Shammari Z.N., Mintz J. (2023) The Scope for Using International Indicators of Inclusive Education in Kuwait and GCC Countries: A Preliminary Study Involving Special Education Teachers. *The British Journal of Special Education*, (50): 344–354.
- Archer M. (1994) Realizm i Morfogenez [Realism and Morphogenesis]. *Sotsiologicheskij Zhurnal* [Sociological Journal], (4): 50–68.
- Archer M. S. (1995) *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge Univ. press.
- Bliznyuk O. A., Senchenkov N. P. (2020) Poniatija 'Inkluzivnaja Obrazovatel'naja Sreda', 'Inkluzivnoje Obrazovatel'noje Prostranstvo': Shodstva i Razlichija [Concepts of 'Inclusive Educational Environment', 'Inclusive Educational Space': Similarities and Differences]. *Chelovek i Obrazovanie* [Man and Education], 65 (4): 112–115.
- Boginskaya Y. V. (2015) Inkluzivnaja Obrazovatel'naja Sreda Doshkol'nogo Obrazovatel'nogo Uchrezhdenija i Nachal'noj Shkoly: Kompleksnij Podhod [Inclusive Educational Environment of Preschool Educational Institution and Elementary School: An Integrated Approach]. *Gumanitarnye Nauki* [Humanities], 32 (4): 47–53.
- Booth T., Ainscow M. (2002) *The Index for Inclusion*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2007) *Pokazateli Inkluzii: Prakticheskoe Posobie* [The Index for Inclusion: Practical Guide]. Moscow: ROOI.
- Brielle Harbin M. (2020) Collaborative Note-Taking: A Tool for Creating a More Inclusive College Classroom. *College Teaching*, 68. (4): 214–220.
- Buchner T., Shevlin M., Donovan M. A., Gercke M., Goll H., Šiška J., Janyšková K., Smogorzewska J., Szumski G., Vlachou A., Demo H., Feyerer E., Corby D. (2021) Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Students with Intellectual Disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18 (1): 7–22.
- Chevalier J. M., Buckles D. J. (2013) *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. UK: Routledge.
- Guo Y., Sawyer B. E., Justice L. M., Kaderavek J. N. (2013) Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35 (1): 40–60.
- Jose J. P., Shanuga C. (2018) Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion. *Contemporary Voice of Dalit*, 10 (1): 98–113.
- Kalabikhina I. E. (ed.) (2023) *Kak Izmerit' Blagopoluchie Detej v Rossijskikh Regionah: Metodicheskiye Materialy* [How to Measure Children's Well-Being in Russian Regions: Methodological Materials]. Moscow: MAKSS Press.
- Kostin R. A., Shishkin E. V. (eds.) (2016) *Sotsiologicheskij Monitoring Kachestva Srednego Professional'nogo Obrazovanija v Sankt-Peterburge* [Sociological Monitoring of the Quality of Secondary Vocational Education in St. Petersburg]. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics.
- Kovač-Cerović T., Pavlović-Babić D., Jokić T., Jovanović O., Jovanović V. (2016) First Comprehensive Monitoring of Inclusive Education in Serbia: Selected Findings. In: N. Gutvajin, M. Vujačić (eds.) *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. Belgrade: Institute for Educational Research; Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University: 15–30.

- Kovač-Cerović T., Pavlović-Babić D., Jokić T., Jovanović O., Jovanović V., Rajović V., Baucal I. (2014) Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia. In: I. Latinović (ed.) *Social Inclusion and Poverty Reduction Unit and UNICEF*. URL: <https://surl.li/alzuxi>
- Li L., Ruppert A. (2021) Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44 (1): 42–59.
- Love H. R., Horn E. (2021) Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40 (4): 204–216.
- Lyashenko A. I. (2007) Organizatsionno-Metodicheskiye Osnovy Monitoringa Kachestva Obrazovanija [Organizational and Methodological Bases of Education Quality Monitoring]. *Pedagogika i Psihologija* [Pedagogy and Psychology], (2): 34–40.
- Maximoff N., Taylor S. S., Abernathy T. V. (2017) Transitioning Adolescents with Emotional and Behavioral Disorders from Most-to-Least Possible Restrictive Environments: Views of Transition Service Providers. *Residential Treatment for Children & Youth*, 34 (3–4): 266–291.
- Maxwell B., Staring F. (2018) Better Learning for Europe's Young People: Developing Coherent Quality Assurance Strategies for School Education. Report from an Expert Assignment. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mayorov A. N. (2005) *Monitoring v Obrazovanii* [Monitoring in Education]. Moscow: Intellect Center.
- Mezzanotte C., Calvel C. (2023) Indicators of Inclusion in Education: A Framework for Analysis. In: *OECD Education Working Papers*, No. 300. Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/d94f3bd8-en.
- Popova N. T., Shemanov A. Y. (2021) Tvorchestvo Inkluzivnyye Praktiki Stanovleniya Subjektivnosti: Podhod k Kontseptual'nomu Obosnovaniju [Creative Inclusive Practices of Subjectivity Formation: An Approach to Conceptual Substantiation]. *Vestnik Permskogo Universiteta. Seriya: Filosofija, Psihologija, Sotsiologija* [Bulletin of Perm University. Series: Philosophy. Psychology. Sociology], (3): 376–385.
- Shishov S. E., Kalnei V. A., Girba E. Y. (2013) *Monitoring Kachestva Obrazovatel'nogo Processa v Shkole* [Monitoring the Quality of the Educational Process at School]. Moscow: NITC INFRA-M.
- Shuklina E. A. (2015) Partisipatornyye Issledovaniya v Sfere Obrazovanija: Osobennosti i Perspektivy [Participatory Research in Education: Features and Prospects]. *Vestnik Surgutskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University], 35 (2): 5–12.
- Soriano V., Watkins A., Ebersold S. (2017) *European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive education for Learners with Disabilities*. Brussels: European Union.
- Wilson C., Woolfson L., Durkin K. (2018) School Environment and Mastery Experience as Predictors of Teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Inclusive Teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2). DOI:10.1080/13603116.2018.1455901.
- Yasvin V. A. (2019) *Shkol'naja Sreda kak Predmet Izmerenija: Ekspertiza, Predmet, Up ravlenije* [School Environment as a Subject of Measurement: Expertise, Design, Management]. M.: Narodnoe Obrazovanie.