

DOI:10.20913/2618-7515-2022-4-12

УДК 376+377.1

Оригинальная научная статья

Специфика инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования

Е. В. Самсонова

Московский государственный психолого-педагогический университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>

Е. Н. Кутепова

Московский государственный психолого-педагогический университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: KuteповаEN@mgppu.ru

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>

М. Н. Алексеева

Московский государственный психолого-педагогический университет

Москва, Российская Федерация

e-mail: alekseevamn@mgppu.ru

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3802-297X>

Аннотация. *Введение.* Реализация инклюзивного образования в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования определяет необходимость разработки модели инклюзивной образовательной среды в целях оценки ее состояния в образовательных организациях и выработки эффективных управленческих решений для ее проектирования и создания. *Постановка задачи.* Статья предлагает к рассмотрению результаты исследования специфики создания инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования и описание модели инклюзивной образовательной среды, разработанной сотрудниками Института проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета. *Методика и методология исследования* базируется на системно-деятельностном подходе в обучении. Модель инклюзивной образовательной среды представляет собой матричную структуру, в которой основные компоненты образовательной среды характеризуются базовыми критериями инклюзивности. При этом системообразующим отношением выступает поддержка активного участия в создании инклюзивной образовательной среды всех ее субъектов, позволяющей учитывать разнообразие их образовательных потребностей. На основе модели разработаны анкеты как инструменты оценки инклюзивной образовательной среды самими участниками образовательного процесса: администрацией профессиональной образовательной организации, педагогами, студентами. В анкетировании приняли участие 8 профессиональных образовательных организаций из двух регионов Российской Федерации (Красноярский край, Псковская область), 8 представителей администрации, 232 педагога, 1811 студентов, из которых 17,3% имеют ограниченные возможности здоровья. *Результаты* исследования показывают, что по многим показателям инклюзивной образовательной среды, отражающей ее специфику на уровне среднего профессионального образования, есть существенное расхождение между возможностями, созданными в профессиональных образовательных организациях, и использованием этих возможностей студентами. *Выводы.* Таким образом, можно предположить, что специальные условия без получения запроса на них от студентов являются для них внешними и не активизируют их субъектную позицию, что выступает основным критерием инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профориентация, трудоустройство, участие, поддержка, субъектность, особые образовательные потребности

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2022 № 073-00 110-22-02 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования».

Для цитирования: Самсонова Е. В., Кутепова Е. Н., Алексеева М. Н. Специфика инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 714–722. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-12>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-12

Full Article

Special features of the inclusive educational environment in organizations of secondary vocational education

Samsonova, E. V.

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

ORCID: 0000-0001-8961-1438

Kutepova, E. N.

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: KutepovaEN@mgppu.ru

ORCID: 0000-0002-5347-9583

Alekseeva, M. N.

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: alekseevamn@mgppu.ru

ORCID: 0000-0003-3802-297X

Abstract. *Introduction.* The development of the model of inclusive educational environment (IEE) became relevant due to the implementation of inclusive education in professional educational organizations of secondary vocational education. It is a necessity to monitor and evaluate the inclusive educational environment in the organization. This, in turn, leads to the development of effective managerial decisions in planning and design. *Purpose setting.* The article aims to discuss the results of research conducted by the Institution of Inclusive Education»s Problems of Moscow State University of Psychology and Education. The research is dedicated to the specificity of creating an inclusive educational environment in educational institutions of secondary vocational education. It is based on the IEE model created by Institution»s academics. *Methodology and methods of the study.* Used methods and methodology are based on the system and activity approach in education. IEE model is a matrix organizational structure in which the basic components of educational environment correlate with basic criteria of inclusiveness. The link between inclusive environmental conditions and support of the proactive position of all entities with diverse educational needs is crucial here. The IEE model provided a survey for key participants of the educational process (students, teachers, managers) to evaluate an inclusive educational environment on-site. Eight professional educational organizations from two regions of the Russian Federation (Krasnoyarsk region and Pskov region) participated in the survey. The respondents in the study are 8 managers, 232 teachers, and 1811 students. 17,3% of these students are people with health limitations. *Results.* The results show major discrepancies between opportunities created by organizations (given the specificity of secondary vocational education) and students» abilities to use such opportunities. *Conclusions.* Thus, we can assume that any favorable conditions are inadequate unless they are inquired for by students and supported by their subjective position and proactive participation according to the core principles of inclusive education.

Keywords: inclusive educational environment, students with special educational needs, employment, support, subjectivity, career guidance, special educational needs

Financing: The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated April 8, 2022 No. 073-00 110-22-02 «Scientific and methodological support for the development of an inclusive educational environment in the system of general and vocational education».

Citation: Samsonova, E. V., Kutepova, E. N., Alekseeva, M. N. [Special features of the inclusive educational environment in organizations of secondary vocational education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 714–722. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-12>

Введение. Внедрение идей инклюзии в профессиональные образовательные организации требует серьезной работы по созданию инклюзивной образовательной среды, позволяющей учитывать индивидуальные особенности и возможности студентов и реализовывать профессиональное образование и обучение в условиях разнообразия особых образовательных потребностей. Именно в этой связи во всем мире, в том числе России, актуален вопрос о разработке модели инклюзивной образовательной среды, а на ее основе системы критериев, индикаторов, показателей, с помощью которых можно было бы провести оценку ее состояния в образовательной организации, что будет способствовать выработке эффективных управленческих решений при проектировании и создании инклюзивной образовательной среды.

Создание инклюзивной образовательной среды представлено в работах зарубежных авторов (Т. Бут, М. Эйнскоу, Y. Guo, B. E. Sawyer, L. M. Justice, J. N. Kaderavek, J. P. Jose, C. Shanuga) [1–3]. Специфика инклюзивного образования лиц с инвалидностью и ОВЗ на уровне среднего профессионального образования отражена в отечественных исследованиях А. А. Гусейновой, А. И. Касьяновой, Е. Н. Кутеповой, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, В. В. Мануйловой, О. Г. Приходько, А. И. Рожкова, Е. В. Самсоновой, М. А. Шумских и др. [4–8]. Однако, как показано в отечественных исследованиях, большинство колледжей и техникумов не имеют опыта работы в ситуации обучения студентов с разнообразными образовательными потребностями и сталкиваются с рядом барьеров и трудностей, таких как:

- доступность зданий и сервисов;
- недостаточная разработанность и применимость образовательных технологий, способствующих, с одной стороны, индивидуализации образования, в том числе применению адаптированных образовательных программ, а с другой – кооперации обучающихся с разными образовательными потребностями в учебном процессе;
- неготовность педагогического состава к обучению молодых людей, имеющих особые образовательные потребности;
- недостаточность адаптированных программ, по которым обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью могут освоить большее количество специальностей;
- недостаточность инклюзивной культуры по принятию людей с различными особенностями;
- барьеры социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ или инвалидностью: ожи-

дание ими гиперопеки, сниженная работоспособность, низкий уровень произвольности, контроля за своим поведением, заниженная самооценка, неуверенность в себе – и многие другие проблемы, связанные с низким уровнем развития активной позиции студентов в образовательном процессе.

Постановка задачи. Преодоление этих барьеров возможно через создание в образовательных организациях инклюзивной образовательной среды, поскольку она характеризуется направленностью на создание инклюзивного сообщества, поддерживающего индивидуальный потенциал каждого его участника, и служит реализации права каждого человека на образование, соответствующее его потребностям и возможностям. Задачей настоящей статьи является обсуждение результатов исследования, посвященного специфике создания инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования (ОО СПО) на основе модели, разработанной сотрудниками Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО МГППУ.

Методика и методология исследования. Модель инклюзивной образовательной среды представляет собой матричную структуру, где основные компоненты образовательной среды характеризуются базовыми критериями инклюзивности [8–11]. На пересечении компонентов и критериев появляются конкретные индикаторы, которые объединяются в систему показателей. В модели инклюзивной образовательной среды выделены компоненты, характерные для образовательной среды как таковой: организационно-управленческий, предметно-пространственный, программно-методический (технологический), информационный и социальный [12], специфика которых рассматривалась через призму инклюзивных критериев, таких как индивидуализация, вариативность, доступность, открытость, участие и др. Критерии инклюзивности позволяют в каждом компоненте определить группу показателей и индикаторов.

При этом подходом к определению инклюзивности образовательной среды, как было показано в исследованиях, проводимых Институтом проблем инклюзивного образования, является подход, связанный не просто с суммированием компонентов среды, а тот, где инклюзивная образовательная среда рассматривается как сложный системный объект. В этом объекте системообразующим отношением выступает связь условий образовательной среды и активного участия всех субъектов образо-

вательной среды с учетом разнообразия образовательных потребностей в образовательном процессе [9]. Важными для работы стала разработка Д. Бакли и М. Чатти понятий «персонализация для учащегося» и «персонализация учащегося» и положения о персонализированной образовательной среде не только как о субъективированном наборе инструментов для ее создания, но и о передаче контроля за ними самому учащемуся, который должен «иметь» и «уметь» осуществлять «контроль над этими инструментами для их рекомбинации и обеспечения своих образовательных потребностей» [13, с. 14; 14].

С этим подходом соотносится позиция В. А. Ясвина, который рассматривает понятие среды как обеспечивающей возможности реализации для каждого обучающегося своей субъектной позиции. Среда при этом выступает не безотносительно субъекта, а по отношению к нему – как система, включающая действующего в ней субъекта, причем среда определяется как предоставляющая субъекту возможности деятельности в ней. Тем самым характеристики среды превращаются из внешних условий в направления активного участия в ее преобразовании в ходе реализации субъектом себя, своих намерений и целей вместе с другими действующими субъектами образования [12].

На основе этого подхода в процессе моделирования инклюзивной образовательной среды сформулированы как общие для любой образовательной организации показатели и индикаторы, так и специфичные для разных уровней образования. Так, на уровне СПО на основе экспертных мнений выделены специфичные показатели, характеризующие особенности созданных в профессиональных образовательных организациях условий, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов, позволяющие актуализировать образовательные интересы и мотивацию студентов, предусматривать вариативные и доступные условия для профессиональных и социальных проб, предоставлять в открытом доступе информацию о возможностях трудоустройства, участия в индивидуальных и групповых проектах, связанных с будущей профессией, проводить активную работу с социальными партнерами и ресурсными организациями по расширению баз практики.

Осенью 2021 г. Институтом проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО МГППУ проведено пилотное исследование инклюзивной образовательной среды в учреждениях СПО. Всего в исследовании приняли участие 8 профессиональных образовательных организаций из двух регионов Российской Федерации (Красноярский край, Псковская область), 8 представителей администрации, 232 педагога, 1811 студентов, из которых 17,3% имеют ограниченные возможности

здоровья. В настоящей статье мы остановимся только на специфических параметрах инклюзивной образовательной среды, связанных с вопросами профориентации и трудоустройства.

Анкета для администрации состоит из 41 вопроса, для педагогов – из 36 вопросов, для студентов СПО – из 20 вопросов закрытого типа. В ответах на некоторые вопросы использовалась лайкертовская шкала. Для анализа мы выбрали вопросы, которые позволяют соотнести созданные в организациях СПО условия поддержки со степенью участия и востребованности этих условий студентами. Вопросы касались профориентации и трудоустройства, предлагаемых организацией, а также возможности обращения к персоналу профессиональных образовательных организаций за поддержкой и помощью и реальных обращений студентов.

Обработка полученных количественных данных проводилась с помощью программы Excel через сравнительно-сопоставительный анализ мониторинговых форм. При работе с данными использовались группировка, средние величины, частотное распределение, корреляционный анализ (определение коэффициента корреляции Спирмена), сравнительный анализ.

Результаты. В процессе оценки педагогами и представителями администрации организационно-управленческого компонента инклюзивной образовательной среды выявлены специфические особенности во внутренней системе оценки качества образования в профессиональных образовательных организациях (ПОО) по сравнению с ОО. Так, 87,5% организаций ($n=8$) на первое место в оценке качества деятельности ПОО поставили мониторинг количества трудоустроенных выпускников, в том числе с особыми образовательными потребностями, и 87,5% – мониторинг качества реализации адаптированных образовательных программ, в то время как организации общего образования на первое место ставят социологические опросы родителей по оценке качества образовательного процесса – 86% ($n=43$) и мониторинги образовательных достижений обучающихся – 81,4%. Можно предположить, что трудоустройство выпускников ПОО (что вполне закономерно) является одним из основных показателей в оценке качества образования на уровне СПО.

Оценка педагогами и администрацией условий, созданных в ПОО, относительно профориентации, профессиональной подготовки и трудоустройства всех студентов, показывает, что на сайте 75% ПОО ($n=8$) опубликованы полезные ссылки на ресурсы по профориентации и последующему трудоустройству («Проектории», «Билет в будущее» и др.); 25% сайтов ПОО (из числа принявших участие в исследовании) содержат информацию от профильных органи-

заций по проблемам профориентации и трудоустройства (или о возможностях трудоустройства и доступности профильных организаций) для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Мастерские, оборудованные для прохождения производственной практики и производственного обучения с учетом особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью, имеют 87,5% ПОО; в 50% из них располагаются в том числе адаптированные учебные лаборатории, а также в 50%

ПОО создан банк вакансий для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Рабочие программы дисциплин адаптационного учебного цикла для студентов с ОВЗ и/или с инвалидностью разработаны 87,5% ПОО.

В целом по многим показателям информированность студентов о возможностях поддержки в профориентации и трудоустройстве, создаваемых в исследуемых ПОО, превышает 60%, однако использует эти возможности от 12 до 25% студентов (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение информированности об организованных в ПОО формах поддержки студентов в трудоустройстве и реального их участия в этих формах

Fig. 1. Ratio of awareness about the forms of support for students in employment organized in professional educational organizations and their real participation in these forms

На рисунке 1 видно, что организация предоставляет широкий спектр помощи в трудоустройстве и от 33,5 до 53,6% студентов знают о таких возможностях. При этом активную позицию запроса на эти услуги занимают лишь 12–15% студентов (по всей выборке).

Процент студентов с ОВЗ, обращающихся за поддержкой в трудоустройстве, ненамного выше. Так, за консультацией к психологу обращается 25% студентов с ОВЗ, списком сайтов пользуется 21,9%, в службу содействия трудоустройству обращается 19,2% студентов с ОВЗ (рис. 2).



Рис. 2. Соотношение информированности об организованных в ПОО формах поддержки студентов с ОВЗ в трудоустройстве и реального участия их в указанных формах

Fig. 2. Ratio of awareness about the forms of support for students in employment organized in professional educational organizations and the real participation of students with disabilities in these forms

При этом низкая активность студентов с ОВЗ отмечается в участии в конкурсах профессионального мастерства, таких как «Абилимпикс» и «WorldSkills». Только 14,1% ($n=576$) студентов с ОВЗ принимают участие в Абилимпиксе, только 0,7% ($n=5663$) нормативных студентов принимают участие в конкурсах WorldSkills.

Такое несоответствие созданных в ПОО условий помощи в профориентации и трудоустройстве и низкого уровня запроса на них у студентов может быть вызвано как внутренними, так и внешними факторами. Так, в исследованиях И. В. Селиверстовой в качестве внутренних факторов отмечаются определенного рода инертность, отсутствие познавательной активности, отличающее личное время студентов ОО СПО. Они реже в сравнении со студентами вузов тратят время на подработку, реже читают, реже занимаются спортом или своим хобби, одновременно с этим чаще занимаются домашними делами и смотрят телевизор. И при этом в 1,5 раза чаще, чем студенты вузов указывают на нехватку средств или отсутствие времени как причину неучастия в дополнительном образовании [15].

В исследованиях Т. В. Михайловой показано, что процесс трудоустройства во многом зависит от того, какими знаниями и компетенциями, причем не только профессиональными, обладает претендент на рабочее место. Так, опрос работодателей показал, что для них отсутствие или дефицит надпрофессиональных компетенций (soft skills), например, таких как готовность к обучению, способность к саморазвитию, инициативность и др., являются более значимой проблемой при приеме выпускников ОО СПО на работу, чем отсутствие профессиональных знаний [16]. Одновременно с этим результаты обследования Росстата [17] демонстрируют слабую нацеленность учащихся ПОО на саморазвитие: лишь каждый двадцатый (5,6%) из них во время своего обучения посещал какие-либо дополнительные занятия или курсы.

Можно предположить, что такая инертность относительно своего будущего, связанного с трудоустройством, во многом определяется отсутствием активной субъектной позиции у студентов ПОО. В этом случае условия, связанные с будущим трудоустройством студентов, создаваемые в ОО СПО, не регламентирующие напрямую их актуальную учебную деятельность, будут

для них внешними, необязательными условиями.

В рамках подхода, в котором мы определяем суть инклюзивной образовательной среды, ее условия должны быть прежде всего направлены на поддержку именно субъектной позиции обучающихся. Конкретные технологические решения в рамках этого подхода найдены во многих мировых университетах, например, такие как личный кабинет абитуриента, студента, преподавателя, выпускника или динамический компетентностный профиль, в рамках которого для мотивации абитуриента должны предусматриваться проблемное поле и содержание курсов, а для студента – проблемное поле элективных курсов профессионализации с компетенциями и базами практики [19]. Однако актуальной остается проблема персонализации и индивидуализации в их отношении к индивидам как основным субъектам (агентам) образовательных взаимодействий [13]. Особенно значительна она по отношению к разработке технологий персонализации и индивидуализации для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Выводы. Данные наших исследований показывают, что по многим показателям информированность студентов о возможностях поддержки в профориентации и трудоустройстве, создаваемых в исследуемых ПОО, превышает 60%, однако используют эти возможности от 12 до 25% студентов, при этом процент студентов с ОВЗ, обращающихся за помощью в трудоустройстве, по некоторым позициям в два раза выше, чем у студентов без ОВЗ. Эти данные могут говорить о том, что создаваемые условия в образовательных организациях часто являются внешними и поэтому невостребованными самими студентами. Анализ причин такого положения дел требует отдельных эмпирических исследований. Однако на уровне подхода к определению сути инклюзивной образовательной среды и ее специфики на уровне СПО можно сделать предположение, что превращение внешних условий в реальные возможности для развития внутреннего потенциала студентов требует формирования субъектного запроса на поддержку в профориентации и трудоустройстве на основе рефлексии студентами своих интересов, жизненных перспектив и соотнесения последних с теми возможностями, которые могут быть предоставлены для их реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практ. пособие. Москва: Перспектива, 2007. 124 с.
2. Guo Y., Sawyer B. E., Justice L. M., Kaderavek J. N. Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms // Journal of Early Intervention. 2013. Vol. 35, № 1. P. 40–60. DOI:10.1177/1053815113500343
3. Jose J. P., Shanuga C. Inclusive properties of school interactional milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion // Contemporary Voice of Dalit. 2018. Vol. 10, № 1. P. 98–113. DOI:10.1177/2455328X17745174.

4. Касьянова А.И. Инклюзивное образование в рамках системы среднего профессионального образования в России. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38900/1/po_2015_01_37.pdf (дата обращения: 07.09.2022).
5. Мануйлова В.В. Инклюзивное среднее профессиональное образование: опыт и перспективы развития. Москва: Парадигма, 2017. 114 с.
6. Мануйлова В.В. Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. Т. 4, № 42. С. 89–95.
7. Рожков А.И., Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А. Методические рекомендации по обеспечению реализации инклюзивного среднего профессионального образования и профессионального обучения. Москва: Парадигма, 2017. 78 с.
8. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, №5. С. 116–126. DOI:10.17759/pse.2021.260.509.
9. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, №5 (в печати). С. 69–84.
10. Создание инклюзивной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования: метод. рекомендации / под ред. Е.Н. Кутеповой, Е.В. Самсоновой. Москва: МГППУ, 2022. 82 с.
11. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. Москва: МГППУ, 2022. 151 с.
12. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Нар. образование, 2019. 448 с.
13. Черных С.И. Персональная образовательная среда в проблемном поле философии образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №1. С. 11–19. DOI:10.20913/2618-7515-2022-1-2.
14. Chatti M.A. Personalization in technology enhanced learning: a social software perspective: diss. theses. Athena: Athena Univ., 2010. 399 p.
15. Селиверстова И.В. Трудоустройство выпускников СПО: в чем специфика? // Научен вектор на Балканите. 2020. Т. 4, №4. С. 24–30.
16. Михайлова Т.В. Профессиональное самоопределение молодежи как процесс непрерывного образования и профессионального развития личности // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. тр. II Всерос. заоч. науч.-практ. конф. Белгород, 2010. С. 196–201.
17. Итоги комплексного наблюдения условий жизни населения. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/KOUZ18/index.html (дата обращения: 04.09.2022).
18. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Петрова Т.Э., Пырма Р.В., Азаров А.А. Цифровая среда ведущих университетов мира и РФ: результаты сравнительного анализа данных сайтов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 12. С. 9–22. DOI:10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22.
19. Передовой опыт базовых профессиональных образовательных организаций и ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ в системе среднего профессионального образования. Москва: РУДН, 2018. URL: https://www.spo-rudn.ru/images/vdnh/20_best_2018.pdf (дата обращения: 08.09.2022).

REFERENCES

1. Booth T., Ainscow M. *Inclusion indicators: pract. tutorial*. Moscow, Perspective, 2007, 124 p. (In Russ.).
2. Guo Y., Sawyer B.E., Justice L.M., Kaderavek J.N. Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 2013, vol. 35, no. 1, pp. 40–60. DOI: 10.1177/1053815113500343.
3. Jose J.P., Shanuga C. Inclusive properties of school interactional milieu: implications for identity construction and social exclusion. *Contemporary Voice of Dalit*, 2018, vol. 10, no. 1, pp. 98–113. DOI: 10.1177/2455328X17745174.
4. Kasyanova A.I. *Inclusive education within the system of secondary vocational education in Russia*. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38900/1/po_2015_01_37.pdf (accessed 07.09.2022). (In Russ.).
5. Manuilova V.V. *Inclusive secondary vocational education: experience and development prospects*. Moscow, Paradigm, 2017, 114 p. (In Russ.).
6. Manuilova V.V. Topical issues of organization of career guidance work with people with disabilities and health limitations. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology*, 2017, vol. 4, no. 42, pp. 89–95. (In Russ.).
7. Rozhkov A.I., Prihodko O.G., Levchenko I.Y., Manuilova V.V., Guseynova A.A. *Guidelines of ensuring the implementation of inclusive secondary vocational education and vocational training*. Moscow, Paradigm, 2017, 78 p. (In Russ.).

8. Alekhina S. V., Melnik Y. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Y. Evaluation of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 116–126. DOI: 10.17759/pse.2021.260.509. (In Russ.).
9. Alekhina S. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Y. Approach to the modeling of inclusive environment of an educational organization. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, №5, pp. 69–84. (In Russ.).
10. Kutepova E. N., Samsonova E. V. (eds). *Creation of an inclusive environment in educational institutions of secondary vocational education: guidelines*. Moscow, MSUPE, 2022, 82 p. (In Russ.).
11. Alyokhina S. V., Samsonova E. V. (eds). *Creation of an inclusive educational environment in educational institutions: guidelines for managers and teachers of educational organizations*. Moscow, MSUPE, 2022, 151 p. (In Russ.).
12. Yasvin V. A. *School environment as a subject of measurement: expertise, design, management*. Moscow, Public Education, 2019, 448 p. (In Russ.).
13. Chernykh S. I. Personal educational environment in the problematic field of the philosophy of education. *Professional Education in the Modern World*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 11–19. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-2. (In Russ.).
14. Chatti M. A. *Personalization in technology enhanced learning: a social software perspective: diss. theses*. Ahena, Ahena Univ., 2010, 399 p.
15. Seliverstova I. V. Employment of SVE graduates: what are the specifics? *Scientific vector on the Balkans*, 2020, vol. 4, no. 4, pp. 24–30. (In Russ.).
16. Mikhailova T. V. Professional self-determination of young people as a process of continuous education and professional development of the individual. *Promoting the professional development of the individual and the employment of young professionals in modern conditions: proc. of the II All-Russian distance sci. and pract. conf.* Belgorod, 2010, pp. 196–201. (In Russ.).
17. *Results of the Comprehensive Monitoring of the Living Conditions of the Population*. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/KOUZ18/index.html (accessed 04.09.2022). (In Russ.).
18. Brodovskaya E. V., Dombrovskaya A. Y., Petrova T. E., Pyrma R. V., Azarov A. A. Digital environment of leading universities of the world and the Russian Federation: results of a comparative analysis of sites data. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 12, pp. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22. (In Russ.).
19. *Best practices of basic professional educational organizations and resource educational and methodological centers for training people with disabilities and health limitations in the system of secondary vocational education*. Moscow, RUDN University, 2018. URL: https://www.spo-rudn.ru/images/vdnh/20_best_2018.pdf (accessed 08.09.2022) (In Russ.).

Информация об авторах

Самсонова Елена Валентиновна – кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (Российская Федерация, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, e-mail: elsamson@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>

Кутепова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (Российская Федерация, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, e-mail: KutepovaEN@mgppu.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>

Алексеева Марина Николаевна – специалист по учебно-методической работе, заведующая сектором мониторинга Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (Российская Федерация, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, e-mail: alekseevamn@mgppu.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-297X>

Статья поступила в редакцию 26.09.2022

После доработки 27.09.2022

Принята к публикации 30.09.2022

Information about the authors

Elena V. Samsonova – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Research and Methodical Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education (29 Sretenska Str., Moscow, 127051, Russian Federation, e-mail: elsamson@yandex.ru). ORCID: 0000-0001-8961-1438

Elena N. Kutepova – Candidate of *Pedagogical* Sciences, Associate Professor, Associate Director of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education (29 Sretenka Str., Moscow, 127 051, Russian Federation, e-mail: KutepovaEN@mgppu.ru). ORCID: 0000–0002–5347–9583

Marina N. Alekseeva – Specialist in Educational and Methodological Work, Head of the Monitoring Sector of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education (29 Sretenka Str., Moscow, 127 051, Russian Federation, e-mail: alekseevamn@mgppu.ru). ORCID: 0000–0003–3802–297X

The paper was submitted 26.09.2022

Received after reworking 27.09.2022

Accepted for publication 30.09.2022