

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
Институт проблем инклюзивного образования

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРАКТИКИ

Сборник материалов  
IV Международной научно-практической конференции

Москва  
21-23 июня 2017 года

УДК 159.922.76:616.89

ББК 88.48

И65

**Редакционный совет:**

*Алехина С.В., Гращенкова Е.Л., Кутепова Е.Н.,  
Самсонова Е.В., Муравьева О.А.*

**Главный редактор**

*Алехина Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, директор Института проблем инклюзивного образования, проректор по инклюзивному образованию ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»*

**И 65**

Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – 512 с.

ISBN 978-5-94051-175-5

Сборник включает научные статьи участников IV Международной научно-практической конференции «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРАКТИКИ» по актуальным проблемам развития инклюзивного образования, инклюзивной культуры и практики в России, Татарстане, Украине, Казахстане, Белоруссии и Германии во втором десятилетии XXI века. Многоаспектно раскрыта тема преемственности инклюзивной культуры и практики на всех уровнях образования. Представлены теоретико-методологические, прикладные научные исследования и методические разработки по ключевым вопросам текущего этапа развития инклюзивного образования. Сообщается региональный опыт реализации моделей и технологий инклюзивного образования на разных уровнях системы общего и профессионального образования, описываются инструменты оценки качества инклюзивного образования. В теоретическом и прикладном аспектах излагаются проблемы психолого-педагогического сопровождения, преемственности в организации образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ресурсного обеспечения и подготовки кадров для инклюзивного образования.

Сборник адресован студентам, ученым, преподавателям средних и высших профессиональных учебных организаций, администрации и педагогам детских садов, лектокам, школ и учреждений дополнительного образования, сотрудникам социокультурных организаций, центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения (ППМС-центров), членам психолого-медико-педагогических комиссий, представителям органов государственной власти в сфере образования и общественных организаций, родительскому сообществу.

УДК 159.922.76:616.89

ББК 88.48

ISBN 978-5-94051-175-5

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2017

## **Инклюзивное образование: основные подходы к оценке качества**

*Хитрюк В.В.*

Подписание (24.09.2015 г.) и ратификация Республикой Беларусь Конвенции о правах инвалидов (03.10.2016 г.) чрезвычайно актуализирует необходимость решения задачи внедрения практик инклюзивного образования. В этой связи среди первоочередных встает задача обеспечения качества инклюзивного образования и разработки мониторингового инструментария с учетом социального запроса различных целевых групп.

Наибольшие сложности в инклюзивном образовании связаны с включением детей с особенностями психофизического развития (далее – дети с ОПФР). По состоянию на 15.09.2016 г. в республиканском банке данных Беларуси содержалась персонифицированная информация о 144459 детях с ОПФР, нуждающихся в создании специальных условий образования и коррекционно-педагогической помощи. Количество детей с ОПФР в детской популяции имеет выраженную тенденцию к увеличению (в 2004 году – 5,09%, а в 2015 году – 8,04% от общего количества детей). Специальное образование, коррекционно-педагогическую помощь дети с ОПФР на уровне общего среднего образования получали в 195 специальных классах и 4970 классах интегрированного обучения и воспитания учреждений общего среднего образования (всего 11012 детей, что составляет 7,65%), а также в 3192 пунктах коррекционно-педагогической помощи (91009 детей, что составляет 63,25%).

В соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ от 22.07.2015 г. Министерства образования Республики Беларусь № 608) и Планом мероприятий по ее реализации (утвержден министром образования Республики Беларусь 29.01.2016 г.) внедрение и осуществление практик инклюзивного образования носит поэтапный характер, и в 2017 году планируются разработка нормативного правового, научно-методического их обеспечения, научные исследования, экспериментальная и инновационная деятельность, подготовка кадров, создание специальных условий в учреждениях образования. В период с 2018 по 2020 год в отдельных учреждениях образования предполагается осуществление инклюзивного образования. Развитие новой образовательной практики неизбежно повлечет ряд изменений как в системе образования, так и в системе социальных отношений в целом. Эти изменения необходимо фиксировать, измерять, сопоставлять, оценивать, в случае появления негативных отклонений и обнаружения нежелательных тенденций управлять ими.

Новые процессы в социальном сообществе и образовании, связанные с внедрением и осуществлением инклюзивного образования, чрезвычайно актуализируют проблему качества об-

разования, его измерения и оценки, выводят ее в ряд приоритетных государственных и социальных задач. Требуют разрешения противоречия между актуальным осуществлением инклюзивного образования в учреждениях образования и отсутствием системы оценки его качества; необходимостью оценки качества инклюзивного образования и неразработанностью критериально-диагностических инструментов; потребностью в организации мониторинговых процедур в оценке качества инклюзивного образования и неподготовленностью персонала к осуществлению такой работы. Это обуславливает необходимость создания критериально-диагностического инструментария мониторинга результативности и оценки качества инклюзивного образования.

Понятие качества образования трактуется исследователями по-разному: как совокупность свойств, позволяющих решать задачи обучения, воспитания и развития личности [4, с. 69]; как интегральная (системная, комплексная) характеристика образования, комплекс характеристик образовательного процесса [2]; как «соотношение цели и результата» [8, с. 33]; как «нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования» [11, с. 267]; как степень удовлетворения ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг [3]; как единство его результата, процесса и условий. Очевидными становятся два основных аспекта характеристики качества образования: во-первых, «способность образовательного продукта или услуги соответствовать предъявляемым нормам государственного стандарта» (соответствие «цели или применению» – качество «производителя»), а во-вторых, – социальному заказу (качество «потребителя»).

Именно первый аспект понимания качества образования «как соответствия образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы» отражен в ст. 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании [1]. Качество образования с позиций второго аспекта означает «соответствие образования (как результата, процесса и социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства» [5, с. 44].

Возникает ряд вопросов: кто должен определять качественность образовательных услуг (позиции и взгляды производителе-

лей и потребителей не всегда совпадают, и даже продукция высокого качества оказывается невостребованной)? Каковы критерии и показатели оценки качества образования? Каким образом это следует делать (инструментарий)? Какова процедура?

Вопрос о критериях качества образования в педагогических исследованиях решается неоднозначно. Так, среди критериев качества образования выделяют следующие аспекты: «качество потенциала, качество процесса, качество результата образования» [2, с. 77–79]; «качество образовательного процесса (вариативность содержания, включенность в него субъектного опыта учащихся, образовательные технологии, гуманность преподавания, идеологичность форм взаимодействия учителя с учащимися), критерии качества условий образования (конечные результаты управления, эффективность всех видов управленческой деятельности, кадровые, научно-методические и психологические условия), критерии качества конечного результата образования (состояние здоровья учащихся, сформированность у них ценностного отношения к окружающей действительности, образованность» [11, с. 268–270]. В перечне показателей качества образования учащихся учреждений среднего общего образования называются ресурсные (материально-техническое, учебно-методическое, кадровое и психологическое обеспечение и социокультурная среда), процессуальные (организация образовательного процесса, его содержание, методы, технологии и средства обучения и воспитания) и результативные («уровень обученности и обучаемости личности, уровень ее воспитанности и развитости, социальная адаптация и состояние здоровья») группы свойств [6, с. 45].

Опыт зарубежных коллег (Т. Бут, М. Эйнскоу и др.) в оценке качества инклюзивного образования с позиций сформированности инклюзивной политики, инклюзивной культуры и инклюзивной практики учреждения образования может быть положен в основу разработки инструментов мониторинговых исследований в нашей стране, но не может быть калькирован. Российские исследователи, проводя мониторинг эффективности инклюзивного образования, опираются на критериальные комплексы внутренних (доля педагогов, прошедших курсы повышения квалификации по вопросам организации инклюзивного образования; динамика роста заработной платы педагогов, включенных в реги-

ональный проект; доля детей, участников проекта, для которых разработан и реализуется индивидуальный образовательный маршрут; обеспеченность в учреждении образования системы ППС-сопровождения и др.) и внешних (социальное благополучие, психологическая комфортность и безопасность в классе и в образовательной среде школы в целом; динамика академической успеваемости всех детей с ОВЗ и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивных классах; отношение к практике инклюзивного образования со стороны учителей, администрации, родителей и самих детей) показателей [10].

В определении критериев и показателей качества инклюзивного образования следует принять во внимание ряд специфических характеристик инклюзивного образования: доступность, полисубъектность, вариативность (содержательная, временная, организационная) [7]. Это означает, что критерии качества инклюзивного образования должны быть информативными с точки зрения полисубъектной оценки условий, процесса и результатов инклюзивного образования.

В качестве субъектов оценки качества образования должны выступать участники образовательного процесса (администрация учреждений образования, учителя, участники группы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, родители детей с типичными образовательными потребностями, родители детей с особыми образовательными потребностями, дети (обучающиеся)) учреждений образования разных уровней и видов, реализующих практику инклюзивного образования. Таким образом, объективность обеспечивается экспертной оценкой как «производителей», так и «пользователей» образовательной услуги.

Содержательная сложность и субъектная мозаичность феномена инклюзивного образования определяют задачу разработки критериальных комплексов оценки его качества, под которыми понимается диагностико-субъектно-критериальный конструкт, отражающий государственный и социальный заказ системе образования (учреждению образования, в частности) и образующий ядро мониторинга качества инклюзивного образования. Создание таких комплексов должно составить основу мониторинга и оценки качества инклюзивного образования.

Критериальные комплексы оценки качества инклюзивного образования должны отвечать требованиям:

- системности: позволять адекватно понимать сущность инклюзивного образования в соответствии с выделенными критериями и показателями оценки (например, не сводить оценку качества инклюзивного образования к оценке учебных достижений обучающихся, выраженных в баллах успеваемости);
- комплексности: обеспечивать всестороннюю оценку инклюзивного образовательного процесса в полном объеме (нормативное, организационное, методическое, дидактическое, техническое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса в учреждениях основного и дополнительного образования и т.д.), выраженную в количественных и качественных показателях;
- объективности (достаточности, достоверности, однозначности трактовки): позволять получать и оценивать информацию по существующим шкалам;
- динамичности: давать возможность отслеживать оцениваемые параметры и признаки в их развитии;
- полисубъектности: предполагать измерение, оценку и сопоставление одного и того же параметра с позиций различных участников образовательного пространства (например, критериальный комплекс оценки качества одного из условий образовательного процесса – индивидуальной образовательной программы ребенка с ОПФР должен предполагать анализ информации, полученной от учителя, учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей ребенка, самого ребенка);
- инструментальной вариативности: использовать различные инструменты и методики оценки (анкетирование, включенное наблюдение, экспертная оценка, супервизии и др.) выделенных параметров качества инклюзивного образования, а также удовлетворенности «потребителя»;
- многократности: позволять производить систематические замеры на основе выделенных сущностных признаков инклюзивного образования.



При этом следует оценивать качество инклюзивного образования в конкретном учреждении образования. Полагаем, что для проведения такой работы следует предварительно готовить персонал.

Разработка критериальных комплексов должна учитывать реальную образовательную практику, актуальную образовательную ситуацию, социальные и культурные особенности системы образования конкретной страны. Использование критериальных комплексов оценки качества инклюзивного образования позволит сформировать систему его мониторинга, на деле реализовать консолидацию государственных и социальных институтов в осуществлении практик инклюзивного образования, обеспечить динамичность и адресность реагирования системы на проблемные «места» и ситуации.

#### Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск: РИВШ, 2011. 352 с.
2. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академ. проект: Мир, 2006. 320 с.
3. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. общ-во России, 1999. 96 с.
4. Слостенин В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 65–69.
5. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств / под науч. ред. Н.А. Селезневой. М.: НИТУ «МИСиС», 2012. 244 с.
6. Строкова Т.А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки // Образование и наука. 2009. № 4. С. 36–47.
7. Трапицын С.Ю. Принципы организации и проведения мониторинга в школе // Управление качеством образования. 2006. № 2. С. 48–59.
8. Управление качеством образования: практ.-ориент. моногр. и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. М.: Пед. общ-во России, 2000. 448 с.

9. Хитрюк В.В., Симаева И.Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. № 5. С. 31–39.

10. Чепель Т.Л., Абакирова Т.П., Самуйленко С.В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 33–41.

11. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Т.И. Шамовой. 4-е изд., стер. М.: Издат. центр «Академия», 2007. 384 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ