

Оценка качества и мониторинг результативности инклюзивного образования: критерии и показатели

В. В. Хитрюк, С. Н. Феклистова, Е. А. Лемех, Н. Н. Баль

В статье рассматриваются подходы к решению проблем оценки качества инклюзивного образования как системы, процесса и результата, а также мониторинга его результативности. На основе выделенных маркеров обозначены критерии и показатели оценки. Авторами предлагается оценка качества инклюзивного образования с позиций его различных субъектов, определяются требования к критериально-диагностическому инструментарию с учётом позиций субъектов инклюзивного образовательного пространства.

The article discusses approaches to solving the problems of assessing the quality of inclusive education as a system, process and result, as well as monitoring of its effectiveness. On the basis of the allocated markers criteria and indicators are defined. The authors suggest an assessment of the quality of inclusive education from the perspective of its various subjects, and the requirements for the criterial diagnostic tool are determined taking into account the positions of the inclusive educational space subjects.

Ключевые слова: качество образования, оценка качества образования, инклюзивное образование, мониторинг, критерии и показатели качества инклюзивного образования.

Keywords: quality of education, assessment of the quality of education, inclusive education, monitoring, criteria and indicators of quality of inclusive education.

Проблема оценки качества образования не утрачивает своей актуальности. Детерминанты постоянного интереса исследователей к обозначенной теме лежат в плоскости динамичных процессов смены образовательных парадигм, «вращения» в принятую и устоявшуюся систему образования новых феноменов и процессов, новых подходов к управлению образовательными системами. Не следует забывать и всё более проявляющуюся тенденцию индивидуализации образования, которая, как отмечают исследователи, имеет «развитую теоретическую базу, но трудно приживается в реальном учебном процессе» [1].

Подписание (24.09.2015) и ратификация (03.10.2016) Республикой Беларусь Конвенции о правах инвалидов чрезвычайно актуализируют внедрение практик инклюзивного образования. В этой связи среди первоочередных — задачи

обеспечения качества инклюзивного образования и разработки мониторингового инструментарию с учётом социального запроса различных целевых групп.

В соответствии с положениями стандарта ИСО 9001, качество определяется



*Вера Валерьевна Хитрюк,
доктор педагогических наук, доцент,
директор Института инклюзивного
образования Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка*



*Светлана Николаевна Феклистова,
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научно-
методической работе Института
инклюзивного образования Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка*

как «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [1]. Пытаясь оценить качество образования, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью его оценки с точки зрения процессуальности и результативности, а также требований со стороны потребителей и заказчиков образовательных услуг.

Наибольшие сложности в инклюзивном образовании связаны с включением в образовательный процесс учреждений общего среднего образования детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) и обеспечением его качества для всех субъектов. По состоянию на 15 сентября 2017 года в Республиканском банке данных Беларуси содержалась персонифицированная информация о 156 052 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 % от общего количества детей, в 2015 году — 8,04 %). Это означает, что проблема обеспечения качества инклюзивного образования приобретает всё большую актуальность.

В соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ от 22.07.2015 № 608 Министерства образования Республики Беларусь) и Планом мероприятий по её реализации (утверждён Министром образования Республики Беларусь 29.01.2016), внедрение и осуществление практик инклюзивного образования носят поэтапный характер. В 2017 году проводились разработка нормативного правового, научно-методического обеспечения, научные исследования, экспериментальная и инновационная деятельность, подготовка кадров, а также создавались специальные условия в учреждениях образования. В период с 2018-го по 2020 год



*Елена Анатольевна Лемех,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики
Института инклюзивного образования
Белорусского государственного
педагогического университета имени
Максима Танка*



*Наталья Николаевна Баль,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры логопедии Института
инклюзивного образования
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка*

в отдельных учреждениях образования планируется реализация инклюзивного образования. Развитие новой образовательной практики повлечёт ряд изменений как в системе образования, так и в системе социальных отношений в целом. Эти изменения необходимо фиксировать, измерять, сопоставлять, оценивать, управлять ими в случае возникновения негативных отклонений и обнаружения нежелательных тенденций.

Новые процессы в социальном обществе и образовании, связанные с внедрением и осуществлением практик инклюзивного образования, определяют проблему качества образования, его измерения и оценки, выводят её решение в ряд приоритетных государственных и социальных задач. Требуют разрешения противоречия между актуальным состоянием 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 оценки качества инклюзивного образования и неподготовленностью персонала к осуществлению такой работы. Возникает ряд вопросов: кто должен определять качественность образовательных услуг в условиях инклюзивного образования? Каковы критерии и показатели оценки качества инклюзивного образования? Каким образом следует измерять качество инклюзивного образования (инструментарий)? Какова процедура мониторинга процесса и результатов инклюзивного образования?

Понятие качества образования трактуется исследователями по-разному: как совокупность свойств, позволяющих решать задачи обучения, воспитания и развития личности [2, с. 69]; как интегральная (системная, комплексная) характеристика образования, комплекс характеристик образовательного процесса [3]; как «соотношение цели и результата» [4, с. 33]; как «нормативный уро-



Новые процессы в социальном обществе и образовании, связанные с внедрением и осуществлением практик инклюзивного образования, определяют проблему качества образования, его измерения и оценки, выводят её решение в ряд приоритетных государственных и социальных задач.

вень, которому должен соответствовать продукт образования» [5, с. 267]; как степень удовлетворения ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг [6]; как единство результата, процесса и условий образования. Очевидными становятся два основных аспекта характеристики качества образования: способность образовательного продукта или услуги соответствовать предъявляемым нормам государственного стандарта (качество «производителя»), а также социальному заказу (качество «потребителя»).

Именно первый аспект понимания качества образования «как соответствия образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы» отражён в статье 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании [7]. Качество образования с позиций второго аспекта означает «соответствие образования (как результата, процесса и социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства» [8].

Вопрос критериев качества образования в педагогических исследованиях решается неоднозначно. Так, среди критериев качества образования выделяют следующие аспекты: «качество потенциала, качество процесса, качество результата образования» [3, с. 77—79], «качество образовательного процесса (вариативность содержания, включённость в него субъектного опыта учащихся, образовательные технологии, гуманность преподавания, идеологичность форм взаимодействия учителя с учащимися), критерии качества условий образования (конечные результаты управления, эф-

фективность 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)» [5, с. 268]. К показателям качества образования учащихся учреждений общего среднего образования относятся 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 её воспитанности и развитости, социальная адаптация и состояние здоровья) группы свойств [9].

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 организации инклюзивного образования; динамика роста заработной платы педагогов, включённых в региональный проект; доля детей — участников проекта, для которых разработан и реализуется индивидуальный образовательный маршрут; обеспеченность учреждения образования системой психолого-педагогического и медико-социального сопровождения и др.) и внешних (социальное благополучие, психологическая комфортность и

безопасность в классе и образовательной среде школы в целом; динамика академической успеваемости всех детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормативно развивающихся сверстников в инклюзивных классах; отношение к практике инклюзивного образования со стороны учителей, администрации, родителей и самих детей) показателей [10].

При определении критериев и показателей качества инклюзивного образования следует принять во внимание ряд специфических характеристик инклюзивного образования: доступность, полисубъектность, вариативность (содержательная, временная, организационная) [11]. 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 ребёнка 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 критериев и показателей 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 результативности инклюзивного образования.

Современное состояние мониторинга результативности и оценки качества образования в Республике Беларусь представляет собой дифференцированно существующие мониторинговые модели в учреждениях общего среднего и специального образования. Мониторинг качества общего среднего образования осуществляется по следующим направлениям:

- *мониторинг качества результатов учебной деятельности* (определение уровня усвоения содержания образования учащимися IV, IX, XI классов по ряду учебных предметов), а также факторов (дидактических, методических, ресурсных и др.), обуславливающих результаты учебной деятельности учащихся;
- *психологический мониторинг* — исследование психологических факторов, обуславливающих функциональное состояние учащихся (уровень утомления, уровень умственной работоспособности); эмоционального состояния учащихся (уровень тревожности); мотивации учебной деятельности учащихся;
- *социологический мониторинг* — определение эффективности использования ресурсного и кадрового обеспечения в учреждении образования; развития творческих способностей учащихся; обеспечения охраны их здоровья; органи-

”

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

зации шестого школьного дня и профориентационной работы; контрольной деятельности руководителей учреждений образования за соблюдением требований санитарных норм, правил, гигиенических нормативов; организации образовательного процесса в соответствии с образовательным стандартом общего среднего образования и учебными программами.

В настоящее время ежегодно проводятся мониторинг качества общего среднего образования и разработка методических рекомендаций по совершенствованию управления качеством образования по следующим направлениям:

- уровень обученности учащихся по учебным предметам;
- уровень воспитанности и личностного развития учащихся;
- качество образовательных услуг;
- утомляемость и работоспособность учащихся;
- профессиональная компетентность педагогических работников.

Основу мониторинга качества специального образования составляет изучение *условий и содержания коррекционно-образовательного процесса* (нормативное правовое обеспечение; педагогическое целеполагание, отражающее гуманистичность, коррекционную направленность, социальную и личностную ориентированность образования; ресурсное обеспечение, соответствующее особым образовательным потребностям учащихся; управление образовательным процессом с ориентацией на его качественные показатели); *результатов образования* в учреждениях специального образования. Критериями и показателями оценки качества специального образования выступают:

- *открытость и связь с социумом* (количество проведённых инклюзивных мероприятий, наличие в учреждении образования доступа в Интернет, удовлетворённость родителей);

- *доступность получения специального образования и коррекционно-педагогической помощи* (выявление лиц с особенностями психофизического развития, охват специальным образованием лиц с особенностями психофизического развития, охват коррекционно-педагогической помощью лиц с особенностями психофизического развития);
- *качество и условия воспитания обучающихся и жизнеустройство выпускников* (процент обучающихся по программам дополнительного образования детей и молодёжи; процент обучающихся, вовлечённых в мероприятия шестого школьного дня; процент обучающихся, вовлечённых в творческие и физкультурно-оздоровительные мероприятия; процент трудоустроенных выпускников; процент выпускников, получающих профессиональное образование).

Цель мониторинга качества специального образования — определение соответствия деятельности учреждения образования установленным составляющим оценки качества специального образования. В мониторинге качества специального образования традиционно используются методы изучения документации, наблюдения, анкетирование педагогов, учащихся и их родителей, тестирование, проведение контрольных работ, беседа, анализ результатов учебной деятельности, посещение уроков и внеурочных занятий и т. д.

Ранее авторами были сформулированы требования, которым должны отвечать критерии и показатели оценки качества и мониторинга результативности инклюзивного образования (системности, комплексности, объективности, динамичности, полисубъектности, инструментальной вариативности, многократности). Таким образом, система маркеров, критериев и показателей оценки качества и мониторинга результативности инклюзивного образования может быть представлена следующим образом (*табл.*).

Таблица — Система маркеров, критериев и показателей оценки качества и мониторинга результативности инклюзивного образования

Маркеры	Критерии	Показатели
1	2	3
1. Доступность	1.1. Близость расположения учреждения образования к месту жительства ребёнка с ОПФР	1.1.1. В шаговой доступности от места проживания
		1.1.2. Необходимо использовать общественный транспорт (без пересадок)
		1.1.3. Необходимо использовать общественный транспорт (с пересадкой)
		1.1.4. Организация подвоза
	1.2. Доступность образовательной среды	1.2.1. Доступность здания, помещений
		1.2.2. Доступность учебного и дидактического материала
		1.2.3. Доступность технологии обучения
1.3. Привлечение необходимых специалистов к оказанию коррекционной и реабилитационной помощи в условиях учреждения образования	1.3.1. Наличие всех специалистов группы психолого-педагогического сопровождения, при необходимости ассистентов педагогов для оказания помощи в организации учебно-воспитательного процесса для детей с выраженными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, незрячих, с расстройствами аутистического спектра и др.	
	1.3.2. Привлечение специалистов (инструкторов ЛФК, физиотерапевтов, медицинских работников и т. д.) к оказанию необходимой реабилитационной помощи в условиях учреждения образования	
2. Инклюзивная культура	2.1. Готовность и способность сотрудников учреждения образования к работе с детьми с ОПФР	2.1.1. Информированность об особенностях инклюзивного образования, принятие принципов и ценностей инклюзивного образования
		2.1.2. Владение практическими компетенциями, необходимыми для успешной реализации инклюзивного образования (умения осуществлять индивидуальный подбор форм и методов обучения, адаптировать учебный материал, организовывать совместное обучение и др.)
		2.1.3. Сотрудничество и кооперация: командное взаимодействие участников инклюзивного образования
		2.1.4. Организация системы оказания консультативной помощи специалистам учреждения образования: <ul style="list-style-type: none"> ▪ имеющим специальное образование; ▪ не имеющим специального образования
		2.1.5. Систематическое повышение квалификации специалистов инклюзивного образования

НА ШЛЯХУ ДА ІНКЛЮЗІЇ

Окончание таблицы

1	2	3
	2.2. Готовность и способность учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования	2.2.1. Сформированность у нормотипичных учащихся эмпатии, толерантного отношения к детям с ОПФР, идентификации себя со сверстниками с особенностями развития
		2.2.2. Сформированность межличностного конструктивного взаимодействия в детском коллективе, неформальное включение детей с ОПФР в коллектив
	2.3. Организация взаимодействия с родителями	2.3.1. Информированность родителей об особенностях инклюзивного образования, принятие ими инклюзивных ценностей
		2.3.2. Сотрудничество семьи и учреждения образования
3. Инклюзивная практика	3.1. Степень включённости учащихся с ОПФР в учебный процесс во время урока	3.1.1. Создание учителем условий для активного участия ребёнка с ОПФР в учебной деятельности во время урока с учётом его возможностей и уровня развития
		3.1.2. Взаимодействие учащихся в ходе урока (организация педагогом атмосферы сотрудничества на уроке, свободное обращение за помощью к одноклассникам учащихся с ОПФР, предложение помощи со стороны нормально развивающихся учащихся)
	3.2. Степень участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях	3.2.1. Создание условий для активного участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учётом их особенностей и возможностей
		3.2.2. Взаимодействие учащихся в ходе внеклассных и внешкольных мероприятий (организация педагогом атмосферы сотрудничества, свободное обращение за помощью к одноклассникам учащихся с ОПФР, предложение помощи со стороны нормально развивающихся учащихся)
	3.3. Уровень благополучия микроклимата детского коллектива	3.3.1. Социометрический статус детей с ОПФР
		3.3.2. Уровень сформированности коллектива
		3.3.3. Деятельность педагога по оптимизации межличностного общения в детском коллективе (в том числе стимулирование и поощрение педагогами дружеских отношений с учащимися с ОПФР)
	3.4. Демонстрация коллективных и индивидуальных достижений учащихся	3.4.1. Визуальная демонстрация коллективных и индивидуальных достижений учащихся
		3.4.2. Вербальная демонстрация коллективных и индивидуальных достижений учащихся

НА ШЛЯХУ ДА ІНКЛЮЗІЇ

В настоящее время при оценке качества говорят о качестве процесса и качестве результата, однако нет чёткой дифференциации этих понятий. Анализ показателей оценки качества инклюзивного образования свидетельствует о том, что некоторые из представленных выше критериев можно оценить с позиций *качества процесса* и *качества результата* (т. е. осуществить многомерный статистический контроль). Так, показатель 2.1.1. «Информированность об особенностях инклюзивного образования, принятие принципов и ценностей инклюзивного образования» — это показатель качества процесса, а качество результата можно оценить как «внедрение сотрудниками учреждения образования принципов и ценностей инклюзивного образования». Показатель 2.1.2. «Владение практическими компетенциями, необходимыми для успешной реализации инклюзивного образования (умения осуществлять индивидуальный подбор форм

и методов обучения, адаптировать учебный материал, организовывать совместное обучение и др.)» можно представить дифференцированно как «информированность о...» (процесс не завершён) и «владение практическими компетенциями..., реализация их в практике работы» (результат). Показатель 3.1.2. «Взаимодействие учащихся в ходе урока...» (процесс) можно рассматривать с точки зрения результативности как «самостоятельное взаимодействие учащихся на уроке».

В связи с этим особый интерес представляют контрольные карты Шухарта — визуальный инструмент, являющийся собой график изменения процесса во времени. Они позволяют эффективно отслеживать отклонения в формировании/развитии отдельных его компонентов, влияющие / не влияющие на результативность процесса в целом. Экстраполяция данного метода на оценку качества образовательного процесса видится нам целесообразной.

Оценивать качество инклюзивного образования следует в конкретном учреждении образования. Критерии и показатели оценки качества инклюзивного образования должны учитывать реальную образовательную практику, актуальную образовательную ситуацию, социальные и культурные особенности системы образования конкретной страны. Это позволит сформировать систему мониторинга результативности инклюзивного образования, на деле реализовать консолидацию государственных и социальных институтов, обеспечить динамичность и адресность реагирования системы на проблемные ситуации.

Список цитированных источников

1. Красильникова, В. А. Методика использования SWOT-анализа в сфере образования / В. А. Красильникова // Инновационные процессы в учреждениях среднего профессионального образования как фактор повышения качества подготовки специалистов. — Йошкар-Ола, 2005. — 302 с.
2. Слостёнин, В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Слостёнин // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 3. — С. 65—69.
3. Коротков, Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. — М. : Академ. проект : Мир, 2006. — 320 с.
4. Управление качеством образования : практико-ориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. — М. : Пед. общество России, 2000. — 448 с.
5. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова (под ред. Т. И. Шамовой). — 2-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2005. — 384 с.

6. *Матрос, Д. Ш.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. — М. : Пед. общество России, 1999. — 96 с.

7. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : РИВШ, 2011. — 352 с.

8. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств — участников Содружества Независимых Государств. — М., 2004. — С. 44.

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

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

11. *Трапицын, С. Ю.* Принципы организации и проведения мониторинга в школе / С. Ю. Трапицын // Управление качеством образования. — 2006. — № 2. — С. 48—59.

З 1970-х гадоў у розных краінах свету вядуцца распрацоўка і ўкараненне пакета нарматыўных актаў, якія садзейнічаюць пашырэнню адукацыйных магчымасцей дзяцей з асаблівасцямі развіцця. У сучаснай адукацыйнай палітыцы ЗША і Еўропы атрымалі развіццё некалькі падыходаў, у тым ліку:

- пашырэнне доступу да адукацыі (widening participation);
- мейнстрымінг (mainstreaming);
- інтэграцыя (integration);
- інклюзія (inclusion).

У рамках *мейнстрымінгу* дзеці з абмежаванымі магчымасцямі маюць стасункі з аднагодкамі на святах, розных забаўляльных мерапрыемствах. *Інтэграцыя* азначае прывядзенне патрэб дзяцей з псіхічнымі і фізічнымі парушэннямі ў адпаведнасць з сістэмай адукацыі, якая ў цэлым застаецца нязменнай, не прыстасаванай для іх. *Інклюзія* мае на ўвазе рэфармаванне школ і перапланіроўку вучэбных памяшканняў так, каб яны адказвалі патрэбам усіх дзяцей без выключэння.

Даследаванні эканамічнай эфектыўнасці інклюзіўнай адукацыі дэманструюць яе перавагі. Сёння ў большасці заходніх краін склаўся пэўны кансэнсус адносна важнасці актыўнай інтэграцыі дзяцей-інвалідаў у калектывы. Дзяржаўныя і муніцыпальныя школы ЗША і Еўропы атрымліваюць мэтавае фінансаванне з бюджэту на дзяцей з асаблівымі патрэбамі, і, адпаведна, яны зацікаўленыя ў прыёме ва ўстановы адукацыі «асаблівых» навучэнцаў.

Падрыхтавана па матэрыялах інтэрнэт-крыніц