

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 376.2

ББК 74.50

И 46

DOI: 10.53598/2410-3004-2024-3-343-21-26

КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Рецензирована)

Андрей Сергеевич ИЛЬИН

Красноярский государственный педагогический университет, г. Красноярск, Россия

andrei_ilin_88@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1910-8244>

Аннотация. Обозначена актуальность разработки критериальных основ к оценке качества инклюзивного образования с позиций теории и педагогической практики. Цель исследования заключается в научном обосновании критериальной основы к оценке качества инклюзивного образования. В основной части статьи рассмотрены особенности инклюзивного образования, обосновано, что соразмерным по масштабам изменений школьной практики при реализации идей инклюзии является коллективный субъект деятельности. Представлен позиционный состав научно-образовательного комплекса. Выделены аспекты оценки качества инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе: становление инклюзивной культуры профессионального сообщества и общества в целом; управление развитием инклюзивного образования; развитие инклюзивной практики. По данным аспектам выявлены показатели оценки качества инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе. Инклюзивная среда рассмотрена комплексно как совокупность инфраструктурных условий и возможностей, отношений и взаимодействий между субъектами. Сделан вывод, что критериальные основы к оценке качества инклюзивного образования могут быть осмыслены и педагогически интерпретированы посредством выделения и описания показателей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, оценка качества образования, научно-образовательный комплекс, коллективный субъект деятельности.

Для цитирования: Ильин А. С. Критериальные основы к оценке качества инклюзивного образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2024. Вып. 3 (343). С. 21–26. DOI: 10.53598/2410-3004-2024-3-343-21-26.

ORIGINAL RESEARCH PAPER

CRITERIAL FRAMEWORK FOR ASSESSING THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION

Andrey S. ILYIN

Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia

andrei_ilin_88@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1910-8244>

Abstract. The article outlines the relevance of developing criteria for assessing the quality of inclusive education from the perspective of theory and pedagogical practice. The purpose of the study is to scientifically substantiate the criterial basis for assessing the quality of inclusive education. The main part of the article examines the features of inclusive education; it is substantiated that the collective subject of activity is commensurate in the scale of changes in school practice when implementing the ideas of inclusion. The positional composition of the scientific and educational complex is presented. Aspects of assessing the quality of inclusive education in the scientific and educational complex are highlighted: the formation of an inclusive culture of the professional community and society as a whole; management of the development of inclusive education; development of inclusive practice. Based on these aspects, indicators for assessing the quality of inclusive education in the scientific and educational complex have been identified. The inclusive environment is considered comprehensively as a set of infrastructural conditions and opportunities, relationships and interactions between subjects.

It is concluded that the criteria for assessing the quality of inclusive education can be comprehended and pedagogically interpreted by identifying and describing indicators.

Keywords: inclusive education, assessment of the quality of education, scientific and educational complex, collective subject of activity.

For citation: Ilyin A. S. Criterial framework for assessing the quality of inclusive education // Bulletin of Adyghe State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2024. Iss. 3 (343). P. 21–26. DOI: 10.53598/2410-3004-2024-3-343-21-26.

Введение. Сложность постановки и решения проблемы оценки качества инклюзивного образования усугубляется не только наличием многовековой практики отдельного обучения нормативно развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, но и определенной противоречивостью процесса становления и развития инклюзивного образования, проявляющейся в скрытой или открытой конфликтности, основанной на ценностном отношении, мнимом конфликте интересов участников образовательных отношений. Социальные процессы, происходящие в обществе, отчетливо проявляются в сфере образования, порождая избыточную социальную напряженность. Решить обозначенные выше проблемы призвана объективная оценка качества инклюзивного образования, учитывающая интересы всех субъектов образовательных отношений как субъектов качества. Без подобной оценки общество и государство не смогут достигнуть поставленных целей в области образования. Естественно, что вышесказанное в полной мере относится к проблеме качества инклюзивного образования и всему комплексу вопросов, с ним связанных. Целью данной работы является научное обоснование критериальной основы к оценке качества инклюзивного образования.

Методология и методы. Для достижения обозначенной цели в рамках данной статьи необходимо определиться с рабочими понятиями. Анализ научных трудов в области инклюзивного образования убедительно показывает, что не существует единой трактовки данного феномена. Тем не менее можно выделить исследования, в которых инклюзивное образование рассматривается как совместное обучение нормативно развивающихся обучающихся и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [1, 2]. Другая группа исследователей рассматривает инклюзивное образование как совместное обучение обучающихся группы нормы и обучающихся с особыми образовательными потребностями — одаренных, детей-инофонов, детей с ограниченными возможностями здоровья и др. категорий [3, 4]. Принципиальное отличие данной позиции заключается в обеспечении равного доступа к образованию для каждого обучающегося независимо от национальности, социального статуса его семьи, образовательных потребностей. Мы придерживаемся данной трактовки феномена «инклюзивное образование» и считаем важным отметить, что инклюзивное образование является очень важным социальным явлением и способствует духовно-нравственному и культурному развитию российского общества на основе гуманных ценностей.

Сделаем еще одну важную фиксацию для обозначения нашей позиции. С опорой на методологический принцип, оформленный М. А. Мкртчяном, о соответствии субъекта масштабам предстоящей деятельности, отметим, что с учетом радикального изменения школьной практики при реализации идей инклюзивного образования ему по мощности соответствует коллективный субъект деятельности [5]. Поэтому мы исследуем становление инклюзивного образования, в том числе оценку его качества в научно-образовательном комплексе, который рассматриваем как форму организации учителей-практиков, администрации школ, методистов, ученых, представителей общественных организаций, позволяющую синхронизировать теоретические, практические, социальные аспекты становления и развития инклюзивного образования.

Теоретико-методологические основания критериальных основ оценки качества инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе представлены системно-диагностическим подходом (В. П. Беспалько, В. В. Игнатова и др.) и педагогическими исследованиями, в которых рассматриваются проблемы качества образовательной деятельности и его критериев (Н. В. Бордовская, В. А. Кальней, С. Е. Шишов и др.) [6, 7]. Также для обоснования критериальных основ оценки качества инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе нами использована модель инклюзивной образовательной организации Т. Бута, М. Эйнскоу и представления о коллективном субъекте деятельности в логике системо-мыследеятельностного подхода [8].

Результаты исследования и их обсуждение. На основании вышеизложенного выделим три аспекта оценки качества инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе:

1. Становление инклюзивной культуры профессионального сообщества и общества в целом.
2. Управление развитием инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе.
3. Развитие инклюзивной практики в научно-образовательном комплексе.

Взаимосвязь и взаимозависимость данных аспектов схематично изображена на рисунке 1.



Рисунок 1. Аспекты оценки качества инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе

Figure 1. Aspects of assessing the quality of inclusive education in the scientific and educational complex

Базовым в оценке качества инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе является аспект «Становление инклюзивной культуры общества». Он включает следующие показатели:

- принятие инклюзии как ценности обществом, в том числе всеми участниками образовательных отношений;
- уровень (степень) проявления сформированности инклюзивного мышления профессионального сообщества.

Анализ и обобщение исследований убедительно показывают, что принятие людей с особыми образовательными потребностями, толерантное к ним отношение является исходной проблемой как общества, так и практики образования, не решив которую нет возможности говорить о качестве инклюзивного образования [9–11]. Рассматривая ценности как устойчивые характеристики личности, являющиеся ориентирами, основаниями ее поступков и действий, отметим, что ценности индивида проявляются в его отношении к другому, к обществу. Говоря о принятии инклюзии как ценности, мы имеем ввиду позитивное отношение к человеческому многообразию, принятие и гуманное отношение к людям с особыми образовательными потребностями, признание равенства каждого. Мышление профессионального сообщества, основанное на инклюзивных ценностях, является механизмом формирования инклюзивной культуры, развития инклюзивной практики.

В основание определения показателей по аспекту «Управление развитием инклюзивного образования» положены представления об управлении с позиции системно-мыследеятельностного подхода, в соответствии с которым внесено представление о мире как социокультурном явлении и категория «естественное» дополнена категорией «искусственно-техническое». С этих позиций деятельность организации, руководства и собственно управления (по Г. П. Щедровицкому — ОРУ) рассматривается социотехническая деятельность. В соответствии с данными представлениями мы выделили следующие показатели:

— организация инклюзивного образовательного процесса и обустройство инклюзивной социальной и образовательной среды;

— сформированность общих программных представлений, средств коммуникации и способов совместной предстоящей деятельности коллективного субъекта научно-образовательного комплекса.

Создание и обустройство инклюзивной социальной и образовательной среды имеет важное значение для развития практики и является значимым фактором обеспечения качества инклюзивного образования. Инклюзивная среда рассматривается нами как совокупность инфраструктурных условий и возможностей, отношений и взаимодействий между субъектами. Инклюзивная среда представлена социальной, дидактической, психолого-педагогической, пространственно-инфраструктурной составляющими. Социальная составляющая задает взаимодействия, коммуникации, отношения между нормативно развивающимися людьми и людьми с особыми образовательными потребностями. Данная составляющая имеет не только образовательную, но и общественную значимость. Характеристиками таких отношений являются сотрудничество, взаимопомощь, принятие каждого. Соответственно на этих основаниях выстраиваются взаимодействия и коммуникация. Дидактическая составляющая представлена технологиями, способами, формами организации образовательной деятельности. Акцентируем внимание на том, что, прежде всего, это технологии педагогики сотрудничества, позволяющие оптимально сочетать различные формы организации обучения (индивидуальную, парную, групповую, коллективную). Психолого-педагогическая составляющая включает различные формы поддержки и сопровождения. В основу сопровождения как деятельности положено субъект-субъектное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого. Его сущность заключается в актуализации потенциала сопровождаемого, и поэтому содержание и формы проектируются от потребностей и возможностей сопровождаемого. С учетом сложной ситуации природы инклюзивного образования речь идет о командном сопровождении лиц с особыми образовательными потребностями. Основная задача сопровождения состоит в том, чтобы сопровождаемый, освоив определенное содержание и способы деятельности, начал действовать самостоятельно в той или иной области.

Пространственно-инфраструктурная составляющая, прежде всего, проявляется в создании специальных условий и доступной среды. Данная составляющая включает, помимо доступности зданий и сооружений, оборудование, программное обеспечение, различную атрибутику. Говоря о социальной и образовательной среде, нельзя в настоящее время недооценивать ресурсы интернета и отдельных социальных сетей, оказывающих существенное влияние на содержание и качество образования. Все эти составляющие среды оказывают существенное влияние на становление инклюзивной культуры и практики инклюзивного образования. По сути, инклюзивная среда во многом задает показатели следующего аспекта «Развитие инклюзивной практики».

Как отмечалось выше, инклюзивному образованию по масштабам преобразования соответствует коллективный субъект деятельности. Кооперация необходима для решения сложных задач. Коллективный субъект деятельности характеризуется общими ценностными основаниями и программными представлениями, средствами коммуникации и способами совместной предстоящей деятельности. Формирование коллективного субъекта деятельности — сложная управленческая задача, которая может решаться с использованием технологии программной организации деятельности. В случае сформированности коллективного субъекта деятельности возможно действенное развитие практики инклюзивного образования.

При формулировании показателей в рамках аспекта «Развитие инклюзивной практики» мы опирались на ключевые признаки инклюзии и принципиальные позиции индивидуализации обучения. Это позволило нам оформить следующие показатели:

- развитие школьной практики включенности каждого обучающегося в образовательную деятельность;
- реализацию принципов учебного сотрудничества и поддержки разнообразия образовательных потребностей;
- организацию образовательной деятельности на основе индивидуальных образовательных маршрутов и программ;
- оптимальное сочетание в образовательной деятельности различных организационных форм обучения.

Заключение. Данные показатели соответствуют принципам включающего общества и современным представлениям об организации обучения. Исходными для них являются показатели первых двух аспектов, так как практика строится на соответствующих ценностях и при создании специальных условий.

Таким образом, можно заключить, что качество инклюзивного образования является ключевым педагогическим феноменом, отражающим заказ государства, общества и личности системе образования. Оно может быть осмыслено и педагогически интерпретировано посредством выделения и описания показателей, составляющих критериальные основы к оценке качества инклюзивного образования в научно-образовательном комплексе, т.к. по каждому из них разрабатываются критерии, а затем параметры как средства качественной или количественной оценки качества инклюзивного образования.

Примечания:

1. *Белявский Б. В.* Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации, странах Европы и США: аналитический обзор. М.: ФИРО, 2012. 123 с.
2. *Рубцов В. В., Алехина С. В., Хаустов А. В.* Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 1–14.
3. *Ахметова Д. З., Сучков М. А.* Этнокультурные аспекты развития инклюзивного образования // Педагогическое образование и наука. 2019. № 6. С. 44–48.
4. *Фуряева Т. В., Фуряев Е. А., Песегова Е. О.* Социальная инклюзия в гуманитарных исследованиях // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы

XII Междунар. науч. конф. / Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 141–148.

5. *Мкртчян М. А.* Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

6. *Беспалько В. П.* Качество образования и качество обучения // Народное образование. 2017. № 3–4. С. 105–113.

7. *Шишов С. Е., Кальней В. А., Гирба Е. Ю.* Мониторинг качества образовательного процесса в школе: монография. М.: ИНФРА-М, 2018. 205 с.

8. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: практ. пособие / под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеева. М.: Перспектива, 2007. 124 с.

9. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование / С. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 4. С. 121–132.

10. *Нестерова А. А.* Критерии оценки качества инклюзивного образования // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 38–41.

11. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation // Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education. 2013. 33 p. URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (дата обращения: 03.06.2024).

References:

1. *Belyavskiy B. V.* Inclusive education of the disabled people in the Russian Federation, Europe and the USA: an analytical review. Moscow: FIRO, 2012. 123 p.

2. *Rubtsov V. V., Alekhina S. V., Khaustov A. V.* Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for persons with special educational needs // Psychological and pedagogical research. 2019. Vol. 11, No. 3. P. 1–14.

3. *Akhmetova D. Z., Suchkov M. A.* Ethno-cultural aspects of inclusive education development // Pedagogical education and science. 2019. No. 6. P. 44–48.

4. *Furyaeva T. V., Furyaev E. A., Pesegova E. O.* Social inclusion in humanitarian research // Education and socialization of the individual in modern society: materials of the XII Intern. scientific conf. / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2020. P. 141–148.

5. *Mkrтчyan M. A.* Formation of the collective method of teaching: a monograph. Krasnoyarsk, 2010. 228 p.

6. *Bespalko V. P.* Quality of education and quality of learning // Public education. 2017. No. 3–4. P. 105–113.

7. *Shishov S. E., Kalney V. A., Girba E. Yu.* Monitoring the quality of the educational process at school: a monograph. M.: INFRA-M, 2018. 205 p.

8. *Booth T., Ainscow M.* Index for Inclusion: practical guide / ed. by M. Vogan; transl. from English by I. Anikeev. M.: Perspektiva, 2007. 124 p.

9. On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study / S. V. Alekhova, Yu. V. Melnik, E. V. Samsonova [et al] // Psychological and pedagogical research. 2019. Vol. 11, No. 4. P. 121–132.

10. *Nesterova A. A.* Criteria for assessing the quality of inclusive education // Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice: collection of materials of the IV International scient. and pract. conf. / ch. ed. by S. V. Alekhina. M.: MGPPU, 2017. P. 38–41.

11. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation // Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education. 2013. 33 p. URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (date of access: 03.06.2024).

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 20.06.2024; одобрена после рецензирования 04.07.2024; принята к публикации 18.07.2024.

The author declare no conflicts of interests.

The paper was submitted 20.06.2024; approved after reviewing 04.07.2024; accepted for publication 18.07.2024.