

DOI: 10.21626/j-chr/2021-4(29)/9

*Педагогические науки*

УДК: 37.014.6:376(1-87)

## **Анализ систем оценки качества инклюзивного образования за рубежом**

© *В.К. Елисеев, М.В. Коробова, Н.Н. Кузьмин*

**Елисеев В.К.** – доктор педагогических наук, профессор Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского

E-mail: elvk56@mail.ru

**Коробова М.В.** – кандидат педагогических наук, доцент Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского

E-mail: mariya-eliseeva@mail.ru

**Кузьмин Н.Н.** – кандидат педагогических наук, доцент Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского

E-mail: knn\_2000@mail.ru

Адрес: 398050, г. Липецк, ул. Плеханова, 32, Российская Федерация

### **АННОТАЦИЯ**

В статье представлен анализ систем оценки качества реализации инклюзивного образования за рубежом. Обобщены варианты оценки качества инклюзивного образования в европейских странах, США, Индии и др.

**Ключевые слова:** системы оценки качества инклюзивного образования, критерии качества, структурные и психолого-педагогические компоненты инклюзивного образования.



Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания на НИР, научный проект: «Психология и педагогика инклюзивного образования: оценка качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации», № соглашения: 073-03-2021-017/2 от 21.07 2021

В зарубежных научных исследованиях основное внимание уделяется в основном психолого-педагогическим индикаторам не столько качества инклюзивного образования, сколько критериям его организации. Однако при оценке качества инклюзии практически не применяются критерии (индикаторы) инфраструктуры инклюзивного образования. Тем не менее, в монографии «Quality Indicators for Inclusive Education» показатели оценки качества инклюзивного образования представлены как квинтэссенция конкретных практик, которые обобщены в результате исследований и школьного опыта, чтобы способствовать развитию инклюзивного обучения для всех обучающихся, включая учащихся с ограниченными возможностями. Подобного рода показатели носят наименование индикаторов качества. Показатели (индикаторы) качества условно разделены на следующие сферы (области, факторы) деятельности, сред которых: комитет управления школой; школьная среда; ответственность и полномочия; политика приема детей; совещание (Совет) по совместному планированию; инклюзивная учебная программа; практика обучения; оценка и оценивание; индивидуальная поддержка учащихся; поддержка родителей и семьи; развитие персонала; здоровье и безопасность; медицинское обслуживание; питание [II].

Оценка качества инклюзивного образования в школах ЕС, как правило, имеет многомерную структуру. Качественное инклюзивное образование определяется сочетанием элементов, которые должны

действовать одновременно. Эти элементы относятся к двум сферам: школьной политике и практике, с одной стороны, и человеческих и физических ресурсах, доступных им, – с другой. Наиболее важным и незаменимым элементом (критерием качества) в процессах инклюзивного образования выступает построением в школе культуры инклюзивности. Эта культура проецируется на политику и практику школы и развивается с большей или меньшей легкостью в зависимости от имеющихся ресурсов. [I].

В некоторых европейских образовательных учреждениях особое внимание уделяется измерению аудиторных показателей инклюзивного образования, основанного на сотрудничестве, дифференциации учебных программ, чувстве самоэффективности учителей при работе с учащимися с особыми потребностями. Как показали исследования, польские и хорватские учителя начального образования в целом дали положительные субъективные оценки качества инклюзивного образования. Учителя из обеих стран дали самые высокие оценки самооценки компетенций в отношении мониторинга, предоставления программ, адаптированных к индивидуальным потребностям их учеников, проверки полученных знаний и сотрудничества с родителями. Самые низкие оценки были даны по субшкале «Ресурсы для инклюзивного образования» по хорватской выборке. Сравнение оценок качества инклюзии польских и хорватских учителей показывают, что учителя из Польши оценили свои компетенции для обеспечения

инклюзивного образования, а также воспринимаемую инклюзивность на уровне школы выше, чем хорватские учителя. [6].

В части европейских дошкольных учреждениях, например в Финляндии, практикуют такие критерии инклюзии, как: эмоциональная поддержка и общий эмоциональный тон в классе; связь между учителем и учениками; чувствительность и отзывчивость учителя к потребностям детей и др. [13].

В материалах по инклюзии британских исследователей можно встретить синтетическое понятие «Индекс», который, видимо, можно соотнести с обобщенным аналогом индикатора качества инклюзивного образования. Ключевыми компонентами Индекса выступают такие понятия как «инклюзивность», «барьеры на пути обучения и участия», «ресурсы для поддержки обучения и участия» и «поддержка разнообразия» [2,3]. Иногда в англоязычной научной литературе, посвященной практической реализации инклюзивного образования можно встретить такое понятие, как «Оценка качества инклюзивного опыта». Эта оценка включает следующие компоненты: поддержка персонала, доступность физической среды, индивидуализация, участие и вовлеченность детей, контакты и отношения между взрослыми и детьми, контакты и взаимодействия между детьми [20].

Для оценки качества учебного процесса в инклюзивном образовании нередко полезно использовать шкалы оценки качества занятий в инклюзивных дошкольных программах. К такого рода инструментам оценки качества работы учителя относится «Профиль инклюзивного класса» – рейтинговая шкала, с помощью которой можно оценивать систематическую практическую работу учителя в инклюзивных классах [14,15].

В Канаде разработана специальная

шкала качества охвата детей раннего возраста (SpecialLink). Этот инструмент состоит из двух субшкал, позволяющих получить баллы за способность к включению в дошкольные программы. В частности, практика включения в специальные программы «Профиль инклюзивного класса» состоит из 11 пунктов и оценивает качество конкретных инклюзивных практик, охватывающих такие области, как индивидуальные планы программ, физическая среда и особые потребности, а также переход в школу. [15,16]. Исследование валидации «Профиля инклюзивного класса» проведенное в Соединенном Королевстве, показало, что шкала измеряет «качество» как мономерную конструкцию, состоящую из 10 элементов. Это означает, что в основу «Профиля» положен только один скрытый фактор. Текущее исследование было основано на новой исследовательской поддержке меры «Профиля инклюзивного класса» с намерением опробовать ее на греческой выборке. В частности, одной из основных целей исследования было изучение применимости «Профиля инклюзивного класса» [15]

Канадская шкала принципов инклюзивности SpecialLink оценивает степень, в которой программы раннего обучения включают набор принципов, отражающих приверженность охвата всех детей в «сообществе» инклюзивного образования. В данную шкалу включены такие параметры, как физическая, доступная среда, оборудование и материалы, роль директора, поддержка персонала и др.[5,8,9]. Нередко за индикаторы качества инклюзивного образования выдаются его общие или частные принципы: перестройка культуры, политики и практики в школах таким образом, чтобы они отвечали разнообразию учащихся в данной местности; снижение барьеров для обучения и участия для всех



учащихся и др.[7]. Развитие индикаторов качества инклюзивного специального образования связывается с обеспечением видения и руководящих принципов политики, процедур и стратегий обучения, которые будут способствовать обеспечению эффективного образования для всех детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями [14].

Иногда в европейских образовательных организациях для оценки качества инклюзивного образования встречаются шкалы оценки зоны комфорта воспитателей по уходу за детьми при обслуживании маленьких детей с ограниченными возможностями в инклюзивных условиях раннего детства [4].

В практику некоторых дошкольных образовательных учреждений США, реализующих инклюзивное образование, внедряются показатели качества академического и социального роста учащихся с ограниченными возможностями и без них, а также используются смешанные методы оценки, сочетающие количественные измерения развития учащихся с качественным анализом представлений родителей, учителей и другого школьного персонала о развитии детей в рамках программы [18]. Нередко в школах, осуществляющих инклюзивное образование, используются анкеты самооценки качества образовательного процесса, которые необходимы для рефлексии преподавательского состава [17].

Во многих образовательных учреждениях США, в которых реализуется инклюзивное образование, используются следующие «общие критерии качества, которые распространяются на следующие сферы образовательного процесса:

1. Руководство образовательной организацией
2. Школьный климат

3. Планирование и участие
4. Учебная программа, обучение и оценка
5. Планирование программ и развитие
6. Реализация программы и ее оценка
7. Индивидуальная поддержка учащихся
8. Партнерские отношения между семьей и школой
9. Совместное планирование и обучение
10. Профессиональное развитие
11. Планирование эффективной работы
12. Совершенствование практики

Заслуживает внимания система оценки качества штата Мэн (QRS) Соединенных Штатов Америки под названием «Качество для меня» включает глобальные программные показатели, которые определяют и повышают качество в учреждениях здравоохранения и образования. Этот контрольный список расширяет текущий документ с четкими показателями, в которых основное внимание уделяется основанной на фактических данных практике, способствующей включению детей с ограниченными возможностями и различных культурных и языковых групп населения. [10]. В США кроме инклюзивного образования реализуются программы инклюзивного отдыха. В штате Северная Каролина введены качественные показатели (индикаторы) подобных рекреативных инклюзивных программ: административная поддержка; характер программ; характер деятельности; экологические логистические соображения; методы программирования [19].



## ЛИТЕРАТУРА

1. Benasco, Ximena Pérez. "2 Quality factors of inclusive education in Eu-ropе: an exploration WORK TEAM." (2016). Quality factors of inclusive educa-tion in Europe: an exploration: [https://includ ed.eu/sites/default/files/documents/quality\\_factors\\_of\\_inclusive\\_education\\_final\\_en.pdf](https://includ ed.eu/sites/default/files/documents/quality_factors_of_inclusive_education_final_en.pdf)
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
3. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion Developing Learn-ing and Participa-tion in Schools (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
4. Buisse, V., Wesley, P. W., Keyes, L., Bailey, D. B. (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20, 189-204.
5. Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L., & Whaley, K. (Eds.). (2010). Quality indicators of inclusive early childhood pro-grams/practices: A compilation of selected resources. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center.
6. Early Childhood Technical Assistance Center, & National Center for Pyr-amid Model Innovations (2020). Indicators of High-Quality Inclusion. Retrieved from <https://ectacenter.org/topics/inclusion/indicators.asp>
7. EASNIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education] (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommen-dations for practice. Odense, DK: EASNIE. Retrieved from: [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_KeyPrinciples-2011-EN.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_KeyPrinciples-2011-EN.pdf)
8. Irwin, S. H. (2005). SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale. Winnipeg, Manitoba, Canada: SpecialLink: The National Centre for Child Care Inclusion.
9. Lero, D. S. (2010). Assessing inclusion quality in early learning and child care in Canada with the SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale. Retrieved from <http://www.childcarere-search.org/childcare/resources/18882/source>
10. Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of in-clusive education: A systematic review of the literature. In Forlin, C., & Loreman, T. (Eds.), *Measuring inclusive education* (pp.165-187). West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited.
11. Mishra, Priyadarshi & Jangira, N & Kapoor, Satish. (2018). Quality Indi-cators for Inclusive Education. Retrieve from [https://www.academia.edu/35259816/Quality\\_Indicators\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_pd](https://www.academia.edu/35259816/Quality_Indicators_for_Inclusive_Education_pd).
12. National Professional Development Center on Inclusion. (2011). Research synthesis points on quality inclusive practices. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Professional Development Center on Inclusion. Retrieved from [http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusive-Practices-2011\\_0.pdf](http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusive-Practices-2011_0.pdf)
13. Pakarinen Eija, Lerkkanen Marja-Kristiina & Antje von Suchodoletz (2020): Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms, *International Journal of Research & Method in Education*, DOI: 10.1080/1743727X.2020.1791815
14. Sánchez, S., Rodríguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive and com-parative



analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 1-13

15. Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool class-rooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.

16. Soucacou, E. P., Sylva, K. (2010). Developing observation instruments and arriving at inter-rater reliability for a range of contexts and raters: The early childhood environment rating scales. In Walford, G., Tucker, E., Viswanathan, M. (Eds.), *The SAGE handbook of measurement* (pp. 61-85). London, England: SAGE.

17. Sulzberger L.A., (2015) Quality Indicators for Inclusive Practices: How Are We Doing? Retrieved from [\[wm.blogs.wm.edu/quality-indicators-for-inclusive-practices-how-are-we-doing/#:~:text=Quality%20Indicators%20for%20Inclusive%20Practices%3A%20How%20Are%20We%20Doing%3F\]\(http://wm.blogs.wm.edu/quality-indicators-for-inclusive-practices-how-are-we-doing/#:~:text=Quality%20Indicators%20for%20Inclusive%20Practices%3A%20How%20Are%20We%20Doing%3F\)](http://ttac-</a></p></div><div data-bbox=)

18. Susan R. Warren, Richard S. Martinez & Lori A. Sortino (2016) Exploring the Quality Indicators of a Successful Full-Inclusion Preschool Program, *Journal of Research in Childhood Education*, 30:4, 540-553, DOI: 10.1080/02568543.2016.1214651

19. Susan R. Jones (1996) Toward Inclusive Theory, *NASPA Journal*, 33:4, 347-354, DOI: 10.1080/00220973.1996.11072421

20. Wolery, M., Pauca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2000). Quality of inclusive experiences measure. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute.

## ANALYSIS OF SYSTEMS FOR ASSESSING THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION ABROAD

© Vladimir K. Eliseev, Maria V. Korobova, Nikolay N. Kuzmin

**Vladimir K. Eliseev** – PhD in Pedagogy, Full Professor, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shanskij University  
E-mail: elvk56@mail.ru

**Maria V. Korobova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shanskij University  
E-mail: mariya-eliseeva@mail.ru

**Nikolay N. Kuzmin** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shanskij University  
E-mail: knn\_2000@mail.ru

Address: 398050, Lipetsk, Plekhanova str., 32, Russian Federation

### ABSTRACT

76

The article presents an analysis of systems for assessing the quality of the implementation of inclusive education abroad. The variants of assessing the quality of inclusive education in European countries, the USA, India, etc. are summarized.

**Keywords:** quality assessment systems of inclusive education, quality criteria, structural and psychological-pedagogical components of inclusive education.

### REFERENCES

1. Benasco, Ximena Pérez. "2 Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration WORK TEAM." (2016). Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration: [https://included.ed.eu/sites/default/files/documents/quality\\_factors\\_of\\_inclusive\\_education\\_final\\_en.pdf](https://included.ed.eu/sites/default/files/documents/quality_factors_of_inclusive_education_final_en.pdf)
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
3. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
4. Buysse, V., Wesley, P. W., Keyes, L., Bailey, D. B. (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20, 189-204.
5. Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L., & Whaley, K. (Eds.). (2010). Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center.

№4 (29) 2021  
www.j-chr.com



ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК,  
ПОСВЯЩЕННЫЙ 30-ЛЕТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В РОССИИ

6. Early Childhood Technical Assistance Center, & National Center for Pyramid Model Innovations (2020). Indicators of High-Quality Inclusion. Retrieved from <https://ectacenter.org/topics/inclusion/indicators.asp>
7. EASNIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education] (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for practice. Odense, DK: EASNIE. Retrieved from: [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_KeyPrinciples-2011-EN.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_KeyPrinciples-2011-EN.pdf)
8. Irwin, S. H. (2005). SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale. Winnipeg, Manitoba, Canada: SpecialLink: The National Centre for Child Care Inclusion.
9. Lero, D. S. (2010). Assessing inclusion quality in early learning and child care in Canada with the SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale. Retrieved from <http://www.childcaresearch.org/child-care/resources/18882/source>
10. Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In Forlin, C., & Loreman, T. (Eds.), *Measuring inclusive education* (pp.165-187). West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited.
11. Mishra, Priyadarshi & Jangira, N & Kapoor, Satish. (2018). Quality Indicators for Inclusive Education. Retrieve from [https://www.academia.edu/35259816/Quality\\_Indicators\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_pd](https://www.academia.edu/35259816/Quality_Indicators_for_Inclusive_Education_pd).
12. National Professional Development Center on Inclusion. (2011). Research synthesis points on quality inclusive practices. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Professional Development Center on Inclusion. Retrieved from [http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011\\_0.pdf](http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011_0.pdf)
13. Pakarinen Eija, Lerkkanen Marja-Kristiina & Antje von Suchodoletz (2020): Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms, *International Journal of Research & Method in Education*, DOI: 10.1080/1743727X.2020.1791815
14. Sánchez, S., Rodríguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive and comparative analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 1-13
15. Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.
16. Soucacou, E. P., Sylva, K. (2010). Developing observation instruments and arriving at interrater reliability for a range of contexts and raters: The early childhood environment rating scales. In Walford, G., Tucker, E., Viswanathan, M. (Eds.), *The SAGE handbook of measurement* (pp. 61-85). London, England: SAGE.
17. Sulzberger L.A., (2015) Quality Indicators for Inclusive Practices: How Are We Doing? Retrieved from <http://ttacwm.blogs.wm.edu/quality-indicators-for-inclusive-practices-how-are-we-ding/#:~:text=Quality%20Indicators%20for%20Inclusive%20Practices%3A%20How%20Are%20We%20Doing%3F>
18. Susan R. Warren, Richard S. Martinez & Lori A. Sortino (2016) Exploring the Quality Indicators of a Successful Full-Inclusion Preschool Program, *Journal of Research in Childhood Education*, 30:4, 540-553, DOI: 10.1080/02568543.2016.1214651
19. Susan R. Jones (1996) Toward Inclusive Theory, *NASPA Journal*, 33:4, 347-354, DOI: 10.1080/00220973.1996.11072421
20. Wolery, M., Pauca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2000). Quality of inclusive experiences measure. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute.