

Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова
Москва, Россия

T. G. Bogdanova, N. M. Nazarova
Moscow, Russia

ЭВАЛЮАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

EVALUATION AS A TOOL FOR QUALITY MANAGEMENT OF INCLUSIVE PROCESSES IN EDUCATION

Аннотация. При сохранении тенденции к расширению инклюзии в современном образовании необходимы анализ состояния этой формы обучения и оценка ее качества. В понятии эвалюации нашли отражение современные представления о технологии оценки инклюзивных процессов в образовательных организациях. Эвалюация эффективности данных процессов опирается на основополагающие принципы их организации и реализации — принцип системности, комплексный подход. Особенности эвалюации являются ее многоплановость, включающая оценку реальных результатов как овладения обучающимися жизненными компетенциями, освоения академического компонента образования, достижения ими определенного уровня социально-трудовой адаптации, самостоятельности и удовлетворительного качества жизни, так и оценку инклюзивного потенциала образовательной организации с точки зрения реализации образовательной деятельности, методической обеспеченности инклюзивных процессов, квалификации педагогов, воспитателей, родителей, администрации. В статье предлагается ряд систематизированных критериев, которые целесообразно исполь-

Abstract. In the situation of expanding inclusive trends in modern education, it is necessary to analyze the state of this form of learning and to evaluate its quality. The concept of evaluation reflects the modern ideas about the technology of evaluating inclusive processes in education institutions. The evaluation of effectiveness of these processes is based on the fundamental principles of their organization and implementation — the principle of systematicity and the principle of complex approach. The specific features of evaluation reflect its complex nature, including assessment of the real results of the students' acquisition of life competences, mastering the academic component of education, achieving a certain level of social and labor adaptation, independence and satisfactory quality of life, as well as assessment of the inclusive potential of an education institution in terms of realization of educational activity, methodological support of inclusive processes, and qualification of teachers, childcare workers, parents, and members of administration. The article suggests a number of systematized criteria which can be used when evaluating the effects of inclusive processes in education institutions. Evaluation is considered as a set of measures to prepare and conduct a sys-

зовать при эвалюации эффектов инклюзивных процессов в образовательных организациях. Эвалюация рассматривается как совокупность мер по подготовке и проведению системного изучения деятельности образовательной организации для получения надежной информации о состоянии и перспективах развития инклюзивных процессов, получения данных для прогнозирования дальнейшего развития инклюзивного образовательного процесса и достижения образовательной организацией планируемых результатов внедрения инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзия; эвалюация; критерии эвалюации; дети с особыми образовательными потребностями; особые образовательные потребности; инклюзивные процессы; инклюзивная образовательная среда; качество образования; управление качеством; жизненные компетенции.

Сведения об авторе: Назарова Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: кафедра психолого-педагогических основ специального образования, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

Сведения об авторе: Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор.

Место работы: кафедра психолого-педагогических основ специального образования, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

tematic study of the activities of an education institution in order to obtain reliable information about the state and prospects for the development of inclusive processes, to obtain data for predicting the further development of the inclusive educational process and to achieve the planned results of the implementation of inclusion by the education institution.

Keywords: inclusive education; inclusion; evaluation; evaluation criteria; children with special educational needs; special educational needs; inclusive processes; inclusive education environment; education quality; quality management; life competencies.

About the author: Nazarova Nataliya Mikhaylovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Department of Psycho-Pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

About the author: Bogdanova Tamara Gennadiievna, Doctor of Psychology, Professor.

Place of employment: Department of Psycho-Pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

Контактная информация: 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4.

E-mail: nazarovanm@mgpu.ru; BogdaovaTG@mgpu.ru.

В мировом масштабе история инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями насчитывает уже более полувека. Россия внедряет инклюзивное обучение второе десятилетие. В силу исторической специфики отечественной системы массового образования, ее культурных традиций и экономических особенностей наблюдается процесс самостоятельного поиска собственной концепции инклюзии, собственного пути внедрения инклюзивного обучения. Это неизбежно требует оценки качества инклюзивных процессов (эвалюации) в целях соблюдения права каждого ребенка на качественное и доступное образование, мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций и управления качеством инклюзивных процессов.

Инклюзивное обучение нацелено на совместное обучение и воспитание обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями и не может стать одноразовой акцией, достижением поставленных целей. Это длительный процесс развития теории и практики образования в новых социокультурных условиях. Нельзя сказать, что в данный момент

инклюзия достигнута или, наоборот, не достигнута. Поскольку она представляет собой сложный динамичный, непрерывно развивающийся социально-образовательный феномен и своеобразный эксперимент, который можно рассматривать с разных точек зрения, с разных научных, культурных, социальных, нормативно-правовых и экономических позиций, подобная однозначная оценка невозможна.

Зарубежный и отечественный опыт свидетельствуют о том, что инклюзия требует перестройки всей образовательной деятельности массовой общеобразовательной школы в соответствии с международными основополагающими принципами инклюзивного обучения, не только теоретически сформулированными, но и подтвержденными многолетней практикой. Это становится возможным вследствие смены приоритетов образования применительно к детям с особыми образовательными потребностями: приоритетной становится образовательная деятельность школы, формирующая готовность ребенка к социальной интеграции и адаптации в социуме; академические достижения ребенка уходят на второй план, и их формирование

осуществляется в соответствии с возможностями обучающегося.

Реализация и развитие инклюзивных процессов не могут идти хаотично, вне целенаправленной системной их организации, при которой все компоненты соподчинены и направлены на решение общих задач ради единой цели. Эффективность системной организации и управления инклюзивными процессами невозможны без получения обратной связи — результатов изучения этих процессов для последующей их корректировки. Необходимая в данном контексте стандартизация диагностических процедур позволяет создать равные условия педагогического контроля инклюзивных процессов в разных образовательных организациях, обеспечить право каждой образовательной организации на объективную оценку своей деятельности. Помимо этого, изучение эффективности инклюзивных процессов в той или иной образовательной организации дает возможность объективно сравнивать их с аналогичными процессами в других образовательных организациях, компетентно формулировать управленческие выводы и рекомендации по дальнейшему развитию инклюзивных процессов, преодолению затруднений и ошибок. Анализ литературы по рассматриваемой проблеме показывает, что исследование резуль-

тативности инклюзивных процессов в образовательной организации, в том числе и разработка соответствующих методик и процедур, только начинаются [2; 15; 16].

В соответствии с Законом об образовании РФ, дети с особыми образовательными потребностями имеют право на получение образования, отвечающего их индивидуальным потребностям и полноценно использующего возможности развития, компенсации вторичных нарушений, независимо от того, обучаются они в системе массового образования или в условиях специального (коррекционного) учреждения. Необходимым инструментом реализации этого законодательного установления является специальный Федеральный государственный образовательный стандарт (далее — специальный ФГОС), обеспечивающий современный уровень удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, обусловленных характером нарушения психофизического развития. Таким образом, при внедрении и развитии инклюзивных процессов необходимо учитывать актуальное законодательное установление в области образования, а именно специальный ФГОС.

Поэтому представляется, что именно специальный ФГОС может служить той матрицей, на

основе которой возможно построение современной процедуры педагогической диагностики и коррекции качества инклюзивных процессов в образовательной организации. Именно специальный ФГОС, с одной стороны, в своей структуре и содержании отражает актуальные социокультурные требования к качеству образования детей с особыми образовательными потребностями, а с другой — позволяет, будучи системно выстроенным документом, реализовать при диагностике инклюзивных процессов системный подход, обеспечивающий объективность определения качества, продуктивности учебно-воспитательного процесса в образовательной организации, его состояния, тенденций развития, обеспечить анализ причинно-следственных связей и оценить по определенным критериям и показателям степень достижения поставленных целей и задач всеми службами образовательной организации и участниками инклюзивных процессов, в том числе методами самоанализа и самооценки.

Итак, проблема изучения качества инклюзивных процессов, являясь актуальной и малоизученной применительно к российскому образованию, должна решаться на основе представления о сложной многофакторной динамичности и многообразии форм инклюзии, с опорой на разработанные и реали-

зуемые в мировой системе образования принципы и на закономерности процесса социально-педагогического управления.

При оценке инклюзивных процессов зарубежные ученые тех стран, в которых становление инклюзии имеет более длительную историю, чем в нашей, делают акцент на трех взаимосвязанных сторонах реализации инклюзии: формировании инклюзивной культуры, развитии инклюзивной политики и внедрении инклюзивной практики, причем создание инклюзивной культуры является основополагающим. Согласно их взглядам, именно усвоение всеми субъектами образовательного процесса инклюзивных ценностей и установление на этой основе отношений сотрудничества может привести к позитивным изменениям всех остальных аспектов [2].

В соответствии со специальным ФГОС, академические компетенции и жизненные компетенции обучающихся с особыми образовательными потребностями — это два компонента результатов их специального образования. Жизненные компетенции ребенка с особыми образовательными потребностями рассматриваются в структуре его образования как овладение знаниями, умениями и навыками, которыми он уже пользуется и будет пользоваться в повседневной жизни.

Соотношение этих компетенций вариативное с возрастанием доли жизненных компетенций в случае, если не предполагается освоение ребенком цензового образования.

Стремление приблизить качество отечественного образования к международным стандартам влечет за собой необходимость анализа зарубежного опыта. В странах Европы и в США ключевой деятельностью в данном направлении уже на протяжении нескольких десятилетий выступает эвлюация образования, которая представляет собой сложное комплексное многофункциональное исследование, включающее постановку цели и задач, определение методологии и методов сбора и анализа информации, ее обработки и интерпретации для принятия управленческих решений с целью повышения качества образования [10; 15; 16]. Эвлюация инклюзивного обучения в образовательной организации рассматривается нами как совокупность мер по подготовке и проведению системного изучения ее деятельности для получения надежной информации о состоянии и перспективах развития инклюзивных процессов, по получению эмпирических данных для прогнозирования дальнейшего развития всех субъектов инклюзивного образовательного процесса и достижения обра-

зовательной организацией планируемых результатов внедрения инклюзии. Эвлюация позволяет сопоставить результаты достигнутых показателей инклюзивного обучения с соответствующими региональными, национальными и международными нормами, а также выявить потенциальные возможности дальнейшего совершенствования инклюзивных процессов в данной образовательной организации, способствует повышению эффективности работы всех участников — администрации, учителей, родителей, детей с ООП (особыми образовательными потребностями).

Процесс эвлюации имеет междисциплинарный характер, поскольку ее формирование проходит на стыке педагогики, психологии, менеджмента, экономики, математики и других наук. Эвлюация широко использует методы из арсенала этих областей знаний: дисперсионный и факторный виды анализа, интервьюирование и анкетирование, метод экспертной оценки и другие [4; 5; 11]. К функциям эвлюации относятся функция управления, обеспечивающая оптимизацию управления инклюзивными процессами в образовательной организации; функция контроля и самоконтроля, благодаря которой достигается понимание того, в какой степени инклюзивные процессы в образова-

тельной организации соответствуют нормативным документам; функция стимулирования, поскольку эвалюация призвана способствовать совершенствованию инклюзивных процессов не только на уровне образовательной организации, но и на макроуровне; функция оправдания затрат, позволяющая выявить эффективность и целесообразность расходования выделяемых на инклюзивное образование средств и ресурсов.

При проведении эвалюации можно использовать педагогические статистические данные, предоставляющие информацию о затратах, течении и итогах образовательных процессов, в том числе успеваемости учащихся с ООП, по которой определяется усвоение академического компонента, отраженного в ФГОС (в том числе результаты ОГЭ и ЕГЭ); данные, полученные на основе экспертных оценок и систематических исследований, включающих самообследование [5; 6; 8].

В эвалюации эффектов инклюзивных процессов можно выделить следующие аспекты: во-первых, многофункциональный и многоцелевой характер, при котором оценка качества инклюзивных процессов в настоящее время не является единственной, важной также является ориентация на будущее, на определение направлений совершенствования;

во-вторых, основой является разработка и использование диагностического инструментария ряда наук, т. е. междисциплинарный характер; в-третьих, анализу подвергаются те факторы, которые лежат за пределами образовательной системы и влияют на психологическое благополучие всех участников инклюзивных процессов, в первую очередь детей с ООП и их родителей. Необходимо обеспечить максимальную объективность эвалюации на основе использования валидных и надежных методов исследования, учет интересов всех вовлеченных в инклюзивные процессы лиц и сторон. Использование результатов эвалюации направлено на повышение качества инклюзивных процессов и педагогической деятельности в целом.

Необходимым условием успешности и эффективности эвалюации является ее принятие всеми участниками инклюзивных процессов, до которых следует донести тот факт, что ее главная задача состоит не в контроле или проверке их деятельности, а в создании условий для ее совершенствования, помощи в реализации, т. е. данный процесс всегда предполагает наличие диалога и взаимодействия всех заинтересованных лиц.

Эвалюация эффектов инклюзивных процессов опирается на ряд принципов, главным среди

которых является принцип комплексности, применительно к использованию результатов эвалюации в совершенствовании качества инклюзивных процессов предполагающий динамический, сравнительный и прогностический анализ результатов и определяющийся рядом требований к характеристикам участников, учетом факторов, влияющих на протекание инклюзивных процессов, основаниями подбора диагностического инструментария, процедурами сбора, обработки, анализа и интерпретации результатов. С точки зрения оценки качества инклюзивных процессов важным аспектом является проведение систематического, направленного на повышение уровня саморефлексии учителей, их методической подготовки при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, анализа организации учебного процесса. Важнейшими принципами также являются систематичность исследования, высокий уровень профессиональной компетентности, уважение достоинства и прав всех участников.

Оценка эффектов инклюзивных процессов обязательно включает в себя ряд этапов: постановку целей эвалюации; разработку методологии исследования, отбор количественных и качественных методов для получения информации; определение объектов и

критериев эвалюации; разработку плана сбора и анализа информации; сбор эмпирической информации, ее обработку и анализ; интерпретацию данных эвалюации и использование результатов для принятия решений с целью повышения качества инклюзивных процессов.

В практике эвалюации используются разнообразные модели [7]. Для оценки инклюзивных процессов целесообразно задействовать достоинства двух моделей — модели рационального целеполагания, в которой, кроме оценки материальных условий инклюзии (оценки доступной среды, технической оснащенности инклюзивного процесса и т. п.), сформированности знаний и умений, важными признаются жизненные компетенции, а также уровень социальной, эмоциональной и моральной культуры всех участников, и модели человеческих взаимоотношений, в соответствии с которой важной признается удовлетворенность инклюзивным процессом всех его участников. Критериями здесь могут выступать наличие психологического комфорта всех участников, удовлетворенность педагогов, взаимное уважение между членами коллектива, администрацией, родителями учеников; участие учителей в принятии важных решений об условиях реализации инклюзивных про-

цессов, деятельности образовательной организации в целом; возможность педагогов реализовать свой педагогический, творческий потенциал; наличие необходимых материально-технических условий работы.

Школьная инклюзия — это сложный системный процесс, структурно и функционально включающий множество взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов, исследование и оценивание всех из которых, естественно, невозможно. Тем не менее можно выделить некоторые ключевые показатели (или группы критериев эвалуации), которые со значительной долей вероятности позволят составить представление о деятельности образовательной организации в русле инклюзии. К ним можно отнести критерии оценки достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями, критерии оценки деятельности персонала образовательной организации и ряд показателей, характеризующих организационно-содержательную деятельность школы по внедрению и развитию инклюзивных процессов.

Центральное место среди групп критериев оценки качества инклюзивных процессов занимают образовательные достижения обучающихся с особыми образовательными потребностями, определяемые специальным Феде-

ральным государственным образовательным стандартом. Именно его реализация направлена на обеспечение ребенку с нарушениями в развитии права на образование, не только адекватное тому, которое он может получить в специальной (коррекционной) школе, но и обеспечивающее социальную интеграцию и вхождение в культуру. Для этого в содержании специального ФГОС предусмотрены два основополагающих и взаимосвязанных компонента: академический компонент и компонент жизненных компетенций.

Овладение академическим компонентом (знания) может быть проверено на основе имеющихся в школе результатов контрольных работ по семи предметным сферам ФГОС: язык, математика, естествознание, знания о человеке, обществознание, физическая культура, искусство, а также на основе выборочных контрольных работ в рамках программного содержания. Степень сформированности универсальных учебных действий возможно установить в процессе наблюдения, а также в результате анкетирования учителя класса и родителей. В первую очередь такая проверка значима для обучающихся с особыми образовательными потребностями цензовых уровней образования (I, II), так как собственно они выражают важнейшую идею

инклюзивного обучения: обучение в общем потоке, с одновременным с остальными учащимися прохождением программы и активным участием в общем учебном процессе класса. Для третьего, нецензового уровня (интеграция, обучение в отдельном классе) гораздо более показательным является степень освоения жизненных компетенций (умеет, применяет в жизни, действует свободно и активно).

Освоение жизненных компетенций — вторая составляющая достижений учащихся с особыми образовательными потребностями, тесно связанная с академическим компонентом. Комплексная оценка сформированности жизненных компетенций детей с ООП в дальнейшем может быть использована для определения направлений коррекционно-развивающей работы, которая должна проводиться совместно с работой по всем академическим направлениям. Именно такое сочетание позволит создать условия для оптимальной организации инклюзивных процессов и не допустить социальной дезадаптации детей с ООП.

Ко второй группе критериев мы относим оценку деятельности персонала инклюзивной образовательной организации, и в первую очередь учителя инклюзивного класса. Представляется важной адекватность профессио-

нальной подготовки специалиста, работающего в инклюзивном образовательном пространстве (магистратура, профпереподготовка, курсы), категории нарушения у детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в инклюзивном классе. Диагностические процедуры должны показать, умеет ли специалист (учитель класса, дефектолог) создавать адаптированную образовательную среду и работать в ней как с учащимися с особыми образовательными потребностями, так и с обычными детьми; способен ли такой специалист разрабатывать и реализовать адаптированную образовательную программу применительно к конкретному ребенку, имеющему то или иное нарушение в развитии; умеет ли он адаптировать учебный (устный и письменный) и дидактический материал в соответствии с образовательными запросами ребенка и коррекционно-развивающими задачами; знает ли и насколько эффективно использует специальные методы и приемы обучения, активизации, привлечения внимания, поощрения, диагностики и оценки результатов обучения ребенка с особыми образовательными потребностями [1]. На уроке, наблюдая работу учителя, важно увидеть, что дети с особыми образовательными потребностями на равных вовлечены в совместную с

обычными учениками учебно-познавательную деятельность.

Специалисты инклюзивной образовательной организации должны уметь работать в команде (дефектолог, тьютор, координатор по инклюзивному обучению); сотрудничать с родителями.

Каждый участник инклюзивного процесса демонстрирует в своем поведении инклюзивную культуру, а персонал образовательной организации формирует инклюзивную культуру у всех участников образовательного процесса.

Инклюзивные установления и процессы образовательной организации должны быть зафиксированы во внутришкольных нормативных документах: в уставе образовательной организации, в локальных школьных актах, отражающих организационные и содержательные аспекты процесса инклюзивного обучения.

Анализу и оценке подлежат кадровое обеспечение инклюзивного образования в соответствии с установленными требованиями и нормативами, в том числе относительно наличия и эффективности деятельности службы сопровождения инклюзивного образования.

Успешность инклюзивных процессов в образовательной организации не в последнюю очередь зависит от адекватности финансирования инклюзивной деятельности образовательной организации, достойного уровня оплаты

труда специалистов, работающих в более тяжелых условиях, сопряженных с профессиональными вредностями и обусловленных тяжестью контингента обучающихся с ограничениями жизнедеятельности.

Инклюзивная образовательная организация является примером физической и интеллектуальной доступности процесса образования для каждого ребенка с ограничениями жизнедеятельности, посещающего данное учебное учреждение. К особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, определяющим специальные образовательные условия и являющимся объектами эвалюации, относятся адаптированная образовательная программа, введение в содержание обучения специальных разделов, не присутствующих в программах образования нормативно развивающихся сверстников; специальные методы, приемы и средства обучения, обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения; большая степень индивидуализации обучения, чем для нормативно развивающихся детей; особая образовательная среда (временная, пространственная) и др. [1] Отсюда вытекает направленность критериев второй группы, которые позволяют оценить конкретные методические умения педагога при работе с детьми с ООП, способность учитывать специфические

особенности психического развития, характерные для каждой категории, понимать и оценивать рекомендации ПМПК, определять особые образовательные потребности и создавать специальные образовательные условия. Это включает умение создавать адаптированную образовательную среду и работать в ней как с учащимися с ОВЗ, так и с обычными детьми, подбирать АООП, производить адаптирование учебного и дидактического материала (тексты, пособия, рабочие материалы) в соответствии с ООП, использовать специальные методы и приемы обучения, активизации, привлечения внимания,ощущения, диагностики и оценки результатов обучения ребенка с ОВЗ, владение навыками коррекционной работы в ходе урока.

Необходимы изучение и оценка деятельности школьного психолого-педагогического консилиума в решении проблем инклюзивного образования, а также наличие эффективного сетевого взаимодействия образовательной организации с соответствующими учреждениями и организациями для решения инклюзивных проблем.

Важное место в оценке инклюзивной деятельности образовательной организации занимает изучение удовлетворенности ею социального заказчика — родителей детей с ограничениями

жизнедеятельности и родителей обычных детей (удовлетворенность результатами обучения, психологический климат и инклюзивная культура, удовлетворенность характером финансирования инклюзивного образования и др.). Важна оценка инклюзивных процессов и самой командой специалистов образовательной организации (учителями инклюзивных классов, дефектологами, социальными педагогами, специальными психологами, координаторами инклюзивных процессов, администрацией).

Социальная интеграция и коррекционно-развивающая составляющая в инклюзивной образовательной организации должны быть представлены не только в первой, но и во второй половине дня. Необходимо изучить и оценить полноценность организации второй половины дня для детей с особыми образовательными потребностями.

Убедительным показателем эффективности инклюзивной деятельности образовательной организации является успешность и массовый характер социально-трудовой адаптации и интеграции выпускников: продолжение образования для получения профессии, трудоустройство, способность вести максимально самостоятельный, независимый и достойный образ жизни. Этому будет способствовать качественное

образование в начальной школе и возможность для учащихся с особыми образовательными потребностями продолжения успешного обучения в среднем и старшем звене школы; организация профориентации и профконсультирования для учащихся старших классов с потенциально ограниченной трудоспособностью, забота образовательной организации об оказании помощи выпускникам в выстраивании ими своего жизненного маршрута.

Для полноценной реализации принципа комплексности при эвалюации эффектов инклюзивных процессов целесообразно анализировать данные, полученные от трех групп экспертов — администрации образовательных организаций, педагогов и родителей.

Для дальнейшего использования полученных результатов оценки качества инклюзивных процессов образовательной организации в целях принятия управленческих решений, внутренней коррекции тех или иных составляющих инклюзивных процессов, распространения позитивного опыта данной образовательной структуры необходимо структурировать полученные данные эвалюации.

Вся добытая информация может быть разделена на группы. Это группа неизменяемых или слабо изменяемых факторов, не зависящих от образовательной организации, например, местопо-

ложение, социально-экономическое окружение; группа динамично меняющихся факторов: контингент обучающихся с ОВЗ, педагогический коллектив и уровень его подготовленности к работе в условиях инклюзии. Необходимо выделить показатели, которые могут быть изменены силами самого педагогического коллектива или в ходе мероприятий, инициируемых органами управления образованием, сторонними организациями (в рамках сетевого взаимодействия). На основе эвалюации определяются направления совершенствования инклюзивных процессов в конкретной образовательной организации. В одних случаях необходимо пересмотреть и провести доработку нормативно-правовых и содержательных аспектов инклюзивного обучения в виде локальных актов, в других главным направлением работы станет повышение уровня методической подготовки педагогов, обеспечение их готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии в аспекте способности к проектированию адаптированных образовательных программ разного типа как инструментов обучения. В некоторых образовательных организациях в фокусе совершенствования окажется командная работа специалистов сопровождения — пересмотр, распределение и регламентирование их обязан-

ностей исходя из оценки индивидуальной динамики овладения обучающимися АООП. Также может выступить на передний план обновление подходов к организации взаимодействия с родителями детей (с ООП и обычных), формирование инклюзивной культуры и т. д. При составлении заключения экспертной комиссии должны быть учтены все факторы и на их основе сформулированы рекомендации по совершенствованию инклюзивных процессов в образовательной организации.

Литература

1. Богданова, Т. Г. Особые образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова. — Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллектив. монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017. — Вып. 10. — С. 347—357.
2. Бут, Т. Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Воган ; пер. с англ. И. Анникеев. — Москва : РООИ «Перспектива», 2013. — 124 с. — Текст : непосредственный.
3. Доклад по представлению промежуточных результатов проекта «Опыт проведения оценки инклюзии в школе: разработка и апробация инструментов исследования» / науч. рук. проекта Е. Р. Ярская-Смирнова, рук. проекта Т. Разумовская. — Москва, 2016. — 19 с. — URL:<http://new.grosteck.ru/images/catalog/30828/cc3be54d4866cc261b737feb41092eb9.pdf> (дата обращения: 18.03.2020). — Текст : электронный.
4. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. — Москва : Логос, 2009. — Текст : непосредственный.
5. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. — Москва : Академия, 2002. — 112 с. — Текст : непосредственный.
6. Леонтьев, Д. А. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл / Д. А. Леонтьев, Г. В. Иванченко. — Москва : Смысл, 2008. — 135 с. — Текст : непосредственный.
7. Макарова, Е. А. Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием / Е. А. Макарова, Е. А. Пальмова. — Текст : непосредственный // Российский психологический журнал. — 2011. — Т. 8. — № 2. — С. 19—32.
8. Мареев, В. И. Как оценить качество воспитательной деятельности? / В. И. Мареев. — Текст : непосредственный // Аккредитация в образовании. — 2011. — № 6. — С. 66—67.
9. Найденова, Н. Н. Измерение инноваций: проблема определения критериев / Н. Н. Найденова. — Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2016. — Вып. 9. — С. 83—90.
10. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект / А. Литтл, М. Э. Локхед, В. Чайнапа [и др.] ; пер. с англ. М. С. Добряковой. — Москва : Просвещение, 2007. — 367 с. — Текст : непосредственный.
11. Усатая, И. Е. Эвалюация как инструмент управления качеством обучения в образовательной практике / И. Е. Усатая, М. А. Давыдова. — Текст : электронный // Международный студенческий научный вестник : электронный журн. — 2016. — № 2. — URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=14357> (дата обращения: 01.04.2020.).
12. Назарова, Н. М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия / Н. М. Назарова. — Москва : Перо, 2018. — 240 с. — Текст : непосредственный.
13. Нестерова, А. А. Критерии оценки качества инклюзивного образования / А. А. Нестерова. — Текст : непосредственный // Инклюзивное образование:

преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. — Москва : МГППУ, 2017. — С. 38—41.

14. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / ЮНЕСКО ; М. Перфильева (ред.). — Москва : РООИ «Перспектива», 2007. — Текст : непосредственный.

15. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation / Represented by the Minister of Education. — Alberta, Canada : Minister of Education, 2013. — 33p. — URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (date of access: 20.10.2019). — Text : electronic.

16. Jorgensen, C. M. Quality Indicators of Inclusive Education / C. M. Jorgensen, M. McSheehan, M. Schuh, R. M. Sonnenmeier. — New Hampshire, NE : National Center on Inclusive Education, Institute on Disability / UCEDD, University of New Hampshire, 2012. — 24 p. — Text : unmediated.

References

1. Bogdanova, T. G. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti kak osnova vybora i ispol'zovaniya obrazovatel'nykh tekhnologiy / T. G. Bogdanova, N. M. Nazarova. — Tekst : neposredstvennyy // Ponyatiynnyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : kolektiv. monografiya / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2017. — Vyp. 10. — S. 347—357.

2. But, T. Pokazatelye inkluzii : prakticheskoe posobie / T. But, M. Eynskou ; pod red. M. Vogan ; per. s angl. I. Anikeev. — Moskva : ROOI «Perspektiva», 2013. — 124 s. — Tekst : neposredstvennyy.

3. Doklad po predstavleniyu promezhutochnykh rezul'tatov proekta «Opyt provedeniya otsenki inkluzii v shkole: razrabotka i aprobatsiya instrumentov issledovaniya» / nauch. ruk. proekta E. R. Yarskaya-Smirnova, ruk. proekta T. Razumovskaya. — Moskva, 2016. — 19 s. — URL:<http://new.groteck.ru/images/catalog/30828/cc3be54d4866cc261b737feb41092eb9.pdf> (data obrashcheniya: 18.03.2020). — Tekst : elektronnyy.

4. Zvonnikov, V. I. Kontrol' kachestva obucheniya pri attestatsii: kompetentnostnyy podkhod / V. I. Zvonnikov, M. B. Chelysh-

kova. — Moskva : Logos, 2009. — Tekst : neposredstvennyy.

5. Krulekht, M. V. Ekspertnye otsenki v obrazovanii / M. V. Krulekht, I. V. Tel'nyuk. — Moskva : Akademiya, 2002. — 112 s. — Tekst : neposredstvennyy.

6. Leont'ev, D. A. Kompleksnaya humanitarnaya ekspertiza: metodologiya i smysl / D. A. Leont'ev, G. V. Ivanchenko. — Moskva : Smysl, 2008. — 135 s. — Tekst : neposredstvennyy.

7. Makarova, E. A. Evelyuatsiya kak neot'emlemaya sostavlyayushchaya sistema upravleniya sovremennym obrazovaniem / E. A. Makarova, E. A. Pal'mova. — Tekst : neposredstvennyy // Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal. — 2011. — T. 8. — № 2. — S. 19—32.

8. Mareev, V. I. Kak otsenit' kachestvo vospitatel'noy deyatel'nosti? / V. I. Mareev. — Tekst : neposredstvennyy // Akkreditatsiya v obrazovanii. — 2011. — № 6. — S. 66—67.

9. Naydenova, N. N. Izmerenie innovatsiy: problema opredeleniya kriteriev / N. N. Naydenova. — Tekst : neposredstvennyy // Ponyatiynnyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : kolektivnaya monografiya / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2016. — Vyp. 9. — S. 83—90.

10. Novoe v otsenke obrazovatel'nykh rezul'tatov: mezhdunarodnyy aspekt / A. Littl, M. E. Lokked, V. Chaynapa [i dr.] ; per. s angl. M. S. Dobryakovoy. — Moskva : Prosveshchenie, 2007. — 367s. — Tekst : neposredstvennyy.

11. Usataya, I. E. Evelyuatsiya kak instrument upravleniya kachestvom obucheniya v obrazovatel'noy praktike / I. E. Usataya, M. A. Davydova. — Tekst : elektronnyy // Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik : elektronnyy zhurn. — 2016. — № 2. — URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=14357> (data obrashcheniya: 01.04.2020.).

12. Nazarova, N. M. Fenomenologiya sovremennogo obucheniya: integratsiya i inkluziya / N. M. Nazarova. — Moskva : Pero, 2018. — 240 s. — Tekst : neposredstvennyy.

13. Nesterova, A. A. Kriterii otsenki kachestva inkluzivnogo obrazovaniya / A. A. Nes-

terova. — Tekst : neposredstvennyy // Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inklyuzivnoy kul'tury i praktiki : sbornik materialov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Moskva : MGPPU, 2017. — S. 38—41.

14. YuNESKO. Rukovodstvo po inklyuzii: obespechenie dostupa k obrazovaniyu dlya vsekh / YuNESKO ; M. Perfil'eva (red.). — Moskva : ROOI «Perspektiva», 2007. — Tekst : neposredstvennyy.

15. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation / Represented by

the Minister of Education. — Alberta, Canada : Minister of Education, 2013. — 33p. — URL: https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf (date of access: 20.10.2019). — Text : electronic.

16. Jorgensen, C. M. Quality Indicators of Inclusive Education / C. M. Jorgensen, M. McSheehan, M. Schuh, R. M. Sonnenmeier. — New Hampshire, NE : National Center on Inclusive Education, Institute on Disability / UCEDD, University of New Hampshire, 2012. — 24 p. — Text : unmediated.