

Р. Каша , А. Адильбек , Д. Мамбеталина* 

Назарбаев Университет, Казахстан, г. Астана

*e-mail: d.mambetalina@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ПОДУШЕВОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ ШКОЛ НА ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В КАЗАХСТАНЕ

В данной статье рассматривается влияние подушевого финансирования школ в Казахстане на улучшение обучения детей с ООП. В статье представлен обширный обзор литературы по моделям финансирования инклюзивного образования на международном уровне и интерпретация опыта Казахстана в этом контексте. Данные в этой статье получены из анкетирования около 500 директоров городских общеобразовательных школ в областях Казахстана.

Статья отвечает на три исследовательских вопроса. Во-первых, чем отличаются городские дневные школы с точки зрения присутствия учащихся с ООП? Во-вторых, чем отличаются городские дневные школы, в которых обучаются дети с ООП, по отношению к этой группе учащихся, и различаются ли они по типу получаемого финансирования? В-третьих, как школы, получающие ПФ, оценивают влияние этой модели финансирования на улучшение обучения детей с ООП?

Это исследование показало, что факторами, определяющими зачисление учащихся с ООП в общеобразовательную школу, являются вступительные экзамены, язык обучения, наличие школьной политики в отношении учащихся с ООП и дополнительный персонал, нанятый для работы с детьми с ООП. Также в школах, получающих ПФ, дети с ООП учатся в общеобразовательных классах в два раза чаще по сравнению со школами, не получающими ПФ. Школы, в которых дети с ООП обучаются на дому, с меньшей вероятностью включают этих учащихся в общеобразовательные классы. Дальнейшие исследования должны изучить, играют ли школы какую-либо роль в том, что дети с ООП остаются на домашнем обучении. Результаты этого исследования показывают, что профессиональная компетенция учителей, качество школьной инфраструктуры и автономия принятия решений директорами школ составляют важную основу эффективности подушевого финансирования школ для обеспечения развития инклюзивного образования в Казахстане.

Ключевые слова: подушевое финансирование, финансирование на основе ресурсов, финансирование на основе результатов, школьное финансирование, учащиеся с особыми потребностями, инклюзивное образование, анализ политики.

R.Kasa, A. Adilbek, D. Mambetalina*

Nazarbayev University, Kazakhstan, Astana

*e-mail: d.mambetalina@gmail.com

The initial impact of per-capita school funding on teaching students with special educational needs in Kazakhstan

This article examines the impact of per-capita school funding in Kazakhstan on the improvement of instruction of students with SEN. It offers an extensive literature review on inclusive education funding models internationally and interprets Kazakhstan's experience in this context. Data in this article comes from a survey of almost 500 urban general day school directors in Kazakhstan's regions.

The article answers three research questions. First, how do urban day schools differ in terms of presence of students with SEN? Second, how do urban day schools that teach students with SEN differ in their policies and practices towards this group of students, and whether they differ by the type of funding that they receive? Third, how do schools that receive PCF assess the impact of this funding on the improvement of instruction of students with SEN?

This research finds that factors that determine whether students with SEN are enrolled at the school are the selectiveness of admission to school, the language of instruction, the presence of school-level policy towards students with SEN, and additional staff hired for students with SEN. It shows that schools, which receive PCF, controlled for the size of the urban location, are two times more likely to have students with SEN in general education classrooms compared to schools that do not receive PCF. Schools

that have home-schooled students with SEN are less likely to include these students in general education classes. Further research should examine what is the role of schools in maintaining students with SEN in homeschooling. Findings in this research indicate that teacher professional capacity, the quality of school infrastructure, and the decision-making freedom of school principals form important bases for the effectiveness of per-capita school funding to enable the development of inclusive education in Kazakhstan.

Key words: Per-capita funding, throughput funding, outcomes-based funding, school finance, students with special needs, inclusive education, policy analysis.

Р. Каша, А. Әділбек, Д. Мамбеталина*

Назарбаев университеті, Қазақстан, Астана қ.

*e-mail: d.mambetalina@gmail.com

Қазақстанда ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларды оқытуға мектептерді жан басына шаққанда қаржыландырудың бастапқы әсері

Бұл мақалада Қазақстандағы мектепті жан басына шаққандағы қаржыландырудың (ЖБҚ) ерекше қажеттіліктері (ЕҚ) бар оқушылардың оқуын жақсартуға әсері қарастырылады. Мақалада халықаралық деңгейде инклюзивті білім беруді қаржыландыру үлгілері бойынша әдебиеттерге кең шолу және осы контексте Қазақстанның тәжірибесі берілген. Мақаладағы деректер Қазақстан өңірлеріндегі қалалық жалпы білім беретін мектептердің 500-ге жуық директоры арасында жүргізілген сауалнама нәтижесінде алынды.

Мақала үш зерттеу сұрағына жауап береді. Біріншіден, қалалық мектептер ЕҚ бар оқушылардың болуы жағынан қалай ерекшеленеді? Екіншіден, ЕҚ бар балалар оқитын қалалық мектептер осы оқушылар тобына қатысты қалай ерекшеленеді және олар алатын қаржыландыру түрі бойынша ажыратыла ма? Үшіншіден, ЖБҚ алатын мектептер осы қаржыландыру моделінің ЕҚ бар балалардың білімін жақсартуға әсерін қалай бағалайды?

Бұл зерттеу ЕҚ бар оқушыларды мектепке қабылдауды анықтайтын факторлар қабылдау емтихандары, оқыту тілі, ЕҚ бар оқушыларға арналған мектеп саясатының болуы және ЕҚ бар балалармен жұмыс істеу үшін қосымша жалданатын қызметкерлер екені анықталды. Сонымен қатар зерттеу ЖБҚ мектептерінде ЕҚ бар балалардың ЖБҚ алмайтын мектептермен салыстырғанда негізгі сыныптарға бару ықтималдығы екі есе жоғары екенін көрсетеді. ЕҚ бар балаларды үйде оқытатын мектептерде негізгі сыныптарға қосу ықтималдығы аз. Ары қарай зерттеулерде мектептердің ЕҚ бар балаларды үйде оқытуда қандай да бір рөл атқаратынын анықтау керек.

Бұл зерттеу Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытуды қамтамасыз ету үшін жан басына шаққандағы қаржыландырудың тиімділігінің маңызды негізін мұғалімдердің кәсіби әлеуеті, мектеп инфрақұрылымының сапасы және мектеп директорларының шешім қабылдау еркіндігі қалыптастыратынын көрсетеді.

Түйін сөздер: жан басына қаржыландыру, ресурстық қаржыландыру, нәтижеге негізделген қаржыландыру, мектепті қаржыландыру, ерекше қажеттіліктері бар оқушылар, инклюзивті білім беру, саясатты талдау.

Введение

Выделение средств либо стимулирует организации стремиться к достижению определенных целей, либо нет. В отношении инклюзивного образования, Эберсолд и Мейер (2016) [1] ссылаются на выводы исследований, что сохраняющееся неравенство в доступе к образованию, участия в образовательном процессе и достижениях, учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП) связано с стимулами, заложенными в систему финансирования школ. Они (Ebersold, 2016: 41) [1] утверждают, что «режимы финансирования должны стимулировать инклюзивные практики, а не препятствовать им».

В данной статье исследуется взаимосвязь между финансированием школ и предоставлением образования учащимся с ООП в городских дневных школах в контексте внедрения подушевого финансирования (ПФ) школ в Казахстане.

В 2013 году в Казахстане в качестве пилотного проекта была запущена модель подушевого финансирования школ. В 2021 году она была внедрена в большинстве городских общеобразовательных школ страны (Ait Si Mhamed, 2022) [2]. Данная модель финансирования предусматривает предоставление двойного объема финансирования для учеников с подтвержденным диагнозом ООП [3]. Этот элемент формулы ПФ направлен на обеспечение «вертикальной справедливости» (Barrett, 2014: 78) [4], которая

признает, что учащимся с ООП может потребоваться дополнительная поддержка, требующая дополнительных ресурсов. Это отражает цели национальной политики по созданию среды для инклюзивного образования в общеобразовательных школах Казахстана [5], [6].

Из всех 107 348 учащихся с ООП в Казахстане в возрасте от 7 до 18 лет в стране 39% учатся в условиях инклюзивного образования, то есть в общеобразовательных школах [5]. По данным МОН [5] в 2020/2021 гг. 75% государственных общеобразовательных школ имели поддержку для учащихся с ООП со стороны психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), кабинета психолого-педагогической коррекции (КППК), а также в виде без барьерных школьных зон, методических материалов, специализированных учебных материалов и вспомогательных средств, соответствующей литературы и персонала. По сравнению с 2019\2020 гг. доля таких школ увеличилась на десять процентов, что свидетельствует о повышении готовности государственных общеобразовательных школ развивать инклюзивное образование. Однако здесь следует уточнить, что вероятно, понимание инклюзивного образования учащихся с ООП имеет свои различия в школах и среди учителей в Казахстане, поскольку медицинская модель и предположение о том, что функциональное нарушение можно исправить, по-прежнему оказывает сильное влияние на подходы в отношении учащихся с ООП (Helmer, 2020) [7].

Ожидается, что общеобразовательные школы, в которых обучаются дети с ООП несут более высокие расходы по сравнению с другими школами, из-за 40-процентного увеличения оплаты за учебную нагрузку учителям, обучающим детей с ООП. По официальным данным, почти все общеобразовательные школы – 7 016 из 7 440 – имеют психолога среди вспомогательного персонала [6], (IAC, 2021: 27) [8]. С 2020 года школы могут нанимать помощников для учителей обучающихся детей с ООП, которые учатся в обычном общеобразовательном классе. Также ожидается, что школы будут внедрять индивидуальные планы обучения для учащихся с ООП. В Концепции развития национального образования [6] подчеркивается, что возросла ответственность государственных учреждений и директоров школ за обеспечение условий инклюзивного образования в школе.

С учетом контекста этой политики, данная статья стремится ответить на три исследова-

тельских вопроса. Во-первых, чем отличаются городские дневные школы с точки зрения присутствия учащихся с ООП? Во-вторых, чем отличаются городские дневные школы, в которых обучаются дети с ООП, по отношению к этой группе учащихся, и различаются ли они по типу получаемого финансирования? В-третьих, как школы, получающие ПФ, оценивают влияние этой модели финансирования на улучшение обучения детей с ООП? Ответы на эти вопросы позволяют сделать выводы о влиянии ПФ школ на практики городских дневных школ по отношению к учащимся с ООП.

Вопрос о взаимосвязи между ПФ и инклюзивной школьной практикой актуален, поскольку исследования, проведенные в других странах, показывают, что подходы к финансированию, при которых учащимся с ООП выделяются увеличенные суммы, стимулируют школы к выявлению детей с ООП чаще, чем если бы данное финансирование отсутствовало (Goldan, 2022) [9].

В этой статье основное внимание уделяется начальному этапу реализации ПФ школ, что способствует пониманию динамики изменений политики в сильно забюрократизированных системах образования (Frost, 2014) [10] которые ставят целью развитие большей школьной автономии (Yakavets, 2017) [11]. Данные в этой статье получены из онлайн анкетирования почти 500 директоров государственных общеобразовательных дневных школ в областях Казахстана, проведенного в 2021 году в самом начале расширения реформы подушевого финансирования школ (Ait Si Mhamed, 2022) [2].

Статья продолжается обзором литературы, описывающей различные подходы к финансированию инклюзивного образования, их преимущества и недостатки. Описание методологии, примененной в данной статье, результаты исследования и их обсуждение завершают статью.

Обзор литературы

Связь между формулой финансирования школ и инклюзивным образованием детей с ООП

Глобальный политический контекст, сформированный Саламанским соглашением UNESCO (UNESCO, 1994) [12] и Конвенцией Организации Объединенных Наций (ООН) о правах людей с ограниченными возможностями (UN, 2006) [13], вынудил страны сделать свои системы образования инклюзивными, а

также гарантировать, что все дети, в независимости от их особых потребностей имеют доступ к образованию в общеобразовательных школах. Различия между данными практиками в разных странах сохраняются. В некоторых странах более трех четвертей учащихся, получивших официальную справку о наличии ООП, обучаются в общеобразовательных школах (ЕС, 2018) [14]. В других странах по-прежнему действует двойная структура инклюзивных и специальных школ.

Подход к школьному финансированию влияет на перевод учащихся с ООП из специальной образовательной среды в инклюзивную, что называется размещением учащихся, а также на выявление учащихся в общеобразовательных условиях как имеющих ООП. Например, исследования, проведенные в США, показывают, что, несмотря на то, что федеральное регулирование образования лиц с ограниченными возможностями одинаковое, в некоторых штатах по сравнению с другими обучается в два раза больше учащихся с ООП; существуют также различия в размещении учащихся в условиях специального или инклюзивного образования (Mahitivanichcha, 2005) [15]. Вопрос заключается в том, в какой степени формула финансирования может повлиять на принятие решений на местном уровне о выявлении учащихся с ООП и их размещении.

Мейер (1999) [16] разделяет подходы к финансированию инклюзивного образования на три типа. Одним из них является модель подушевого финансирования, в которой финансирование распределяется на одного учащегося или душу населения и следует за учащимся (Chubb, 1990) [17]. Модель из расчета на душу населения обычно использует весовой коэффициент в формуле для увеличения финансирования учащихся с ООП. Вторая – это модель на основе ресурсов или «сквозная» модель, при которой деньги переводятся непосредственно местным органам власти, акиматам или школам в виде блочных грантов. Здесь объем финансирования не связан с конкретными индивидуальными характеристиками учеников. Он основан на некоторых заранее определенных критериях, характеризующих ученический состав в целом; этот подход, также называется «финансирование на основе переписи» (Mahitivanichcha, 2005) [15]. Эта модель часто применяется в странах с хорошо развитой системой инклюзивного образования (Goldan, 2019) [18]. Третья модель – это модель, на осно-

ве результатов, в которой финансирование распределяется на основе заранее определенного результата, такого как успеваемость учеников (Barrett, 2014) [4]. Однако финансирование на основе результатов не осуществляется в чистом виде (Fletcher-Campbell, 2002) [19]. Каждый из трех подходов к финансированию имеет свои преимущества и недостатки при установлении стимулов для включения учащихся с ООП в общеобразовательные школы.

Модель подушевого финансирования школы

Модель из расчета на душу населения, также известная как финансирование по запросу (Mitchell, 2015) [20], подушевое или категориальное финансирование (ЕА, 2016) [21], (Ferrier, 2007) [22], напрямую ориентирована на потребности учащихся. Сумма финансирования для учащихся с ООП часто дифференцируется в зависимости от тяжести и типа их потребностей (Meijer, 1999) [16], (Sharma, 2019) [23], (Mitchell, 2015) [20], (ЕА, 2016) [21]. Общая сумма денег, выделенная для этой группы учащихся, связана с количеством учащихся с ООП в школе, населенном пункте или регионе (Meijer, 1999) [16]. Дополнительные критерии характеристик учеников, такие как доля учащихся из неблагополучных семей или детей-мигрантов, могут применяться при определении общей суммы финансирования.

Модель подушевого финансирования школ может применяться в качестве подхода на основе переписи или внепереписного подхода. То есть в модели на основе переписи учитываются все ученики, и предполагается, что в разных регионах обучается одинаковая доля учеников с ООП (UNESCO, 2014) [24]. Эта модель позволяет охватить учащихся, у которых может не быть формального диагноза ООП, но которые все же нуждаются в дополнительной образовательной поддержке. В этом преимущество данного подхода. Недостатком ПФ на основе переписи является то, что оно может привести к недофинансированию учащихся с ООП, если потребности этих учащихся выше в одном из регионов.

Альтернативой является подход, не связанный с переписью (Mahitivanichcha, 2005) [15], в котором применяется взвешенная формула учащихся (ВФУ), учитывающая характеристики контингента учеников при распределении средств между школами (Petko, 2005) [25]. При таком подходе учащимся с ООП обычно выделяется увеличенное финансирование на одного

ученика, и эти средства следуют за учащимися. У школ есть право использовать деньги так, как они считают наиболее целесообразным (Meijer, 1999) [16], (Ladd, 2011) [26]. Преимущество подхода к финансированию, не связанного с переписью, в том, что финансирование целевое и предоставляется непосредственно учащимся подходящим по критериям (Pijl, 2014) [27]. Таким образом, учащиеся с ООП, начиная обучение в общеобразовательных школах, несут с собой средства, необходимые для получения дополнительной образовательной поддержки (Johnstone, 2018) [28].

Критика подхода вне переписи, касается его акцента на «инвалидности» (Sharma, 2019) [23], Mitchell, 2015) [20]. Исследования показывают, что на практике эта модель обеспечивает дефицитный подход, когда учащиеся рассматриваются как причина проблемы, что приводит к навешиванию ярлыков на учащихся с ООП (Sharma, 2019) [23], (Pijl, 2014) [27]. Дополнительное финансирование, связанное с каждым учащимся с ООП, стимулирует выявление и принятие в школу большего количества учащихся с ООП (Greene, 2002) [29], (Gubbels, 2017) [30]. Поскольку модель финансирования вне переписи требует формального выявления особых потребностей среди учащихся, значительный объем финансирования может быть потрачен на бюрократические процедуры, такие как диагностика, и подача заявления, а не на образовательные процессы как таковые (Meijer, 1999) [16], (Riddell, 2006) [31].

Несмотря на эту критику, исследование Махитиваничча и Пэрриш (2005) [15] не находит убедительных доказательств того, что более высокая доля учащихся с ООП связана с финансированием школы вне переписи. Авторы приходят к выводу, что различия между системами образования могут быть связаны не только с отсутствием или присутствием переписного подхода к распределению финансирования среди учащихся с ООП, сколько с тем, что исторические факторы, участие заинтересованных сторон в особенности родителей могут оказывать большое влияние на подходы к образованию. Так, Махитиваничча и Пэрриш (2005) [15] утверждают, что стимулы, установленные формулами финансирования для обучения учащихся с ООП, необходимо понимать и интерпретировать в их историческом и текущем контексте политики и практики образования.

Модель школьного финансирования на основе ресурсов

В то время как при подушевом финансировании школы количество детей и их потребности являются главным фокусом при распределении средств, финансирование на основе ресурсов фокусируется на предоставляемых школой услугах и программах (Meijer, 1999) [16], (Pijl, 2014) [27]. В «сквозной» модели, или финансированием на основе ресурсов (ЕА, 2016) [21], средства переводятся с центрального на региональный или местный уровни одновременно. Размер финансирования, выделяемого каждому региону, определяется центральным правительством с использованием стабильных показателей, таких как количество учеников или социальный индекс в регионе. Решения о том, как распределять ресурсы для поддержки отдельных учащихся, децентрализованы на региональный или местный уровни (Pijl, 2014) [27]. Исследования показывают (Ebersold, 2016) [1], (ЕА, 2016) [21], (Ahtainen, 2021) [32], (Pulkkinen, 2019) [33], что компетентность и автономия органов местных исполнительных органов и школ имеют важное значение для перехода систем образования с сквозным финансированием школ к включению учащихся с ООП в общеобразовательный учебный процесс.

Эберсолд (2016) [1] подчеркивает, что модель «сквозного» финансирования школы может быть особенно полезной для поддержки тех учащихся, у кого отсутствует справка, но учителя заметили ООП. Это те учащиеся, у которых нет формального диагноза ООП, но у которых есть трудности в обучении из-за социальных, а не только функциональных причин. Еще одним преимуществом «сквозной» модели является ее гибкость в направлении ресурсов на наиболее важные потребности для поддержки учащихся с ООП (Pijl, 2014) [27].

Критика модели «сквозного» финансирования школ для учащихся с ООП касается инерции на разных уровнях исполнительных органов, поскольку бюджет предоставляется независимо от успеваемости или достижений учащихся (Fletcher, 2002) [19]. Еще одним ограничением является риск того, что ресурсы на местном уровне могут быть перераспределены таким образом, что это не пойдет на пользу включению учащихся с ООП (Pijl, 2014) [27], (Gubbels, 2017) [30]. Джонстон и др. (2018) [28] предупреждают, что при отсутствии прозрачности бюджет может быть использован неравномерно для поддержки

уже привилегированных учащихся, игнорируя маргинализированных учеников в системе. Таким образом, прозрачность и подотчетность на местном уровне необходимы для того, чтобы модель сквозного финансирования не усиливала неравенство.

Достаточность финансирования, выделяемого в «сквозной» модели, является еще одной проблемой, которая может непреднамеренно помешать школам продвигать инклюзивность (EA, 2016) [21]. Также неожиданные или быстрые изменения в демографической ситуации учащихся, такие как внезапное увеличение числа учащихся с ООП, могут привести к нехватке бюджета, что повлияет на поддержку этих учащихся (Pijl, 2014) [27]. При этом школьные системы с хорошо развитой автономией, подотчетностью и прозрачностью распределения финансирования могут извлечь выгоду из этого подхода, поскольку он обеспечивает большую гибкость на местном уровне в распределении ресурсов с учетом местных особенностей по сравнению с подушевым финансированием для учащихся с ООП.

Модель финансирования школы на основе результатов

Распространение культуры школьной подотчетности во всем мире было связано с усилением внимания к успеваемости учащихся и связанному с этим финансированием (Figlio, 2011) [34]. Модель финансирования на основе результатов помещается в этот контекст и использует критерии финансирования, которые напрямую связаны с уровнем успеваемости школы. В рамках этой модели школы получают финансовое вознаграждение за достижение определенных результатов и «наказываются» за их невыполнение. В настоящее время элементы модели финансирования школ на основе результатов, влияющие на развитие инклюзивного образования для детей с ООП, присутствуют не только в Северной Америке (Barett, 2014) [4], (Figlio, 2011) [34], но и в Европе (Banks, 2021) [35], но по сравнению с подушевым и «сквозным» финансированием для учащихся с ООП этот подход используется реже (Sharma, 2019) [23].

Концептуально подход к финансированию школ на основе результатов рассматривается как стимулирование школ к достижению лучших результатов для своих учеников. При целенаправленном финансировании поддержки учащихся с ООП модель финансирования на основе результатов может использовать долю неуспевающих учащихся или количество индивидуаль-

ных образовательных планов для определения потребностей школы, которые нуждаются в дополнительном финансировании (Sharma, 2019) [23]. Таким образом, учащиеся могут получить поддержку даже в тех случаях, когда у них нет официального диагноза ООП. Модель финансирования на основе результатов может предвидеть полное финансирование учащихся с ООП предполагая, что особые потребности не позволяют им добиваться более высоких результатов. В то время другие учащиеся без ООП финансируются на основе освоенной программы (Barrett, 2014: 88) [4].

Данные из США свидетельствуют о том, что финансирование школ, основанное на результатах, несет в себе риск того, что на учащихся будут чаще вешаться ярлыки и они будут диагностироваться как имеющие ООП и это в свою очередь ослабит усилия школ по поддержке этих учащихся (Figlio, 2011) [34]. То есть в системах, где финансирование школ зависит от результатов тестов, школы, как правило, классифицируют слабоуспевающих учащихся как имеющих ООП, потому что результаты учащихся, которым сложно обучаться, исключаются из результатов общей успеваемости школы, влияющей на финансирование школы. Поскольку достижения учащихся с ООП не являются частью финансирования, связанного с подотчетностью, у школ мало стимулов предпринимать шаги для улучшения образования этой группы учащихся.

Фиглио и Леб (2011) [34] указывают, что школы могут быть заинтересованы в поддержке учащихся с ООП, когда финансирование, основанное на результатах, поощряет положительное для учащихся развитие школы. Финансирование школ, основанное на результатах, используется в комбинации с другими подходами к финансированию для поддержки ответственности за результаты образования одновременно с поддержкой детей с ООП (Shaddock, 2009) [36]. Подобные комбинированные модели применяются в Ирландии и Соединенном Королевстве (Sharma, 2019) [23], (Banks, 2015) [37]. Такой подход признан выгодным, поскольку одна модель финансирования школы может компенсировать недостатки другой (Pijl, 2014) [27].

Как и в случае с подушевой и «сквозной» моделями, итоги модели на основе результатов для учащихся с ООП в общеобразовательных школах, необходимо рассматривать в их местных контекстах. Фиглио и Леб (2011) [34] признают, что школьный персонал реагирует на давление

по поводу подотчетности как положительным, так и отрицательным образом. В результате школьные системы, полагающиеся на финансирование школ на основе результатов, должны проходить тщательный мониторинг, для предотвращения неэффективных результатов.

Материалы и методы

Выборка

Чтобы изучить влияние ПФ на предоставление образования учащимся с ООП в городских дневных школах, в этой статье используются данные полученные посредством онлайн анкетирования, собранные осенью 2021 года по Казахстану. Данные, проанализированные в этой статье, представляют собой ответы, директоров дневных школ в местностях с населением 3000 и более человек. Используемый набор данных включает ответы 498 директоров городских дневных школ, за исключением городов республиканского значения Астана, Алматы и Шымкент. Различия в общем количестве ответов на разные вопросы связаны с отсутствием ответа на вопрос. Для сбора данных была распространена ссылка через областные управления образования (Облоно) на опрос Qualtrics, позволяющая заполнить анкету на казахском, русском или английском языках. Исследовательская группа направила письмо с просьбой распространить ссылку на опрос среди директоров государственных городских дневных общеобразовательных школ областей.

Что касается физических характеристик школ в выборке, 70% (n = 348) школ были построены с 1941 по 1990 год. В национальном масштабе 69% школьных зданий были построены с 1930 по 1990 год (IAC, 2021) [8]. Большинство школ выборки работали в две смены (84,4%, n = 383). В национальном масштабе 72,6 % школ работают в две смены (ИАЦ 2021). Доля трехсменных школ по стране достигла 2,3 % (IAC, 2021) [8] и 4,6 % (n = 21) в выборке данного исследования.

По языку обучения большинство школ выборки (43,2 %, n = 214) с казахским языком обучения, 19,6 % (n = 97) с русским языком обучения, 34,9 % (n = 173) с казахским и русским языком обучения. В национальном масштабе в стране 53,7 % казахских, 16,7 % русских и 29,4 % смешанных школ (IAC, 2021) [8].

Две переменные особенно важны в контексте данной статьи: получает ли школа ПФ и при-

ем учащихся с особыми образовательными потребностями. Среди директоров городских школ из областей Казахстана, опрошенных в рамках данного исследования, 215 (60,2%) указали, что их школа получает ПФ. В 2020 г. 1 584 государственных дневных школы получили ПФ на национальном уровне (IAC, 2021) [8]. Что касается учащихся с ООП, то 80,6 % (n = 333) директоров выборки указали, что в их школе есть учащиеся с заключением об ООП.

Более половины школ (56,9%, n = 189) в выборке имели до 10 учащихся с ООП. В других школах было более 11 учеников с ООП (n = 143). По форме обучения 70,1 % (n = 232) школ обучали учащихся с ООП на дому, 61,3 % (n = 203) имели учащихся с ООП в общеобразовательных классах, 11,2 % (n = 37) директоров сообщили, что учащиеся с ООП учатся в специальных классах при школе.

Анализ данных

Анализ данных для ответа на исследовательские вопросы, лежащие в основе этой статьи, проводился с использованием программного обеспечения SPSS и состоял из трех этапов. Бинарная логистическая регрессия использовалась для ответа на первый исследовательский вопрос: чем отличаются городские дневные школы с точки зрения наличия учащихся с ООП? В этот анализ были включены все городские дневные школы областей Казахстана в выборке, N = 498. Целью анализа было установить факторы, определяющие наличие детей с ООП в школе. Параметрами, включенными в анализ, были: (1) тип школы (общеобразовательная или лицей или гимназия), (2) прием в школу на основе тестирования (да или нет), (3) язык обучения (казахский или русский, русский и казахский), (4) присутствие школьной политика развития инклюзивного образования (да или нет), (5) план работы с детьми с ООП (да или нет), (6) вид финансирования (ПФ или постатейное бюджетирование), (7) потребность в дополнительном финансировании для учащихся с ООП (да или нет) и (8) найм дополнительного персонала для учащихся с ООП (да или нет).

На втором этапе анализа изучалось, как городские дневные школы, в которых обучаются учащиеся с ООП, отличаются своей политикой и практикой в отношении этой группы учащихся, и различаются ли они по типу своего финансирования? Для этого анализа была отобрана подвыборка школ, в которые зачисляются учащиеся

с ООП, $n = 333$. Модель бинарной логистической регрессии с шестью параметрами использовалась для изучения вероятности того, что учащиеся с ООП включены в обычные классы вместе с другими учащимися. Параметрами в модели были: (1) тип финансирования (ПФ или постатейное бюджетирование), (2) размер городской местности, (3) количество детей с ООП, (4) учащиеся с ООП на домашнем обучении (да или нет), (5) учащиеся с ООП в специальных классах (да или нет) и (6) наем дополнительного персонала для учащихся с ООП (да или нет).

Чтобы ответить на третий вопрос исследования о том, как школы, получающие ПФ, оценивают влияние этой модели финансирования на улучшение обучения учащихся с ООП, была проведена множественная линейная регрессия с использованием подвыборки школ, получающих ПФ, $n = 215$. Зависимая переменная измеряла согласие директоров школ с утверждением о том, что ПФ эффективно для улучшения обучения детей с ООП. Параметрами в модели были: (1) согласие директоров школ с утверждением о том, что ПФ эффективно для финансирования повышения квалификации учителей (интервальная переменная), (2) согласие с утверждением, что ПФ эффективен для модернизации школьных помещений множественная линейная регрессия, (3) согласие с тем, что ПФ дает больше свободы в распределении финансирования школы (да или нет), (4) наличие школьного плана инклюзивного образования (да или нет) и (5) найм дополнительного персонала для детей с ООП (да или нет).

Результаты

Наличие учащихся с ООП в городских общеобразовательных школах

Модель бинарной логистической регрессии с восемью предикторами позволила оценить вероятность наличия учащихся с ООП в городских дневных школах, $X^2(8, N = 291) = 71,65, p < 0,05$. Модель правильно классифицировала 83,80% случаев. Это объясняет от 22% (формула Сох и Snell) до 35% (Nagelkerke R²) вариативности в зависимой переменной.

Логистический регрессионный анализ подвыборки городских населенных пунктов численностью 3000 человек и выше, за исключением

Астаны, Алматы и Шымкента, показал, что тип финансирования – ПФ или постатейное бюджетирование – не влияет на то, зачисляются ли в школу учащиеся с ООП или нет. Точно так же все директора школ, независимо от того, зачисляются ли в их школу учащиеся с ООП или нет, согласились с необходимостью предоставления дополнительного финансирования для обучения учащихся с ООП. Наличие или отсутствие школьного плана инклюзивного образования не повлияло на зачисление учащихся с ООП. Статистически значимой разницы между школами по их статусу, такими как лицей или гимназия, или общеобразовательная школа, в приеме учащихся с ООП не было.

Факторами, которые влияют на то принимают ли школы учащихся с ООП или нет были: прием в школу на основе тестирования, язык обучения, наличие школьной политики в отношении учащихся с ООП и дополнительный персонал, нанятый для учащихся с ООП.

Школы, которые отбирают учащихся на основе тестирования, с меньшей вероятностью зачисляют учащихся с ООП, $b = -2,18, p < 0,05, OR = 0,11$ (95% CI: 0,04, 0,37). Школы с русским языком обучения, в том числе смешанные школы, в три раза чаще принимают учащихся с ООП по сравнению со школами с казахским языком обучения, $b = 1,21, p < 0,05, OR = 3,36$ (95% CI: 1,60, 7,07). Школы, имеющие политику в отношении учащихся с ООП, в шесть раз чаще представляют эту группу учащихся, $b = 1,80, p < 0,05, OR = 6,02$ (95% CI: 2,63, 13,78). Точно так же школы с дополнительным персоналом для учащихся с ООП чаще имеют учащихся с ООП, $b = 1,74, p < 0,05, OR = 5,67$ (95% CI: 1,24, 25,84).

Уместно признать, что в первую очередь наличие школьной политики в отношении учащихся с ООП и дополнительного персонала может являться результатом зачисления учащихся с ООП в школу. То есть школы, которые принимают учащихся с ООП, принимают меры для поддержки этих учащихся. Вступительный экзамен в школу является явным барьером для учащихся с ООП при поступлении в обычную школу. Необходимо провести дальнейший анализ причин, по которым школы с русским языком обучения чаще принимают учащихся с ООП по сравнению со школами с казахским языком обучения.

Таблица 1 – Результаты бинарной логистической регрессии по присутствию учащихся с ООП в городских дневных школах

	<i>b</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>95% CI</i>
Тип школы (лицей или гимназия 1, общеобразовательная 0)	.36(.45)	1.48	[.60, 3.45]
Прием в школу на основе тестирования*** (да 1, нет 0)	-2.18 (.61)	.11	[.04, .37]
Язык обучения*** (русский, русский/казахский 1, казахский 0)	1.21 (.38)	3.36	[1.60, 7.07]
Школьная политика в отношении инклюзивного образования*** (да 1, нет 0)	1.76 (.42)	6.02	[2.63, 13.78]
Наличие плана для детей с ООП (да 1, нет 0)	.16 (.36)	1.18	[.58, 2.38]
Тип финансирования (ПФ 1, постатейное 0)	0.06 (.36)	.95	[.47, 1.92]
Дополнительное финансирование для учащихся с ООП (да 1, нет 0)	.10 (.36)	1.11	[.54, 2.26]
Дополнительный персонал для учащихся с ООП** (да 1, нет 0)	1.74 (.77)	5.67	[1.24, 25.84]
Постоянная	.10 (.43)	1.10	-
Процент правильно классифицированных случаев	83.80%		
Соответствие	$\chi^2(8, N = 291) = 71.65, p < .05$		
Псевдо R2 значения	Cox & Snell: .22, Nagelkerke: .35		

Зависимая переменная: учащиеся с ООП 1, отсутствие учащихся с ООП 0

Стандартные ошибки в скобках

*** $p < 0.01$;

** $p < 0.05$

Предоставление образования учащимся с ООП в городских общеобразовательных школах

Чтобы получить лучшее представление о предоставлении образования учащимся с ООП и о том, имеет ли тип получаемого ими финансирования какое-либо влияние, мы исследовали только школы, в которых обучаются учащиеся

с ООП. Данные, предоставленные директорами школ о размещении учащихся, показали, что в большинстве школ учащиеся с ООП обучаются в обычных классах (61%, $n = 203$) или на домашнем обучении (70%, $n = 232$). Наименее распространенным было помещение учащихся в специальные классы (11%, $n = 37$).

Таблица 2 – Результаты бинарной логистической регрессии по подходу школ к обучению учащихся с ООП

	<i>B</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>95% CI</i>
Дополнительный персонал для учащихся с ООП (да, нет 0)	-.72 (.37)	2.48	[1.39, 4.41]
Учащиеся с ООП в специальных классах (да 1, нет 0)	-.72 (.47)	.49	[.20, 1.21]
Ученики с ООП, обучающиеся на дому*** (да 1, нет 0)	-1.83 (.39)	.16	[.07, .35]

Продолжение таблицы

	<i>B</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>95% CI</i>
Тип финансирования*** (ПФ 1, постатейное 0)	.91 (.29)	2.48	[1.39, 4.41]
Количество детей с ООП***	.52(.16)	1.69	[1.24, 2.29]
Размер городской локации	.14(.17)	1.15	[.83, 1.61]
постоянная	.03 (.65)	1.03	-
Процент правильно классифицированных случаев	71.40%		
Соответствие	$\chi^2(6, N = 269) = 53.52, p < .05$		
Псевдо R2 значения	Cox & Snell: .18, Nagelkerke: .25		

Зависимая переменная: учащиеся с ООП в общеобразовательных классах 1, нет учащихся с ООП в общеобразовательных классах 0

Стандартные ошибки в скобках

*** $p < 0.01$;

** $p < 0.05$

Регрессионный анализ выявил несколько статистически значимых параметров для учащихся с ООП в общеобразовательных классах, $\chi^2(6, N = 269) = 53,52, p < 0,05$. Модель правильно классифицировала 71,4% случаев. Она объяснила от 18% (формула Cox & Snell) до 25% (Nagelkerke R2) вариативности зависимой переменной. Анализ показал, что в школах, получающих ПФ, с учетом размера городской местности в два раза выше вероятность наличия учащихся с ООП в общеобразовательных классах по сравнению со школами, не получающими ПФ, $b = 0,91, p < 0,05, OR = 2,48$ (95% CI: 1,39, 4,41).

Вероятность того, что учащиеся с ООП обучаются в общеобразовательных классах, увеличивается в школах, где больше учащихся с ООП, $b = 0,52, p < 0,05, OR = 1,69$ (95% CI: 1,24, 2,29). В то же время присутствие учащихся с ООП в общеобразовательных классах снижается при

обучении учащихся с ООП на дому, $b = -1,83, p < 0,05, OR = 0,16$ (95% CI: 0,07, 0,35). Наем дополнительного персонала для работы с детьми с ООП, размещение учащихся в специальных классах и размер городского сообщества не повлияли на размещение учащихся с ООП в общеобразовательных классах.

Эффективность ПФ в улучшении обучения учащихся с ООП

Множественная линейная регрессия с пятью параметрами выявила несколько факторов, влияющих на то, как директора городских общеобразовательных школ, получающих ПФ, оценивают влияние этой формы финансирования на способность школы улучшать обучение детей с ООП. Эта модель объяснила 46% дисперсии уровня согласия с утверждением, что ПФ эффективно для улучшения обучения детей с ООП, скорректированный $R^2 = 0,46, F(5, 148) = 27,27, p < 0,05$.

Таблица 3 – Результаты множественной линейной регрессии эффективности ПФ

	<i>B</i>	β	<i>95% CI</i>
Эффективность ПФ для ППР учителей ***	.38 (.06)	.41	[.26, .50]
Эффективность ПФ для модернизации школы ***	.37 (.07)	.36	[.23, .50]
Больше свободы в распределении финансирования школ** (да 1, нет 0)	9.30 (4.23)	2.18	[.94, 17.67]
Школьный план инклюзивного образования (да 1, нет 0)	7.09 (4.07)	.10	[-.93, 15.13]
Дополнительный персонал для учащихся с ООП (да, нет 0)	-2.68 (6.29)	-.03	[-15.11, 9.75]

Продолжение таблицы

	B	β	95% CI
Постоянная	2.32 (5.83)	-	-
Соответствие: скорректировано $R^2=.46$, $F(5, 148) = 27.27$, $p < .05$.			

Зависимая переменная: согласие с утверждением «ПФ эффективно для улучшения обучения детей с ООП»

Стандартные ошибки в скобках

*** $p < 0.01$;

** $p < 0.05$

Согласие директоров школ с утверждением, что ПФ эффективно для улучшения обучения учащихся с ООП, увеличилось, когда директора согласились с тем, что ПФ эффективно для оплаты профессионального развития учителей, $\beta = 0,41$, $p < 0,05$, 95% CI : 0,26, 0,50, и что это финансирование школы эффективно для модернизации школы, $\beta = 0,36$, $p < 0,05$, 95% CI: 0,23, 0,50.

Также директора школ, согласившиеся с тем, что у них больше свободы в распределении финансирования на нужды школы, были более позитивно настроены в отношении эффективности ПФ в улучшении обучения детей с ООП, $\beta = 0,13$, $p < 0,05$, 95% CI : 0,94, 17,63. Наличие школьного плана инклюзивного образования и найм дополнительного персонала для детей с ООП никак не повлияли на удовлетворенность директоров школ эффективностью ПФ в улучшении обучения учащихся с ООП.

Заключение

Модель ПФ в Казахстане представляет подход, где финансирование привязано к количеству детей в школе. На каждого ребенка с ООП выделяется двойная сумма финансирования. Модель ПФ в Казахстане не дифференцирует по типу особых потребностей учащегося. В мире существуют разные подходы: в некоторых странах финансирование дифференцировано в зависимости от типа особых потребностей учащегося, в других – нет (например, в США и Канаде представлены разные подходы).

В Казахстане применяется внеперписная модель ПФ. В этой модели увеличение финансирования связано с точным количеством учащихся с ООП в каждой общеобразовательной дневной школе. Преимущество этого подхода заключается в том, что финансирование предназначено и предоставляется школам для непо-

средственного улучшения образования выявленных учащихся с ООП. Недостатком такого подхода к финансированию является то, что он не учитывает учащихся, которые могут иметь особые образовательные потребности, но официально не идентифицированы в системе как имеющие ООП.

Таким образом, возникает вопрос, в какой степени внеперписное ПФ в Казахстане, позволяет школам получать ресурсы для поддержки этих официально не идентифицированных учащихся с ООП и их учителей. Модель ПФ, которая связывает увеличение финансирования на одного учащегося с числом учащихся, официально диагностированных с ООП в школе, также подвергается критике за стимулирование школ к тому, чтобы большее число учащихся идентифицировались как имеющие ООП (Greene, 2002) [29], (Gubbels, 2017) [30]. Однако в Казахстане пока такой тенденции не наблюдается.

Наше исследование влияния ПФ школ в Казахстане показывает, что наличие учащихся с ООП в дневных общеобразовательных школах в местностях с численностью более 3000 человек в областях Казахстана (исключая Астану, Алматы и Шымкент) больше всего страдает из-за правил по приему в школу на основе тестирования. Вступительный экзамен в школу представляет собой барьер для учащихся с ООП при поступлении в школу. Это означает, что более избирательные и, следовательно, конкурентоспособные общеобразовательные школы менее доступны для учащихся с ООП.

Еще один вопрос, который следует рассмотреть, – это доступ учащихся с ООП к школам с казахским языком обучения. Это исследование показало, что учащиеся с ООП чаще встречаются среди учащихся школ, где русский язык является хотя бы одним из языков обучения. Причины этого различия следует изучить дополнительно.

Анализ размещения учащихся с ООП в общеобразовательных дневных школах показывает, что при наличии детей с ООП, обучающихся на дому, вероятность того, что дети с ООП будут обучаться в общеобразовательных классах, снижается. Следует изучить играют ли школы какую-либо роль в том, что дети с ООП остаются на домашнем обучении. Интересно, что школы, получающие ПФ, с большей вероятностью будут включать учащихся с ООП в общеобразовательные классы, чем в школы с постатейным бюджетом.

Учитывая короткий период внедрения ПФ в городских районах областей Казахстана, маловероятно, что более широкое включение учащихся с ООП является прямым результатом финансирования ПФ, доступного для этих школ. Более весомой причиной являются некоторые исторические факторы, связанные со школьным сообществом, которые привели к такому результату. Махитиваничча и Пэрриш (2005) [15] отмечают, что фискальные стимулы, создаваемые формулами финансирования, следует понимать в сочетании с другими факторами, такими как история школы, влияние групп по защите интересов, организационная структура школы и профессионализм школьной администрации.

Тем не менее, ранний опыт внедрения ПФ в школах Казахстана позволяет провести первичную оценку эффективности данного подхода финансирования применительно к обучению

детей с ООП в общеобразовательных дневных школах. Это исследование показывает, что директора школ, которые считают, что такой подход к финансированию эффективен для обеспечения профессионального развития учителей и модернизации школы, более согласны с тем, что ПФ эффективен для улучшения обучения учащихся с ООП. Также более оптимистично настроены в отношении положительного влияния ПФ на обучение учащихся с ООП директора школ, которые считают, что эта модель финансирования дала им больше самостоятельности в распределении средств на нужды школы. Это говорит о том, что профессиональный потенциал учителей, качество школьной инфраструктуры и свобода принятия решений директорами школ составляют важную основу эффективности ПФ для развития инклюзивного образования в Казахстане.

Благодарность за финансирование исследования

Эта статья была написана в рамках исследовательского проекта Высшей школы образования Назарбаев Университета «*Модель подушевого финансирования в государственных и частных школах Казахстана и вопросы достаточности, равенства и подотчетности*», финансируемого Министерством образования и науки Республики Казахстан, № AP09261436.

Литературы

1. Ebersold, S., & Meijer, C. Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends. In A. Watkins, C. Meijer (Eds.), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap*. – Emerald Publishing Limited, 2016. – 37-62 p. <https://doi.org/10.1108/s1479-363620160000008004>
2. Ait Si Mhamed, A., Winter, L., Kasa, R., Qanay, G., Zhontayeva, Z., & Abdimanapova, L. New ways of financing schools – per capita funding. In McLaughlin, C. et al. (Eds.), *Mapping educational change in Kazakhstan*. – Cambridge University Press, 2022, forthcoming.
3. Приказ Министерства Образования и Науки (МОН) № 597 «Об утверждении Методики подушевого нормативного финансирования дошкольного воспитания и обучения, среднего образования, а также технического и профессионального, послесреднего, высшего и послевузовского образования с учетом кредитной технологии обучения» [Электрон. ресурс]. – 2017. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700016137> (дата обращения 26.11.2022).
4. Barrett, D. Resourcing inclusive education. In T. Loreman, C. Forlin (Eds.), *Measuring inclusive education*. – Emerald Publishing Limited, 2014. – 75-91 p. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003020>
5. Постановление Правительства Республики Казахстан (ППРК) № 726 «Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация»» [Электрон. ресурс]. – 2021. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726> (дата обращения 26.11.2022).
6. Постановление Правительства Республики Казахстан (ППРК) № 790 «Об утверждении концепции развития образования Республики Казахстан до 2025 года» [Электрон. ресурс]. – 2017. – URL: https://legalacts.egov.kz/npa/view?id=12629438#_Toc86490847 (дата обращения 26.11.2022).
7. Helmer, J., Kasa, R., Somerton, M., Makoelle, T. M., & Hernández-Torrano, D. Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time // *International Journal of Inclusive Education*. – 2020. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1864791>

8. Information Analytic Center (IAC). The national report 2020 on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan [Electronic resource]. – 2021. – URL: https://iac.kz/wp-content/uploads/2022/02/naczionalnyj-doklad-po-itogam-2020_eng.pdf (дата обращения 26.11.2022).
9. Goldan, J., Loreman, T., & Lambrecht, J. Resources for inclusive education – impacts of funding and provision // *International Journal of Inclusive Education*. – 2022. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821452>
10. Frost, D., Fimtar, O., N. Yakavets, & Biyalov, D. The role of the school director in education reform in Kazakhstan. In D. Bridges (Ed.), *Educational reform and internationalization: The case of school reform in Kazakhstan*. – Cambridge University Press, 2014. – 217-238 p.
11. Yakavets, N., Frost, D., & Khoroshash, A. School leadership and capacity building in Kazakhstan // *International Journal of Leadership in Education*. – 2017. – № 20(3). – P. 345-370. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1066869>
12. UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education [Electronic resource]. – 1994. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата обращения 26.11.2022).
13. United Nations. Convention on the rights of persons with disabilities [Electronic resource]. – 2006. – URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (дата обращения 26.11.2022).
14. European Commission. Access to quality education for children with special educational needs. Publications Office of the European Union [Electronic resource]. – 2018. – URL: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en> (дата обращения 26.11.2022).
15. Mahitivanichcha, K., & Parrish, T. The implications of fiscal incentives on identification rates and placement in special education: Formulas for influencing best practice // *Journal of Education Finance*. – 2005. № 31(1). – P. 1-22.
16. Meijer, C. J. Financing of special needs education: A seventeen-country study of the relationship between financing of special needs education and inclusion. – European Agency for Development in Special Needs Education, 1999.
17. Chubb, J., & Moe, T. Politics, markets, and America’s schools. – The Brookings Institution, 1990.
18. Goldan, J. Demand-oriented and fair allocation of special needs teacher resources for inclusive education: Assessment of a newly implemented funding model in North Rhine Westphalia, Germany // *International Journal of Inclusive Education*. – 2019. – № 25(6). – P. 705-719. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>
19. Fletcher-Campbell, F. The financing of special education: Lessons from Europe // *Support for Learning*. – 2002. – № 17,1. – P. 19-22. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00227>
20. Mitchell, D. Education that fits: International trends in the education of students with special educational needs [Electronic resource]. – 2015. – URL: https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/psdlitreview_Educationthatfits.pdf (дата обращения 26.11.2022).
21. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Financing of inclusive education: Background information report [Electronic resource]. – 2016. – URL: <https://www.european-agency.org> (дата обращения 26.11.2022)
22. Ferrier, F., Long, M., Moore, D., Sharpley, C., & Sigafos, J. Investigating the feasibility of portable funding for students with disabilities: Final report. – Monash University Centre for the Economics of Education and Training, 2007. <https://research.monash.edu/en/publications/investigating-the-feasibility-of-portable-funding-for-students-wi>
23. Sharma, U., Furlonger, B., & Forlin, C. The impact of funding models on the education of students with autism spectrum disorder // *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. – 2019. – № 43(1). – P. 1-11. <https://doi.org/10.1017/jsi.2019.1>
24. UNESCO. Financing of inclusive education. – UNESCO, 2014.
25. Petko, M. Weighted student formula (WSF): What is it and how does it impact educational programs in large urban districts? – National Education Association, 2005.
26. Ladd, H. F., & Fiske, E. B. Weighted student funding in the Netherlands: A model for the U.S.? // *Journal of Policy Analysis and Management*. – 2011. – № 30(3). – P. 470-498. <https://doi.org/10.1002/pam.20589>
27. Pijl, S. J. How special needs funding can support inclusive education. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education: Two volume set*. – SAGE, 2014. – 251-261 p. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282236.n17>
28. Johnstone, C., Lazarus, S., Lazetic, P., & Nikolic, G. Resourcing inclusion: Introducing finance perspectives to inclusive education policy rhetoric // *PROSPECTS: UNESCO Quarterly Review of Comparative Education*. – 2018. – № 47(4). – P. 339-359. <https://doi.org/10.1007/s1125-018-9432-2>
29. Greene, J. P., & Forster, G. Effects of funding incentives on special education enrollment. –Center for Civic Innovation, 2002. – URL: https://media4.manhattan-institute.org/pdf/cr_32.pdf
30. Gubbels, J., Coppens, K. M., & De Wolf, I. Inclusive education in The Netherlands: How funding arrangements and demographic trends relate to dropout and participation rates // *International Journal of Inclusive Education*. – 2017. – № 22(11). – P. 1137-1153. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416684>
31. Riddell, S., Tisdall, K., Kane, J., & Mulderrig, J. Literature review of pupils with additional support needs. Centre for Research in Education Inclusion and Diversity [Electronic resource]. – 2006. – URL: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/Reports/08b_ASNLitRev_rpt.pdf
32. Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. The 21st century reforms (Re)Shaping the education policy of inclusive and special education in Finland // *Education Sciences*. – 2021. – № 11(11). – P. 750. <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
33. Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland // *European Educational Research Journal*. – 2019. – № 19(4). – P. 364-384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
34. Figlio, D., & Loeb, S. School accountability. In E. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann (Eds.), *Handbooks in economics*. – Elsevier. – 2011. – № 3. – P. 383-421.

35. Banks, J. A winning formula? Funding inclusive education in Ireland. In J. Goldan, J. Lambrecht, & T. Loreman (Eds.), *Resourcing inclusive education*. – Emerald Publishing Limited, 2021. – 7-19 p. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1018344>
36. Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. Disability, diversity and tides that lift all boats: Review of special education in the ACT. – Service Initiatives Pty Ltd., 2009.
37. Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs // *International Journal of Inclusive Education*. – 2015. – №19(9). – P. 926-943. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1018344>

References

- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). The 21st century reforms (Re)Shaping the education policy of inclusive and special education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 750. <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Ait Si Mhamed, A., Winter, L., Kasa, R., Qanay, G., Zhontayeva, Z., & Abdimanapova, L. (2022, forthcoming). New ways of financing schools – per capita funding. In McLaughlin, C. et al. (Eds.), *Mapping educational change in Kazakhstan*. Cambridge University Press.
- Banks, J. (2021). A winning formula? Funding inclusive education in Ireland. In J. Goldan, J. Lambrecht, & T. Loreman (Eds.), *Resourcing inclusive education* (pp. 7-19). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015003>
- Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 926-943. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1018344>
- Barrett, D. (2014). Resourcing inclusive education. In T. Loreman & C. Forlin (Eds.), *Measuring inclusive education* (pp. 75 – 91). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003020>
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. The Brookings Institution.
- Ebersold, S., & Meijer, C. (2016). Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends. In A. Watkins, C. Meijer (Eds.), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap* (pp. 37-62). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s1479-363620160000008004>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of inclusive education: Background information report*. <https://www.european-agency.org>
- European Commission. (2018). *Access to quality education for children with special educational needs*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en>
- Ferrier, F., Long, M., Moore, D., Sharpley, C., & Sigafoos, J. (2007). *Investigating the feasibility of portable funding for students with disabilities: Final report*. Monash University Centre for the Economics of Education and Training. <https://research.monash.edu/en/publications/investigating-the-feasibility-of-portable-funding-for-students-wi>
- Figlio, D., & Loeb, S. (2011). School accountability. In E. Hanushek, S. & Machin, L. Woessmann (Eds.), *Handbooks in economics*, Vol. 3 (pp. 383 – 421). Elsevier.
- Fletcher-Campbell, F. (2002). The financing of special education: Lessons from Europe. *Support for Learning*, 17(1), 19-22. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00227>
- Frost, D., Fimtar, O., N. Yakavets, & Biyalov, D. (2014). The role of the school director in education reform in Kazakhstan. In D. Bridges (Ed.), *Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* (pp. 217 – 238). Cambridge University Press.
- Goldan, J., Loreman, T., & Lambrecht, J. (2022). Resources for inclusive education – impacts of funding and provision. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821452>
- Goldan, J. (2019). Demand-oriented and fair allocation of special needs teacher resources for inclusive education: Assessment of a newly implemented funding model in North Rhine Westphalia, Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 705- 719. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>
- Greene, J. P., & Forster, G. (2002). *Effects of funding incentives on special education enrollment*. Center for Civic Innovation. https://media4.manhattan-institute.org/pdf/cr_32.pdf
- Gubbels, J., Coppens, K. M., & De Wolf, I. (2017). Inclusive education in The Netherlands: How funding arrangements and demographic trends relate to dropout and participation rates. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1137- 1153. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416684>
- Helmer, J., Kasa, R., Somerton, M., Makoelle, T. M., & Hernández-Torrano, D. (2020). Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1864791>
- Information Analytic Center. (2021). *The national report 2020 on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan*. https://iac.kz/wp-content/uploads/2022/02/naczionalnyj-doklad-po-itogam-2020_eng.pdf
- Johnstone, C., Lazarus, S., Lazetic, P., & Nikolic, G. (2018). Resourcing inclusion: Introducing finance perspectives to inclusive education policy rhetoric. *PROSPECTS: UNESCO Quarterly Review of Comparative Education*, 47(4), 339- 359. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9432-2>
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2011). Weighted student funding in the Netherlands: A model for the U.S.? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 470- 498. <https://doi.org/10.1002/pam.20589>
- Mahitivanichcha, K., & Parrish, T. (2005). The implications of fiscal incentives on identification rates and placement in special education: Formulas for influencing best practice. *Journal of Education Finance*, 31(1), 1-22.
- Meijer, C. J. (1999). *Financing of special needs education: A seventeen-country study of the relationship between financing of special needs education and inclusion*. European Agency for Development in Special Needs Education.

- Mitchell, D. (2015). *Education that fits: International trends in the education of students with special educational needs*. University of Canterbury. https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/psdlitreview_Educationthatfits.pdf
- Petko, M. (2005). *Weighted student formula (WSF): What is it and how does it impact educational programs in large urban districts?* National Education Association.
- Pijl, S. J. (2014). How special needs funding can support inclusive education. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education: Two volume set* (pp. 251-261). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282236.n17>
- Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan № 726 (2021, October 12). «Ob utverzhdenii natsional'nogo proekta "Kachestvennoe obrazovanie "Obrazovannaya natsiya"» [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 726 "On approval of the national project "Quality Education "Educated Nation""]. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726> (in Russian).
- Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan № 790 (2017, November 29). «Ob utverzhdenii kontseptsii razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan do 2025 goda» [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan № 790 on Education development concept until 2025]. https://legalacts.egov.kz/npa/view?id=12629438#_Toc86490847 (in Russian).
- Prikaz Ministerstva Obrazovaniya i Nauki 597 (2017, November 27). «Ob utverzhdenii Metodiki podushevogo normativnogo finansirovaniya doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, srednego obrazovaniya, a takzhe tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego, vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniya s uchetom kreditnoi tekhnologii obucheniya» (Minister of Education and Science Order No. 597. Methodology of per capita normative financing of preschool education and training, secondary education, as well as technical and vocational, post-secondary, higher and postgraduate education, taking into account the credit technology of education]. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700016137> (in Russian).
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2019). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364- 384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
- Riddell, S., Tisdall, K., Kane, J., & Mulderrig, J. (2006). *Literature review of pupils with additional support needs*. Centre for Research in Education Inclusion and Diversity. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/Reports/08b_ASNLitRev_rpt.pdf
- Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). *Disability, diversity and tides that lift all boats: Review of special education in the ACT*. Service Initiatives Pty Ltd.
- Sharma, U., Furlonger, B., & Forlin, C. (2019). The impact of funding models on the education of students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 43(01), 1-11. <https://doi.org/10.1017/jsi.2019.1>
- UNESCO. (2014). Financing of inclusive education. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Yakavets, N., Frost, D., & Khoroshash, A. (2017). School leadership and capacity building in Kazakhstan. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 345-370. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1066869>