

**МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ
MONITORING OF EDUCATION**<https://doi.org/10.15507/1991-9468.26302.328-345>EDN: <https://elibrary.ru/sydlrw>

УДК / UDC 37.04(476)

Оригинальная статья / Original article

**Полисубъектная оценка индекса инклюзии
учреждений образования Беларуси****В. В. Хитрюк** ✉, **С. Н. Феклистова**, **Е. А. Лемех**,
Ю. В. Строгая, **А. З. Кутыш***Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,**г. Минск, Республика Беларусь, <https://ror.org/03q201b69>**✉ 3577058@gmail.com**Аннотация*

Введение. Многолетний опыт реализации интегрированного обучения и воспитания, а также создание условий для внедрения принципа инклюзии в образовании актуализировали важную задачу педагогической науки и образовательной практики – получение объективных рефлексивных данных о содержании и итогах совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников, представленных разными субъектами образовательного процесса. Однако наблюдается дефицит научного педагогического знания, связанный с недостаточной разработкой доказательных критериев и инструментов оценки результатов образовательных систем и прогнозирования развития образования. Цель исследования – комплексная оценка инклюзивности образовательной среды (индекса инклюзии) учреждений дошкольного и общего среднего образования.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 53 092 чел. из 1 116 учреждений дошкольного и общего среднего образования, на базе которых реализуются разные модели совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормотипичных сверстников. В каждом учреждении индекс инклюзии оценивался четырьмя группами респондентов (администрацией, педагогическими работниками, родителями нормотипичных детей и родителями детей с особенностями психофизического развития). Использовалась авторская анкета, вопросы которой отражали маркеры индекса инклюзии, представленные комплексом критериев и показателей. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием статистического пакета Statistica версии 10.0 (однофакторный дисперсионный анализ, апостериорный критерий Тьюки).

Результаты исследования. При достаточно высоких показателях индекса инклюзии учреждений образования выявлены статистически значимые различия в оценках маркеров разными группами респондентов. При этом средний показатель маркера «Инклюзивная практика» статистически ниже средних показателей маркеров «Инклюзивная образовательная среда» и «Инклюзивная культура участников образовательного процесса». Показатель оценки всех маркеров статистически ниже среди родителей (законных представителей), воспитывающих нормотипичного ребенка, чем в остальных трех группах респондентов. Определены совокупные показатели индекса инклюзии учреждений образования с позиций каждой группы респондентов. Обнаружены общие для всех участников «проблемные» места, требующие дополнительного изучения. Определены критерии маркеров с наиболее низкими показателями оценки.

Заключение. Полученные результаты дополняют педагогическую науку сведениями о функционировании образовательных систем и факторах, определяющих их развитие, об особенностях субъектной позиции разных участников инклюзивной образовательной среды, формируемой

© Хитрюк В. В., Феклистова С. Н., Лемех Е. А.,
Строгая Ю. В., Кутыш А. З., 2026Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, расширяют арсенал диагностических средств образовательной практики. Статья будет полезна менеджерам сферы образования, профессорско-преподавательскому составу учреждений среднего специального и высшего образования, обеспечивающим подготовку педагогических работников, студентам педагогических колледжей и университетов.


Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании, индекс инклюзии, полисубъектная оценка, маркеры индекса инклюзии, инклюзивная образовательная среда, инклюзивная культура участников образовательного процесса, инклюзивная практика

Финансирование: статья подготовлена по результатам выполнения проекта международной технической помощи «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка», одобренного постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 21 марта 2022 г. № 15.


Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Хитрук В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А., Строгая Ю.В., Кутыш А.З. Полисубъектная оценка индекса инклюзии учреждений образования Беларуси. *Интеграция образования.* 2026;30(2):328–345. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26302.328-345>

Multi-Subjective Assessment of the Inclusion Index of Educational Institutions in Belarus

V. V. Khitruk , S. N. Feklistova, E. A. Lemekh,
Yu. V. Strogaya, A. Z. Kutysh

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus, <https://ror.org/03q201b69>

 3577058@gmail.com

Abstract

Introduction. Long-term experience implementing integrated learning and education and ensuring the conditions for implementing the principle of inclusion in education have highlighted an important task for pedagogical science and educational practice: obtaining objective, reflective data on the content and outcomes of joint education for children with special needs and their typically developing peers, represented by different participants in the educational process. A clear deficit in scientific pedagogical knowledge is associated with the insufficient development of evidence-based criteria and tools for assessing the performance of educational systems and forecasting educational development. The objective of the study is to comprehensively assess the inclusiveness of the educational environment (inclusion index) in preschool and general secondary education institutions.

Materials and Methods. The study involved 53,092 individuals from 1,116 preschool and general secondary education institutions implementing various models of joint education for children with special needs and their typically developing peers. At each institution, the inclusion index was assessed by four groups of respondents (administration, teaching staff, parents of typically developing children, and parents of children with developmental disabilities). A custom-designed questionnaire was used, with questions reflecting the inclusion index markers, represented by a set of criteria and indicators. Mathematical and statistical data processing was performed using the Statistica version 10.0 statistical package (one-way analysis of variance (Tukey's post-hoc test)).

Results. Despite relatively high scores on the educational institution inclusion index, statistically significant differences were found in the marker assessments by different respondent groups. Moreover, the average score for the “Inclusive Practice” marker was statistically lower than the average scores for the “Inclusive Educational Environment” and “Inclusive Culture of Participants in the Educational Process” markers. The scores for all markers were statistically lower in the “parent (legal guardian) raising a typical child” respondent group than in the other three respondent groups. The aggregate scores for the educational institution inclusion index were determined from the perspective of each respondent group. Common “problem” areas were identified in the assessments of all respondent groups, requiring further study. The criteria for the markers with the lowest scores were determined.

Conclusion. The obtained results supplement pedagogical science with information on the functioning of educational systems and The factors determining their development, the specific subject positions of different participants in an inclusive educational environment, formed within the context of implementing



the principle of inclusion in education, and the expansion of the arsenal of diagnostic tools for educational practice. This article will be useful for education managers, faculty at secondary and higher education institutions providing training for teachers, and students at pedagogical colleges and universities.

Keywords: principle of inclusion in education, inclusion index, multi-subject assessment, inclusion index markers, inclusive educational environment, inclusive culture of educational participants, inclusive practice

Funding: This article was prepared based on the results of the international technical assistance project “Inclusive Education: A Favourable Environment for Realizing Every Child’s Potential”, approved by Resolution No. 15 of the Council of Ministers of the Republic of Belarus dated March 21, 2022.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Khitruk V.V., Feklistova S.N., Lemekh E.A., Strogaya Yu.V., Kutysh A.Z. Multi-Subjective Assessment of the Inclusion Index of Educational Institutions in Belarus. *Integration of Education*. 2026;30(2):328–345. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26302.328-345>

Введение

Республика Беларусь имеет богатый многолетний опыт совместного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР, аналог термина «дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)», используемого в Российской Федерации) и их нормотипичных сверстников в условиях образовательной интеграции. Модели интегрированного обучения и воспитания реализуются с 1995 г. в учреждениях дошкольного (далее – УДО) и общего среднего образования (далее – УОСО). На базе данных организаций функционируют специальные группы / классы, группы / классы интегрированного обучения и воспитания¹. Сведения о детях с ОПФР ежегодно пополняются в республиканском банке данных (с 1996 г.)².

¹ Об утверждении Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития: Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 18.08.1995 г. № 327 [Электронный ресурс]. URL: <http://logopedia.by/?p=1176> (дата обращения: 31.05.2025); Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь: Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 г. № 136 [Электронный ресурс]. URL: https://adu.by/images/2023/07/instruct_spec_gruppy_i_klassy.pdf (дата обращения: 31.05.2025).

² Об утверждении Инструкции о порядке выявления детей с особенностями психофизического развития и создания банка данных о них: Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 05.09.2011 г. № 253 [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21124333> (дата обращения: 03.06.2025).

По состоянию на 2024 г. в нем содержится персонифицированная информация о 179 510 детях с ОПФР, нуждающихся в специальном образовании и коррекционно-педагогической помощи. В 2024–2025 учебном году 16,27 % детей с ОПФР обучались в 2 171 специальной группе и 2 573 группах интегрированного обучения и воспитания учреждений дошкольного образования; 8,08 % детей с ОПФР – в 217 специальных классах и 5 999 классах интегрированного обучения и воспитания учреждений общего среднего образования; 63,18 % – получали коррекционно-педагогическую помощь в 3 922 пунктах коррекционно-педагогической помощи, функционирующих на базе учреждений дошкольного и общего среднего образования.

Принцип инклюзии в образовании – одно из направлений государственной политики, которое нормативно закреплено в Кодексе Республики Беларусь об образовании³. При этом образовательная инклюзия не может сводиться к созданию благоприятных условий только для обучающихся с ОПФР, а предполагает использование механизмов и инструментов выстраивания комфортной, безопасной и психологически благополучной образовательной среды для всех участников обучения. В связи с этим реализация инклюзии фокусирует внимание педагогической науки и образовательной практики на оценке образовательной

³ Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 г. № 154-3 [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 01.08.2025).

среды в контексте ее инклюзивности, т. е. измерении индекса инклюзии. Актуальность решения этой проблемы переоценить невозможно, поскольку наличие объективных данных позволяет выявлять имеющиеся «дефициты» образовательной практики, определять направления и тематику научных исследований, выстраивать стратегию управленческих решений, влияющих на качество образования и жизни детей, молодых людей с ОПФР и их семей.

Целью настоящей статьи является представление и обсуждение результатов оценки индекса инклюзии в учреждениях дошкольного и общего среднего образования Республики Беларусь как инструмента проектирования национальных стратегий реализации принципа инклюзии в образовании.

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие задачи: определить показатели каждого маркера индекса инклюзии (инклюзивной образовательной среды, инклюзивной культуры участников образовательного процесса, инклюзивной практики) в разрезе каждой группы респондентов (администрация учреждений образования, родители (законные представители) нормотипичных обучающихся, родители (законные представители) обучающихся с ОПФР) и выявить статистически значимые различия между группами.

Результаты национального исследования, проведенного в Республике Беларусь по определению индекса инклюзии в учреждении дошкольного и общего среднего образования, вносят вклад в развитие представлений о данной проблеме, дополняя имеющийся научный и практический опыт других стран и предлагая новые подходы к решению задач педагогической науки и образовательной практики.

В настоящем исследовании индекс инклюзии рассматривается комплексно и полисубъектно [1], т. е. выступает показателем оценки различных аспектов деятельности учреждения образования (ресурсов образовательной среды, инклюзивной культуры участников образовательного процесса, а также условий, процесса и результатов образовательной практики) с точки зрения разных

субъектов образовательного процесса (администрации учреждения образования, педагогических работников и родителей (законных представителей) нормотипичных обучающихся и родителей (законных представителей) обучающихся с ОПФР). Этот показатель, с одной стороны, характеризует актуальное состояние названных аспектов, а с другой – определяет направления и содержание деятельности учреждений образования по обеспечению развития потенциалов личности, функциональных возможностей обучающихся с ОПФР в ситуации совместного обучения и воспитания с нормотипичными сверстниками. Таким образом, полисубъектная оценка основана на системном (среда учреждения образования как система взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов) и партисипативном (взаимное участие заинтересованных сторон) подходах.

Обзор литературы

Развитие инклюзивных процессов в системе образования Республики Беларусь ставит новые задачи, поиск решения которых предполагает выявление и анализ имеющихся дефицитов и возможных рисков. Анализ доступных литературных источников позволяет говорить о наличии общих проблем для систем образования разных государств при реализации принципа инклюзии, а также специфических, свойственных учреждениям образования отдельной страны. Среди основных дефицитов можно назвать ограничение финансирования инклюзивных образовательных практик, что влияет на формирование адаптивной физической образовательной среды, отвечающей широкому спектру особых образовательных потребностей разных детей [2; 3]; недостаточную готовность участников образовательного процесса [3–5], отношение родителей нормотипичных детей к совместному обучению с детьми с особыми образовательными потребностями [6; 7], «пробелы» инклюзивной компетентности (инклюзивные компетенции и профессиональные педагогические диспозиции) педагогических работников [3; 4; 8], поиск решения сложных ситуаций инклюзивной образовательной практики «вслепую»

либо «по заимствованию» без должного анализа конкретной ситуации и специфики ее проявления [9; 10], а также неразработанность инструментария для проведения контрольных (мониторинговых) мероприятий, оценивающего качество инклюзивного образования [11; 12].

Указанные проблемы продолжают оставаться актуальными для Республики Беларусь, несмотря на продолжительный опыт внедрения практик интегрированного обучения и воспитания на уровнях дошкольного и общего среднего образования. Таким образом, необходимо разрешить противоречие между государственным и социальным заказом на реализацию принципа инклюзии в образовательных организациях и отсутствием результатов оценочных и мониторинговых процедур, которые дают возможность определить имеющиеся достижения и дефициты.

Эти обстоятельства ставят перед исследователями задачу разработки обоснованных, адресных механизмов и инструментов, позволяющих получать достоверные результаты и выстраивать стратегию развития инклюзивной образовательной практики. Вопросы разработки и использования инструментов оценки инклюзивной образовательной практики интернациональны. Их решение не утрачивает актуальности и предполагает поиск ответов на ряд вопросов: каким образом удовлетворить широкий спектр особых индивидуальных образовательных потребностей ребенка, как развивать образовательную практику в контексте принципа инклюзии, какие «дефициты» являются актуальными, какие стратегии следует избрать для определения верного пути развития образовательной инклюзии?

Педагогическое научное сообщество и практикующие учителя разных стран имеют некоторый опыт оценки инклюзивности образовательной среды. Он выстроен с учетом особенностей национальных систем образования, внедряющих практики инклюзивного обучения: обоснование методологических основ проведения оценки с позиций деятельностного подхода [12], сочетание деятельностного, партисипативного и правозащитного [13] подходов,

использование различных инструментов (экспертной оценки, опросов, интервью и др.)⁴ [14; 15], обоснование их критериев и показателей⁵ [16], оценка аспектов инклюзивности [17; 18].

В работах российских ученых последних лет [12; 14] по изучению параметров инклюзивного образовательного процесса выделены критерии и показатели такой оценки, обозначено понимание полноценности инклюзии в отношении категории обучающихся с ОПФР [5]. С опорой на деятельностный, партисипативный и правозащитный подходы фокус внимания направлен на формирование ценностей, управленческих стратегий и характеристик образовательного процесса. Важное место в оценке качества инклюзивного образования было уделено комплексу образовательных условий (построению «инклюзивного сообщества» и установлению «инклюзивных ценностей») [19] и результатов («установление инклюзивных ценностей и принципов; создание инклюзивной образовательной среды; обеспечение поддержки для достижения успеха; организация обучения; взаимодействие с родителями и сообществом») ⁶, психологическому благополучию

⁴ Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Практическое пособие. М.: РООИ «Перспектива». 2007. URL: <https://2017.perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/pokazateli-incluzii.pdf> (дата обращения: 31.05.2025); Вильшанская А.Д., Егупова О.В. Контроль качества обучения в условиях инклюзии: метод. рекомендации. М.: Институт коррекционной педагогики РАО; 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-10/> (дата обращения: 26.06.2025).

⁵ Нестерова А.А. Критерии оценки качества инклюзивного образования. В: Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГППУ; 2017. С. 37–41. URL: <https://clek.ru/3Pg9Qs> (дата обращения: 31.05.2025); Горбунова М.Б., Жоголь-Лабзеева И.П., Зеленко О.В., Короткевич В.И., Шевлякова-Борзенко И.Л., Романовская Л.А. и др. Развитие системы оценки качества образования в Республике Беларусь. Общее среднее образование. Минск: Национальный институт образования; 2022. 392 с. URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/58720> (дата обращения: 31.05.2025).

⁶ Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation. Represented by the Minister of Education. Alberta: Minister of Education; 2013. URL: <https://open.alberta.ca/dataset/32d4ea7e-a071-49aa-9666-294c951a9ece/resource/634472a9-c069-4886-a4e1-459a123f3946/download/2013-indicators-of-inclusive-schools-continuing-conversation.pdf> (дата обращения: 31.05.2025).

и взаимодействию между участниками образовательных отношений⁷.

Первый опубликованный опыт оценочного подхода представлен британскими учеными⁸. Он основан на оценке качества инклюзивного образования с позиций сформированности инклюзивной политики, культуры и практики учреждения образования.

Ряд зарубежных исследований посвящен оценке условий образовательной среды: пространственной безбарьерности, наличия и использования вспомогательных ассистивных средств, ресурса специальных школ [20]; методологии исследования образовательной среды, ее объективности и надежности [21]; подготовке педагогов, созданию специальных условий, сотрудничеству педагогов, родителей и специалистов [22], синтезу специального и инклюзивного образования как ресурса образовательной среды [23].

Однако, несмотря на разносторонность изучения основного проблемного вопроса, результаты проведенных исследований не обеспечивают исчерпывающего представления и оценки результативности осуществления инклюзивных процессов в образовательной среде. Используемый инструментарий нацелен на получение информации в отношении либо конкретного компонента комплексного феномена «инклюзивное образование», либо определенных участников образовательного процесса.

Таким образом, анализ литературы позволил выявить основные векторы проведенных исследований, изучить и обобщить полученные результаты и предложить логику проведения национального исследования инклюзивности учреждений образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования

Республики Беларусь с учетом особенностей образовательной практики.

В опубликованных ранее работах были определены методологические основания разработки диагностического инструментария оценки доступности учреждений дошкольного и общего среднего образования обучающимся с ОПФР [24; 25], мониторинга индекса инклюзии в учреждениях образования [26; 27]; обозначены маркеры, для каждого из которых сформирован комплекс критериев и показателей [1]. Новизной разработанного инструментария является его универсальный характер и возможность использования в полном объеме в отношении разных выборок респондентов (участников образовательного процесса), имеющих непосредственное отношение к образовательной среде, чьи интересы затрагивает реализация принципа инклюзии. Это становится очевидным преимуществом, поскольку дает возможность получить сопоставимые результаты и детально проанализировать ситуацию, адресно определить необходимые стратегические, тактические шаги дальнейшего развития образовательной инклюзии.

Материалы и методы

Дизайн исследования. Для проведения исследования был разработан единый для всех групп диагностический инструментарий (анкета), в котором обозначенные маркеры определялись комплексом из 14 критериев, содержательно раскрывающихся отдельными показателями (всего – 45) [5].

Участники исследования. Участниками исследования от каждого учреждения образования должны были стать 4 группы респондентов: администрация образовательной организации, педагогические работники дошкольного и общего среднего образования, родители (законные представители) нормотипичных детей и родители (законные представители) детей с ОПФР (в том числе с нарушением слуха, речи, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью). Выбор групп респондентов обусловлен целью и задачами исследования, а также

⁷ Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education; 2011. URL: <https://clck.ru/3T6Uau> (дата обращения: 05.08.2025); Jorgensen C.M., McSheehan M., Schuh M., Sonnenmeier R.M. Essential Best Practices in Inclusive Schools. New Hampshire: National Center on Inclusive Education; 2012. URL: <https://iod.unh.edu/sites/default/files/media/2022-07/essential-best-practices-in-inclusive-schools-updated-2012.pdf> (дата обращения: 31.05.2025).

⁸ Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Практическое пособие.

необходимостью объективизации полученных данных.

В исследовании приняли участие 1 116 учреждений (497 – дошкольного и 619 – общего среднего образования), в которых реализуется совместное обучение детей с ОПФР и их нормотипичных сверстников. Структура учреждений включает группы и классы интегрированного обучения и воспитания (42,2 и 49,5 % соответственно), специальные группы и классы (23,8 и 3,7 %), классы совместного обучения (5,8 %). Также функционируют пункты коррекционно-педагогической помощи (33,2 и 41,1 % соответственно в учреждениях дошкольного и общего среднего образования). Таким образом, характеристики учреждений образования, на базе которых проводилось исследование, соотносятся с генеральной совокупностью, что определяет выборку как репрезентативную. Общее количество респондентов составило 53 092 чел. Все участники были проинформированы о цели исследования и выразили готовность к сотрудничеству.

Распределение участников по типам образовательных учреждений представлено в таблице 1.

Большинство опрошенных – лица женского пола (48 749 чел., 91,8 %), при этом число респондентов мужского пола составляет 4 343 чел. (8,2 %). Преобладающее количество участников по возрастным характеристикам находилось в диапазоне от 31 до 50 лет (73,6 %); до 30 лет – 15,1 %, от 51 до 60 лет – 9,6 %, старше 60 лет – 1,7 %. Участники мониторинга имели разный уровень образования: высшее – 61,4 %, среднее специальное – 25,5 %, профессионально-техническое – 4,5 %, среднее – 8,6 %.

Критерии отбора. Для получения репрезентативных результатов были соблюдены следующие условия:

- выборка в каждой административно-территориальной единице страны включала не менее 20 % от количества УДО и не менее 20 % от количества УОСО, на базе которых реализуется интегрированное обучение и воспитание с сохранением пропорционального соотношения сельских и городских УДО и УОСО;

- участниками анкетирования в каждом УДО и УОСО в обязательном порядке должны были стать четыре перечисленные выше группы респондентов;

Т а б л и ц а 1. Представленность групп респондентов в разрезе учреждений образования (УДО и УОСО), %

Table 1. Representation of respondent groups by educational institutions (pre-school and general secondary education institutions), %

| Респонденты / Respondents | Количество ответов / Number of responses | | |
|--|--|------------------|--------------|
| | Всего / Total | из них / of them | |
| | | УОСО / GSEI | УДО / PS |
| Администрация учреждения образования / Administration of the educational institution | 4,4 | 4,2 | 5,0 |
| Педагогические работники учреждения образования / Teaching staff of educational institutions | 29,1 | 28,9 | 29,4 |
| Родитель (законный представитель), воспитывающий нормотипичного ребенка / A parent (legal representative) raising a normotypical child | 53,8 | 56,5 | 48,6 |
| Родитель (законный представитель), воспитывающий ребенка с ОПФР / A parent (legal representative) raising a child with SPDN special psychophysical development needs | 12,7 | 10,4 | 17,0 |
| Всего / Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Примечания: УОСО – учреждение общего среднего образования; УДО – учреждение дошкольного образования; ОПФР – особенности психофизического развития.

Notes: GSEI – general secondary education institutions; PS – pre-school; SPDN – special psychophysical development needs.

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

– соотношение количества ответов родителей (законных представителей) обучающихся с ОПФР к количеству ответов родителей (законных представителей) нормотипичных обучающихся должно быть $\geq 5\%$;

– соотношение ответов родителей (законных представителей) обучающихся с ОПФР к количеству детей с ОПФР из учреждений образования должно быть не менее 15%.

Инструментарий исследования. Диагностический инструментарий предполагал использование 10-балльной шкалы, где 1 – полностью не соответствует, никогда не встречается; 2–4 – скорее не соответствует, чем соответствует (фрагментарное соответствие: встречается редко, ситуативно); 5–7 – скорее соответствует, чем не соответствует (неполное соответствие: проявляется не всегда); 8–9 – соответствует с незначительными недочетами (в целом соответствует, но иногда проявляется не в полной мере); 10 – абсолютно соответствует, всегда присутствует. В случае затруднения в оценке высказывания у респондентов была возможность оценить его в 0 баллов – «затрудняюсь ответить».

Основные маркеры индекса инклюзии: инклюзивная образовательная среда (маркер 1), инклюзивная культура участников образовательного процесса (маркер 2), инклюзивная образовательная практика (маркер 3).

При расчете индекса инклюзии учитывались средние значения по каждому маркеру и их весовой коэффициент. Весовые коэффициенты вводились, исходя из методологии исследования (качественный критерий), а также количества вопросов для диагностики каждого маркера в разработанном инструментарии (количественный критерий). Коэффициент в формуле расчета индекса инклюзии для маркеров 1 и 2 составил 0,3, а для маркера 3 – 0,4. Таким образом, индекс инклюзии (ИИ) вычислялся по формуле:

$$\text{ИИ} = (\text{маркер } 1 \times 0,3) + (\text{маркер } 2 \times 0,3) + (\text{маркер } 3 \times 0,4).$$

Методологическими основами разработки критериев и показателей инклюзивности образовательной среды становятся

подходы в их непротиворечивом единстве: системный (оценка процесса реализации принципа инклюзии в образовании с точки зрения сформированности взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов и связей между ними), средовой (изучение образовательной среды с точки зрения включенных в нее средовых ресурсов в их взаимосвязи и взаимовлиянии: способность среды конкретного учреждения образования удовлетворить особые образовательные потребности конкретных обучающихся), компетентностный (оценка образовательных результатов и congruency содержания образования индивидуальным особым образовательным потребностям ребенка), партисипативный (учет мнения каждого участника образовательного процесса) и квалитетический (анализ количественных и качественных параметров) [1; 28]. Непротиворечивое единство проявляется в возможности представленных методологических подходов разноаспектно изучать исследуемый объект при одновременном и гармоничном их использовании.

Методы анализа данных. Статистически значимые различия в показателях выделенных маркеров индекса инклюзии между группами респондентов устанавливались с использованием однофакторного дисперсионного анализа (апостериорного критерия Тьюки). Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью статистического пакета Statistica (версия 10.0). Выбор дисперсионного анализа объясняется возможностью проведения множественных попарных сравнений без риска увеличения вероятности ошибки I рода с помощью апостериорного критерия.

Результаты исследования

Анализ данных. Совокупный показатель итогового индекса инклюзии УДО и УОСО достаточно высок – 8,6 по 10-балльной системе оценки. Однако стоит обратить внимание на разницу показателей одного и того же маркера, а также на имеющиеся различия в показателях оценки всех маркеров разными группами респондентов.

Данные позволяют констатировать, что при сохранении общей тенденции (высокие оценки всех маркеров

администрацией учреждений образования по сравнению с остальными группами) самые низкие показатели отмечаются у маркера 3 (инклюзивная практика), а самые высокие – у маркера 2 (инклюзивная культура участников образовательного процесса) (рис. 1).

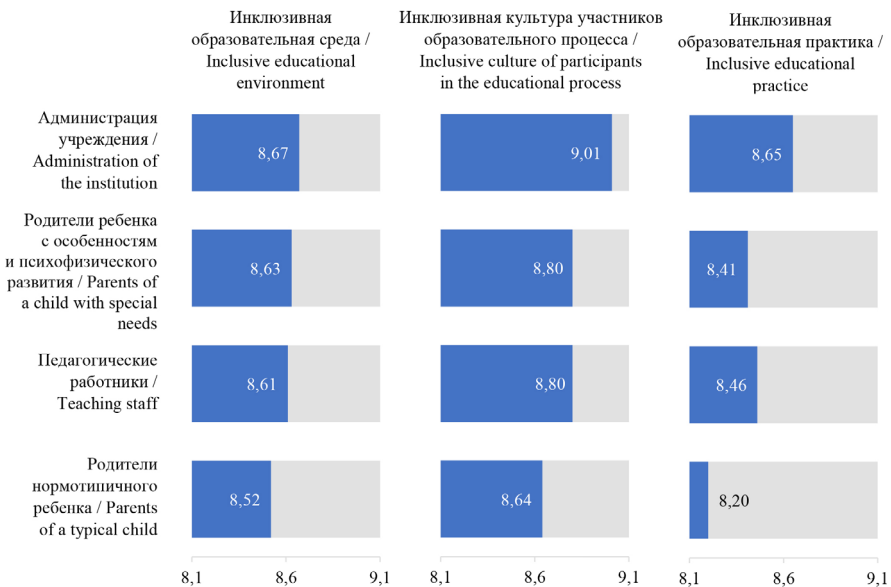
Полученные результаты могут объясняться 30-летним опытом образовательных организаций Беларуси в реализации совместного обучения детей с ОПФР и их нормотипичных сверстников. Этот опыт повлиял на формирование и принятие всеми участниками образовательного процесса ценностей инклюзии, а также позволил учитывать ошибки и недочеты в дальнейшей практике. При этом низкие оценки маркера 3 указывают на необходимость фокусировки внимания на вопросах обеспечения психологического благополучия обучающихся с ОПФР и их нормотипичных сверстников: соответствия полноты включения обучающегося в образовательный процесс его особым образовательным потребностям, вариативности форм включения школьника с ОПФР в учебный процесс, создания учителем условий для активного участия детей с ОПФР в учебной деятельности с учетом их возможностей и уровня

развития, а также во внеклассных мероприятиях, деятельности педагога по оптимизации межличностного общения в детском коллективе.

Более детальное изучение показателей индекса инклюзии в разрезе каждого маркера позволило увидеть различия в их оценке разными группами респондентов.

Самые низкие оценки по всем маркерам индекса инклюзии дают родители (законные представители) нормотипичных обучающихся, а самые высокие – администрация учреждений образования. Перед образовательной практикой ставятся следующие задачи: понять сущность образовательной инклюзии и обеспечить комфортные психологические и образовательные условия для всех детей; детально проанализировать причины, которые привели к сложившейся ситуации, и выработать предложения по их устранению. Данные исследования показали практическое совпадение оценок по всем маркерам среди педагогических работников и родителей (законных представителей) детей с ОПФР.

Важным в решении задач настоящего исследования было получение общего среднего значения по выделенным



Р и с. 1. Средние значения по маркерам в разрезе групп респондентов
 F i g. 1. Average values by markers in the context of groups of respondents

Источник: здесь и далее в статье все рисунки составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all figures were drawn up by the authors.



маркерам в разрезе групп респондентов, а также получение информации о показателях каждого критерия. Так, маркер 1 «Инклюзивная образовательная среда» определяется четырьмя критериями: доступностью (1.1), безопасностью (1.2), актуальной конгруэнтностью и развивающим характером (1.3), доминантностью (1.4) [5]. Получены оценки каждого критерия «Инклюзивная образовательная среда» по группам респондентов (рис. 2).

Результаты свидетельствуют о достаточно высоком среднем показателе оценки образовательной среды в учреждениях образования страны (8,61). При этом значения по критерию 1.1 (территориальная, архитектурная, социальная, содержательная, информационная доступность) оказываются самыми низкими среди участников исследования. Этот критерий получил минимальную оценку со стороны администрации, став самым низким показателем в межгрупповом сравнении респондентов,

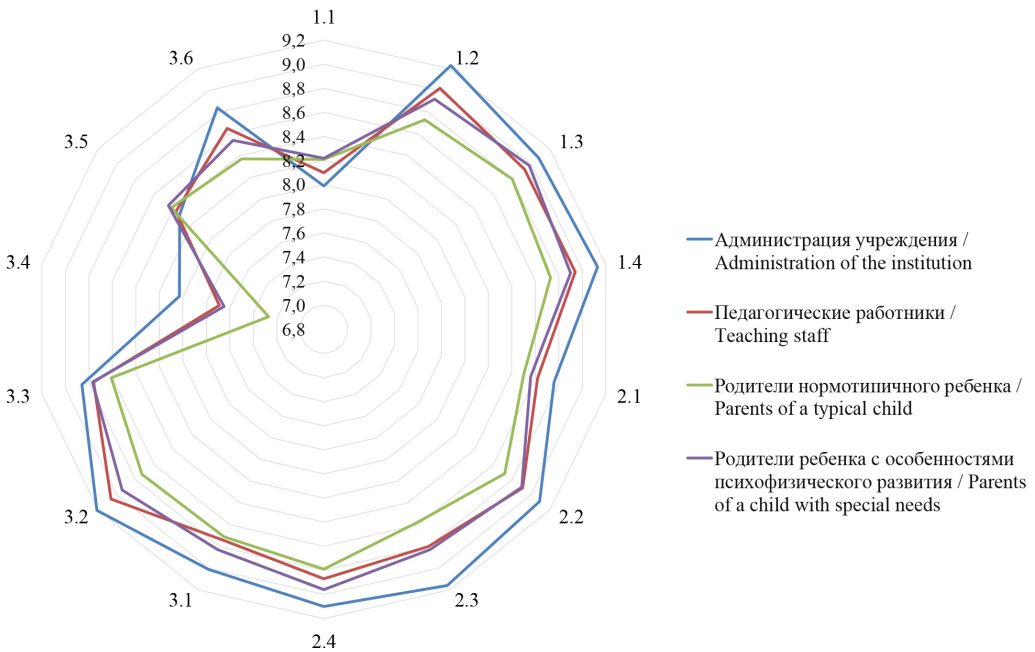


Рис. 2. Показатели оценки критериев маркеров индекса инклюзии разными группами респондентов
Fig. 2. Indicators of evaluation of inclusion index marker criteria by different groups of respondents

Примечания: 1.1 – доступность; 1.2 – безопасность; 1.3 – актуальная конгруэнтность и развивающий характер; 1.4 – доминантность; 2.1 – готовность всех участников образовательного процесса к принятию ценностей инклюзии; 2.2 – готовность и способность сотрудников учреждения образования к работе с детьми с ОПФР; 2.3 – готовность и способность обучающихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования; 2.4 – готовность родителей к совместному обучению детей; 3.1 – полнота включения обучающегося с ОПФР в образовательную среду учреждения образования; 3.2 – степень включенности детей с ОПФР в учебный процесс во время урока; 3.3 – степень участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях; 3.4 – уровень благополучия микроклимата детского коллектива; 3.5 – создание специальных условий обучения с учетом ограничений здоровья ребенка с ОПФР и его особых образовательных потребностей; 3.6 – достижения обучающихся.

Notes: 1.1 – accessibility; 1.2 – safety; 1.3 – current congruence and developmental character; 1.4 – dominance; 2.1 – Readiness of all participants in the educational process to accept the values of inclusion; 2.2 – Readiness and ability of educational institution staff to work with children with special psychophysical development needs (SPDN); 2.3 – Readiness and ability of students to engage in joint learning and interaction in inclusive education settings; 2.4 – Readiness of parents for joint child education 3.1 – Full inclusion of students with SPDN into the educational environment of the institution; 3.2 – Degree of involvement of children with SPDN in the learning process during lessons; 3.3 – Degree of participation of children with SPDN in extracurricular and out-of-school activities; 3.4 – Level of well-being of the microclimate within the child collective; 3.5 – Creation of special learning conditions considering the child's health limitations and their special educational needs; 3.6 – achievements of students.

а также в структуре оценивания администрацией всех маркеров индекса инклюзии. Более низкие показатели индекса инклюзии по маркеру 1 демонстрируют родители (законные представители), воспитывающие нормотипичных детей, а самые высокие – администрация учреждений образования.

Маркер 2 «Инклюзивная культура участников образовательного процесса» обуславливается готовностью всех участников образовательного процесса к принятию ценностей инклюзии (2.1); способностью сотрудников учреждения образования к работе с детьми с ОПФР (2.2), к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования (2.3), готовностью родителей к совместному обучению детей (2.4). Показатель маркера «Инклюзивная культура участников образовательного процесса» по группам респондентов представлен на рисунке 2.

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует о «дефицитности» критериев маркера 2 «Инклюзивная культура участников образовательного процесса»: готовности всех представителей образовательного процесса к принятию ценностей инклюзии, способности сотрудников учреждения образования к работе с детьми с ОПФР. Так, 17,3 % участников мониторинга отмечают недостаточный уровень специальной подготовки педагогов по вопросам образовательной инклюзии, 14,0 % – необходимость повышения квалификации педагогов в данной области, а 10,0 % – недостаточное взаимодействие педагогов

с учителями-дефектологами и педагогами-психологами, консультативная помощь которых недостаточна для всех участников образовательного процесса.

Критериями маркера 3 «Инклюзивная практика» выступают полнота включения обучающегося с ОПФР в образовательную среду учреждения (3.1), степень включенности детей с ОПФР в учебный процесс во время урока (3.2), их участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях (3.3), уровень благополучия микроклимата детского коллектива (3.4), создание специальных условий обучения с учетом ограничений здоровья ребенка с ОПФР и его особых образовательных потребностей (3.5), достижения обучающихся (3.6). Показатели оценки маркера 3 «Инклюзивная практика» по группам респондентов представлены на рисунке 2.

Самые низкие оценки отдельных критериев маркера 3 «Инклюзивная практика» среди респондентов имеет критерий 3.4 – уровень благополучия микроклимата детского коллектива. При этом родители (законные представители), воспитывающие нормотипичного ребенка, оценивают данный критерий как самый низкий среди критериев маркера 3, а также среди показателей оценок критериев всех маркеров.

Одной из задач исследования было установление статистически значимых различий в показателях оценки маркеров индекса инклюзии между группами респондентов. Результаты однофакторного дисперсионного анализа представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2. Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Table 2. Results of single-factor analysis of variance

| Маркеры / Markers | Сумма квадратичных – эффект / Sum of squares effect | Средний квадрат – эффект / Mean squares effect | Сумма квадратичных – ошибки / Sum of squares error | Степени ошибки / Degrees of freedom error | Средний квадрат – ошибки / Mean squares error | F |
|-------------------|---|--|--|---|---|--------|
| 1 | 172,55 | 57,52 | 89 760,18 | 53 008 | 1,69 | 33,97 |
| 2 | 577,98 | 192,66 | 70 743,75 | 52 914 | 1,34 | 144,10 |
| 3 | 910,79 | 303,59 | 63 717,19 | 52 638 | 1,21 | 250,81 |

Примечания: 1 – инклюзивная образовательная среда; 2 – инклюзивная культура участников образовательного процесса; 3 – инклюзивная образовательная практика; степени свободы – эффект = 3; $p = 0,00$.

Notes: 1 – inclusive educational environment; 2 – inclusive culture of participants in the educational process; 3 – inclusive educational practice; degrees of freedom – effect = 3; $p = 0.00$.



Для апостериорного анализа был применен критерий Тьюки. Расчет математической статистики указывает на низкие показатели всех маркеров среди родителей (законных представителей), воспитывающих нормотипичных детей, по сравнению с другими группами ($p < 0,001$). Дисперсионный анализ выявил статистически значимые различия в показателях маркера 2 среди четырех групп респондентов ($F = 144,10$; $p < 0,001$). В отношении маркеров 2 и 3 зафиксировано статистически достоверное превышение средних баллов среди администрации по сравнению с остальными группами опрошенных ($p < 0,001$).

Анализируя полученные результаты (рис. 2), необходимо обратить внимание на обозначившиеся тенденции.

Во-первых, низкие показатели по уровню благополучия микроклимата детского коллектива (критерий 3.4) требуют детального рассмотрения и выработки адекватных профессиональных предложений и решений. Во-вторых, более низкие оценки по всем маркерам индекса инклюзии родителями (законными представителями), воспитывающими нормотипичных детей, наталкивают на необходимость проведения научных исследований по определению причин имеющей место ситуации. В-третьих, выделяющиеся высокие показатели оценки всех (кроме 1.1) критериев индекса инклюзии администрацией учреждения образования приводят к формированию искаженной картины проходящих процессов и увеличению рисков девальвации самой идеи образовательной инклюзии и обеспечения ее качества для всех участников образовательного процесса.

Таким образом, полученные результаты, с одной стороны, позволяют получить информацию об актуальном состоянии образовательной практики, оценить имеющиеся достижения и «дефициты», сформулировать задачи срочной и среднесрочной перспективы. С другой стороны, они являются научной платформой для разработки новых механизмов и инструментов оптимизации образовательной среды с учетом потребностей всех ее участников, развития их инклюзивной культуры и совершенствования образовательной практики в условиях реализации принципа инклюзии.

Обсуждение

Впервые проведенное национальное исследование по оценке индекса инклюзии в учреждениях дошкольного и общего среднего образования Республики Беларусь позволяет определить актуальную ситуацию реализации принципа инклюзии в образовании и выявить «дефициты», а также выстроить целенаправленную адресную работу, направленную на обеспечение качества образовательной инклюзии в учреждениях образования.

Полученный в результате индекс инклюзии учреждений дошкольного и общего среднего образования (8,6 по десятибалльной шкале оценки) свидетельствует о положительном опыте системы образования в реализации практик интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного и совместного образования всех детей. При этом необходимо акцентировать внимание на статистически значимых различиях в показателях маркера «Инклюзивная практика» (8,43) по сравнению с оценками маркеров «Инклюзивная образовательная среда» (8,61) и «Инклюзивная культура участников образовательного процесса» (8,81). Следует отметить более высокие, статистически значимо отличающиеся данные в показателях всех маркеров («Инклюзивная образовательная среда», «Инклюзивная культура участников образовательного процесса», «Инклюзивная практика») администрацией учреждений образования (8,76) по сравнению с аналогичными оценками респондентов остальных групп (педагогические работники – 8,61; родитель (законный представитель), воспитывающий нормотипичного ребенка – 8,43; родитель (законный представитель), воспитывающий ребенка с ОПФР, – 8,59). Выявленные различия свидетельствуют о завышенной оценке существующего положения администрацией учреждений образования, что может привести к искажению объективной ситуации, несвоевременному реагированию и игнорированию возникающих в образовательной практике задач, связанных с реализацией принципа инклюзии.

Важными результатами проведенного исследования являются обозначенные

низкие значения индекса инклюзии среди родителей (законных представителей), воспитывающих нормотипичных детей (особенно в показателях маркера «Инклюзивная практика» – 8,20). При этом в других группах наблюдается противоположная динамика: администрация учреждений образования – 8,65; педагогические работники – 8,46; родитель (законный представитель), воспитывающий ребенка с ОПФР – 8,41. Полученные данные свидетельствуют о необходимости акцентирования внимания на формировании инклюзивной готовности и компетентности педагогических работников, а также на обеспечении качества образования для всех обучающихся.

Тактически целесообразным видится, с одной стороны, смещение фокуса в подготовке (в широком смысле: подготовка, переподготовка, повышение квалификации) педагогов к формированию навыков реализации образовательного процесса на диагностической основе, т. е. с учетом особых индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося. При этом определение особых индивидуальных образовательных потребностей, проявляющихся в учебных и личностных затруднениях ребенка, следует переводить в плоскость методических компетенций педагога: отбор, адаптация / модификация содержания и методических приемов. С другой стороны, полученные результаты должны быть учтены в решении задачи расширения функционала профессиональной деятельности учителя-дефектолога и педагога-психолога, работающих в учреждении образования и осуществляющих сопровождение практик включения обучающихся с разными особыми индивидуальными образовательными потребностями в совместный образовательный процесс. Полученные результаты определили необходимость исследования причин недостаточной удовлетворенности родителей, воспитывающих нормотипичных детей, и поиска решений изменения имеющейся ситуации.

Результаты исследования позволили выявить самые низкие показатели отдельных критериев каждого маркера:

доступность и безопасность (маркер 1); готовность всех участников образовательного процесса к принятию ценностей инклюзии и способность сотрудников учреждения образования к работе с детьми с ОПФР (маркер 2); степень включенности детей с ОПФР в учебный процесс во время урока, во внеклассных и внешкольных мероприятиях, уровень благополучия микроклимата детского коллектива (маркер 3). Ответ образовательной практики на обозначенные дефициты видится в проведении тщательной экспертизы содержания педагогического образования (высшего образования и образовательных программ дополнительного образования взрослых). При этом следует обратить внимание на содержание учебных дисциплин гуманитарного, общепедагогического и общепсихологического циклов, формирующих мировоззрение, ценностные и профессиональные установки педагогов, а также учебных дисциплин методического содержания, снабжающих педагогов необходимым инструментарием в работе с детьми с разными особыми образовательными потребностями. Важным является пересмотр функционала и содержания подготовки педагогов-психологов, работающих в учреждениях образования в аспекте формирования профессиональных компетенций, обеспечивающих психологическую безопасность и благополучие всех обучающихся.

Заключение

Таким образом, полученные результаты достоверны, объективны и могут быть использованы в образовательной практике на разных уровнях функционирования: как стартовая позиция в проведении мониторинговых исследований, для разработки планов мероприятий и «дорожных карт» по совершенствованию работы и обеспечению реализации принципа инклюзии в образовании с учетом ситуации каждого конкретного учреждения образования, а также для принятия адекватных управленческих решений; при проведении научно-исследовательских работ по проблемам инклюзивной образовательной практики и модернизации содержания и методических подходов подготовки,

переподготовки и повышения квалификации педагогических работников.

Данное исследование дало возможность научно обосновать, разработать и апробировать новый инструментарий, позволяющий проводить комплексную оценку и мониторинг инклюзивности учреждений образования в целом и их отдельных компонентов, установить

статистически значимые различия в показателях оценки индекса инклюзии разных групп респондентов (участников образовательного процесса). Полученные эмпирические результаты расширяют научное педагогическое знание о функционировании образовательных систем и факторах, определяющих их развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А. Индекс инклюзии: система критериев и показателей оценки реализации принципа инклюзии в образовании. *Адукацыя і выхаванне*. 2024;(4):19–27. <https://elibrary.ru/cowgem>
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике. *Психологическая наука и образование*. 2016;21(1):136–145. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112>
3. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Профессиональные диспозиции и инклюзивные компетенции педагогов общеобразовательных организаций. *Психологическая наука и образование*. 2024;29(5):63–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290505>
4. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Никулина Г.В., Антропов А.П., Кондракова И.Э., Залаутдинова С.Е. и др. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества. *Клиническая и специальная психология*. 2021;10(3):106–125. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
5. Ainscow M. Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020;6(1):7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
6. Dukmak S.J., Gharaibeh M., Alkhatib R.N., Ijha M.A. The Attitudes of Parents of Typically Developing Students towards Including Students with Disabilities in Mainstream Classrooms in the United Arab Emirates. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2023;23(4):323–334. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12603>
7. Alsulami B., Ault M. Short Report: Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Students with Disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*. 2024;151:104786. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104786>
8. Хитрюк В.В. Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси. *Психологическая наука и образование*. 2024;29(5):110–122. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290509>
9. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2023;(52). URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school> (дата обращения: 26.06.2025).
10. Малофеев Н.Н. У истоков отечественного инклюзивного образования. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2023;(52). URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/at-the-beginning-of-russian-inclusive-education> (дата обращения: 26.06.2025).
11. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса. *Психологическая наука и образование*. 2019;24(6):38–46. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>
12. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование. *Психолого-педагогические исследования*. 2019;11(4):121–132. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110410>
13. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации. *Психологическая наука и образование*. 2021;26(5):116–126. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>
14. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании. *Клиническая и специальная психология*. 2020;9(2):62–78. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090203>
15. Елисеев В.К., Коробова М.В., Кузьмин Н.Н. Анализ систем оценки качества инклюзивного образования за рубежом. *Электронный научный журнал «Коллекция гуманитарных исследований»*. 2021;(4):70–77. [https://doi.org/10.21626/j-chr/2021-4\(29\)9](https://doi.org/10.21626/j-chr/2021-4(29)9)

16. Ильин А.С. Критериальные основы к оценке качества инклюзивного образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология»*. 2024;(3):21–26. <https://elibrary.ru/duobco>
17. Хитрюк В.В., Лемех Е.А., Феклистова С.Н., Строгая Ю.В., Кутыш А.З. Оценка родителями доступности учреждений образования для детей с РАС в Республике Беларусь. *Аутизм и нарушения развития*. 2025;23(2):24–34. <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230203>
18. Чепель Т.Л., Абакирова Т.П., Самуilenко С.В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований. *Психологическая наука и образование*. 2014;19(1):33–41. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68775 (дата обращения: 31.05.2025).
19. Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Методика оценки сформированности инклюзивной культуры вуза. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016;8(5–3):163–168. URL: <https://sciup.org/14952116> (дата обращения: 31.05.2025).
20. Sprunt B., Deppeler J., Ravulo K., Tinaivunivalu S., Sharma U. Entering the SDG Era: What do Fijians Prioritise as Indicators of Disability-Inclusive Education? *Disability and the Global South*. 2017;4(1):1065–1087. URL: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (дата обращения: 26.06.2025).
21. Boyle C., Koutsouris G., Salia Mateu A., Anderson J. The Matter of 'Evidence' in the Inclusive Education Debate. In: Hytten K. (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press; 2020. p. 1041–1054. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019>
22. Gierczyk M., Hornby G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*. 2021;11(2):85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
23. Hornby G. Inclusive Special Education: Development of a New Theory for the Education of Children with Special Educational Needs and Disabilities. *British Journal of Special Education*. 2015;42(3):234–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
24. Павлович Е.Н., Феклистова С.Н., Хитрюк В.В. Обеспечение физической доступности образовательной среды глазами участников образовательного процесса: результаты эмпирического исследования (часть 1). *Специальная адукацыя*. 2024;(4):37–42. URL: <https://elib.bspu.by/items/9d220072-bf12-45cd-b607-cdba3208f02f> (дата обращения: 05.08.2025).
25. Павлович Е.Н., Феклистова С.Н., Хитрюк В.В. Обеспечение физической доступности образовательной среды глазами участников образовательного процесса: результаты эмпирического исследования (часть 2). *Специальная адукацыя*. 2024;(5):20–26. URL: <https://elib.bspu.by/items/c455b431-3154-4d86-9eb9-36fc7d9b0f3a> (дата обращения: 05.08.2025).
26. Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А., Строгая Ю.В., Кутыш А.З. Доступность учреждений образования для учащихся с особенностями психофизического развития: методология и инструментарий исследования. *Адукацыя і выхаванне*. 2025;(2):33–40. <https://elibrary.ru/jeoaqi>
27. Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А., Строгая Ю.В., Кутыш А.З. Оценка доступности городских и сельских учреждений образования для обучающихся с особенностями психофизического развития. *Адукацыя і выхаванне*. 2025;(7):26–36.
28. Русецкий В.Ф. Методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования. *Педагогическая наука и образование*. 2018;(2):16–23. URL: [https://adu.by/images/2023/Pednauka/PedNauka_2\(23\)_2018.pdf](https://adu.by/images/2023/Pednauka/PedNauka_2(23)_2018.pdf) (дата обращения: 05.08.2025).

REFERENCES

1. Khitryuk V.V., Feklistova S.N., Lemekh E.A. [Inclusion Index: A System of Criteria and Indicators for Assessing the Implementation of the Principle of Inclusion in Education]. *Adukatsyya i vykhavanne*. 2024;(4):19–27. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/cowgem>
2. Alekhina S.V. Inclusive Education: From Policy to Practice. *Psychological Science and Education*. 2016;21(1):136–145. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112>
3. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Professional Dispositions and Inclusive Competences of School Teachers. *Psychological Science and Education*. 2024;29(5):63–74. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2024290505>
4. Kantor V.Z., Proekt Y.L., Nikulina G.V., Antropov A.P., Kondrakova I.E., Zalautdinova S.E., et al. Inclusive Professional Competences: Assessment Paradigm of Pedagogical Community. *Clinical Psychology and Special Education*. 2021;10(3):106–125. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
5. Ainscow M. Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020;6(1):7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

6. Dukmak S.J., Gharaibeh M., Alkhatib R.N., Ijha M.A. The Attitudes of Parents of Typically Developing Students towards Including Students with Disabilities in Mainstream Classrooms in the United Arab Emirates. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2023;23(4):323–334. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12603>
7. Alsulami B., Ault M. Short Report: Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Students with Disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*. 2024;151:104786. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104786>
8. Khitruk V.V. Assessment of Professional Teacher Training in the Context of Inclusion in Belarus. *Psychological Science and Education*. 2024;29(5):110–122. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2024290509>
9. Kukushkina O.I., Goncharova E.L., Malofeev N.N. [Inclusive Education: The View of Defectologists of the National Scientific School]. *The Almanac Institute of Special Education*. 2023;(52). (In Russ.) Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school>. (accessed 26.06.2025).
10. Malofeev N.N. [At the Origins of Russian Inclusive Education]. *The Almanac Institute of Special Education*. 2023;(52). (In Russ.) Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/at-the-beginning-of-russian-inclusive-education>. (accessed 26.06.2025).
11. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process. *Psychological Science and Education*. 2019;24(6):38–46. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>
12. Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the Issue of Assessing the Inclusive Process in an Educational Organization: A Pilot Study. *Psychological-Educational Studies*. 2019;11(4):121–132. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110410>
13. Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution. *Psychological Science and Education*. 2021;26(5):116–126. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>
14. Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. *Clinical Psychology and Special Education*. 2020;9(2):62–78. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090203>
15. Eliseev V.K., Korobova M.V., Kuzmin N.N. Analysis of Systems for Assessing the Quality of Inclusive Education Abroad. *The Collection of Humanitarian Studies*. 2021;(4):70–77. (In Russ., abstract in Eng.) [https://doi.org/10.21626/j-chr/2021-4\(29\)/9](https://doi.org/10.21626/j-chr/2021-4(29)/9)
16. Ilyin A.S. Criterial Framework for Assessing the Quality of Inclusive Education. *Bulletin of Adyge State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2024;(3):21–26. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/duobco>
17. Khitryuk V.V., Lemekh E.A., Feklistova S.N., Strogaya Yu.V., Kutysch A.Z. Parents' Assessment of the Accessibility of Educational Institutions for Children with Autism Spectrum Disorders in Belarus. *Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2025;23(2):24–34. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230203>
18. Chepel T.L., Abakirova T.P., Samuylenko S.V. Efficiency of the Educational Process in Terms of Inclusive Practices: The Results of Monitoring Studies. *Psychological Science and Education*. 2014;19(1):33–41. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68775 (accessed 31.05.2025).
19. Tikhomirova E.L., Shadrova E.V. Research Instrument to Evaluate the Development of Inclusive Culture at Universities. *Historical and Social Educational Ideas*. 2016;8(5–3):163–168. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://sciup.org/14952116> (accessed 31.05.2025).
20. Sprunt B., Deppeler J., Ravulo K., Tinaivunivalu S., Sharma U. Entering the SDG Era: What do Fijians Prioritise as Indicators of Disability-Inclusive Education? *Disability and the Global South*. 2017;4(1):1065–1087. Available at: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (accessed 26.06.2025).
21. Boyle C., Koutsouris G., Salia Mateu A., Anderson J. The Matter of 'Evidence' in the Inclusive Education Debate. In: Hytten K. (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press; 2020. p. 1041–1054. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019>
22. Gierczyk M., Hornby G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*. 2021;11(2):85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
23. Hornby G. Inclusive Special Education: Development of a New Theory for the Education of Children with Special Educational Needs and Disabilities. *British Journal of Special Education*. 2015;42(3):234–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
24. Pavlovich E.N., Feklistova S.N., Khitryuk V.V. Ensuring the Physical Accessibility of the Educational Environment through the Eyes of Participants in the Educational Process: The Results of

- an Empirical Study (Part 1). *Spetsialnaya adukatsiya*. 2024;(4):37–42. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://elib.bspu.by/items/9d220072-bf12-45cd-b607-cdba3208f02f> (accessed 05.08.2025).
25. Pavlovich E.N., Feklistova S.N., Khitryuk V.V. Ensuring the Physical Accessibility of the Educational Environment through the Eyes of Participants in the Educational Process: The Results of an Empirical Study (Part 2). *Spetsialnaya adukatsiya*. 2024;(5):20–26. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://elib.bspu.by/items/c455b431-3154-4d86-9eb9-36fc7d9b0f3a> (accessed 05.08.2025).
26. Khitryuk V.V., Feklistova S.N., Lemekh E.A., Strogaya Yu.V., Kutysh A.Z. [Accessibility of Educational Institutions for Students with Special Needs of Psychophysical Development: Methodology and Research Tools]. *Adukatsyya i vykhavanne*. 2025;(2):33–40. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/jeoajq>
27. Khitryuk V.V., Feklistova S.N., Lemekh E.A., Strogaya Yu.V., Kutysh A.Z. [Assessment of Accessibility of Urban and Rural Educational Institutions for Students with Special Needs of Psychophysical Development]. *Adukatsyya i vykhavanne*. 2025;(7):26–36. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Rusetsky V.F. [Methodological Foundations for the Development of Criteria and Indicators for Assessing the Quality of Preschool, General Secondary and Special Education]. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*. 2018;(2):16–23. (In Russ.) Available at: [https://adu.by/images/2023/Pednauka/PedNauka_2\(23\)_2018.pdf](https://adu.by/images/2023/Pednauka/PedNauka_2(23)_2018.pdf) (accessed 05.08.2025).

Об авторах:

Хитрюк Вера Валерьевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, **Scopus ID:** 57225917005, **Researcher ID:** OAI-8812-2025, **SPIN-код:** 4177-8596, 3577058@gmail.com

Феклистова Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционно-развивающих технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0195-897X>, **SPIN-код:** 9354-7489, feklsv@mail.ru

Лемех Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>, **Scopus ID:** 57225918526, **Researcher ID:** PVE-5720-2026, **SPIN-код:** 1702-1702, vea.68@mail.ru

Строгая Юлия Викторовна, заместитель директора Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-0994-0038>, **Researcher ID:** ODI-7254-2025, **SPIN-код:** 8071-3838, strogaya.uv@gmail.com

Кутыш Александр Збыславич, начальник учебно-организационного отдела Республиканского центра развития инклюзивного образования Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-5053-2742>, **Researcher ID:** ODI-7157-2025, **SPIN-код:** 6939-4900, alexkutysh@gmail.com

Вклад авторов:

В. В. Хитрюк – формулирование целей и задач исследования; получение финансовой поддержки исследовательского проекта; осуществление научно-исследовательского процесса; разработка методологии исследования; административное управление планированием и проведением исследования; контроль в процессе планирования и проведения исследования; написание черновика рукописи.

С. Н. Феклистова – формулирование целей и задач исследования; получение финансовой поддержки исследовательского проекта; разработка методологии исследования; критический анализ черновика рукописи.

Е. А. Лемех – разработка методологии исследования; критический анализ черновика рукописи.

Ю. В. Строгая – применение статистических, математических, вычислительных методов для анализа данных исследования; предоставление доступа к необходимым вычислительным ресурсам для анализа; визуализация результатов исследования.

А. З. Кутыш – предоставление доступа к необходимым вычислительным ресурсам для анализа; визуализация результатов исследования и полученных данных; программирование, разработка и проектирование программного обеспечения.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 17.08.2025; одобрена после рецензирования 08.10.2025; принята к публикации 15.10.2025.

About the authors:

Vera V. Khitruk, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Director of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18 Sovetskaya St., Minsk 220030, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>, **Scopus ID:** 57225917005, **Researcher ID:** OAI-8812-2025, **SPIN-code:** 4177-8596, 3577058@gmail.com

Svetlana N. Feklistova, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Professor of the Chair of Correctional and Developmental Technologies, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18 Sovetskaya St., Minsk 220030, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0195-897X>, **SPIN-code:** 9354-7489, feklsv@mail.ru

Elena A. Lemekh, Dr.Sci. (Ped.), Cand.Sci. (Psychol.), Professor, Professor of the Chair of Special Pedagogics, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18 Sovetskaya St., Minsk 220030, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>, **Scopus ID:** 57225918526, **Researcher ID:** PVE-5720-2026, **SPIN-code:** 1702-1702, vea.68@mail.ru

Yuliya V. Strogaya, Deputy Director of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18 Sovetskaya St., Minsk 220030, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-0994-0038>, **Researcher ID:** ODI-7254-2025, **SPIN-code:** 8071-3838, strogaya.uv@gmail.com

Aleksander Z. Kutysh, Head of the Educational and Organizational Department of the Republican Center for the Development of Inclusive Education of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18 Sovetskaya St., Minsk 220030, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-5053-2742>, **Researcher ID:** ODI-7157-2025, **SPIN-code:** 6939-4900, alexkutysh@gmail.com

Authors' contribution:

V. V. Khitruk – formulation of research goals and aims; acquisition of the financial support for the project; conducting a research and investigation process; development of methodology; management coordination responsibility for the research activity planning and execution; oversight for the research activity planning and execution; specifically writing the initial draft.

S. N. Feklistova – formulation of research goals and aims; acquisition of the financial support for the project; development of methodology; specifically critical review.

E. A. Lemekh – development of methodology; specifically critical review.

Yu. V. Strogaya – application of statistical, mathematical, computational to analyse study data; provision of study computing resource; specifically visualization.

A. Z. Kutysh – provision of study computing resource; specifically visualization; programming, software development; designing computer programs.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 17.08.2025; revised 08.10.2025; accepted 15.10.2025.