

УДК [37.014.6:376]:373.5

Оценка инклюзивной практики в учреждениях образования

Елена А. Лемех¹, Вера В. Хитрюк², Светлана Н. Феклистова³,
Юлия В. Строгая⁴, Александр З. Кутыш⁵, Анна И. Ахметзянова⁶

¹ Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Беларусь

E-mail: vea.68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>

² Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Беларусь

E-mail: 3577058@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>

³ Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Беларусь

E-mail: feklsv@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0195-897X>

⁴ Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Беларусь

E-mail: strogaya.uv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0994-0038>

⁵ Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Беларусь

E-mail: alexkutysh@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5053-2742>

⁶ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-0011>

DOI: 10.26907/esd.21.2.09

EDN: SRUTGV

Дата поступления: 14 марта 2025; Дата принятия в печать: 4 мая 2026

Аннотация

Решение задачи создания инструментов, позволяющих измерить и оценить инклюзивность образовательной среды, становится приоритетной среди государственных и социальных задач в Республике Беларусь. Особое место в этой связи занимают вопросы разработки системы критериев и показателей оценки степени реализации принципа инклюзии в образовании, то есть определения индекса инклюзии. Цель статьи заключается в описании созданного инструментария для определения индекса инклюзии в образовании и в описании полученных результатов его апробации. Ведущим методом исследования данной проблемы стал мониторинг.

Экспериментальная база исследования представлена 1 116 учреждениями образования Республики Беларусь (Брестской, Витебской, Гомельской, Гродненской, Могилевской, Мин-

ской областей и г. Минска). Исследование проводилось в городских и сельских учреждениях дошкольного и общего среднего образования. В качестве респондентов выступили руководители учреждений образования, педагогические работники, родители детей, развивающихся в соответствии с возрастными нормами, а также родители детей с особенностями психофизического развития.

Выбор групп респондентов обусловлен целью и задачами исследования, объективизацией полученных данных. Общее количество ответов составило 53 092. Исследование проводилось в 2024 году. В статье рассматриваются подходы к оценке маркера «Инклюзивная практика» в структуре индекса инклюзии учреждения образования, раскрываются возможности применения предложенного инструментария для анализа инклюзивности образовательной среды, представлены результаты эмпирического исследования и обозначены направления дальнейшего изучения данной проблемы. Представленные в статье материалы могут служить отправной точкой в создании основы национального мониторинга индекса инклюзии в учреждениях образования в Республике Беларусь.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, индекс инклюзии, инклюзивная практика, система мониторинга, учреждения образования.

Assessment of Inclusive Practices in Educational Institutions

Elena Lemekh¹, Vera Khitruk², Svetlana Feklistova³, Yuliya Strogaya⁴, Alexander Kutysh⁵, Anna Akhmetzyanova⁶

¹ Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

E-mail: vea.68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>

² Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

E-mail: 3577058@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1722-3713>

³ Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

E-mail: feklsv@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0195-897X>

⁴ Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

E-mail: strogaya.uv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0994-0038>

⁵ Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

E-mail: alexkutysh@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5053-2742>

⁶ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-0011>

DOI: 10.26907/esd.21.2.09

EDN: SRUTGV

Submitted: 14 March 2025; Accepted: 4 May 2026

Abstract

The development of tools for measuring and evaluating the inclusiveness of educational environments is currently regarded as an important educational and social objective in the Republic of Belarus. In this regard, particular attention is given to the creation of a system of criteria and indicators for assessing the implementation of the principle of inclusion in education and determining the inclusion index. The purpose of the article is to present the developed toolkit for assessing the inclusion index in education and to describe the results of its approbation. Monitoring served as the methodological basis of the study.

Data were gathered from 1,116 educational institutions operating in different regions of the Republic of Belarus, including the city of Minsk. The study covered both urban and rural preschool and general secondary education institutions. Four respondent groups participated in the monitoring process within each educational institution: administrators, teaching staff, parents (legal representatives) of typically developing children, and parents (legal representatives) of children with special psychophysical development needs.

The composition of respondent groups was determined by the objectives of the study and the need to obtain comprehensive and objective data. A total of 53,092 responses were analyzed. The study was conducted in 2024. The article focuses on the assessment of the “Inclusive Practice” marker as a component of the educational institution inclusion index, demonstrates the possibilities of applying the proposed toolkit for analyzing the inclusiveness of educational environments, presents the results of the empirical study, and identifies directions for further research in this field. The findings presented in the article may contribute to the development of national approaches to monitoring inclusion processes in educational institutions in the Republic of Belarus.

Keywords: children with special developmental needs, inclusion index, inclusive practice, monitoring system, educational institution.

Введение*Актуальность проблемы*

Инклюзивное образование в современных условиях рассматривается как один из ключевых ориентиров развития национальных образовательных систем. Реализация права каждого ребенка на получение качественного образования независимо от особенностей развития предполагает создание образовательной среды, обеспечивающей участие всех обучающихся в образовательном процессе и социальной жизни учреждения образования. В связи с этим возрастает потребность в научно обоснованных инструментах, позволяющих оценивать эффективность реализуемых инклюзивных практик и определять направления их совершенствования.

Вопросы оценки инклюзивности образовательной среды приобретают особую актуальность в условиях расширения практики совместного обучения обучающихся с различными образовательными потребностями. Современные исследования показывают, что успешность реализации принципов инклюзии определяется не только наличием нормативных оснований и специальных условий обучения, но и особенностями взаимодействия участников образовательного процесса, сложившимися ценностными установками, организацией образовательной деятельности и готовностью учреждения образования к работе в условиях разнообразия обучающихся.

Для комплексного анализа данных характеристик в международной и национальной практике используются различные модели оценки инклюзивного образования. Одним из наиболее перспективных подходов является применение интегральных показателей, позволяющих получать целостное представление о состоянии инклюзивных процессов в образовательной организации. В рамках настоящего исследования индекс инклюзии рассматривается как комплексный инструмент оценки, отражающий особенности образовательной среды, характер взаимодействия участников образовательного процесса и специфику организации образовательной деятельности в условиях инклюзии.

Особенностью предлагаемого подхода является использование данных, полученных от различных категорий участников образовательного процесса, что обеспечивает возможность многоаспектного анализа исследуемого явления. В качестве источников информации выступают администрация учреждений образования, педагогические работники, родители обучающихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и родители их нормально развивающихся сверстников.

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований свидетельствует о том, что проблема оценки качества инклюзивного образования остается одной из наиболее дискуссионных. Несмотря на значительное количество работ, посвященных вопросам инклюзивной политики, культуры и практики, единые подходы к мониторингу инклюзивности образовательной среды до настоящего времени не сформированы.

В исследованиях российских ученых основное внимание уделяется разработке методологических оснований оценки инклюзивного образования, определению критериев эффективности инклюзивных процессов и поиску механизмов повышения качества образовательной практики (Alekhina et al., 2019; Alekhina et al., 2020). При этом подчеркивается необходимость учета как организационных условий, так и субъективных оценок участников образовательного процесса.

В зарубежной литературе значительное распространение получил подход, связывающий оценку инклюзивности с анализом образовательной политики, культуры и практики образовательной организации (Armstrong et al., 2010; Booth & Ainscow, 2007; Booth & Ainscow, 2015; Hornby, 2014). В рамках данного подхода инклюзивное образование рассматривается как комплексное явление, включающее ценностные основания деятельности учреждения, особенности организации образовательного процесса и степень участия обучающихся в различных формах образовательной и социальной активности.

Отдельное направление исследований связано с разработкой систем мониторинга инклюзивного образования на национальном уровне. В европейских странах особое внимание уделяется сопоставимости данных, оценке качества образовательных услуг, изучению образовательных маршрутов обучающихся и анализу факторов, влияющих на результативность инклюзивной практики (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014; Kyriazopoulou & Weber, 2009).

Проведенный анализ научной литературы позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего совершенствования инструментов оценки инклюзивности образовательной среды, способных обеспечить получение объективной информации о состоянии и динамике развития инклюзивного образования на национальном уровне.

Цель и задачи исследования

Цель исследования: создать инструментарий для определения индекса инклюзии в образовании и апробировать его на национальном уровне.

Задачи исследования:

- научно обосновать и разработать инструментарий для определения индекса инклюзии в образовании в части маркера «Инклюзивная практика» на уровнях учреждений дошкольного и общего среднего образования, региона, республики;
- выявить показатели маркера «Инклюзивная практика» в разрезе каждой группы респондентов;
- выявить различия в полученных показателях в зависимости от расположения учреждения образования (городская или сельская местность), а также специфики

профессиональной деятельности педагогических работников дошкольного и общего среднего образования;

– определить дефициты по показателям маркера «Инклюзивная практика».

Теоретический и практический вклад материалов статьи

Система критериев и показателей оценки инклюзивности образовательного процесса, разработанная с учетом национального контекста реализации образовательной инклюзии, позволяет анализировать состояние практик совместного обучения и воспитания детей и определять перспективы их дальнейшего развития. Применение данной системы способствует выявлению проблемных зон образовательной среды и обеспечивает возможность своевременного реагирования на возникающие барьеры и трудности. Полагаем, что результаты настоящего исследования станут отправной точкой в создании национального мониторинга индекса инклюзии в учреждениях образования Республики Беларусь.

Методология

Методологическую основу исследования составили положения средового, системного, компетентностного, партисипативного и квалитетического подходов. Их интеграция позволила рассматривать инклюзивное образование как многоаспектное явление, отражающее не только наличие специальных условий обучения, но и характер взаимодействия участников образовательных отношений, особенно образовательной среды и степень включенности обучающихся в образовательный процесс.

Оценка исследуемых характеристик осуществлялась посредством мониторинга, предусматривающего получение информации от различных категорий участников образовательного процесса. Такой подход обеспечил возможность комплексного анализа состояния инклюзивной образовательной среды и сопоставления позиций различных групп респондентов.

Средовой подход ориентирован на изучение образовательной среды учреждения образования с точки зрения ее возможностей по обеспечению доступности образования и удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся.

Компетентностный подход использовался при разработке показателей, характеризующих образовательные достижения обучающихся. В рамках данного подхода внимание уделялось не только результатам освоения образовательной программы, но и сформированности у обучающихся навыков, обеспечивающих их успешное участие в образовательной и социальной деятельности с учетом индивидуальных особенностей развития.

Применение партисипативного подхода обеспечило включение в процедуру оценки различных субъектов образовательных отношений. Это позволило учитывать многообразие точек зрения на состояние инклюзивной среды и выявлять особенности восприятия отдельных аспектов инклюзивного образования администраций учреждений образования, педагогическими работниками и родителями обучающихся.

Квалитетический подход определил принципы построения системы критериев и показателей оценки инклюзивности образовательной среды и обеспечил перевод качественных характеристик в измеряемые показатели, пригодные для последующего анализа и сопоставления результатов (Rusetsky, 2018).

Для апробации разработанного инструментария и проведения пилотного исследования использовались Google-формы и Google-таблицы, обеспечивающие

сбор, хранение и первичную обработку эмпирических данных. Для дальнейшего практического применения результатов мониторинга была разработана электронная система оценки индекса инклюзии учреждения образования, функционирующая в формате специализированного веб-ресурса с персонализированным доступом для образовательных организаций.

Использование цифровых инструментов позволило автоматизировать процедуры сбора и обработки информации, обеспечить сохранность данных и повысить оперативность получения аналитических результатов. Дополнительным аргументом в пользу применения цифровых решений является накопленный опыт использования электронных сервисов в образовательных исследованиях и практике сопровождения педагогической деятельности (Makarevskaya et al., 2025).

Расчеты выполнялись с использованием программного обеспечения STATISTICA 10.0. Статистическая оценка результатов основывалась на применении однофакторного дисперсионного анализа, критерия Тьюки и t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Экспериментальная база исследования

Исследование проводилось с участием образовательных организаций Республики Беларусь, обеспечивающих получение дошкольного и общего среднего образования.

При отборе образовательных организаций обеспечивалось представительство различных регионов страны, городских и сельских территорий, а также образовательных практик, ориентированных на обучение детей с особыми образовательными потребностями.

Информационную основу исследования составили данные, полученные от руководителей учреждений образования, педагогических работников, родителей детей, развивающихся в соответствии с возрастными нормами, а также родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Включение различных групп респондентов обеспечило возможность сопоставления их оценок и позволило получить разностороннюю информацию об особенностях инклюзивной образовательной среды.

В ходе мониторинга было получено и обработано 53 092 анкеты. Значительный объем эмпирического материала, территориальная представленность образовательных организаций и участие различных категорий респондентов обеспечили возможность выявления устойчивых тенденций, характеризующих особенности реализации инклюзивного образования в учреждениях образования Республики Беларусь.

Распределение учреждений образования, участвовавших в мониторинге, представлено в Таблице 1.

В исследование были включены образовательные организации Республики Беларусь, реализующие программы дошкольного и общего среднего образования. Выборочная совокупность формировалась с учетом территориального представительства всех регионов страны.

В выборку вошли образовательные организации, различающиеся по территориальному расположению и условиям организации обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Эмпирические данные были получены от руководителей учреждений образования, педагогических работников и родителей обучающихся различных категорий.

Таблица 1. Количество учреждений образования, принявших участие в мониторинге

№ п/п	Область	Всего		из них			
				УОСО		УДО	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1	г. Минск	208	18,6	121	19,5	87	17,5
2	Брестская	136	12,2	69	11,1	67	13,5
3	Витебская	78	7,0	45	7,3	33	6,6
4	Гомельская	141	12,6	71	11,5	70	14,1
5	Гродненская	131	11,7	79	12,8	52	10,5
6	Минская	306	27,4	174	28,1	132	26,6
7	Могилёвская	116	10,4	60	9,7	56	11,3
Всего по республике		1116	100,0	619	100,0	497	100,0

Такой состав респондентов обеспечил возможность сопоставления различных точек зрения на состояние инклюзивной образовательной среды и получения более полной характеристики исследуемого явления.

Общее количество обработанных ответов составило 53 092. Анализ количественных и качественных характеристик выборки позволяет рассматривать ее как репрезентативную, а полученные результаты – как отражающие основные тенденции исследуемой совокупности.

Этапы исследования

Проведенное исследование состояло из 5 связанных между собой этапов.

Первый этап: разработка системы критериев, показателей, индикаторов оценки степени реализации принципа инклюзии в образовании, создание анкеты.

Второй этап: проектирование инструментального сопровождения исследования (Google-анкеты; Google-таблицы; сайт, содержащий систему электронного мониторинга индекса инклюзии), которое позволяет в режиме реального времени получать информацию о ходе проведения анкетирования, его результатах, выводит индекс инклюзии учреждения образования.

Третий этап исследования: количественная и качественная обработка полученных данных.

Четвертый этап: сравнительное изучение данных, полученных по маркеру «Инклюзивная практика» в разрезе каждой группы респондентов, места расположения учреждения образования (городская/сельская местность); профессиональной деятельности педагогических работников в разрезе учреждений дошкольного и общего среднего образования и др.

Пятый этап: обобщение полученных данных, составление общей картины по показателям маркера «Инклюзивная практика» (в разрезе национальный уровень, региональный уровень, уровень учреждения образования).

Оценочные критерии

Достижение поставленной цели и решения комплекса задач осуществлялось через создание инструментального сопровождения: разработана методика расчёта индекса инклюзии как количественного показателя и система электронного мониторинга инклюзивной образовательной среды.

В Таблице 2 представлен комплекс критериев и показателей, характеризующих маркер «Инклюзивная практика» (Khitrjuk et al., 2024). Таблица 3 содержит пример

системы индикаторов, используемых для оценки выраженности соответствующих показателей. Оценивание осуществлялось по десятибалльной шкале: значение «1» отражало полное несоответствие показателю; диапазон «2–4» – преимущественно низкий уровень его проявления; «5–7» – частичное соответствие; «8–9» – высокий уровень соответствия при наличии отдельных недочетов; «10» – полное соответствие показателю. В случаях, когда респондент затруднялся дать оценку, использовался вариант ответа «0» («затрудняюсь ответить»).

Таблица 2. Критерии и показатели маркера «Инклюзивная практика»

1. Включенность обучающихся с ОПФР в учебную деятельность	1.1 соответствие форм включения обучающегося его индивидуальным ООП
	1.2 вариативность участия обучающихся с ОПФР в различных видах образовательной активности
2. Участие обучающихся с ОПФР в учебной деятельности	2.1 обеспечение возможностей для активного участия обучающихся с ОПФР в учебной работе с учетом их актуального уровня развития и образовательных потребностей
	2.2 характер учебного взаимодействия обучающихся в процессе совместной деятельности (взаимодействие, поддержка, совместное решение учебных задач, принятие обучающихся с ОПФР сверстниками)
	2.3 организация педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР в ходе освоения образовательной программы
3. Включенность обучающихся с ОПФР во внеучебную деятельность	3.1 создание условий для включения обучающихся с ОПФР во внеучебные мероприятия с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей
	3.2 взаимодействие обучающихся во внеучебной деятельности (сотрудничество, взаимная поддержка, участие сверстников в оказании помощи)
4. Социально-психологический климат детского коллектива	4.1 положение обучающихся с ОПФР в детском коллективе
	4.2 сформированность детского коллектива
	4.3 педагогическая поддержка межличностного взаимодействия в коллективе
	4.4 особенности общения и взаимодействия обучающихся в коллективе
	4.5 наличие проявлений дискриминации, буллинга и стигматизации
5. Специальные условия сопровождения обучающихся с ОПФР	5.1 индивидуальная коррекционно-педагогическая поддержка обучающихся с ОПФР с учетом их ООП, включая развитие жизненных компетенций
	5.2 обеспеченность специалистами психолого-педагогического сопровождения
	5.3 участие профильных специалистов в реализации реабилитационной помощи обучающимся
6. Образовательные и личностные достижения обучающихся	6.1 визуальное представление достижений обучающихся
	6.2 вербальное признание достижений обучающихся
	6.3 ориентация на достижение личностных результатов обучающихся
	6.4 формирование академических и жизненных компетенций с учетом индивидуальных возможностей обучающихся

Таблица 3. Фрагмент шкалы «Индикаторы показателя «Освоение «академических» и «жизненных» компетенций с учётом возможностей и способностей каждого обучающегося» (критерий «Достижения обучающихся», маркер «Инклюзивная практика»)

Насколько в Вашем учреждении образования			Отметка в баллах	
1	уделяется внимание развитию у обучающихся с ООП представлений о собственных возможностях и ограничениях	адекватной оценке собственных возможностей и ограничений	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
2		использованию индивидуальных адаптивных средств	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
3		обращению за помощью и описанию состояния здоровья	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
4		готовности обращаться за поддержкой в трудных ситуациях	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
5	уделяется внимание овладению социально-бытовыми умениями в повседневной жизни обучающимися с ООП	развитию навыков самообслуживания и бытовой самостоятельности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
6		освоению социально-бытовых действий в повседневной жизни	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
7		использованию предметов повседневного быта	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
8		пространственной ориентировке в учреждении образования	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
9	уделяется внимание развитию навыков коммуникации у обучающихся с ООП	пониманию и уточнению информации в процессе общения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
10		конструктивному выражению эмоциональных состояний	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
11		обмену впечатлениями и социальным опытом	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
12		инициированию и регуляции социального контакта	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
13	уделяется внимание развитию осмысления своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей у обучающихся с ООП	ориентировке в различных социальных ситуациях	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
14		использованию социально приемлемых моделей поведения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0
15		участию в различных видах деятельности образовательной организации	12 3 4 5 6 7 8 9 10	0

Результаты исследования и их обсуждение

В разработанном диагностическом инструментарии маркер «Инклюзивная практика» представлен системой критериев, отражающих особенности включенности обучающихся с ОПФР в образовательную и внеучебную деятельность, характеристики социально-психологического климата детского коллектива, условия психолого-педагогического сопровождения, а также образовательные и личностные достижения обучающихся (Таблица 2). Структура шкалы включает 19 показателей и 62 индикатора, представленных в анкете в форме вопросов. Общий объем полученных ответов по данному маркеру составил 3 291 704.

На основании полученных результатов был выведен показатель маркера «Инклюзивная практика» по всей выборке и отдельно для УОСО и УДО (Таблица 4).

Таблица 4. Показатель маркера «Инклюзивная практика»

Маркер «Инклюзивная практика»			
Средний показатель по всей выборке			
Группа респондентов	Учреждения образования		
	по всем	из них	
		по УОСО	по УДО
Администрация учреждения образования	8,65	8,59	8,75
Педагогические работники учреждения образования	8,46	8,38	8,62
Родитель (законный представитель), воспитывающий нормально развивающегося ребенка	8,20	8,07	8,49
Родитель (законный представитель) обучающегося с особенностями психофизического развития	8,41	8,25	8,60

Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют о статистически значимых различиях в оценках маркера «Инклюзивная практика», полученных от различных групп респондентов ($p < 0,001$). Распределение показателей представлено на Рисунке 1.

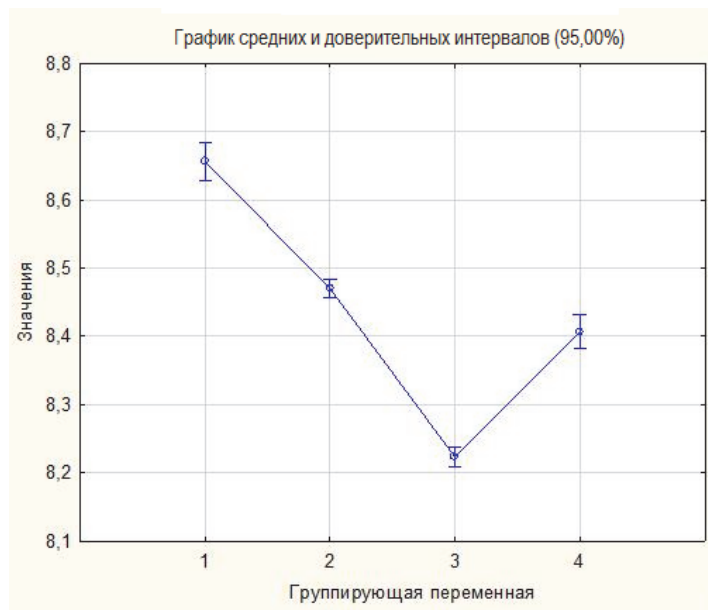


Рисунок 1. Средние показатели маркера «Инклюзивная практика» по группам участников исследования
(1 – представители администрации учреждений образования;
2 – педагогические работники; 3 – родители нормально развивающихся обучающихся; 4 – родители обучающихся с ОПФР)

Для уточнения различий между отдельными группами респондентов был выполнен апостериорный анализ с использованием критерия Тьюки. Результаты анализа представлены в Таблице 5.

Таблица 5. Результаты апостериорного анализа по критерию Тьюки ($F=910,79$; $p < 0,001$)

Результаты апостериорного сравнения групп респондентов Переменная: маркер «Инклюзивная практика» Уровень статистической значимости: $p < 0,05$				
	{1} - $M=8,6558$	{2} - $M=8,4701$	{3} - $M=8,2230$	{4} - $M=8,4063$
АУ {1}	–	0,000008	0,000008	0,000008
ПР {2}	0,000008	–	0,000008	0,004536
РНРД {3}	0,000008	0,000008	–	0,000008
РДОПФР {4}	0,000008	0,004536	0,000008	–

Статистический анализ показал, что минимальные значения по маркеру «Инклюзивная практика» отмечены у родителей (законных представителей) нормально развивающихся обучающихся. Различия между данной группой и остальными участниками исследования являются статистически значимыми ($p < 0,001$). Наиболее высокие показатели выявлены в группе администрации учреждений образования; различия по сравнению с другими группами также достигали уровня статистической значимости ($p < 0,001$).

Качественный анализ результатов исследования показал, что наиболее выраженные дефициты в структуре маркера «Инклюзивная практика» связаны с включенностью обучающихся с ОПФР в учебную деятельность, их участием во внеучебных мероприятиях, а также характеристиками социально-психологического климата детского коллектива.

Дальнейший анализ предполагал сопоставление значений маркера «Инклюзивная практика» с учетом уровня образования учреждения, его расположения и особенностей профессиональной деятельности педагогов. Сравнение показателей в учреждениях дошкольного и общего среднего образования осуществлялось с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты представлены в Таблице 6 и на Рисунке 2.

Таблица 6. Результаты сравнения показателей маркера «Инклюзивная практика» в зависимости от уровня образования учреждения

Проверка статистических различий осуществлялась при уровне значимости $p < 0,05$								
Среднее значение (УОСО)	Среднее значение (УДО)	t	df	p	N (УОСО)	N (УДО)	SD (УОСО)	SD (УДО)
8,2153	8,5753	-35,75	52640	0,00	34693	17949	1,1682	0,9370

Проведенный сравнительный анализ выявил различия в значениях маркера «Инклюзивная практика». Полученные данные свидетельствуют о наличии различий в значениях маркера «Инклюзивная практика» между учреждениями разных уровней образования. Более высокие оценки были характерны для учреждений дошкольного образования. Различия достигли уровня статистической значимости ($p < 0,001$).

Для проверки возможного влияния территориального фактора было выполнено сравнение показателей в учреждениях городской и сельской местности. Результаты анализа представлены на Рисунке 3 и в Таблице 7.

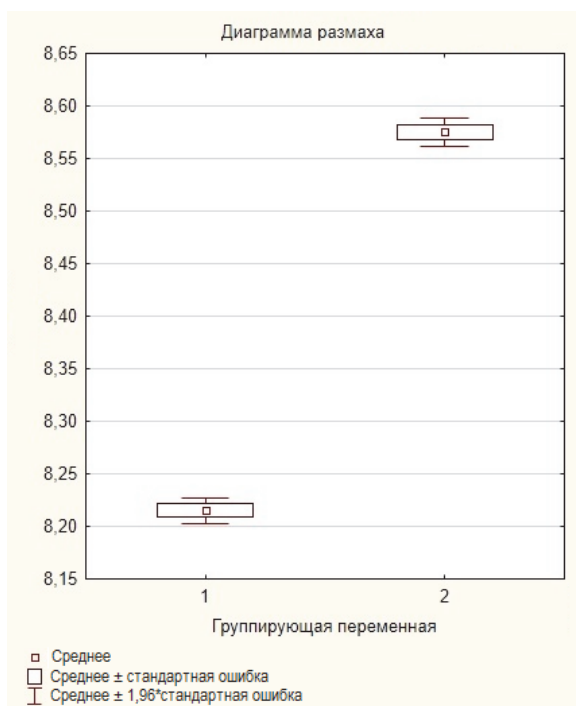


Рисунок 2. Средние показатели маркера «Инклюзивная практика» в УОСО и УДО (1 – УОСО; 2 – УДО)

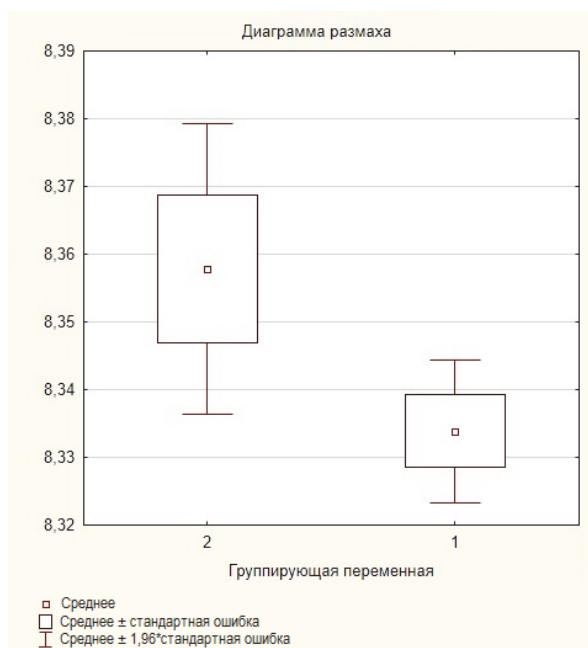


Рисунок 3. Средние значения по маркеру «Инклюзивная практика» (1 – город; 2 – сельская местность)

Таблица 7. Результаты расчета *t*-критерия Стьюдента

Сравнение показателей маркера «Инклюзивная практика» в зависимости от места расположения учреждения образования Статистическая процедура – t-критерий Стьюдента для независимых выборок $p < 0,05$								
Среднее – 1	Среднее – 2	t-знач.	сс	p	N набл. – 1	N набл. – 2	Ст. откл. – 1	Ст.откл. – 2
8,3578	8,3338	1,8826	52640	0,0597	9216	43426	1,0476	1,1204

Анализ полученных данных показал отсутствие статистически значимых различий по маркеру «Инклюзивная практика» между учреждениями образования, расположенными в городской и сельской местности ($p > 0,005$).

Для изучения особенностей проявления исследуемого маркера у различных категорий педагогических работников был проведен однофакторный дисперсионный анализ. В сравнительный анализ были включены пять групп респондентов: учителя начальных классов, учителя-предметники, учителя-дефектологи, педагоги-психологи и социальные педагоги.

Результаты проведенного анализа представлены в Таблице 8 и на Рисунке 4.

Таблица 8. Показатели однофакторного дисперсионного анализа в группах педагогических работников

Однофакторный дисперсионный анализ Статистически значимые различия установлены на уровне $p < 0,05$							
SS (эф- фект)	df (эффект)	MS (эффект)	SS (ошибка)	df (ошибка)	MS (ошибка)	F	<i>p</i>
189,6761	4	47,41902	8289,473	11086	0,747743	63,41624	0,00

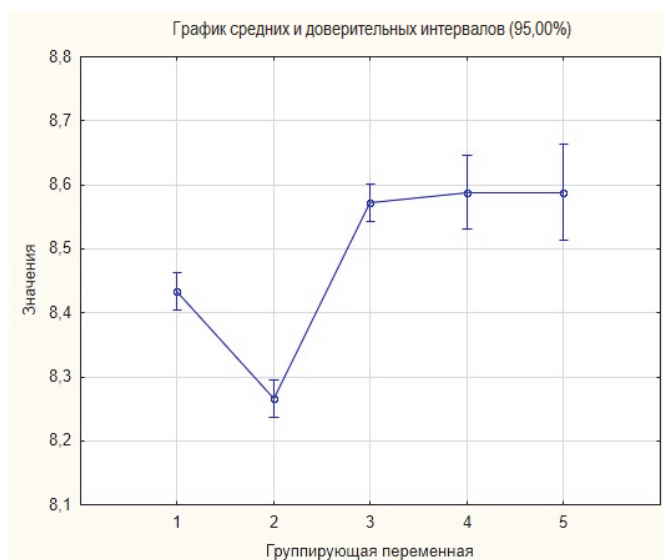


Рисунок 4. Средние показатели маркера «Инклюзивная практика» у различных категорий педагогических работников (1 – учитель начальных классов; 2 – учитель-предметник; 3 – учитель-дефектолог; 4 – педагог-психолог; 5 – социальный педагог)

Проведенный дисперсионный анализ показал наличие статистически значимых различий в значениях маркера «Инклюзивная практика» у различных категорий педагогических работников ($F = 189,68$; $p < 0,001$).

Для уточнения различий между выделенными группами педагогических работников был проведен апостериорный анализ с использованием критерия Тьюки. Полученные результаты представлены в Таблице 9.

Таблица 9. Результаты апостериорного анализа по критерию Тьюки ($F=189,68$; $p<0,001$)

Результаты апостериорного анализа различий между группами педагогических работников Переменная: маркер «Инклюзивная практика» Уровень статистической значимости: $p < 0,05$					
	{1} - $M=8,4329$	{2} - $M=8,2666$	{3} - $M=8,5722$	{4} - $M=8,5880$	{5} - $M=8,5880$
Учитель начальных классов {1}	–	0,000017	0,000017	0,005045	0,069113
Учитель-предметник {2}	0,000017	–	0,000017	0,000017	0,000018
Учитель-дефектолог {3}	0,000017	0,000017	–	0,996719	0,998894
Педагог-психолог {4}	0,005045	0,000017	0,996719	–	1,000000
Педагог социальный {5}	0,069113	0,000018	0,998894	1,000000	–

Результаты статистического анализа показали, что наиболее низкие значения маркера «Инклюзивная практика» были выявлены в группе учителей-предметников по сравнению с остальными категориями педагогических работников ($p < 0,001$).

Таким образом, выявлен достаточно высокий средний показатель оценки маркера «Инклюзивная практика» как по всей выборке (8,43), так и по выборкам УДО (8,62) и УОСО (8,43) по 10-балльной шкале, что в целом свидетельствует о положительном опыте реализации в системе образования Республики Беларусь практики совместного образования детей с разным уровнем психофизического развития.

Сравнительный анализ не показал значимых различий по маркеру «Инклюзивная практика» между учреждениями образования городской и сельской местности. Это позволяет рассматривать основные направления развития инклюзивной практики как актуальные для учреждений образования независимо от их территориального расположения.

Анализ результатов показал, что значения маркера «Инклюзивная практика» различаются в зависимости от уровня образовательного учреждения. В учреждениях общего среднего образования показатели оказались ниже, чем в учреждениях дошкольного образования. Такая тенденция может быть обусловлена усложнением образовательных задач на последующих уровнях образования и повышением ожиданий родителей в отношении содержания образовательной деятельности, качества сопровождения обучающихся и профессиональной компетентности педагогических работников.

Наиболее низкие показатели были выявлены по критериям, связанным с включенностью обучающихся с ОПФР в учебную и внеучебную деятельность, а также с характеристиками социально-психологического климата детского коллектива.

Установлены статистически значимые различия в показателях маркера среди пяти групп респондентов педагогических работников: в группе «учитель-предметник» показатели статистически ниже. Этот факт актуализирует необходимость

модернизации содержания педагогического образования и формирование соответствующих профессиональных компетенций у практикующих и будущих учителей.

Результаты исследования позволили выявить достоверные различия среди четырех групп респондентов: показатель оценки маркера «Инклюзивная практика» статистически ниже в группе респондентов «родитель (законный представитель), воспитывающий нормально развивающегося ребенка», чем в остальных трех группах респондентов. Статистически выше остальных этот показатель в группе «администрация учреждений образования». Выявленные различия могут быть свидетельством завышения оценки существующего положения администрацией учреждения образования, что может привести к искажению объективной ситуации, несвоевременному реагированию и игнорированию решения возникающих в образовательной практике задач, связанных с реализацией принципа инклюзии. Полученные данные также могут свидетельствовать о том, что следует обратить внимание на формирование инклюзивной готовности у всех субъектов образовательного процесса и компетентности педагогических работников в обеспечении качества образования для всех обучающихся.

Впервые проведенное национальное исследование по оценке индекса инклюзии в учреждениях дошкольного и общего среднего образования позволяет не только охарактеризовать сложившуюся ситуацию в реализации принципа инклюзии в образовании в Республике Беларусь, но и выявить «дефициты», разработать стратегию развития образовательной инклюзии в учреждениях образования.

Дискуссионные вопросы

В целом рассмотренные в данной статье идеи не противоречат исследованиям, в которых представлены разные аспекты оценки качества инклюзивного образования, в том числе оценки качества инклюзивных практик в учреждениях образования (Alekhina, 2016; Alekhina et al., 2019; Armstrong et al., 2010; Booth & Ainscow, 2007; Chepel et al., 2014).

Отметим, что в международном исследовании «Факторы качества инклюзивного образования в Европе», проведенном на базе восьми стран (Австрия, Испания, Франция, Финляндия, Ирландия, Исландия, Великобритания и Чешская Республика), изучение также осуществлялось в рамках национальных особенностей каждой из 8 стран и включало попытку создания единого критериально-диагностического инструментария (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015).

Близкие нам позиции представлены в работах С. В. Алёхиной (Alekhina, 2016), А. А. Нестеровой (Nesterova, 2017), Т. Л. Чепель, Т. П. Абакировой, С. В. Самуйленко (Chepel et al., 2014), где описаны критериальные комплексы показателей мониторинговых процедур, определяющие эффективность инклюзивного образования.

Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию утверждается, что, несмотря на то что «...созданы индексы для оценки уровня инклюзивности школ с точки зрения элементов, связанных с их культурой, политикой и практикой, их применение к реальной среде все еще очень ограничено. Информация о наличии ресурсов в школах скудна. Само определение ресурсов поддержки, достаточных для эффективного осуществления права на инклюзивное образование, требует анализа, который все еще не завершен» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015, p. 7).

Таким образом, номинация критериев, показателей, индикаторов индекса инклюзии в педагогических исследованиях, как в зарубежных, так и в отечественных, в настоящее время чрезвычайно дискуссионна.

В этой связи перспективы дальнейшего развития систем мониторинга инклюзивной образовательной среды связаны не только с уточнением диагностического инструментария и критериев оценки, но и с обеспечением готовности педагогического сообщества к использованию цифровых средств анализа образовательной практики. Данный аспект в целом соотносится с современными исследованиями, фиксирующими зависимость эффективности внедрения цифровых образовательных технологий от профессионального опыта и установок педагогов (Novikova & Bychkova, 2025).

Заключение

Полученные данные указывают на то, что оценка инклюзивности образовательного процесса в учреждениях образования Республики Беларусь вызывает широкий профессиональный интерес у педагогического сообщества, а тематика является социально значимой.

Разработанный полисубъектный диагностический инструментарий даёт возможность оценить степень реализации принципа инклюзии в учреждениях образования различного типа и может использоваться органами управления образованием, а также самими учреждениями образования для принятия управленческих и организационно-педагогических решений в сфере развития инклюзивной образовательной практики.

Полученные результаты имеют практическую значимость для системы образования различных уровней и могут выступать основой для проведения мониторинговых исследований, а также дальнейших научных разработок, связанных с совершенствованием содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в условиях инклюзивного образования.

Перспектива дальнейшего изучения проблемы связана с выявлением эффективных механизмов реализации инклюзивной практики и разработкой рекомендаций по повышению индекса инклюзии на учрежденческом, региональном, национальном уровнях.

Заключение Комитета по этике

Исследование проведено в соответствии с общепринятыми международными этическими принципами проведения исследований с участием человека, изложенными в Declaration of Helsinki, а также с соблюдением требований национального законодательства страны, на территории которой осуществлялось исследование. Обеспечены добровольность участия, информированное согласие участников и конфиденциальность персональных данных.

Конфликт интересов отсутствует.

Список литературы

- Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 136–145. – DOI: 10.17759/pse.2016210112
- 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. – Т. 11. – № 4. – С. 121–132. – DOI: 10.17759/psyedu.2019110410
- Алехина, С. В., Мельник, Ю. В., Самсонова, Е. В., Шеманов, А. Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9. – № 2. – С. 62–78. – DOI: 10.17759/cpse.2020090203

- Бут, Т., Эйнскоу, М. Показатели инклюзии: практическое пособие / Под ред. М. Вогана. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
- Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании». – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 12.01.2026).
- Кукушкина, О. И., Гончарова, Е. Л., Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – № 52.
- Макаревская, Ю. Э., Гайдамашко, И. В., Круглова, М. С., Кожевников, Л. Л. Разработка и апробация прототипа мобильного приложения для развития психолого-правовой компетентности педагогов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2025. – Т. 48. – № 4. – С. 329–358. – DOI: 10.11621/LPJ-25-51
- Нестерова, А. А. Критерии оценки качества инклюзивного образования / Гл. ред.: С. В. АLEXИНА // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2017. – С. 37–41.
- Новикова, И. А., Бычкова, П. А. Особенности отношения к цифровым образовательным технологиям у преподавателей с разным стажем работы в вузе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2025. – Т. 48. – № 4. – С. 299–328. – DOI: 10.11621/LPJ-25-50
- Русецкий, В. Ф. Методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования // Педагогическая наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 16–23.
- 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 (388). – С. 19–27.
- Чепель, Т. Л., Абакирова, Т. П., Самуйленко, С. В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 1. – С. 33–41.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., Spandagou, I. Inclusive education: International policy & practice. – London: Sage, 2010. – 162 p. – DOI: 10.4135/9781446221990
- Booth, T., Ainscow, M. Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. – Madrid: FUHEM, 2015. – 196 p.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice. – Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. – URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration. – Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015. – URL: https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/quality_factors_of_inclusive_education_final_en.pdf
- Gandasegui, V. D., Méndez, F. C. Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos // Revista Española De Discapacidad. – 2014. – Vol. 2. – No. 1. – Pp. 97–113. – DOI: 10.5569/2340-5104.02.01.05
- Hornby, G. Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities. – New York: Springer, 2014. – 185 p. – DOI: 10.1007/978-1-4939-1483-8
- Kyriazopoulou, M., Weber, H. (Eds.). Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe. – Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. – 44 p.
- Winter, E., O’Raw, P. Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. – Dublin: NCSE, 2010. – URL: https://www.researchgate.net/publication/319482978_Literature_Review_of_the_Principles_and_Practices_relating_to_Inclusive_Education_for_Children_with_Special_Educational_Needs

References

- Alekhina, S. V. (2016). Inclusive education: from policy to practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 21(1), 136–145. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112>
- Alekhina, S. V., Mel'nik, Yu. V., Samsonova, E. V., & Shemanov, A. Yu. (2019). On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 11(4), 121–132. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110410>
- Alekhina, S. V., Mel'nik, Yu. V., Samsonova, E. V., & Shemanov, A. Yu. (2020). The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical Psychology and Special Education*, 9(2), 62–78. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090203>
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446221990>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Index for Inclusion: developing learning and participation in schools]. FUHEM.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Inclusion indicators: Practical guide*. ROOI “Perspektiva”.
- Chepel, T. L., Abakirova, T. P., & Samuylenko, S. V. (2014). Efficiency of the educational process in terms of inclusive practices: the results of monitoring studies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 19(1), 33–41.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/quality_factors_of_inclusive_education_final_en.pdf
- Gandasegui, V. D., & Méndez, F. C. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos [Teachers' perception about the necessary educational resources to develop inclusive processes]. *Revista Española De Discapacidad*, 2(1), 97–113. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.02.01.05>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Khitryuk, V. V., Feklistova, S. N., & Lemekh, E. A. (2024). Inclusion Index: a system of criteria and indicators for assessing the implementation of the principle of inclusion in education. *Education and Nursing*, 4(388), 19–27.
- Kukushkina, O. I., Goncharova, E. L., & Malofeev, N. N. (2023). Inclusive education: the view of defectologists of the domestic scientific school. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 52.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Law of the Republic of Belarus. (2022). “On Amendments to the Code of the Republic of Belarus on Education”, Law No. 154-Z, 14th January. <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1>
- Makarevskaya, Yu. E., Gaidamashko, I. V., Kruglova, M. S., & Kozhevnikov, L. L. (2025). Development and testing of a mobile application prototype for enhancing psychological and legal competence in educators. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya – Lomonosov Psychology Journal*, 48(4), 329–358. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-51>
- Nesterova, A. A. (2017). Criteria for assessing the quality of inclusive education. In S. V. Alekhina (Ed.), *Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice: Proceedings of the IV International scientific and practical conference* (pp. 37–41). MGPPU.

- Novikova, I. A., & Bychkova, P. A. (2025). Attitudes towards digital educational technologies among university teachers with different spans of professional experience. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya – Lomonosov Psychology Journal*, 48(4), 299–328. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-50>
- Rusetsky, V. F. (2018). Methodological grounds for the development of criteria and indicators for assessing the quality of preschool, general secondary and special education. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie – Pedagogical Science and Education*, 2, 16–23.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. NCSE. https://www.researchgate.net/publication/319482978_Literature_Review_of_the_Principles_and_Practices_relating_to_Inclusive_Education_for_Children_with_Special_Educational_Needs