Доступность учреждений образования для детей с ОПФР в Республике Беларусь

Лемех Елена Анатольевна – д-р пед. наук, канд. психол. наук, доцент; Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск, Беларусь); vea.68@mail.ru

Хитрюк Вера Валерьевна – д-р пед. наук, профессор, директор Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Беларусь); 3577058@gmail.com

Феклистова Светлана Николаевна – д-р пед. наук, профессор; Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск, Беларусь); feklsv@mail.ru

Ахметзянова Анна Ивановна – д-р пед. наук, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. психологии и педагогики специального образования; Казанский федеральный университет (Казань, Россия); Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

Аннотация. *В статье рассматривается доступность учреждений образования для лиц с особенностями психофизического развития. Представлены результаты национального эмпирического исследования, направленного на оценку уровня доступности учреждений образования для таких детей и выявление факторов, препятствующих получению ими образования. Материалы, приведенные в статье, могут стать основой для совершенствования образовательной практики с учетом принципа инклюзии в образовании.*

Ключевые слова. *Учреждения образования, дошкольное и общее среднее образование, особенности психофизического развития (ОПФР)*[1]*, дети с ОПФР, особые образовательные потребности (ООП), содержательно-методический компонент, уровень доступности, родители (лица их заменяющие).*

Благодарности. *Статья подготовлена по результатам выполнения проекта международной технической помощи «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка» №2/22/001151.*

В условиях глобализации, усиления социальных преобразований и быстрого развития технологий одной из важнейших задач является обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся, включая детей с *особыми образовательными потребностями* (ООП), определяемыми как «необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными, лингвистическими и т. д.) и способностями обучающегося» [1]. В широком значении данный термин применим ко всем обучающимся, которым необходимо создавать специальные условия, учитывающие их разные особенности и способности (например, находящимся в социально опасном положении, одаренным, соматически ослабленным и т.д.); в узком – к группе детей с особенностями психофи-

[1] *Особенности психофизического развития* (ОПФР) – белорусский термин, аналогичный российскому «ограниченные возможности здоровья» (ОВЗ).

зического развития (ОПФР). В настоящей статье мы будем говорить именно о них.

В Республике Беларусь, как и во многих странах, доступность образования на разных уровнях является одной из важных государственных задач. Педагогический контекст проблемы доступности образования детям с ООП состоит в разработке и реализации образовательных стратегий, направленных на создание инклюзивной образовательной среды. Он включает в себя совершенствование образовательных программ, оптимизацию педагогических форм и методов обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, а также внедрение дифференцированного подхода, технологий, способствующих развитию каждого ребенка в условиях общего образовательного пространства. Данный контекст требует системного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса и постоянной эффективности применяемых методов, что обеспечивает равные возможности для обучения и развития всех образовательных категорий [2].

Социальный контекст связан с необходимостью преодоления барьеров, возникающих на пути к получению образования, будь то физические, социокультурные или психологические помехи, которые можно рассматривать как совокупность факторов, препятствующих качественной жизни [3; 4]. Недостаточная доступность учебных заведений приводит к ограничению возможностей для личностного и профессионального развития, маргинализации уязвимых групп населения, что в конечном итоге отрицательно сказывается на социальной сплоченности и равноправии в обществе.

Таким образом, изучение вопросов и решение задач доступности образования на разных уровнях становится не только педагогической, но и важной социальной составляющей, требующей комплексного междисциплинарного взаимодействия всех государственных структур, общественных организаций и семей обучающихся, закрепляет приоритет мер как социальной, так и образовательной политики [5].

Обзор научной литературы позволяет говорить о том, что доступность образования обусловлена различиями между людьми на индивидуальном и социальном уровнях, проявляющимися в таких характеристиках, как: «уровень способностей; качество полученного образования предыдущего уровня; уровень информированности о возможностях обучения по различным специальностям в различных образовательных учреждениях; физические возможности (например, наличие инвалидности, не влияющей на способность к усвоению знаний, но ограничивающей возможность участия в учебном процессе); состав семьи, уровень образования и социальный капитал ее членов; экономическое благосостояние семьи» [6, с. 12].

Учеными осуществлен анализ механизмов обеспечения доступности дошкольного образования, его основных векторов, «нацеленных на создание оптимальных условий раннего развития, на выравнивание стартовых возможностей для успешных образовательных инициатив» [7, с. 216]; проведены мониторинговые исследования по оценке доступности общего среднего образования, которая связана с преодолением социокультурного, территориального, экономического, институционального, информационного, мотивационного барьеров, препятствующих его получению [4]; признается достаточно высокая степень разработанности темы доступности высшего образования [5].

Доступность образования рассматривается чаще всего в качестве интегральной характеристики, отражающей сложное взаимодействие между социальной (социально-экономические характеристики субъектов) [8; 9; 10], пространственной (расположение жилья, образовательной и транспортной инфраструктуры) [11; 12] и мотиваци-

онной (факторы, побуждающие к выбору в соответствии с предпочтениями) [4; 13] составляющими. Вместе с тем, нет единства в понимании этого термина, выборе влияющих на доступность факторов; отсутствует комплексный подход к их оценке; происходит совмещение понятий «доступность образования» и «возможность получения образования» [5].

В Республике Беларусь в рамках проекта «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка» в январе-феврале 2025 г. было проведено ***исследование*** в целях изучения уровня доступности учреждений дошкольного и общего среднего образования для детей с ОПФР и выявления факторов, препятствующих их обучению в учреждениях образования (УО).

Под ***доступностью образования*** мы понимаем «возможность получения образовательной услуги, определяющей развитие ребенка в соответствии с его ООП благодаря созданным условиям и установленному порядку (организационный компонент доступности); возможность выбора места получения образования (территориальный компонент доступности) в соответствии с образовательными потребностями (содержательно-методический компонент доступности); личностными (социально-психологический компонент доступности) и экономическими ресурсами (финансово-экономический компонент доступности) на основе представленной информации (информационный компонент доступности). Каждый компонент может быть определен комплексом критериев, раскрывающихся через отдельные показатели [14, с. 6].

Методологической основой изучения доступности учреждения образования для обучающихся с ОПФР выступили системный, средовой, аксиологический, экологический, квалиметрический подходы в их непротиворечивом единстве. Эти подходы реализовывались через принципы человеческих приоритетов, комплексности, диагностичности, адресности [15].

Для комплексной оценки доступности образования необходимо охарактеризовать все ее составляющие[2], но цель нашей статьи – анализ результатов оценки содержательно-методического компонента доступности образования родителями обучающихся с ОПФР в учреждениях дошкольного образования и учреждениях общего среднего образования Беларуси. Такие обучающиеся имеют ряд индивидуальных ООП, учет которых повышает качество получения ими образования в условиях обычных детских садов и школ.

Содержательно-методический компонент включает следующие критерии и показатели:

– соответствие содержания образования ООП обучающегося (обучение по адекватной образовательной программе; наличие у обучающихся знаний, умений, навыков, определенных выбранной программой);

– соответствие методики обучения ООП ученика (адаптация дидактических материалов; использование специальных технических и вспомогательных средств; использование специальных технологий обучения; проведение коррекционных занятий).

Выделено три уровня содержательно-методической доступности учреждения образования для обучающихся с ОПФР: *критический* (недопустимый), *базовый* (приемлемый), *оптимальный* (золотой стандарт).

На основе представленных критериев и показателей разработан комплекс инди-

[2] Предлагаемая система критериев и показателей представлена шестью компонентами доступности: организационным, содержательно-методическим, финансовым (экономическим), территориальным, социально-психологическим, информационным. Каждый из них определяется комплексом критериев, содержательно раскрывающихся отдельными показателями.

каторов [15], по которым можно оценить качество каждого показателя и уровень его проявления по трехбалльной шкале: 1 балл – полностью не соответствует / полностью отсутствует / никогда не встречается (относится к критическому уровню); 2 балла – имеется частично / встречается фрагментарно / иногда (характеризует базовый уровень); 3 балла – абсолютно соответствует / имеется возможность / всегда присутствует (предполагает оптимальный уровень). В случае затруднения в оценке высказывания, можно оценить его в 0 баллов – «затрудняюсь ответить / не знаю».

Критический уровень доступности учреждения образования для обучающихся с ОПФР имеет следующие характеристики: образовательная программа не соответствует ООП обучающихся; их знания, умения, навыки не позволяют осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием; не всегда используются специальные технические и вспомогательные материалы; учебные материалы адаптируются и модифицируются в соответствии с ООП обучающихся; технология обучения не всегда учитывает ООП детей.

Базовый уровень предполагает, что образовательная программа соответствует ООП обучающихся; их знания, умения, навыки не всегда позволяют осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием; не всегда используются специальные технические и вспомогательные материалы, осуществляются адаптация и модификация учебных материалов в соответствии с ООП детей; технология обучения учитывает их ООП.

Оптимальный уровень характеризуется тем, что образовательная программа соответствует ООП обучающихся; их знания, умения, навыки позволяют осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием; используются специальные технические и вспомогательные материалы, учебные материалы адаптируются и модифицируются в соответствии с ООП детей; технология обучения учитывает их ООП.

Ведущим методом исследования выбрано *анкетирование*. Для его проведения и обработки результатов опроса использовалась онлайн-форма, созданная с помощью инструмента Google Forms. Для количественного анализа полученных данных применены Google-таблицы с разработанными соответствующими формулами и связями[3].

Объем выборки составил 24872 родителя (законных представителя), воспитывающих детей с ОПФР, которые получают образование (дошкольное или общее среднее) в общеобразовательных учреждениях. Репрезентативность выборки исследования обеспечивалась представленностью учреждений дошкольного образования (УДО) и учреждений общего среднего образования (УОСО), а также сохранением пропорционального соотношения сельских и городских учреждений в масштабах страны.

Преобладание ответов респондентов городских учреждений образования над сельскими соответствует характеристикам генеральной совокупности и объективизирует полученные результаты.

В исследовании приняли участие родители, чьи дети получают помощь в разных формах: посещают группу учреждения дошкольного образования (24,7%), группу интегрированного обучения и воспитания (15,3%), класс учреждения общего среднего образования (11,9%), класс интегрированного обучения и воспитания (15%), специальную группу (12,6%), специальный класс (1,8%), класс совместного обу-

[3] Авторы выражают признательность Ю.В.Строгой и А.З.Кутышу, сотрудникам Института инклюзивного образования БГПУ университета имени Максима Танка за применение методов математической статистики для анализа данных.

чения и воспитания (1,2%), пункт коррекционно-педагогической помощи (9,4%), различные сочетания вариантов (8,1%).

Мы получили следующее распределение ответов респондентов по видам нарушений ребенка, воспитывающегося в семье: нарушения речи (69,2%), нарушения функций опорно-двигательного аппарата (1,7%), трудности в обучении[4] (10,4%), нарушение слуха (1,6%), нарушения зрения (2,0%), интеллектуальная недостаточность[5] (4,3%), расстройства аутистического спектра (7,6%), множественные нарушения[6] (1,8%), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)[7] (0,2%), с иными особенностями психофизического развития (1,2%).

Таким образом, количественные и качественные характеристики выборки респондентов определяют ее как репрезентативную и позволяют имплицировать полученные результаты на всю генеральную совокупность.

Содержательно-методический компонент включает пять показателей, отраженных в пяти вопросах анкеты. С учетом количества респондентов по данному компоненту было получено 124360 ответов.

Распределение ответов по оценке содержательно-методического компонента доступности показало, что к критическому уровню доступности из них относятся 3,6%; к базовому – 13,4%, к оптимальному – 72,2%. Это означает, что, по мнению опрошенных, образовательная программа адекватна ООП обучающихся; знания, умения, навыки, приобретаемые ими в процессе обучения, позволяют заниматься деятельностью в соответствии с полученным образованием; в соответствии с ООП детей осуществляются адаптация и модификация учебных материалов, используются специальные технические и вспомогательные материалы, технологии обучения. 10,8% родителей (законных представителей) затруднились ответить на вопрос – на наш взгляд, по каким-то причинам они не хотели дать реальную оценку, предпочитая выбрать социально желаемый вариант.

Одна из задач исследования – выявление статистически значимых различий в компонентах доступности по параметру «тип учреждения образования (УДО / УОСО)». Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью статистического пакета STATISTICA (версия 10.0). Для решения исследовательской задачи использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Распределение ответов по оценке компонента «Содержательно-методическая доступность» отдельно по группам УДО и УОСО показало, что учреждения дошкольного образования имеют более высокий уровень сформированности содержательно-методического компонента доступности. При этом 74,4% респондентов УДО отмечают оптимальный уровень данного компонента, для учреждений общего среднего образования этот показатель со-

---

[4] В Республике Беларусь законодательно закреплен термин «*трудности в обучении*», синонимичный термину «*задержка психического развития*», который не используется.

[5] Термин «*интеллектуальная недостаточность*» также закреплен в Беларуси законодательно, синонимичный ему термин «умственная отсталость» не употребляется.

[6] Под *множественными нарушениями психофизического развития* понимается наличие у ребенка двух и более первичных нарушений при сохранном интеллекте, трудностях в обучении (задержке психического развития), легкой интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости легкой степени).

[7] В Беларуси дети с СДВГ не относятся к категории с ОПФР, поэтому здесь эта нозологическая группа до последнего времени практически не изучалась учителями-дефектологами, специальными психологами. Вместе с тем, такие дети имеют особые образовательные потребности, поэтому они были включены в наше исследование.

ставляет 68,9%. Также сохраняется тенденция достаточно большого процента выборов «затрудняюсь ответить» (соответственно 10,2% и 11,7%).

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для двух независимых выборок (1 группа – представители УДО, 2 группа – УОСО) позволяют говорить о том, что показатель содержательно-методического компонента доступности статистически выше в учреждениях дошкольного образования, чем в учреждениях общего среднего образования ($p<0,001$).

Для нашего исследования представляет интерес анализ различий содержательно-методического компонента доступности в зависимости от места расположения учреждения образования (городская / сельская местность). Распределение ответов респондентов по компоненту «содержательно-методическая доступность» отдельно по группам учреждений образования, расположенным в городской и сельской местности, позволило установить, что частота встречаемости критического (недопустимого) уровня содержательно-методического компонента доступности УО на уровне дошкольного образования не имеет отличий (2,8% в городских УДО; 2,8% – в сельских), а на уровне общего среднего образования выше в городских учреждениях образования (5% против 3,3%).

Сравнительные результаты показателей уровня содержательно-методического компонента доступности, в зависимости от места расположения учреждения образования (городская/сельская местность), указывают на то, что показатель этого компонента статистически выше в учреждениях, расположенных в сельской местности, чем в городских учреждениях ($p<0,001$).

Одной из задач настоящего исследования было выявление статистически значимых различий, зависящих от имеющихся у ребенка нарушений. Распределение ответов респондентов по уровням содержательно-методического компонента доступности, в зависимости от видов нарушений ребенка, показало следующее. Как критический или неприемлемый данный компонент характеризуют обучающиеся с СДВГ (12,7% – наиболее часто), с множественными нарушениями развития (7,5%), расстройствами аутистического спектра (6,2%), нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (6,2%). Следует обратить внимание на то, что вариант «затрудняюсь ответить» выбирался достаточно часто. Очевиден выраженный разброс в оценке содержательно-методического компонента доступности как оптимального: от 40,3% (обучающиеся с СДВГ) до 79,7% (дети с интеллектуальной недостаточностью).

Для установления статистически значимых различий в данном компоненте между группами респондентов использовался однофакторный дисперсионный анализ[8], так как он позволяет с помощью апостериорного критерия[9] провести множественные попарные сравнения без риска увеличения вероятности ошибки I рода[10]. Категория детей с СДВГ не была включена, так как они не относятся к категории обучающихся с ОПФР и инвалидностью, т.е. учатся

[8] *Дисперсионный анализ* (ANOVA – ANalysis Of VAriance) – статистический метод, направленный на поиск зависимостей в экспериментальных данных путем исследования значимости различий в средних значениях двух или более групп.

[9] *Апостериорный критерий* (post-hoc анализ) позволяет выяснить, какие именно группы отличаются друг от друга после проведения дисперсионного анализа (ANOVA).

[10] Ошибка I рода (ложноположительный результат) в статистике – это отвержение верной нулевой гипотезы (т.е. исследователь «нашел» эффект там, где его на самом деле нет). Такую ошибку называют «ложной тревогой», «ложным срабатыванием» или «ложноположительным срабатыванием».

по общеобразовательной программе. Дисперсионный анализ выявил наличие статистически значимых различий в показателе содержательно-методического компонента доступности среди восьми групп респондентов ($F = 56,43$; $p<0,001$).

Для апостериорного анализа[11] был применен критерий Тьюки[12]. Расчет математической статистики указывает на то, что показатель содержательно-методического компонента доступности статистически ниже в группах детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра (РАС) и множественными нарушениями развития ($p<0,001$). Самые высокие показатели содержательно-методической доступности родители (законные представители), воспитывающие ребенка с ОПФР, отмечают для группы детей с интеллектуальной недостаточностью, а самые низкие – для категории детей с множественными нарушениями развития ($p<0,001$).

Результаты, полученные в процессе изучения уровня доступности учреждений дошкольного и общего среднего образования для детей с ОПФР, позволили определить следующие *факторы*, препятствующие получению ими образования в таких учреждениях:

1) территориальный: лишь 50% опрошенных удовлетворены состоянием безбарьерности (в первую очередь это касается подвоза обучающихся с ОПФР в учреждение образования и средств, обеспечивающих ориентировку в окружающем пространстве);

2) финансово-экономический: экономическая доступность в семье, воспитывающей ребенка с ОПФР, как финансовая возможность удовлетворения его особых образовательных потребностей, всего на 5% больше, чем территориальная;

3) организационный [14; 16].

Во всех областях Республики Беларусь подтверждается данная закономерность: территориальный, финансово-экономический, организационный факторы (в установленной последовательности) препятствуют доступности учреждения образования. В рамках каждого региона эти факторы отличаются количественно, что свидетельствует о большей или меньшей степени риска. Наибольшее влияние все они оказывают на доступность учреждений образования г. Минска.

Следующее место на шкале рисков занимает информационный компонент доступности (4-е место), после него – содержательно-методический (5-е место), затем – социально-психологический (6-е место). То есть последние два компонента являются наиболее благополучными, по мнению родителей, воспитывающих детей с ОПФР.

Содержательно-методический компонент доступности большинство респондентов оценивают достаточно высоко (85,6% дают в сумме оптимальный и базовый уровень). Вместе с тем, есть проблемы, которые необходимо решить

Во-первых, только 5,6% опрошенных согласны с тем, что образовательная программа соответствует особым образовательным потребностям ребенка, поэтому необходимо в регионах установить причины такого явления, провести дополнительную разъясняющую работу среди родительской общественности как в условиях психолого-медико-педагогических комиссий, так и в условиях учреждений образования.

[11] *Апостериорный анализ* проводится после некоторого события, потребовавшего решения. Цель – определить, что именно и почему произошло, для оперативного устранения последствий, а также сделать выводы, которые могут оказаться полезными для последующих априорных (предварительных) анализов.

[12] *Критерий Тьюки* – статистический тест для множественных сравнений. Используется после проведения дисперсионного анализа (ANOVA), чтобы определить, какие именно средние значения отличаются.

Во-вторых, уровень сформированности содержательно-методического компонента доступности статистически выше в учреждениях дошкольного образования, чем в учреждениях общего среднего образования ($p<0,001$). Вероятно, это объясняется большей разработанностью дидактического, учебного материала, педагогических технологий для воспитанников УДО, чем для учащихся УОСО (особенно в среднем и старшем звене). В связи с этим важно отметить растущую потребность в дифференциации образования, которую необходимо осуществлять для разных категорий обучающихся с ОПФР (начиная с 5 класса и по всем учебным предметам).

В-третьих, следует обратить внимание на школы, а также на классы совместного обучения и воспитания, на классы учреждений общего среднего образования, где отмечены наибольший критический уровень содержательно-методического компонента доступности и наибольшее количество выборов «затрудняюсь ответить» (соответственно, 22,7% и 23,18%). Причины этого объяснимы: классы совместного обучения и воспитания начали функционировать в нашей стране только с 2024 г., тогда как классы интегрированного воспитания и обучения (критический уровень и выбор «затрудняюсь ответить» составляют 10,2 %), специальные классы (критический уровень и выбор «затрудняюсь ответить» – 9,7 %) существуют уже с 1995 г. – накопленный за 30 лет опыт оказывается преимуществом в обеспечении качественного обучения и содержательно-методической доступности.

В-четвертых, уровень сформированности содержательно-методического компонента доступности статистически выше в учреждениях, расположенных в сельской местности, чем в городских ($p<0,001$). Одна из причин может заключаться в том, что численный состав в группах (классах) в учреждениях образования, работающих в сельской местности, меньше, следовательно, педагог имеет больше возможностей оказывать персонифицированную помощь ребенку с ОПФР, что и наблюдают родители. Вместе с тем, данный феномен нуждается в дальнейшем изучении.

В-пятых, наибольший критический или неприемлемый уровень содержательно-методической доступности (в большинстве случаев) касается обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, множественными нарушениями развития, расстройствами аутистического спектра, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В связи с этим нужно осуществить скрининг профессиональных компетенций учителей, учителей-дефектологов в отношении обучающихся перечисленных категорий (при их наличии в учреждении образования) и, если это необходимо, разработать план повышения квалификации педагогических работников по данному направлению.

В-шестых, требуется обсудить на родительских собраниях, в личных беседах с родителями (лицами их заменяющими) технологию обучения детей с ОПФР, объяснить, как она учитывает особые образовательные потребности ребенка, поскольку в данном показателе опрос выявил большой процент совместных выборов критического уровня и ответов «не знаю» (16,1%). Кроме того, следует акцентировать внимание родительской общественности на использование специальных технических и вспомогательных материалов в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся, поскольку отмечен самый низкий процент оптимального уровня по данному вопросу в компоненте «содержательно-методическая доступность» (62,4%) и самый большой процент категории «затрудняюсь ответить» (16,9%). Нужно разъяснить, какие специальные технические и вспомогательные материалы уже используются в учреждении образования для той или иной нозологической группы; уточнить, какие

специальные технические и вспомогательные материалы родители (лица их заменяющие) считают необходимыми при обучении их ребенка.

По мнению респондентов, содержательно-методический компонент доступности является одним из наиболее благополучных. Вместе с тем, полученные результаты указывают на необходимость продолжения работы и в данном направлении, что позволит совершенствовать образовательную практику в контексте реализации принципа инклюзии в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.asabliva.by/ main.aspx?guid =118663.

2. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. № 1. С. 136–145.

3. *Ажинова А.Е.* Инклюзивное образование: барьеры внедрения и психолого-педагогические условия успешной реализации // Вестник Балтийского федерального университета им. Канта. Сер. «Филология, педагогика, психология» 2019. № 2. С. 93 –101.

4. *Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М.* Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 186–202.

5. *Аникина Е.А., Лазарчук Е.В., Чечина В.И.* Доступность высшего образования как социально-экономическая категория // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-2. С. 355–358.

6. *Новиков А.М.* Оценка доступности образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 2. С.11–14.

7. *Абанкина И.В., Филатова Л.М.* Доступность дошкольного образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С.11–14.

8. *Gibbons S., Silva O.* Competition and Accessibility in School Markets: Empirical Analysis Using Boundary Discontinuities // Improving School Accountability: Checkups or Choice. Oxford, 2006. Available at: https://doi.org/10.1016/S0278-0984(06)14007-9.

9. *Mare R.* Social background and school continuation decision // Journal of the American Statistical Association. 1980. Vol. 75. Available at: https://scholar.google.com/ citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=R77Xmr0AAAAJ&citation_for_view=R77Xmr0AAAAJ:u-x6o8ySG0sC.

10. *Mollborn S., Lawrence E., James-Hawkins L., Fomby P.* When Do Socioeconomic Resources Matter Most in Early Childhood? // Advances in Life Course Research. 2014. Vol. 20. Available at: https://journals.plos.org/plosone/ article?id=10.1371/ journal. pone. 0205019.

11. *Hu B.Y., Roberts S.K.* A Qualitative Study of the Current Transformation to Rural Village Early Childhood in China: Retrospect and Prospect // International Journal of Educational Development. 2013. Vol. 33. No. 4. P. 316–324.

12. *Леонидова Г.В., Свирелкина И.И.* Негосударственное дошкольное образование: современная практика территориального развития // Экономические и социальные изменения – факты, тенденции, прогноз. 2016. № 1. С. 138–152.

13. *Niedzielski M., Boschmann E.* Travel Time and Distance as Relative Accessibility in the Journey to Work // Annals of the Association of American Geographers. 2014. Vol. 104. No. 6. Available at: https://www.jstor.org/ stable/ i24537603.

14. *Лемех Е.А., Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Строгая Ю.В., Кутыш А.З.* Изучение организационного компонента доступности учреждений дошкольного и общего среднего образования для детей с особыми образовательными потребностями в Республике Беларусь // Дефектология. 2025. № 4. С. 3–15.

15. *Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А., Строгая Ю.В., Кутыш А.З.* Доступность учреждений образования для обучающихся с особенностями психофизического развития: методология и инструментарий исследования // Адукацыя і выхаванне. 2025. № 2. С. 33–40.

16. *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. С. 26–37.

Дата поступления – 15.12.2025

Accessibility of educational institutions for children with psychophysical disabilities in the Republic of Belarus

Elena A. Lemekh – Dr. Sci. (Pedagogics), Cand. Sci. (Psychology), associate professor, Professor of the Department of Special Pedagogy of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus); vea.68@mail.ru

Vera V. Khitruk – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, head of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus); 3577058@gmail.com

Svetlana N. Feklistova – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, professor the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus); feklsv@mail.ru

Anna I. Akhmetzyanova – Dr. Sci. (Pedagogics), Cand. Sci. (Psychology), associate professor, head of the Department of Psychology and Special Education Pedagogy, Kazan Federal University (Kazan, Russia); aahmetzy@yandex.ru

Abstract. *The article examines the accessibility of educational institutions for people with special needs of psychophysical development. The authors present the results of the national empirical study aimed at: 1) assessing the level of accessibility of educational institutions for such children; 2) identifying factors that hinder their education. The materials presented in the article can become the basis for improving educational practice, taking into account the principle of inclusion in education.*

Key words. *Educational institutions, pre-school and secondary education, features of psychophysical development (OPFR), children with OPFR, special educational needs, content and methodological component, accessibility level, parents and persons replacing them.*

Gratitude. *The article is based on the results of the international technical assistance project "Inclusive education: a supportive environment for realizing the potential of every child" No. 2/22/001151.*

REFERENCES

1. Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya licz s osobennostyami psixofizicheskogo razvitiya v Respublike Belarus`: prikaz Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus` ot 22.07.2015 № 608 [On the approval of the Concept of the development of inclusive education for persons with special needs of psychophysical development in the Republic of Belarus (Order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus dated 07/22/2015 No. 608)]. Available at: http://www.asabliva.by/ main. aspx?guid=118663.

2. *Alexina S.V.* Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: from politics to practice]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2016. No.1. C. 136–145.

3. *Azhinova A.E.* Inklyuzivnoe obrazovanie: bar`ery` vnedreniya i psixologo-pedagogicheskie usloviya uspeshnoj realizacii [Inclusive education: barriers to implementation and psychological and pedagogical conditions for successful implementation]. *Vestnik Baltijskogo federal`nogo universiteta im. Kanta. Ser. «Filologiya, pedagogika, psixologiya»* [Bulletin of the Baltic Federal University. Kant. Ser. "Philology, pedagogy, psychology"]. 2019. No. 2. P .93 –101.

4. *Konstantinovskij D.L., Vaxshtajn V. S., Kurakin D.Yu., Roshhina Ya.M.* Dostupnost` kachestvennogo obshhego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya [Accessibility of high-quality general education: opportunities and limitations]. *Voprosy` obrazovaniya* [Educational issues]. 2006. No. 2. P. 186–202.

5. *Anikina E.A., Lazarchuk E.V., Chechina V.I.* Dostupnost` vy`sshego obrazovaniya kak social`no-e`konomicheskaya kategoriya [Accessibility of higher education as a socio-economic category]. *Fundamental`ny`e issledovaniya* [Fundamental research]. 2014. No. 12-2. P. 355–358.

6. *Novikov A.M.* Ocenka dostupnosti obrazovaniya [Assessment of accessibility of education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy]. 2012. No. 2. P. 11–14.

7. *Abankina I.V., Filatova L.M.* Dostupnost` doshkol`nogo obrazovaniya [Accessibility of preschool education]. *Voprosy` obrazovaniya* [Educational issues]. 2018. No. 3. P.11–14.

8. *Gibbons S., Silva O.* Competition and Accessibility in School Markets: Empirical Analysis Using Boundary Discontinuities // Improving School Accountability: Checkups or Choice. Oxford, 2006. Available at: https://doi.org/ 10.1016/S0278-0984(06)14007-9.

9. *Mare R.* Social background and school continuation decision // *Journal of the American Statistical Association.* 1980. Vol. 75. Available at: https:// scholar. google. com/ citations?view_op=view_citation &hl=ru&user=R77Xmr0AAAAJ&citation_for_view=R77Xmr0AAAAJ:u-x6o8ySG0sC.

10. *Mollborn S., Lawrence E., James-Hawkins L., Fomby P.* When Do Socioeconomic Resources Matter Most in Early Childhood? // *Advances in Life Course Research.* 2014. Vol. 20. Available at: https:// journals.plos.org/plosone/ article?id=10.1371/ journal. pone. 0205019.

11. *Hu B.Y., Roberts S.K.* A Qualitative Study of the Current Transformation to Rural Village Early Childhood in China: Retrospect and Prospect // *International Journal of Educational Development*. 2013. Vol. 33. No. 4. P. 316–324.

12. *Leonidova G.V., Svirelkina I.I.* Negosudarstvennoe doshkol`noe obrazovanie: sovremennaya praktika territorial`nogo razvitiya [Non-state preschool education: modern practice of territorial development]. *E`konomicheskie i social`ny`e izmeneniya – fakty`, tendencii, prognoz* [Economic and social changes – facts, trends, forecast]. 2016. No. 1. P. 138–152.

13. *Niedzielski M., Boschmann E.* Travel Time and Distance as Relative Accessibility in the Journey to Work // *Annals of the Association of American Geographers.* 2014. Vol. 104. No. 6. Available at: https://www.jstor.org/ stable/ i24537603

14. *Lemex E.A., Xitryuk V.V., Feklistova S.N., Strogaya Yu.V., Kuty`sh A.Z.* Izuchenie organizacionnogo komponenta dostupnosti uchrezhdenij doshkol`nogo i obshhego srednego obrazovaniya dlya detej s osoby`mi obrazovatel`ny`mi potrebnostyami v Respublike Belarus` [Study of the organizational component of accessibility of preschool and general secondary education institutions for children with special educational needs in the Republic of Belarus]. *Defektologiya* [Defectology]. 2025. No. 4. P. 3–15.

15. *Xitryuk V.V., Feklistova S.N., Lemex E.A., Strogaya Yu.V., Kuty`sh A.Z.* Dostupnost` uchrezhdenij obrazovaniya dlya obuchayushhixsya s osobennostyami psixofizicheskogo razvitiya: metodologiya i instrumentarij issledovaniya [Accessibility of educational institutions for students with special needs of psychophysical development: methodology and research tools]. *Adukacyya i vy`xavanne* [Adukacy i vykhavanne]. 2025. No. 2. P. 33–40.

16. *Xitryuk V.V., Feklistova S.N., Lemex E.A., Strogaya Yu.V., Kuty`sh A.Z.* Ocenka dostupnosti gorodskix i sel`skix uchrezhdenij obrazovaniya dlya obuchayushhixsya s osobennostyami psixofizicheskogo razvitiya [Assessment of accessibility of urban and rural educational institutions for students with special needs of psychophysical development]. *Adukacyya i vy`xavanne* [Adukacy i vykhavanne]. 2025. No. 7. P. 26–37.

Submitted – 15.12.2025