



**ЛЕПЕШЕВ Д.В.  
ОРАЗБАЕВА К.О.  
ДОСКЕНОВА Д.А.**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ  
ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИИ**

Кокшетау, 2026г.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН  
НАО КОКШЕТАУСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. Ш. УАЛИХАНОВА  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ  
«ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НЕЙРОРАЗНООБРАЗИЯ»

---

ЛЕПЕШЕВ Д.В.  
ОРАЗБАЕВА К.О.  
ДОСКЕНОВА Д.А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ  
ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИИ

Кокшетау, 2026г.

УДК 376  
ББК 74.3  
Л48

**Утверждено к изданию решением учебно-методического совета  
Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова протокол № 4 от  
19.01.2026г**

**Рецензенты:**

**Ковалева Я.Н.** – к.п.н., доцент, руководитель – супервизор Центра инклюзивной поддержки Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева

**Зуева Т.В.** – к.п.н. (PhD), заведующая центром инклюзивного образования и психологической поддержки КРУ им. А. Байтұрсынұлы

**Лепешев Д.В., Оразбаева К.О., Доскенова Д.А** Методические рекомендации по проведению исследований в области инклюзии. - Кокшетау: РИО КУ им. Ш. Уалиханова, 2026. – 53 с.

Настоящие методические рекомендации разработаны в целях повышения эффективности качества проведения выполняемых исследований в рамках выпускных квалификационных работ по инклюзии.

Авторский коллектив в пособии обратил внимание на все группы обучающихся с ООП, и сделал акцент по критериям возможного исследования среди разных категорий обучающихся, с точки зрения их психофизиологических возможностей.

Особое внимание уделено выполнению этических научных принципов при организации исследования.

Методические рекомендации адресованы профессорско-преподавательскому составу, научным руководителям, студентам, магистрантам обучающихся по педагогическим направлениям.



## Содержание

<b>Введение</b>	<b>4</b>
<b>Раздел 1. Инклюзивное образование как объект педагогического исследования</b>	<b>7</b>
1.1. Инклюзия как исследовательская, а не нозологическая категория	7
1.2. Современные научные подходы к исследованиям в инклюзивном образовании: отечественный и международный опыт	8
1.3. Трансформация исследовательской логики: от коррекционной к социально-педагогической модели	9
<b>Раздел 2. Категориальный принцип в исследованиях инклюзивного образования</b>	<b>10</b>
2.1. Категории обучающихся с особыми образовательными потребностями: нормативная и научная классификация	10
2.2. Почему «дети с ОП» не являются универсальной исследовательской группой	12
2.3. Возраст, диагноз и образовательный контекст как ограничения исследовательской логики и организации	14
2.4. Типичные методологические ошибки при обобщении результатов исследований	15
<b>Раздел 3. Ограничения и допустимость педагогических исследований в инклюзии</b>	<b>16</b>
3.1. Допустимые и недопустимые виды исследований в зависимости от категории обучающихся	16
3.2. Предметные исследования (математика, физика, химия и др.) в условиях инклюзии: границы применимости	17
3.3. Методологическая ошибка как форма этического нарушения	18
3.4. Ответственность исследователя за выбор объекта, методов и интерпретацию результатов	19
<b>Раздел 4. Структурирование цели, задач и логики исследования в инклюзивном образовании</b>	<b>20</b>
4.1. Формулирование цели и гипотезы с учетом категориальных и возрастных ограничений	20
4.2. Соотнесение предмета исследования с возможностями обучающихся	21
4.3. Исследовательская валидность в инклюзии: что именно и для кого мы измеряем	22
<b>Раздел 5. Методология, логика и организация исследования в условиях инклюзивной образовательной среды</b>	<b>24</b>
5.1. Виды исследований в инклюзивном образовании и их специфика	24
5.2. Исследование в действии (Action Research) и Lesson Study как приоритетные подходы	27

5.3. Планирование эксперимента: выбор фокус-группы, временные и организационные ограничения	<b>28</b>
<b>Раздел 6. Методы исследования и границы их применения</b>	<b>30</b>
6.1. Общепедагогические методы исследования: возможности и ограничения	<b>30</b>
6.2. Методы исследования когнитивной, эмоционально-волевой, двигательной и коммуникативной сфер	<b>31</b>
6.3. Условия допустимости применения диагностических и оценочных методик	<b>32</b>
6.4. Интерпретация результатов: отказ от универсальной «нормы»	<b>33</b>
<b>Раздел 7. Практические рекомендации для обучающихся и научных руководителей</b>	<b>34</b>
7.1. Наиболее частые ошибки в дипломных, магистерских исследованиях	<b>34</b>
7.2. Критерии корректности и научной состоятельности исследования	<b>35</b>
<b>Заключение</b>	<b>36</b>
<b>Глоссарий</b>	<b>37</b>
<b>Приложения</b>	<b>39</b>
<b>Список использованных источников</b>	<b>53</b>

## **Введение**

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением инклюзивного обучения и устойчивым ростом научно-исследовательских работ, выполняемых в данной области. Вместе с тем практика подготовки дипломных и магистерских исследований показывает, что владение теоретическими основами инклюзивного образования и знание нозологических характеристик обучающихся не всегда обеспечивают методологически корректное решение исследовательских задач, возникающих в реальных образовательных условиях.

Анализ студенческих научных работ, выполненных в условиях актуализации инклюзивного образования как приоритетного направления государственной образовательной политики Республики Казахстан, выявляет ряд типичных методологических затруднений. К ним относятся некорректное определение объекта и предмета исследования, смешение категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также расширительное и научно необоснованное обобщение полученных результатов. Указанные затруднения обусловлены многофакторностью образовательного процесса, разнообразием образовательных потребностей обучающихся и сложностью педагогических условий инклюзивной образовательной среды.

В условиях инклюзивного образования объектом педагогического исследования не может выступать обучающийся как носитель определённых индивидуальных особенностей. Исследовательский фокус смещается на образовательный процесс, условия обучения, механизмы адаптации, а также границы и допустимость педагогического воздействия. Это требует перехода от описательного анализа отдельных категорий обучающихся к методологически выверенному исследованию функционирования образовательной системы в целом.

В связи с этим актуализируется необходимость методологического сопровождения исследовательской деятельности в области инклюзивного образования, ориентированного на формирование у обучающихся и их научных руководителей единых подходов к выбору темы исследования, корректному определению объекта и предмета, выстраиванию логики исследования и обоснованной интерпретации полученных результатов.

Подготовка и выполнение научно-исследовательских работ обучающимися НАО «Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова» осуществляется в соответствии с требованиями системы менеджмента качества

(СМК) университета, регламентирующей единые подходы к организации, оформлению и процедуре защиты дипломных работ и магистерских диссертаций. В настоящих методических рекомендациях технические требования к структуре, объёму и оформлению исследовательских работ не рассматриваются и выносятся за рамки документа. В качестве нормативной основы используются действующие внутренние стандарты университета (СМК МИ 01-2020; СМК СТУ 5.03-2022; СМК СТУ 4.04-2021).

Опора на указанные нормативные документы позволяет сосредоточить содержание методических рекомендаций на методологических и содержательных аспектах исследований в области инклюзивного образования, обеспечивая единое понимание требований к научной работе у обучающихся и их научных руководителей.

Особую значимость в условиях развития инклюзивной практики приобретает корректное определение границ исследовательского вмешательства, допустимости применения педагогических и психолого-педагогических методов, а также ответственности автора исследования и научного руководителя за выбор объекта, предмета и способов интерпретации полученных результатов. Актуальность методологического сопровождения исследовательской деятельности закреплена и на нормативном уровне: в «Профессиональных стандартах для педагогов организаций образования» подчёркивается необходимость владения педагогами методологией исследования образовательного процесса и учёта индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

Настоящие методические рекомендации направлены на методологическое сопровождение подготовки дипломных и магистерских исследований в области инклюзивного образования с учётом нормативных, методологических и этических ограничений. Их практическая значимость заключается в возможности использования обучающимися и научными руководителями при планировании и выполнении научно-исследовательских работ, что позволяет снизить риск методологических ошибок и повысить научное качество исследовательских результатов.

## **Раздел 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **1.1. Инклюзия как исследовательская, а не нозологическая категория**

В современной научно-педагогической практике термин «инклюзивное образование» нередко используется в расширительном и методологически неопределённом значении. В ряде исследований инклюзия фактически отождествляется с наличием в образовательной организации обучающихся с инвалидностью или особыми образовательными потребностями, что приводит к подмене исследовательского объекта нозологической группой. Подобная подмена снижает аналитический потенциал исследования и искажает его научные результаты.

Между тем инклюзивное образование по своей сути не является характеристикой состояния здоровья ребёнка и не может рассматриваться как синоним диагноза, заключения психолого-педагогической консультации или категории обучающихся. Инклюзия представляет собой характеристику образовательного процесса и образовательной среды, отражающую степень их адаптивности, гибкости и способности учитывать разнообразие образовательных потребностей всех участников обучения [1].

С исследовательской точки зрения объектом анализа в инклюзивном образовании выступают не индивидуальные ограничения обучающихся, а совокупность педагогических условий и практик, в рамках которых осуществляется обучение, а именно:

- условия организации образовательного процесса;
- способы адаптации содержания, методов и форм обучения;
- характер взаимодействия участников образовательного процесса;
- механизмы выявления и преодоления барьеров обучения и участия.

Такое понимание инклюзии позволяет рассматривать её как исследовательскую категорию, относящуюся к анализу педагогических решений, организационных моделей и образовательных стратегий, а не как медицинскую или клинико-психологическую характеристику ребёнка [2]. Перенос фокуса исследования исключительно на нозологию обучающихся приводит к методологической ошибке, при которой образовательная среда оказывается вне поля анализа, а причины затруднений обучения необоснованно связываются исключительно с индивидуальными особенностями ребёнка.

В контексте педагогических исследований это означает, что наличие обучающихся с особыми образовательными потребностями само по себе не определяет ни тему, ни методы, ни допустимость исследования. Решающее значение приобретают цели исследования, возраст обучающихся, образовательный уровень, предметная область, а также характер изучаемого педагогического явления. Игнорирование этих факторов приводит к расширительным и научно необоснованным обобщениям, что особенно критично при выполнении дипломных, магистерских работ.

## **1.2. Современные научные подходы к исследованиям в инклюзивном образовании: отечественный и международный опыт**

В отечественной и зарубежной научной литературе исследования в области инклюзивного образования развиваются в рамках нескольких устойчивых подходов, отражающих эволюцию понимания инклюзии как социально-педагогического феномена и объекта научного анализа.

В казахстанском научном контексте исследования инклюзивного образования длительное время формировались в русле коррекционно-ориентированного подхода, унаследованного от советской дефектологической школы. В рамках данного подхода основное внимание уделялось изучению нозологических характеристик обучающихся, разработке специальных методов обучения и психолого-педагогического сопровождения, а также оценке эффективности коррекционных мероприятий (З. А. Мовкебаева [3], У. Ж. Кудайбергенова [4]). Объектом исследования при этом преимущественно выступал ребёнок с особыми образовательными потребностями, а образовательный процесс рассматривался как средство компенсации выявленных дефицитов.

Современные казахстанские исследования демонстрируют постепенное смещение исследовательского фокуса от анализа индивидуальных нарушений к изучению условий реализации инклюзивного образования как системного явления. В работах Н. Б. Жиенбаевой [5], С. К. Нургалиевой [6], М. Б. Турлубековой [7] инклюзия рассматривается в контексте институциональной готовности образовательных организаций, профессиональной компетентности педагогов, междисциплинарного сопровождения обучающихся и управлеченческих механизмов внедрения инклюзивной политики в Республике Казахстан. Существенное внимание уделяется адаптации международных

моделей инклюзии к национальным, культурным и ресурсным условиям системы образования.

В российской научной традиции (С. В. Алёхина, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов и др. [8]) также фиксируется отход от коррекционно-ориентированной парадигмы в пользу анализа образовательной среды, профессиональных действий педагогов и моделей сопровождения. Инклюзия в данных исследованиях интерпретируется как характеристика образовательной системы в целом, а не как частный случай специального или коррекционного обучения.

Международный опыт исследований в области инклюзивного образования, представленный в документах ЮНЕСКО, ОЭСР, ЮНИСЕФ, а также в работах зарубежных авторов, основывается преимущественно на социальной и правовой модели инклюзии [1; 9;10]. В рамках данного подхода ключевыми объектами исследования становятся барьеры обучения и участия, институциональные и культурные факторы инклюзии, образовательные политики и практики, а также универсальный дизайн обучения и дифференциация образовательных маршрутов.

Сравнительный анализ отечественного и международного опыта показывает, что современная научная повестка в области инклюзивного образования ориентирована не на расширение перечня категорий обучающихся, а на повышение методологической точности исследований, осознание границ применимости полученных результатов и чёткое разграничение исследовательских объектов.

### **1.3. Трансформация исследовательской логики: от коррекционной к социальному-педагогической модели**

Эволюция исследований в инклюзивном образовании отражает более широкий переход от коррекционной парадигмы к социальному-педагогической модели анализа образовательных процессов. В рамках коррекционного подхода исследовательская логика строилась преимущественно вокруг выявления дефицитов, отклонений от условной нормы и оценки эффективности компенсаторных и коррекционных мероприятий.

Современная социальному-педагогическая модель предполагает принципиально иную исследовательскую оптику [1]. В центре внимания оказывается не «несоответствие ребёнка образовательной программе», а степень соответствия образовательной среды реальному разнообразию обучающихся. Это приводит к пересмотру исследовательских целей, методов и критериев

оценки результатов, а также к изменению понимания самого объекта исследования.

В социально-педагогической логике:

- объектом исследования становится образовательный процесс в целом;
- обучающийся рассматривается как активный участник образовательного взаимодействия, а не как носитель дефицита;
- результаты исследования интерпретируются с учётом контекста, условий и ограничений, а не через призму универсальной нормы.

Данная трансформация имеет принципиальное значение для педагогических исследований в инклюзивном образовании, поскольку она задаёт ограничения допустимости исследовательского вмешательства. Не все педагогические методы, формы контроля и способы оценивания могут быть применимы ко всем категориям обучающихся, даже при их формальном включении в общий образовательный процесс. Игнорирование этих ограничений приводит к методологически некорректным выводам и снижает научную ценность исследования.

Таким образом, переход к социально-педагогической модели требует от автора исследовательской работы чёткого осознания границ исследования, ответственности за выбор объекта и методов, а также отказа от необоснованного обобщения результатов. Именно эта логика становится методологической основой для последующих разделов настоящих рекомендаций, посвящённых категориальному принципу, допустимости и ограничениям педагогических исследований в условиях инклюзивного образования.

## **Раздел 2. КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП В ИССЛЕДОВАНИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Инклюзия как исследовательская, а не нозологическая категория**

В научной и нормативно-правовой практике Республики Казахстан инклюзивное образование рассматривается как характеристика образовательного процесса и образовательной среды, обеспечивающей доступность и качество образования **для всех обучающихся**, а не как совокупность медицинских или нозологических характеристик отдельных категорий детей. Данный подход закреплён в Законе Республики Казахстан «Об образовании» и реализуется через требования к созданию специальных условий обучения, психолого-педагогического сопровождения и вариативности образовательных маршрутов независимо от наличия у обучающегося установленного диагноза или статуса инвалидности.

В этой связи принципиально важно разграничивать исследовательский анализ инклюзии и описание отдельных нозологических групп, поскольку подмена педагогического объекта исследования медицинской классификацией обучающихся приводит к методологическим ошибкам, необоснованным обобщениям и сужению предмета педагогического исследования [11].

#### **Разграничение понятий «обучающиеся с особыми образовательными потребностями» и «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья»**

В нормативных документах Республики Казахстан используются понятия «обучающиеся с особыми образовательными потребностями (ООП)» и «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)», которые в практике нередко ошибочно отождествляются. Между тем данные понятия имеют различное содержание и функциональное назначение [12].

Понятие «обучающиеся с особыми образовательными потребностями» применяется в системе образования для обозначения лиц, которые испытывают **постоянные или временные затруднения** в освоении образовательных программ и нуждаются в специальных условиях обучения, формах поддержки и сопровождения. Данная категория носит **организационно-педагогический характер** и используется для проектирования образовательной среды, а не для медицинской классификации обучающихся [13].

Понятие «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» относится к более узкой группе лиц, имеющих стойкие нарушения физического

и (или) психического развития, подтверждённые заключением психолого-медицинско-педагогической консультации, и нуждающихся в специальных образовательных условиях, включая адаптированные образовательные программы. Использование термина «ОВЗ» отражает медико-психолого-педагогический подход.

Таким образом, категория обучающихся с особыми образовательными потребностями является **более широкой**, чем категория обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: все обучающиеся с ОВЗ относятся к группе ООП, однако не все обучающиеся с ООП имеют статус ОВЗ.

### **Категории обучающихся, относящиеся к группе с особыми образовательными потребностями**

В действующих нормативных документах Республики Казахстан **не установлен** **закрытый перечень** категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями, что подчёркивает функциональный, динамический и контекстуальный характер данного понятия. Отнесение обучающегося к группе с ООП осуществляется **исключительно с целью определения необходимых образовательных условий**, а не для медицинской или социальной стигматизации.

С учётом положений Закона Республики Казахстан «Об образовании», подзаконных нормативных актов и практики психолого-педагогического сопровождения, к обучающимся с особыми образовательными потребностями могут относиться следующие категории [11; 14]:

- обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, имеющие стойкие нарушения физического и (или) психического развития, подтверждённые заключением ГМПК;
- обучающиеся с задержкой психического развития, испытывающие устойчивые или временные трудности в освоении образовательных программ;
- обучающиеся с нарушениями речи, включая тяжёлые нарушения речи;
- обучающиеся с нарушениями сенсорных функций (нарушения слуха и зрения);
- обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- обучающиеся с расстройствами аутистического спектра;
- обучающиеся с трудностями обучения и школьной адаптации, не имеющие статуса ОВЗ, но нуждающиеся во временной педагогической и психолого-педагогической поддержке;

- **обучающиеся с девиантными формами поведения**, включая устойчивые нарушения дисциплины, агрессивные проявления, асоциальное и дезадаптивное поведение, затрудняющее включение в образовательный процесс;
- **обучающиеся, находящиеся в условиях социального неблагополучия**, включая детей из малообеспеченных, неблагополучных, кризисных семей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- обучающиеся, испытывающие образовательные трудности, обусловленные языковыми, миграционными и культурными факторами, включая детей-репатриантов (қандастар), обучающихся с недостаточным владением языком обучения;
- одарённые обучающиеся, характеризующиеся выраженными интеллектуальными, творческими, академическими или иными способностями, развитие которых требует специальных педагогических условий и индивидуальных образовательных траекторий.

Следует подчеркнуть, что ни девиантное поведение, ни агрессивные проявления, ни социальное неблагополучие **не являются медицинскими диагнозами**, однако они могут выступать значимыми факторами образовательных затруднений и, следовательно, основанием для отнесения обучающихся к группе с особыми образовательными потребностями в педагогическом смысле.

### **Методологическое значение для педагогических исследований**

Для педагогических исследований в области инклюзивного образования принципиально важно учитывать, что категория «обучающиеся с особыми образовательными потребностями» не является универсальной и однородной исследовательской выборкой. Использование данного понятия в научной работе допустимо **только при обязательном уточнении** конкретной категории обучающихся, возрастной группы и образовательного контекста исследования.

Именно понимание инклюзии как характеристики образовательного процесса, а не нозологической принадлежности обучающихся, позволяет избежать редукции инклюзивного образования к работе исключительно с «большими детьми» и обеспечивает методологическую корректность педагогических исследований.

## **2.2. Почему «дети с ОП» не являются универсальной исследовательской группой**

Одной из наиболее распространённых ошибок в исследованиях инклюзивного образования является использование формулировки «дети с особыми образовательными потребностями» в качестве универсального обозначения исследуемой группы. Подобный подход создаёт иллюзию обобщаемости результатов, но фактически лишает исследование научной точности.

Категория «дети с ООП» объединяет обучающихся с принципиально различными механизмами развития, познавательными возможностями, темпом усвоения материала и формами реагирования на педагогическое воздействие. В этой связи объединение таких обучающихся в единую исследовательскую выборку без чёткой дифференциации категорий является методологически необоснованным.

С научной точки зрения универсальная исследовательская группа предполагает относительную однородность по ключевым параметрам, влияющим на изучаемое явление. В случае обучающихся с особыми образовательными потребностями подобная однородность отсутствует по определению. Например, возможности участия в предметном исследовании по математике, физике или химии у обучающихся с задержкой психического развития и у обучающихся с интеллектуальными нарушениями различаются принципиально, даже при совпадении возраста и формального уровня обучения.

Использование универсальной формулировки «дети с ООП» приводит к ряду негативных последствий:

- размытию объекта исследования;
- невозможности корректной интерпретации результатов;
- некорректному сравнению данных;
- ошибочным выводам о «низкой эффективности» педагогических методов.

В результате ответственность за несоответствие результатов нередко необоснованно перекладывается на обучающихся, тогда как реальной причиной является некорректная организация исследования. В научной логике это означает подмену анализа условий обучения анализом индивидуальных ограничений, что противоречит базовым принципам инклюзивного образования.

Таким образом, в исследованиях инклюзивного образования недопустимо рассматривать «детей с ООП» как единую исследовательскую группу без указания конкретной категории, возраста и образовательного контекста.

Корректное исследование предполагает чёткое ограничение выборки и осознанный отказ от универсальных обобщений.

### **2.3. Возраст, диагноз и образовательный контекст как ограничения исследовательской логики и организации**

Категориальный принцип в исследованиях инклюзивного образования не может быть реализован без учёта возраста обучающихся, характера нарушений и образовательного контекста, в котором осуществляется обучение. Эти параметры выступают не вспомогательными, а ограничивающими факторами, определяющими допустимость и логику исследования.

Возраст обучающихся определяет уровень сформированности познавательных процессов, произвольной регуляции деятельности и способности к осознанному выполнению исследовательских заданий. Исследовательские процедуры, допустимые для обучающихся подросткового возраста, могут быть принципиально недоступны для младших школьников, особенно при наличии интеллектуальных или регуляторных нарушений.

Диагностическая категория (или функциональное описание образовательных потребностей) определяет не только необходимость адаптации учебного материала, но и пределы исследовательского вмешательства. Так, при одних категориях допустимо изучение предметных результатов и способов их формирования, при других — исследование должно быть ограничено анализом условий обучения, динамики вовлечённости или развития функциональных навыков.

Образовательный контекст — тип образовательной организации, форма обучения, наполняемость классов, наличие сопровождения — существенно влияет на организацию исследования и интерпретацию его результатов. Исследования, проводимые в условиях индивидуального сопровождения, не могут быть напрямую экстраполированы на массовый класс, равно как и данные, полученные в условиях малых групп, не всегда применимы к общеобразовательной практике.

Игнорирование возрастных, категориальных и контекстуальных ограничений приводит к методологически уязвимым выводам, которые не могут быть использованы ни для развития инклюзивной практики, ни для научного обобщения. В этой связи исследователь обязан не только описать выборку, но и обосновать допустимость выбранной логики исследования применительно к конкретным условиям.

## **2.4. Типичные методологические ошибки при обобщении результатов исследований**

Обобщение результатов является одним из наиболее ответственных этапов научного исследования. В исследованиях инклюзивного образования именно на этом этапе чаще всего возникают методологические ошибки, связанные с некорректным переносом выводов за пределы исходной выборки.

К числу наиболее распространённых ошибок относятся:

- экстраполяция результатов, полученных на одной категории обучающихся, на все категории детей с ООП;
- игнорирование возрастных различий при интерпретации данных;
- перенос результатов, полученных в специальных условиях, на массовый образовательный процесс;
- использование показателей успеваемости как универсального критерия эффективности.

Подобные ошибки искажают научную картину и создают ложное представление о возможностях или ограничениях инклюзивного образования. В результате исследования теряют практическую ценность и могут использоваться для обоснования необоснованных управленческих или педагогических решений.

Корректное обобщение результатов в исследованиях инклюзивного образования возможно только при строгом соблюдении категориального принципа, чётком описании выборки и явном указании границ применимости выводов. Отказ от универсальных формулировок и признание ограничений исследования являются не признаком научной слабости, а показателем методологической зрелости.

Таким образом, категориальный принцип выступает не вспомогательным, а системообразующим основанием исследований в области инклюзивного образования и служит методологической базой для разработки критериев допустимости педагогических исследований, рассматриваемых в последующих разделах настоящих методических рекомендаций.

## **Раздел 3. ОГРАНИЧЕНИЯ И ДОПУСТИМОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ИНКЛЮЗИИ**

### **3.1. Допустимые и недопустимые виды исследований в зависимости от категории обучающихся**

В педагогических исследованиях, проводимых в условиях инклюзивного образования, вопрос допустимости исследовательских процедур приобретает принципиальное значение. В отличие от традиционных исследований, ориентированных на относительно однородную обучающуюся выборку, инклюзивная среда характеризуется высокой вариативностью образовательных потребностей, когнитивных возможностей и условий обучения.

Допустимость исследования определяется не научной новизной темы и не предметной областью, а соответствием исследовательских задач возможностям конкретной категории обучающихся. Иными словами, методологически корректным может считаться только то исследование, которое изначально проектируется с учётом категориальных, возрастных и контекстуальных ограничений.

К допустимым видам исследований в инклюзивном образовании относятся исследования, в которых:

- объектом анализа выступает образовательный процесс, а не обучающийся как носитель дефицита;
- методы исследования адаптированы к возможностям участников;
- предполагается анализ условий, способов организации обучения, форм поддержки и педагогических решений;
- исследовательские процедуры не предполагают выполнения заведомо недоступных учебных действий.

К таким видам относятся психолого-педагогические исследования, исследования образовательной среды, анализ педагогических практик, мониторинг динамики вовлечённости, исследование эффективности адаптаций и модификаций образовательного процесса.

Недопустимыми являются исследования, в которых:

- категория обучающихся не позволяет реализовать заявленный предмет исследования;
- методы требуют уровня абстрактного мышления или регуляции деятельности, недостижимого для участников;

- отрицательные результаты интерпретируются как индивидуальная несостоительность обучающихся;
- исследовательская процедура потенциально усиливает фрустрацию, тревожность или стигматизацию.

Принципиально важно подчеркнуть, что недопустимость исследования носит методологический, а не организационный характер. Увеличение времени, помочь взрослого или упрощение заданий не делает исследование допустимым, если его исходная логика противоречит возможностям обучающихся.

Критерии допустимости и недопустимости исследований по категориям обучающихся систематизированы в Приложении А.1, которое рекомендуется использовать как обязательный инструмент предварительной методологической экспертизы исследовательской работы.

### **3.2. Предметные исследования (математика, физика, химия и др.) в условиях инклюзии: границы применимости**

Предметные педагогические исследования занимают особое место в системе научных работ, выполняемых обучающимися. В условиях инклюзивного образования именно предметные исследования наиболее часто становятся источником методологических нарушений, связанных с некорректным выбором объекта и предмета исследования.

Границы применимости предметных исследований определяются возможностью **освоения предметного содержания** соответствующей категорией обучающихся. Необходимо принципиально различать ситуации, в которых:

- предмет является реальной образовательной целью;
- предмет выступает лишь средством развития функциональных навыков;
- предметное содержание недоступно и не является образовательной задачей.

Методологически недопустимым является проведение предметного исследования в отношении обучающихся, для которых освоение соответствующей программы не предусмотрено образовательным маршрутом. В таких случаях любые выводы об «успешности», «результативности» или «низких достижениях» лишены научного основания.

В условиях инклюзии предметные исследования допустимы только при следующих условиях:

- чётко обозначена категория обучающихся и уровень доступности предметного содержания;
- предмет исследования смешён с итогового результата на процесс, способы адаптации и условия обучения;
- используются альтернативные показатели эффективности (динамика, устойчивость выполнения, включённость).

Особо подчёркивается, что сравнение предметных результатов обучающихся различных категорий ООП между собой или с нормой без указания ограничений является методологически некорректным и не может рассматриваться как научно обоснованное.

### **3.3. Методологическая ошибка как форма этического нарушения**

В исследованиях инклюзивного образования методологическая ошибка выходит за рамки чисто научной проблемы и приобретает выраженное этическое измерение. Это связано с тем, что объектом исследования являются реальные обучающиеся, находящиеся в уязвимом положении [14].

Методологическая ошибка становится этически значимой в тех случаях, когда:

- обучающийся включается в исследование, заведомо превышающее его возможности;
- отрицательные результаты используются для подтверждения гипотезы без анализа условий;
- исследование усиливает образовательную сегрегацию или формирует негативные ожидания;
- не учитываются риски психоэмоционального неблагополучия.

В подобных ситуациях нарушается базовый принцип инклюзивного образования — приоритет интересов обучающегося над исследовательскими задачами. Ребёнок не может рассматриваться как инструмент подтверждения научной гипотезы.

Отсутствие письменного информированного согласия законного представителя на участие ребёнка в педагогическом исследовании является не только этическим, но и методологическим нарушением, ставящим под сомнение корректность полученных результатов.

Таким образом, методологическая некорректность исследования в инклюзии одновременно является нарушением научной и профессиональной этики. Признание ограничений и отказ от реализации недопустимого

исследования являются не проявлением научной слабости, а показателем методологической зрелости.

### **3.4. Ответственность исследователя за выбор объекта, методов и интерпретацию результатов**

В исследованиях инклюзивного образования ответственность за научную состоятельность работы носит **разделённый характер** и возлагается как на автора исследования, так и на научного руководителя.

Ответственность исследователя включает:

- корректное определение объекта и предмета исследования;
- обоснование допустимости выбранных методов;
- описание ограничений выборки и условий исследования;
- осторожную и контекстуализированную интерпретацию

результатов.

Ответственность научного руководителя заключается в методологической экспертизе исследовательских решений, предупреждении некорректных обобщений и соблюдении этических норм. Допуск к выполнению методологически недопустимого исследования свидетельствует о недостаточном уровне научного сопровождения.

В инклюзивном образовании принципиально важно признание того, что **не всякая исследовательская идея может и должна быть реализована**. Осознанный отказ от недопустимого исследования является необходимым элементом научной культуры и условием развития этически ответственной исследовательской практики.

## **Раздел 4. СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЦЕЛИ, ЗАДАЧ И ЛОГИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **4.1. Формулирование цели и гипотезы с учетом категориальных и возрастных ограничений**

Формулирование цели и гипотезы исследования является ключевым этапом научной работы, определяющим не только направление исследования, но и его методологическую допустимость. В условиях инклюзивного образования данный этап приобретает особую значимость, поскольку именно на уровне цели и гипотезы чаще всего закладываются ошибки, которые в дальнейшем невозможно компенсировать корректным подбором методов или аккуратной интерпретацией результатов.

В традиционных педагогических исследованиях цель нередко формулируется как выявление эффективности определённого метода, технологии или педагогического условия. Однако в инклюзивном образовании подобный подход допустим лишь при условии строгого учёта категориальных и возрастных ограничений обучающихся. Цель исследования не может выходить за пределы реально достижимых образовательных и функциональных результатов конкретной категории обучающихся.

Методологически корректная цель исследования в инклюзии должна отвечать следующим требованиям:

- быть соотнесённой с возможностями обучающихся, а не с абстрактными требованиями образовательной программы;
- отражать анализ образовательного процесса, условий или педагогических решений, а не «уровень ребёнка»;
- предполагать достижимый и измеримый результат в рамках конкретного образовательного контекста.

Недопустимой является постановка цели, ориентированной на достижение образовательных результатов, которые структурно недоступны для выбранной категории обучающихся. Например, формулировка цели, связанной с формированием предметных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, является методологически некорректной вне зависимости от качества проведённого исследования.

Гипотеза исследования в инклюзивном образовании также требует особой осторожности. Она не может строиться по логике «если применить метод X, то обучающиеся покажут результат Y» без учёта ограничений выборки. Корректная

гипотеза должна отражать предполагаемое влияние условий или способов организации обучения, а не изменение индивидуальных характеристик обучающихся.

Возраст обучающихся выступает дополнительным ограничителем формулировки цели и гипотезы. Исследовательские ожидания, допустимые для подросткового возраста, не могут быть механически перенесены на младший школьный или дошкольный возраст. В инклюзивных исследованиях возраст и категория образуют единое методологическое основание, определяющее пределы исследовательских притязаний.

Таким образом, формулирование цели и гипотезы в инклюзивном образовании должно начинаться не с выбора темы, а с ответа на вопрос: *какие результаты принципиально достижимы для данной категории обучающихся в данных условиях*. Только при соблюдении этого принципа исследование может считаться методологически корректным.

#### **4.2. Соотнесение предмета исследования с возможностями обучающихся**

Предмет исследования в педагогике традиционно определяется как аспект объекта, подлежащий непосредственному изучению. В инклюзивном образовании выбор предмета исследования требует особой методологической осторожности, поскольку именно на этом уровне чаще всего происходит подмена анализа образовательного процесса оценкой индивидуальных возможностей обучающихся.

Методологически корректный предмет исследования в инклюзии должен быть сформулирован таким образом, чтобы:

- не предполагать обязательного достижения обучающимися заранее заданного уровня;
- не требовать выполнения действий, недоступных по когнитивным или регуляторным причинам;
- позволять анализировать педагогические условия, способы адаптации, формы поддержки.

Недопустимо формулировать предмет исследования как «уровень сформированности», «степень усвоения» или «результативность обучения» без указания, какие именно условия и для какой категории обучающихся анализируются. В противном случае предмет исследования теряет

педагогический характер и превращается в инструмент сравнения обучающихся между собой.

Особое внимание должно уделяться предметным исследованиям. В инклюзивном образовании предмет исследования не всегда может совпадать с учебным предметом. Например, в исследованиях по математике предметом может выступать не уровень математических знаний, а способы адаптации заданий, формы визуальной поддержки, организация совместной деятельности или динамика учебной вовлечённости.

Соотнесение предмета исследования с возможностями обучающихся предполагает предварительный анализ:

- образовательного маршрута обучающихся;
- целей обучения для данной категории;
- реальных условий образовательного процесса.

Если предмет исследования выходит за пределы этих параметров, исследование становится методологически уязвимым. Важно подчеркнуть, что отказ от изучения недостижимых показателей не означает снижение научного уровня работы. Напротив, корректно ограниченный предмет исследования свидетельствует о методологической зрелости автора и научного руководителя.

Таким образом, предмет исследования в инклюзивном образовании должен рассматриваться не как формальное отражение темы, а как инструмент ограничения и фокусировки исследования, обеспечивающий его научную и этическую состоятельность.

#### **4.3. Исследовательская валидность в инклюзии: что именно и для кого мы измеряем**

Проблема валидности приобретает в исследованиях инклюзивного образования особое значение. Традиционное понимание валидности как соответствия метода измеряемому явлению оказывается недостаточным, если не учитываются категориальные и возрастные особенности обучающихся.

В инклюзивном образовании валидность исследования должна рассматриваться как соответствие между объектом исследования, предметом, методами и возможностями участников. Метод может быть валиден в классическом педагогическом исследовании и одновременно невалиден в инклюзивной среде.

Ключевой методологический вопрос инклюзивного исследования формулируется следующим образом: *что именно измеряется и для какой*

*категории обучающихся этот показатель имеет смысл. Например, оценка академической успеваемости может быть валидным показателем для одной категории обучающихся и полностью невалидным — для другой.*

Нарушение валидности в инклюзивных исследованиях чаще всего проявляется в следующих формах:

- использование стандартных диагностических инструментов без адаптации;
- применение показателей, не являющихся целевыми для данной категории;
- интерпретация результатов без учёта условий проведения исследования.

Особо следует подчеркнуть, что отрицательный результат в невалидном исследовании не может рассматриваться как научный факт. В таких случаях результат отражает не особенности обучающихся, а несоответствие методологии.

Для обеспечения исследовательской валидности в инклюзии необходимо:

- заранее определить границы применимости используемых методов;
- отказаться от универсальных шкал и нормативных сравнений;
- использовать альтернативные показатели (динамика, устойчивость, вовлечённость, доступность).

Таким образом, валидность в инклюзивном образовании является не технической характеристикой инструмента, а методологическим свойством всего исследования. Осознание того, что измеряется и для кого предназначены результаты исследования, позволяет избежать ошибок, приводящих к стигматизации обучающихся и снижению научной ценности работы.

Раздел 4 задаёт алгоритм проектирования исследования в инклюзивном образовании, при котором цель, задачи, предмет и методы исследования изначально соотносятся с возможностями обучающихся и условиями обучения. Соблюдение данной логики является необходимым условием научной валидности и этической корректности исследовательских работ, выполняемых в рамках дипломного, магистерского уровней.

## **Раздел 5. МЕТОДОЛОГИЯ, ЛОГИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

### **5.1. Виды и направления исследований в инклюзивном образовании и их специфика**

Методология исследований в инклюзивном образовании принципиально отличается от методологии классических педагогических исследований. Это связано с тем, что инклюзивная образовательная среда характеризуется высокой вариативностью участников, неоднородностью условий обучения и наличием объективных ограничений, обусловленных психолого-педагогическими особенностями обучающихся.

В традиционной педагогике выбор вида исследования часто определяется уровнем образования, предметной областью и исследовательской задачей. В инклюзивном образовании данный подход является недостаточным и потенциально методологически опасным. Здесь первичным становится вопрос допустимости самого исследовательского замысла, а уже затем — выбор конкретного вида исследования.

В практике инклюзивных исследований выделяются следующие основные виды [8]:

#### **Описательные исследования**

Оrientированы на фиксацию и анализ существующих условий образовательного процесса: организацию обучения, формы взаимодействия, характер поддержки обучающихся с ООП. Данный вид исследований является методологически наиболее безопасным и универсальным, поскольку не предполагает вмешательства в образовательный процесс и не требует изменения условий обучения. Описательные исследования широко применимы на уровне дипломных и магистерских работ, а также в качестве предварительного этапа более сложных исследований.

#### **Аналитические исследования**

Предполагают выявление факторов, влияющих на доступность образования, включённость обучающихся и устойчивость образовательных результатов. В инклюзивном образовании аналитические исследования требуют чёткого разграничения причинно-следственных связей и отказа от упрощённых интерпретаций. Анализ должен быть направлен не на «особенности ребёнка», а на системные характеристики образовательной среды.

## **Практико-ориентированные исследования**

Сосредоточены на разработке, апробации и анализе педагогических решений в конкретном образовательном контексте. Их специфика заключается в тесной связи с реальной педагогической практикой и ориентации на улучшение условий обучения. В инклюзивной среде такие исследования допустимы только при условии минимального риска и обязательной фиксации ограничений применимости результатов.

## **Сравнительные исследования**

Являются наиболее методологически уязвимыми. Сравнение обучающихся различных категорий ООП между собой или с нормативной группой допустимо лишь при чётком указании критериев сравнения и отказе от оценочных выводов. Недопустимо сравнение по показателям, не являющимся целевыми для всех сравниваемых групп.

## **Экспериментальные исследования**

В классическом виде (контрольная и экспериментальная группы, жёсткий контроль переменных) в инклюзивном образовании применимы крайне ограниченно. Их допустимость определяется не исследовательским интересом, а возможностью реализации эксперимента без нарушения прав и благополучия обучающихся. В большинстве случаев эксперимент в инклюзивной среде принимает форму ограниченного педагогического эксперимента, встроенного в образовательный процесс.

Таким образом, выбор вида исследования в инклюзивном образовании представляет собой методологическое решение, а не технический этап планирования.

## *Основные направления исследований в инклюзивном образовании*

В условиях развития инклюзивного образования педагогические исследования не ограничиваются исключительно дидактическим направлением. Современная научная повестка предполагает расширение исследовательского поля за счёт междисциплинарных и надпредметных направлений, каждое из которых имеет собственные методологические ограничения и требования к выбору объекта и методов исследования.

*Дидактическое направление* ориентировано на исследование содержания образования, методов, форм и средств обучения, адаптации учебных программ, дифференциации и индивидуализации образовательных маршрутов обучающихся с особыми образовательными потребностями. Данный тип исследований является наиболее распространённым и методологически

доступным для дипломных и магистерских работ, при условии чёткого учёта категориальных и возрастных ограничений.

*Психологическое направление* исследований в инклюзивном образовании связано с анализом когнитивных, эмоционально-волевых, мотивационных и коммуникативных особенностей обучающихся в образовательном процессе. В рамках педагогических исследований психологическое направление допускается при условии использования методов, не выходящих за рамки психолого-педагогической диагностики и не подменяющих собой клиническое или медицинское обследование. Исследовательский фокус при этом должен быть направлен на образовательные условия и педагогические факторы, а не на постановку или уточнение диагноза.

*Социализационное направление* предполагает исследование процессов включённости обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательное сообщество, характера взаимодействия со сверстниками и педагогами, формирования социальных и коммуникативных навыков в условиях инклюзивной среды. Данные исследования ориентированы на анализ образовательной среды, культуры взаимодействия и организационных условий, а не на оценку «уровня социализации» как индивидуального показателя обучающегося.

*Компетентностный подход* в исследованиях инклюзивного образования направлен на анализ формирования ключевых, предметных и метапредметных компетенций обучающихся с учётом индивидуальных образовательных возможностей. В рамках данного подхода особое значение приобретает соотнесение заявленных образовательных результатов с реальными возможностями обучающихся и отказ от универсальных требований к результатам обучения.

*Цифровизация и цифровые образовательные среды* рассматриваются как самостоятельное направление исследований в инклюзивном образовании. Объектом анализа в данном случае выступают цифровые инструменты, образовательные платформы, электронные ресурсы и формы дистанционного и смешанного обучения, а также их влияние на доступность образования для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Методологически важным является анализ не технологий как таковых, а условий и границ их педагогической целесообразности.

Использование *технологий искусственного интеллекта* в инклюзивном образовании представляет собой перспективное направление исследований,

связанное с анализом адаптивных образовательных систем, интеллектуальных обучающих платформ и автоматизированных средств поддержки обучения. В педагогических исследованиях технологии искусственного интеллекта рассматриваются как средство индивидуализации обучения и повышения доступности образовательного процесса, при обязательном учёте этических, правовых и возрастных ограничений.

## **5.2. Исследование в действии (Action Research) и Lesson Study как приоритетные подходы**

В условиях инклюзивной образовательной среды особое значение приобретают исследовательские подходы, позволяющие сочетать научный анализ с педагогической практикой без нарушения устойчивости образовательного процесса. К таким подходам относятся исследование в действии (Action Research) и Lesson Study [2].

**Исследование в действии (Action Research)** основывается на циклической модели, включающей выявление проблемы, планирование изменений, реализацию педагогических действий, анализ результатов и последующую рефлексию. В инклюзивном образовании данный подход обладает рядом принципиальных преимуществ.

Во-первых, Action Research ориентировано на анализ реальных педагогических ситуаций, а не на моделирование искусственных условий. Это особенно важно в инклюзии, где воспроизведение стандартных экспериментальных схем часто невозможно.

Во-вторых, объектом анализа выступают педагогические решения и их последствия, а не индивидуальные характеристики обучающихся. Это позволяет избежать стигматизации и смещения исследовательского фокуса.

В-третьих, Action Research допускает гибкость исследовательской логики и возможность корректировки действий в процессе исследования, что соответствует динамичной природе инклюзивной среды.

**Lesson Study** как форма коллективного анализа учебного занятия также обладает высоким методологическим потенциалом. В рамках данного подхода исследовательское внимание сосредоточено на:

- структуре и логике урока;
- способах дифференциации и адаптации заданий;
- реакции различных категорий обучающихся на педагогические воздействия;

- условиях включённости и участия.

Lesson Study позволяет рассматривать обучающихся с ООП не как объект оценки, а как индикатор качества образовательных условий. Данный подход особенно ценен для магистерских исследований, ориентированных на анализ образовательных практик.

Оба подхода соответствуют принципам минимального риска, контекстуальности и этической корректности, что делает их приоритетными для исследований в инклюзивном направлении.

### **5.3. Планирование эксперимента: выбор фокус-группы, временные и организационные ограничения**

Планирование исследования в инклюзивной образовательной среде представляет собой сложный процесс согласования методологического замысла с реальными условиями обучения. В отличие от массовых педагогических исследований, здесь недопустимо механическое копирование экспериментальных схем.

Выбор фокус-группы является одним из наиболее ответственных этапов. Фокус-группа должна быть методологически обоснованной, а не случайной. При её формировании необходимо учитывать:

- категорию обучающихся и однородность группы;
- возраст и уровень образования;
- образовательный маршрут и форму обучения;
- наличие сопровождения и дополнительных условий.

Численность фокус-группы в инклюзивных исследованиях, как правило, невелика. Однако малый объём выборки не является методологическим недостатком при условии корректной постановки цели и отказа от универсальных обобщений.

Временные ограничения также играют принципиальную роль. Изменения в инклюзивной образовательной среде часто носят отсроченный характер, а краткосрочные исследования не позволяют выявить устойчивые тенденции. В этой связи исследователь должен:

- обосновывать продолжительность исследования;
- учитывать периоды адаптации обучающихся;
- избегать поспешных выводов на основе кратковременных наблюдений.

Организационные ограничения включают расписание, нагрузку обучающихся, особенности образовательной организации, взаимодействие с педагогическим коллективом и администрацией. Планирование исследования должно учитывать данные факторы как часть исследовательского контекста, а не как внешние помехи.

Игнорирование организационных и временных ограничений приводит к формализации исследования и снижению его научной и практической ценности. В инклюзивном образовании организация исследования является частью методологии, а не вспомогательным этапом.

## **Раздел 6. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ГРАНИЦЫ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ**

### **6.1. Общепедагогические методы исследования: возможности и ограничения**

Общепедагогические методы исследования традиционно составляют методологическую основу научных работ в сфере образования. К ним относятся наблюдение, беседа, анкетирование, анализ продуктов деятельности, педагогический эксперимент, изучение документации и педагогическое тестирование. В условиях инклюзивного образования данные методы сохраняют свою значимость, однако их применение требует принципиальной методологической переоценки.

Наиболее универсальным и методологически безопасным методом в инклюзивных исследованиях является педагогическое наблюдение. Оно позволяет фиксировать особенности образовательного процесса, формы взаимодействия, реакции обучающихся на педагогические воздействия без прямого вмешательства и дополнительной нагрузки. Однако наблюдение в инклюзивной среде должно быть структурированным и целенаправленным. Недопустимо использовать спонтанное или субъективное наблюдение как единственный источник данных, поскольку это приводит к искажению результатов и их персонализации.

Беседа как метод исследования допустима при условии учёта возрастных, когнитивных и коммуникативных возможностей обучающихся. В инклюзивном образовании беседа не может рассматриваться как универсальный метод получения данных, поскольку не все категории обучающихся способны к верbalному отражению собственного опыта. Использование беседы допустимо только при наличии альтернативных способов выражения позиции обучающегося и при отказе от оценочных интерпретаций.

Анкетирование в инклюзивных исследованиях является ограниченно применимым методом. Его использование оправдано преимущественно при работе со взрослыми участниками образовательного процесса (педагогами, родителями, специалистами сопровождения). Применение анкетирования в отношении детей с ООП требует адаптации формата, языка и структуры вопросов. Стандартизованные анкеты без адаптации в инклюзивной среде методологически недопустимы.

Анализ продуктов деятельности (тетрадей, работ, проектов) является ценным методом, поскольку позволяет изучать образовательные результаты без прямого вмешательства. Однако интерпретация данных должна осуществляться с учётом образовательного маршрута обучающихся и условий выполнения заданий. Сравнение продуктов деятельности обучающихся различных категорий без указания ограничений является методологической ошибкой.

Таким образом, общепедагогические методы в инклюзивном образовании сохраняют применимость, но требуют строгого ограничения и адаптации, а также обязательного сочетания нескольких методов для повышения исследовательской валидности.

## **6.2. Методы исследования когнитивной, эмоционально-волевой, двигательной и коммуникативной сфер**

Исследование отдельных психических и функциональных сфер обучающихся в условиях инклюзивного образования относится к зоне повышенной методологической и этической ответственности. В отличие от клинических или психологических исследований, педагогические исследования не преследуют цель диагностики или классификации нарушений.

Исследование когнитивной сферы в инклюзивном образовании допустимо только в рамках анализа учебной деятельности и способов усвоения материала, а не как оценка уровня интеллекта или познавательных возможностей. Использование интеллектуальных тестов, шкал и стандартизованных методик выходит за рамки педагогического исследования и требует профессиональной психологической квалификации.

Исследование эмоционально-волевой сферы возможно в формате наблюдения, анализа поведения в образовательных ситуациях, изучения устойчивости включённости и реакций на педагогические условия. Недопустимо использование методов, провоцирующих стресс, тревогу или фрустрацию. Любая интерпретация эмоциональных реакций должна осуществляться контекстуально, без клинизации выводов.

Исследование двигательной сферы в педагогических исследованиях может быть направлено на анализ доступности образовательной среды, организации деятельности и участия обучающихся, но не на оценку моторных нарушений. Методы медицинской и функциональной диагностики не могут использоваться в рамках педагогических исследований без соответствующих полномочий.

Исследование коммуникативной сферы является одним из наиболее сложных направлений в инклюзивных исследованиях. Коммуникативные особенности обучающихся с ООП не могут оцениваться исключительно по вербальным показателям. Использование альтернативных и дополнительных средств коммуникации должно рассматриваться как равнозначная форма участия обучающихся в исследовании.

Во всех случаях принципиально важно разграничивать педагогическое исследование и психолого-медицинскую диагностику, поскольку смешение данных подходов приводит к методологическим и этическим нарушениям.

### **6.3. Условия допустимости применения диагностических и оценочных методик**

Применение диагностических и оценочных методик в исследованиях инклюзивного образования является одним из наиболее уязвимых этапов исследовательского процесса. В педагогических исследованиях допустимо использование диагностических инструментов только при соблюдении ряда строгих условий.

Во-первых, методика должна соответствовать целям педагогического исследования, а не задачам медицинской или психологической диагностики. Во-вторых, исследователь обязан учитывать категорию обучающихся и ограничения применимости методики. Использование стандартных диагностических инструментов без адаптации является методологически некорректным.

Особое внимание должно уделяться источнику и статусу методики. Использование авторских, неапробированных или заимствованных без описания условий применения инструментов снижает научную состоятельность исследования. В инклюзивном образовании предпочтение следует отдавать качественным методам и сочетанию различных источников данных.

Недопустимо использование диагностических методик:

- для вынесения клинических или психологических заключений;
- для сравнений с нормативной выборкой без указания ограничений;
- для формирования негативных образовательных ожиданий.

Таким образом, диагностические и оценочные методики в инклюзивных исследованиях могут использоваться только как инструменты анализа образовательного процесса, а не как средства классификации обучающихся.

#### **6.4. Интерпретация результатов: отказ от универсальной «нормы»**

Интерпретация результатов является завершающим и одновременно наиболее ответственным этапом исследования в инклюзивном образовании. Именно на этом этапе чаще всего возникают методологические ошибки, связанные с некорректным обобщением и сравнением данных.

Ключевым принципом интерпретации результатов в инклюзивных исследованиях является отказ от универсальной «нормы» как единственного критерия оценки. Результаты исследования должны интерпретироваться с учётом:

- категорий обучающихся;
- возрастных и индивидуальных особенностей;
- образовательного контекста;
- условий проведения исследования.

Недопустимо представлять результаты как универсальные или применимые ко всем категориям обучающихся с ООП. Корректная интерпретация предполагает явное указание границ применимости выводов и признание ограничений исследования.

Особое внимание должно уделяться интерпретации отрицательных или нейтральных результатов. В инклюзивном образовании такие результаты не могут рассматриваться как свидетельство неэффективности обучающихся. Чаще всего они указывают на несоответствие условий обучения или методологии исследования.

Таким образом, интерпретация результатов в инклюзивном образовании является не механическим этапом обработки данных, а методологическим действием, требующим ответственности, научной зрелости и этической рефлексии.

## **Раздел 7. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ И НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ**

### **7.1. Наиболее частые ошибки в дипломных, магистерских исследованиях**

Анализ исследовательских работ в инклюзивном направлении позволяет выявить ряд часто встречающихся ошибок, встречающихся независимо от уровня подготовки обучающихся.

Ошибка 1. Обобщение категории «обучающиеся с ООП».

Использование данной формулировки без уточнения конкретной категории, возрастной группы некорректным и приводит к необоснованным обобщениям.

Ошибка 2. Подмена педагогического исследования диагностикой.

Часто встречается использование диагностических методик с последующей интерпретацией результатов как характеристик обучающихся, что выходит за рамки педагогического исследования.

Ошибка 3. Несоответствие цели исследования возможностям обучающихся.

Формулировка целей и задач, предполагающих достижение образовательных результатов, недоступных для выбранной категории обучающихся с ООП, делает исследование изначально несостоительным.

Ошибка 4. Игнорирование образовательного контекста.

Результаты исследования интерпретируются без учёта условий обучения, формы организации образовательного процесса и наличия системы психолого-педагогического сопровождения.

Ошибка 5. Формальное заимствование исследовательского направления без учёта методологических ограничений.

Обучающиеся нередко заявляют в названии или цели исследования психологическое, цифровое или связанное с использованием технологий искусственного интеллекта направление, не обладая возможностью реализовать его в рамках педагогического исследования. В результате направление остаётся декларативным, а методы и результаты исследования не соответствуют заявленному исследовательскому замыслу.

Ошибка 6. Универсализация выводов.

Распространение результатов, полученных на ограниченной выборке, на всех обучающихся с ООП или на систему образования в целом.

**Ошибка 7. Формальный характер практической части исследования.**

Практическая часть не связана с заявленной целью, не опирается на результаты исследования и не учитывает реальные условия образовательной организации.

Предотвращение указанных ошибок должно рассматриваться как совместная ответственность обучающегося и научного руководителя.

## **7.2. Критерии корректности и научной состоятельности исследования**

Для оценки качества исследовательских работ в инклюзивном направлении целесообразно использовать систему критериев, позволяющих определить их методологическую корректность и научную состоятельность в условиях казахстанской образовательной практики.

К основным критериям относятся:

1. Категориальная определённость. Чётко указана категория обучающихся с особыми образовательными потребностями, возрастная группа и образовательный маршрут.
2. Методологическая допустимость. Цель, задачи и методы исследования соответствуют возможностям обучающихся с ООП и условиям образовательного процесса.
3. Фокус на образовательном процессе. Объект и предмет исследования ориентированы на анализ педагогических условий, методов и организации обучения.
4. Контекстуальность выводов. Результаты интерпретируются с учётом образовательного и организационного контекста исследования.
5. Ограниченност обобщений. Чётко обозначены границы применимости полученных результатов.
6. Этическая корректность. Соблюдены принципы добровольности участия, минимизации рисков и недопустимости стигматизации обучающихся с ООП.
7. Практическая обоснованность. Практические рекомендации соотносятся с результатами исследования и реальными возможностями образовательной среды.

Соответствие данным критериям позволяет рассматривать исследовательскую работу как научно состоятельную и методологически корректную в контексте инклюзивного образования Республики Казахстан.

## **Заключение**

Разработка и внедрение методических рекомендаций по выполнению научно-исследовательских работ в области инклюзивного образования обусловлены необходимостью повышения методологической корректности и научной состоятельности дипломных и магистерских исследований, выполняемых в данном направлении. Современная практика показывает, что рост количества работ, посвящённых инклюзии, не всегда сопровождается адекватным пониманием границ допустимости педагогического исследования и различий между категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями.

В ходе подготовки настоящих методических рекомендаций обоснована позиция, согласно которой инклюзивное образование должно рассматриваться не как совокупность нозологических характеристик обучающихся, а как характеристика образовательного процесса, среды и педагогических решений, что позволяет сместить исследовательский фокус на анализ условий обучения, организации образовательной деятельности и механизмов преодоления барьеров участия.

Особое внимание в рекомендациях удалено категориальному принципу, возрастным и образовательным ограничениям, а также вопросам допустимости и этической ответственности при планировании и проведении педагогических исследований в инклюзивной среде. На основе анализа нормативно-правовой базы и современных научных подходов показана принципиальная невозможность универсальных обобщений в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями и необходимость контекстуального анализа каждого исследования.

Практическая направленность рекомендаций выражается в разработке алгоритмов выбора темы исследования, критериев оценки научной состоятельности работ, а также инструментов предотвращения типичных методологических ошибок. Использование данных рекомендаций позволяет обучающимся и научным руководителям выстраивать исследования, соответствующие требованиям научной обоснованности, нормативной допустимости и этической корректности.

Реализация положений настоящих методических рекомендаций способствует формированию ответственного исследовательского подхода в инклюзивном образовании, повышению качества научных работ и развитию инклюзивной образовательной практики в Республике Казахстан.

## **Глоссарий**

**Инклюзивное образование** — процесс организации обучения и воспитания, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия их образовательных потребностей, индивидуальных возможностей и особенностей развития, путём адаптации образовательной среды, содержания, методов и форм обучения.

**Обучающиеся с особыми образовательными потребностями (ООП)** — лица, испытывающие постоянные или временные потребности в специальных условиях получения образования, выявляемые в ходе педагогической и (или) психолого-педагогической оценки и обусловленные особенностями развития, обучения, адаптации, социальными, языковыми или культурными факторами.

**Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)** — лица, имеющие стойкие нарушения физического и (или) психического развития, подтверждённые заключением психолого-медицинско-педагогической консультации, и нуждающиеся в специальных образовательных условиях, включая адаптированные образовательные программы и коррекционно-развивающую поддержку.

**Категориальный принцип в исследованиях инклюзивного образования** — методологический принцип, предполагающий обязательное уточнение категории обучающихся, возраста и образовательного контекста при проектировании и проведении педагогического исследования, а также отказ от обобщённого использования категории ООП в качестве универсальной исследовательской выборки.

**Образовательный контекст** — совокупность условий, в которых осуществляется образовательный процесс, включая уровень образования, форму обучения, особенности образовательной организации, состав участников, наличие сопровождения и ресурсы образовательной среды.

**Допустимость педагогического исследования** — соответствие целей, задач, методов и форм организации исследования возможностям обучающихся, условиям образовательного процесса, а также нормативным и этическим требованиям инклюзивного образования.

**Методологическая ошибка** — нарушение логики научного исследования, связанное с некорректным определением объекта и предмета, несоответствием методов возможностям обучающихся, расширительным обобщением результатов или подменой педагогического исследования диагностикой.

**Этическая корректность исследования** — соблюдение принципов добровольности участия, информированного согласия, конфиденциальности, недопустимости причинения вреда и стигматизации обучающихся в процессе педагогического исследования.

**Исследование в действии (Action Research)** — вид практико-ориентированного педагогического исследования, направленный на анализ и совершенствование образовательного процесса в реальных условиях педагогической деятельности с активным участием педагога-исследователя.

**Lesson Study** — форма коллективного педагогического исследования, основанная на совместном планировании, проведении и анализе учебных занятий с целью повышения качества обучения и развития профессиональной рефлексии педагогов.

**Практико-ориентированное исследование** — педагогическое исследование, направленное на разработку, апробацию и анализ конкретных педагогических решений в заданном образовательном контексте с учётом ограничений применимости полученных результатов.

**Компетентностный подход** — методологическая ориентация в образовании и исследованиях, предполагающая анализ формирования ключевых, предметных и метапредметных компетенций обучающихся с учётом их индивидуальных образовательных возможностей.

**Цифровая образовательная среда** — совокупность цифровых инструментов, ресурсов и технологий, используемых для организации образовательного процесса, включая электронные платформы, дистанционные и смешанные формы обучения.

**Технологии искусственного интеллекта в образовании** — программные и цифровые решения, основанные на алгоритмах анализа данных и адаптации обучения, применяемые в образовательном процессе как средства индивидуализации и поддержки обучения при соблюдении педагогических, этических и правовых ограничений.

**Интерпретация результатов исследования** — процесс осмыслиения и объяснения полученных данных с учётом образовательного контекста, ограничений исследования и недопустимости переноса результатов на более широкие группы обучающихся без достаточного обоснования.

## Приложение А

### Таблица допустимости педагогических исследований в зависимости от категории обучающихся

**Настоящая таблица разработана в целях методологического разграничения допустимых, ограниченно допустимых и недопустимых видов педагогических исследований в условиях инклюзивного образования.** Таблица предназначена для использования обучающимися и научными руководителями при планировании и экспертизе дипломных работ, магистерских диссертаций.

Под допустимостью исследования понимается **соответствие объекта, предмета, методов и ожидаемых результатов исследования психолого-педагогическим возможностям обучающихся, возрасту и образовательному контексту**, а также соблюдение этических и научных требований.

**Таблица А.1**

### Допустимость педагогических исследований по категориям обучающихся с особыми образовательными потребностями

Категория обучающихся	Возможность предметных исследований (математика, физика, химия и др.)	Допустимые типы исследований	Ограниченно допустимые исследования	Недопустимые исследования	Методологические комментарии
<b>Задержка психического развития (ЗПР)</b>	Допустимо	Педагогические, психолого-педагогические, дидактические	Экспериментальные — при адаптации содержания	—	Возможна работа с предметным содержанием в адаптированном виде; обязательна дифференциация заданий
<b>Лёгкая умственная отсталость</b>	Недопустимо	Психолого-педагогические, функциональные, средовые	Исследования учебной деятельности — только на уровне функциональных навыков	Предметные, сравнительные с нормой	Недопустима оценка усвоения программ общеобразовательных предметов как основного результата
<b>Расстройства аутистического спектра (без интеллектуальных нарушений)</b>	Ограниченно допустимо	Педагогические, психолого-педагогические, средовые	Предметные — при структурировании и визуальной поддержке	Исследования, основанные на спонтанной	Требуется учёт сенсорных и коммуникативных особенностей, исключение перегрузки

				коммуникации	
<b>Расстройства аутистического спектра (с интеллектуальными нарушениями)</b>	Недопустимо	Психолого-педагогические, функциональные	—	Предметные, тестовые, сравнительные	Объект исследования — условия обучения, а не академические результаты
<b>Тяжёлые нарушения речи (ТНР)</b>	Допустимо	Педагогические, дидактические	Исследования с устной вербализацией	Исследования, где речь — основной критерий оценки	Необходимо исключать речевой фактор из оценки учебных достижений
<b>Нарушения слуха</b>	Ограниченно допустимо	Педагогические, средовые	Предметные — при использовании альтернативных форм представления	Исследования, основанные на слуховом восприятии	Требуется адаптация каналов восприятия информации
<b>Нарушения зрения</b>	Ограниченно допустимо	Педагогические, средовые	Предметные — при доступных форматах	Исследования с визуальной перегрузкой	Обязательна адаптация дидактических материалов
<b>Нарушения опорно-двигательного аппарата (без ИН)</b>	Допустимо	Педагогические, дидактические	Экспериментальные — при учёте моторных ограничений	—	Ограничения касаются формы деятельности, а не содержания
<b>Эмоционально-волевые и поведенческие нарушения</b>	Ограниченно допустимо	Психолого-педагогические	Экспериментальные	Стресс-индуцирующие исследования	Обязателен этический контроль и минимизация стрессовых факторов
<b>Сочетанные нарушения</b>	Индивидуально	Психолого-педагогические	Только по индивидуальному обоснованию	Универсальные предметные	Каждое исследование требует отдельного методологического обоснования

### Методические примечания к таблице

#### 1. Категория обучающегося не тождественна объекту исследования.

Объектом педагогического исследования в инклюзивном образовании выступает образовательный процесс, условия и способы организации обучения, а не сам ребёнок как носитель нарушения.

#### 2. Предметные исследования допустимы не для всех категорий обучающихся.

Недопустимо проектировать исследования по учебным предметам без учёта возможностей освоения соответствующего содержания конкретной категорией обучающихся.

**3. Ограниченно допустимые исследования требуют обязательного методологического обоснования.**

В тексте работы должно быть явно указано, какие ограничения учтены и какие адаптации применены.

**4. Недопустимость исследования означает методологическую, а не организационную невозможность.**

Отрицательный результат в недопустимом исследовании не может рассматриваться как научный.

**5. Научный руководитель несёт совместную ответственность за корректность выбора объекта, предмета и методов исследования.**

*Если категория обучающихся не позволяет освоение исследуемого содержания, предмет исследования считается методологически некорректным.*

**Чек-лист методологической допустимости цели и гипотезы  
исследования в инклюзивном образовании**

Настоящий чек-лист предназначен для предварительной методологической экспертизы цели и гипотезы исследовательской работы, выполняемой в области инклюзивного образования. Использование чек-листа рекомендуется на этапе выбора темы и формулирования исследовательского замысла обучающимися, а также при первичном согласовании работы с научным руководителем.

Цель чек-листа — выявление методологических рисков, связанных с некорректной постановкой цели и гипотезы, несоответствием их категориальным, возрастным и образовательным ограничениям.

**Чек-лист**

№	Контрольный вопрос	Да	Нет	Комментарий
1	Цель исследования ориентирована на анализ образовательного процесса, условий или педагогических решений, а не на «оценку ребёнка»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Цель соотнесена с возможностями конкретной категории обучающихся	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	В формулировке цели отсутствуют недостижимые для данной категории результаты	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Учитывается возраст обучающихся как ограничивающий фактор	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	Гипотеза не предполагает прямого изменения индивидуальных характеристик обучающихся	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Гипотеза касается условий, способов организации обучения или педагогических воздействий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7	Цель и гипотеза согласованы между собой логически	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	Предполагаемые результаты исследования достижимы в реальном образовательном контексте	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**Интерпретация результатов.**

- Наличие ответов «Нет» в пунктах 1–4 указывает на методологическую недопустимость цели.
- Наличие ответов «Нет» в пунктах 5–7 свидетельствует о некорректной формулировке гипотезы.
- В этих случаях цель и гипотеза подлежат обязательной переработке.

## Приложение В.2

### Матрица соотнесения предмета исследования с категорией обучающихся

Матрица предназначена для предотвращения подмены предмета педагогического исследования оценкой индивидуальных возможностей обучающихся. Используется при формулировании предмета исследования и выборе методов.

#### Матрица допустимости предмета исследования

Категория обучающихся	Основная образовательная цель	Допустимый предмет исследования	Ограниченно допустимый предмет	Недопустимый предмет исследования
Задержка психического развития (ЗПР)	Освоение адаптированного содержания	Условия обучения, способы адаптации	Предметные результаты при адаптации	Сравнение с нормативной выборкой
Лёгкая умственная отсталость	Формирование функциональных навыков	Организация образовательной среды	Учебная активность	Уровень усвоения общеобразовательной программы
РАС без интеллектуальных нарушений	Освоение содержания при поддержке	Педагогические условия	Предметные достижения	Коммуникативные показатели без адаптации
РАС с интеллектуальным и нарушениями	Социализация и функциональные навыки	Средовые и процессуальные аспекты	—	Предметные результаты
ТНР	Освоение содержания с речевой поддержкой	Дидактические приёмы	Речевые показатели	Оценка через устную продукцию

*Если предполагаемый предмет исследования попадает в колонку «Недопустимый», тема подлежит пересмотру независимо от уровня образования.*

## **Карта исследовательской валидности в условиях инклюзивного образования**

Карта валидности предназначена для осознанного анализа соответствия между объектом, предметом, методами исследования и возможностями обучающихся. Используется на этапе проектирования исследования и при интерпретации результатов.

### **Карта валидности**

**1. Объект исследования:**

(указать, что именно исследуется — процесс, условия, взаимодействие)

**2. Предмет исследования:**

(указать аспект объекта, исключая оценку индивидуальных возможностей обучающихся)

**3. Категория обучающихся:**

(указать категорию и возраст)

**4. Образовательный контекст:**

(тип организации, форма обучения, условия)

**5. Используемые методы и инструменты:**

(описать методы и указать, адаптированы ли они)

**6. Что именно измеряется:**

(показатели, параметры)

**7. Для кого данный показатель валиден:**

(указать категорию обучающихся)

**8. Какие факторы могут исказить результаты:**

(шум, усталость, среда, сопровождение)

**9. Границы интерпретации результатов:**

(на кого и в каких условиях выводы могут быть распространены)

*Если исследователь не может чётко ответить хотя бы на один из пунктов карты, исследование требует методологической доработки.*

## Приложение С.1

### Типовая схема проектирования педагогического исследования в инклюзивной образовательной среде

Настоящее приложение предназначено для поэтапного проектирования педагогического исследования в условиях инклюзивного образования. Схема используется обучающимися при планировании дипломных, магистерских и исследований, а также научными руководителями при методологической экспертизе исследовательского замысла.

Цель схемы — обеспечить логическую непротиворечивость исследования, предотвратить методологические ошибки на ранних этапах и соотнести исследовательские задачи с возможностями обучающихся и условиями образовательной среды.

#### Этап 1. Определение образовательного контекста

На первом этапе исследователь фиксирует параметры образовательной среды, в рамках которой планируется проведение исследования:

- уровень образования (дошкольное, начальное, основное, среднее, профессиональное);
- тип образовательной организации;
- форма обучения (очная, инклюзивный класс, индивидуальное обучение и др.);
- наличие психолого-педагогического сопровождения.

**Методологическое значение:** образовательный контекст определяет допустимость исследовательских процедур и границы интерпретации результатов.

#### Этап 2. Уточнение категории обучающихся

На данном этапе определяется:

- категория обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- возраст участников исследования;
- образовательный маршрут и программа обучения.

**Методологическое значение:** категория обучающихся выступает ограничивающим фактором при выборе цели, предмета и методов исследования.

#### Этап 3. Проверка допустимости исследования

Исследователь осуществляет предварительную проверку допустимости исследования с использованием:

- таблиц допустимости (Приложение А.1);

- чек-листов методологической корректности (Приложение В.1).

**Методологическое правило:** если исследование признано недопустимым на данном этапе, его реализация не допускается независимо от исследовательского интереса.

#### **Этап 4. Формулирование цели и гипотезы**

Цель и гипотеза формулируются:

- с учётом категориальных и возрастных ограничений;
- без ориентации на недостижимые образовательные результаты;
- с фокусом на образовательные условия и педагогические решения.

#### **Этап 5. Определение объекта и предмета исследования**

Объект исследования определяется как образовательный процесс или его фрагмент. Предмет исследования — как аспект объекта, подлежащий анализу (условия, формы, методы, организация).

**Недопустимо:** формулировать предмет исследования как характеристику обучающихся.

#### **Этап 6. Выбор вида исследования**

Выбирается вид исследования, методологически допустимый в данных условиях:

- описательное;
- аналитическое;
- практико-ориентированное;
- исследование в действии (Action Research).

#### **Этап 7. Планирование организации исследования**

Определяются:

- фокус-группа;
- сроки исследования;
- условия проведения;
- формы фиксации данных.

#### **Этап 8. Оценка рисков и этических ограничений**

Анализируются возможные риски для обучающихся и образовательного процесса, обеспечивается минимизация исследовательского вмешательства.

#### **Этап 9. Определение границ интерпретации результатов**

Фиксируются условия, при которых полученные результаты могут быть интерпретированы и использованы.

## Приложение С.2

### **Алгоритм исследования в действии (Action Research) в инклюзивном образовании**

Алгоритм предназначен для практической реализации исследования в действии в условиях инклюзивной образовательной среды. Может использоваться как основа исследовательского дизайна в дипломных, магистерских работах.

#### **Этап 1. Выявление педагогической проблемы**

Формулируется проблема, связанная с:

- барьерами обучения;
- трудностями участия;
- организацией образовательного процесса.

**Важно:** проблема не формулируется как «недостаток обучающегося».

#### **Этап 2. Формулирование исследовательского вопроса**

Исследовательский вопрос ориентирован на:

- условия обучения;
- способы педагогического взаимодействия;
- организационные решения.

#### **Этап 3. Планирование педагогических изменений**

Определяются изменения, которые:

- не нарушают образовательный процесс;
- не увеличивают нагрузку обучающихся;
- соответствуют их возможностям.

#### **Этап 4. Реализация изменений**

Педагогические изменения внедряются в реальную практику без искусственного экспериментального давления.

#### **Этап 5. Наблюдение и сбор данных**

Используются:

- наблюдение;
- анализ продуктов деятельности;
- фиксация динамики вовлечённости.

**Этап 6. Анализ полученных данных:** анализ осуществляется с учётом контекста, без универсальных обобщений.

**Этап 7. Рефлексия и корректировка:** на основе анализа осуществляется корректировка педагогических решений и, при необходимости, повтор цикла.

## Чек-лист организационной готовности исследования в инклюзивной образовательной среде

Чек-лист используется для оценки готовности образовательной организации и условий обучения к проведению педагогического исследования с участием обучающихся с особыми образовательными потребностями.

### Чек-лист оценки готовности

Показатель	Да	Нет	Комментарий
Исследование не нарушает учебный процесс	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Участники и родители проинформированы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Получено согласие законных представителей	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Учтены временные и нагрузочные ограничения	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Минимизированы психоэмоциональные риски	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Методы адаптированы к категории обучающихся	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Определены границы интерпретации результатов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### Методологическое правило

*Отрицательный ответ хотя бы по одному пункту чек-листа указывает на необходимость пересмотра организации исследования и не допускает его проведения в текущем виде.*

## Приложение D.1

### Шкала оценки исследовательских работ в инклюзивном направлении

(для дипломных, магистерских работ)

Настоящая шкала оценки разработана на основе критериев корректности и научной состоятельности исследований в области инклюзивного образования (раздел 9.3 методических рекомендаций) и предназначена для использования кафедрами, научными руководителями и аттестационными комиссиями.

Шкала позволяет:

- унифицировать требования к оценке исследовательских работ;
- снизить субъективность экспертизы;
- выявлять методологически и этически уязвимые исследования на ранних этапах.

**Максимальный балл — 100.**

#### 1. Категориальная определённость объекта исследования (0–15 баллов)

Уровень	Описание	Баллы
Высокий	Чётко указана категория обучающихся, возраст, образовательный маршрут; терминология используется корректно	13–15
Средний	Категория указана, но возраст или маршрут описаны частично	7–12
Низкий	Используется обобщающая формула «дети с ОВЗ/ООП» без конкретизации	1–6
Недопустимый	Категория обучающихся не определена	0

#### 2. Методологическая допустимость цели и задач (0–20 баллов)

Уровень	Описание	Баллы
Высокий	Цель и задачи соотнесены с возможностями обучающихся, не содержат недостижимых результатов	17–20
Средний	Цель корректна, но отдельные задачи выходят за пределы допустимости	9–16
Низкий	Цель формально сформулирована, методологически уязвима	1–8
Недопустимый	Цель противоречит возможностям категории обучающихся	0

#### 3. Корректность объекта и предмета исследования (0–15 баллов)

Уровень	Описание	Баллы
Высокий	Объект — образовательный процесс; предмет — условия, методы, организация	13–15
Средний	Предмет частично смещён в сторону характеристик обучающихся	7–12
Низкий	Предмет фактически подменён оценкой обучающихся	1–6
Недопустимый	Объект и предмет методологически некорректны	0

#### 4. Обоснованность выбора методов исследования (0–15 баллов)

Уровень	Описание	Баллы
Высокий	Методы допустимы, адаптированы, соотнесены с категорией обучающихся	13–15
Средний	Методы в целом допустимы, но ограничения описаны поверхностно	7–12
Низкий	Используются методы с ограниченной допустимостью без обоснования	1–6
Недопустимый	Применены недопустимые диагностические или оценочные методики	0

#### 5. Валидность и интерпретация результатов (0–15 баллов)

Уровень	Описание	Баллы
Высокий	Интерпретация контекстуальна, отказ от универсальной нормы	13–15
Средний	Интерпретация частично опирается на нормативные сравнения	7–12
Низкий	Делается обобщение без указания ограничений	1–6
Недопустимый	Результаты интерпретируются как характеристика обучающихся	0

#### 6. Этическая корректность исследования (0–10 баллов)

Уровень	Описание	Баллы
Высокий	Соблюдены принципы добровольности, минимизации риска, конфиденциальности	9–10
Средний	Этические аспекты обозначены формально	5–8
Низкий	Этические риски не проанализированы	1–4
Недопустимый	Зафиксированы этические нарушения	0

#### 7. Практическая значимость и реализуемость (0–10 баллов)

Уровень	Описание	Баллы
Высокий	Рекомендации реалистичны, соотнесены с результатами исследования	9–10
Средний	Практическая часть присутствует, но носит общий характер	5–8
Низкий	Практические выводы формальны	1–4
Недопустимый	Практическая значимость отсутствует	0

## Приложение Е

### Образец информированного согласия законного представителя на участие ребёнка в педагогическом исследовании

#### ИНФОРМИРОВАННОЕ СОГЛАСИЕ законного представителя на участие ребёнка в педагогическом исследовании

Я, \_\_\_\_\_,

(Ф.И.О. законного представителя полностью)

являясь законным представителем ребёнка

\_\_\_\_\_,  
(Ф.И.О. ребёнка, дата рождения)

настоящим подтверждаю, что мне в доступной форме разъяснена цель, содержание и условия проведения педагогического исследования, осуществляемого в рамках выполнения дипломной / магистерской работы обучающегося

\_\_\_\_\_,  
(Ф.И.О. обучающегося, наименование образовательной программы)

под научным руководством

\_\_\_\_\_,  
(Ф.И.О., должность, место работы научного руководителя).

Мне разъяснено, что участие моего ребёнка в исследовании:

- является **добровольным**;
- не предполагает нанесения физического или психологического вреда;
- не влечёт негативных последствий в случае отказа от участия или прекращения участия на любом этапе исследования;
- осуществляется без вмешательства в медицинскую сферу и без проведения процедур, выходящих за рамки педагогического исследования.

Мне известно, что в ходе исследования могут использоваться педагогические методы наблюдения, анализа образовательного процесса, анкетирования, опроса, а также иные методы, допустимые в условиях инклюзивного образования и не нарушающие права и достоинство ребёнка.

Я проинформирован(а), что полученные в ходе исследования данные будут использоваться **исключительно в обобщённом виде**, с соблюдением принципов конфиденциальности и без указания персональных данных ребёнка.

Настоящим выражаю своё **добровольное согласие** на участие моего ребёнка в указанном педагогическом исследовании.

С условиями участия ознакомлен(а), вопросы заданы, ответы получены.

Дата: «» 20 г.

Подпись законного представителя: \_\_\_\_\_

Ф.И.О. \_\_\_\_\_

***Методическое примечание***

*Настоящий образец может быть адаптирован с учётом возраста обучающихся, категории особых образовательных потребностей и специфики образовательной организации.*

## Список использованных источников

1. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. — Paris: UNESCO Publishing, 2017.
2. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы развития // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 1. — С. 5–18.
3. Мовкебаева З. А. Инклюзивное образование в Республике Казахстан: теория и практика : монография. — (Казахстан), 2019.
4. Кудайбергенова У. Ж. Зарубежный и отечественный опыт подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : монография. — Павлодар, 2022. — 112 с. ([Zhanibekov University](#))
5. Жиенбаева Н. Б., Молдагалиева М. С. Эволюция инклюзивного образования в Республике Казахстан: исторические аспекты и этапы развития // Вестник. Серия «Специальная педагогика». — 2024. — № 4 (79). — С. 29–34. ([Бюллетень Специальной Педагогики КазНПУ](#))
6. Нургалиева С., Зейнолла С., Нургалиева А. К вопросу о повышении качества инклюзивного образования в Казахстане // European Research. — 2017. — № 2. — С. 75–77. ([КиберЛенинка](#))
7. Турлубекова М. Б. Инклюзивное образование в Казахстане: анализ процесса // Central Asian Economic Review (CAER). — 2021. ([Caer](#))
8. Алёхина С. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. Инклюзивное образование: методология, практика, перспективы. — М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2021. — 256 с.
9. OECD. Strengthening the Impact of Education Research. — Paris : OECD Publishing, 2019.
10. UNICEF. Inclusive Education: A Guide for Policy Makers. — New York : UNICEF, 2017.
11. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27.07.2007 № 319-III (с изм. и доп.).
12. Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025 – 2030 годы Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 1143

13. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343.

14. Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов и видов, за исключением организаций высшего и послевузовского образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385.