
*Людмила Федина, Людмила Волосникова,
Светлана Игнатжева, Жанна Брук*

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: КЕЙС СИБИРСКОЙ ШКОЛЫ

Инклюзивное образование, как образование для всех детей, является императивом. Однако степень реальной инклюзивности образования и общества повышается медленно, а эмпирических исследований, посвященных отношению родителей к инклюзивному образованию, критично мало. Основной исследовательский вопрос статьи: как воспринимают инклюзивные изменения в школе родители, имеющие детей с ОВЗ, и родители нормотипичных детей? Основные теоретические подходы, изучающие отношение родителей к инклюзии, анализируют позиции, которые они занимают (родительская вовлеченность, родительское участие), а также их взаимодействие и взаимосвязи с образовательной средой на микро-, мезо- и макроуровнях. Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в результате опроса 327 родителей учащихся одной из школ г. Тюмени. В исследовании использован авторский опросник, включающий 33 индикатора, которые респондентам предложено оценить по пятибалльной шкале Лайкерта.

Людмила Викторовна Федина – к.педагог.н., доцент, кафедра психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет (ФГАОУ ВО ТюмГУ), Тюмень, Россия, ORCID iD: 0000-0002-2822-0692. Электронная почта: l.v.fedina@utmn.ru

Людмила Михайловна Волосникова – к.ист.н., доцент, директор, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет (ФГАОУ ВО ТюмГУ), Тюмень, Россия, ORCID iD: 0000-0002-4774-3720. Электронная почта: l.m.volosnikova@utmn.ru

Светлана Валентиновна Игнатжева – к.физ.-мат.н., д. физики Латвии, заведующая кафедрой информатики, Даугавпилсский университет, Латвия, ORCID iD: 0000-0002-3608-8409. Электронная почта: svetlana.ignatjeva@du.lv

Жанна Юрьевна Брук – к.педагог.н., доцент, кафедра психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет (ФГАОУ ВО ТюмГУ), Тюмень, Россия, ORCID iD: 0000-0003-2806-2513. Электронная почта: z.y.bruk@utmn.ru

Данные обработаны при помощи факторного и кластерного анализа. Кластерный анализ в пространстве выделенных факторов позволил распределить родителей на пять групп: сторонники (17%) разделяют инклюзивные ценности и принимают участие в реализации инклюзивной политики школы; наблюдатели (25%) занимают скорее нейтральную позицию; антагонисты (14%) выступают против продвижения идей инклюзии в школе; контролеры (21%) испытывают тревогу по поводу того, что их ребенок обучается в инклюзивном классе, пытаются определять и корректировать инклюзивную политику школы; скептики (23%) не доверяют идеям инклюзии. В целом родители довольно высоко оценивают сотрудничество со школой, отдавая решающую роль классным руководителям. Исследование показало, что качество сотрудничества школы с родителями является значимым фактором, формирующим отношение родителей к инклюзивному образованию. Однако родители являются недооцененным ресурсом в развитии инклюзивного образования. Полученные материалы могут быть использованы для разработки школьных политик и программ, направленных на вовлечение родителей в развитие инклюзивности, повышение качества коммуникации школы с родительским сообществом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, отношение родителей к инклюзивному образованию, ученики с инвалидностью, ученики с особыми образовательными потребностями, сотрудничество

Продвижение инклюзивности в образовании и вовлечение в этот процесс всех участников жизни школы является одной из важнейших стратегических задач образования (ООН 2006; ЮНЕСКО 2020; ЮНИСЕФ 2014; ФЗ-273 2012). Получив право выбора между общей и специальной школой для ребенка с инвалидностью, большинство родителей выбирают общую школу. Побеждают их надежда и вера в то, что ребенок будет вовлечен в социальное общение и будет принят сверстниками (Elkins 2003). Для успешной реализации инклюзивного образования (ИО) позитивное отношение является ключевым фактором (Костикова 2009; Schwab 2018). Однако сегодня совсем немного работ изучает восприятие родителями ИО, особенно – в России (O'Connor et al. 2005). И это удивительно, поскольку законодательство определяет ответственность родителей за воспитание детей как их естественное право. История ИО показывает, что именно родители являются движущей силой инклюзивного движения во многих странах. Являясь одним из основных участников образования, они принимают самое активное участие в воспитании и обучении ребенка, способствуют формированию его мировоззрения (Антипкина 2017; Огороднова и др. 2022; Ярская-Смирнова, Лошакова 2003). Субъективный опыт родителей является значимым контекстом развития детей, который в свою очередь создается социально-культурным пространством. Родители формируют детство своих детей на основе интериоризации культурных схем, господствующих в обществе и школе. Потому

глобальная рамка инклюзивного образования опирается на роль родителей как его активных участников и партнеров школ и сообществ и рассматривает их позитивное отношение к ИО как один из ключевых факторов его успеха (ЮНЕСКО 2021).

Целью настоящего исследования является изучение отношения родителей к процессам инклюзивной трансформации школы, а также их удовлетворенность и вовлеченность в эти процессы.

Родительская вовлеченность как ресурс инклюзивного образования

Исследование отношения и восприятия родителями ИО началось в 1993 г. (de Boer et al. 2010). База данных *Web of Science Core Collection* при введении ключевых слов '*parental attitudes*,' '*inclusive education*' выдает 103 результата с общим количеством цитирований 942 за период с 1993 по 2021 г., из них наибольшее число статей приходится на 2019 и 2020 гг. (18 и 19 публикаций соответственно), а наиболее цитируемой публикацией (254 ссылки) стал обзор литературы, посвященный отношению родителей к ИО (Ibid).

Исследования отношения к ИО опираются на теории вовлеченности родителей в образовании детей и школьную жизнь. Парадигма родительского участия в первую очередь опираются на четырех-уровневую экосистемную теорию образования Бронфенбреннера (Bronfenbrenner 1979). Существует множество различных уровней окружающей среды, которые могут повлиять на развитие ребенка, начиная от людей и учреждений, непосредственно его окружающих, и заканчивая общенациональными культурными силами (Ibid). В этой модели родители рассматриваются как значимый элемент взаимодействия на интра-, микро- и мезоуровнях системы, обуславливающие успешное развитие детей.

Этот подход получил дальнейшее развитие в модели, уточняющей факторы (убеждения, самооффективность, знания, навыки, уровень образования, доход, социально-экономический статус), обуславливающие уровень включенности родительства в школьную экологию и его результаты (см. рис. 1) (Hoover-Dempsey, Sandler 1995). На данную модель также повлияла теория культурного капитала Бурдьё.

В исследовании вовлеченности родителей важен выбор инструментов измерения. Вовлеченность родителей описывается синонимичными, но различаемыми маркерами (*participation, engagement, involvement*), указывающими на уровень/степень родительской вовлеченности. Выделяются также три уровня вовлеченности родителей в жизнь школы: неучастие, токенизм, школьное гражданство по мере возрастания реального участия и влияния родителей на жизнь школы. В области теоретических основ родительского участия широко признана типология Джойс Эпштейн (Epstein 2001), которая выделила шесть типов родительского участия

в образовании детей: воспитание, общение, волонтерство, обучение дома, принятие решений и пропаганда, а также сотрудничество с сообществом. Исследования, опирающиеся на данный подход, доказывают значимость родительской вовлеченности в улучшении образовательных результатов детей, мотивации, социализации, субъективного благополучия, дружественной атмосферы, репутации школы (Антипкина 2017; Epstein, Sanders 2002; Jeynes 2003; 2005; Afolabi 2014; Fan, Chen 2001).

PSYCHOLOGICAL FACTORS

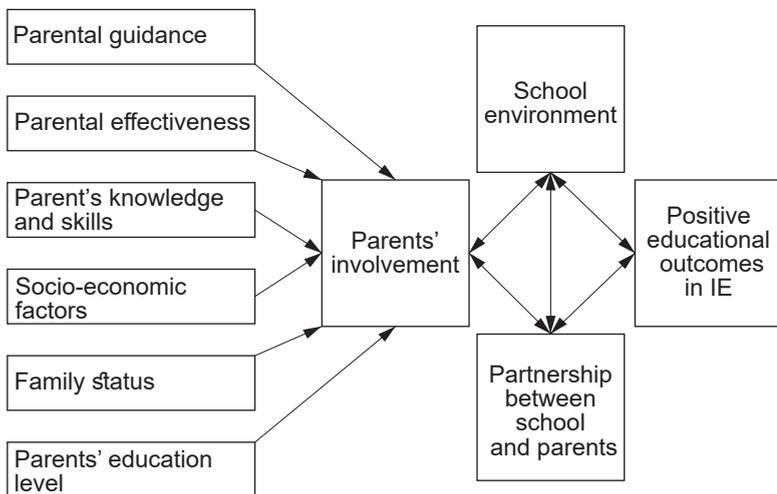


Рис 1. Концептуальная рамка родительской вовлеченности в модели школьной экологии Hoover-Dempsey and Sandler

Исследования современной модели интенсивного родительства, опирающиеся на парадигму детоцентризма, описывают разновекторные психологические последствия (стресс, вина, удовлетворенность), которые позитивно и негативно влияют на субъективное благополучие родителей и их детей, отношение к инклюзии (Басина 2021) Одним из направлений исследований является анализ государственных политик, развивающих родительскую вовлеченность. Примером является кейс Великобритании, где стратегия правительства по обеспечению участия родителей впервые изложена в Белой книге 1997 г. «Превосходство в школах», которая включает три элемента (а) предоставление родителям информации, (б) предоставление родителям права голоса и (в) поощрение партнерских отношений родителей со школами. Она была реализована с помощью широкого спектра мероприятий, включая повышение роли родительских управляющих, участие в процессах инспектирования, предоставление отчетов и информации об учебной программе и успеваемости в школе (Desforges,

Abouchaar 2003). Аналогичные инициативы были приняты в ЕС, Финляндии, Австралии и других странах (Afolabi 2014).

Для успешной реализации инклюзивности позитивное отношение к ИО и детям с особыми образовательными потребностями (ООП) является ключевым (Кукуев и др. 2021; Волосникова и др. 2017; O'Connor et al. 2005). Отношение (*attitudes*) определяется как совокупность установок: когнитивных, аффективных и поведенческих (Voer de et al. 2010). Социальное измерение ИО охватывает различные аспекты, такие как наличие положительного контакта/взаимодействия между детьми с ООП и их одноклассниками, принятие их одноклассниками, социальные отношения/дружба между детьми с особыми потребностями и их одноклассниками, а также восприятие учениками того, что они приняты в классе (Koster et al. 2009). Отношение родителей нормотипичных учеников играет здесь ключевую роль. Дети формируют свое отношение, ориентируясь на взгляды родителей и перенимая их (Katz, Chamiel 1989; Holden 1995; Hong et al. 2014).

Переменные, влияющие на отношение родителей к ИО, классифицируются следующим образом: 1) переменные, связанные с детьми/инвалидностью; 2) переменные, связанные с ресурсами (средой); 3) переменные, связанные с личностью, включая возраст и пол, социально-экономический статус, уровень образования, опыт инклюзивности (Avramidis, Norwich 2002). Эта классификация в полной мере применима к родителям: тип и уровень инвалидности ребенка, влияет на отношение родителей к ИО, принятие детей с ООП (Ibid; Paseka, Schwab 2020). Исследования личностных факторов показывают, что матери демонстрируют более позитивное отношение к инклюзии детей с ООП в общий класс; чем выше уровень образования и доход семьи, тем более позитивно отношение родителей к ИО; опыт обучения ребенка в инклюзивном классе также является переменной, обуславливающей позитивное отношение родителей к инклюзии (Leyser, Kirk 2007; Gasteiger-Klicpera, Klicper 2013).

Наряду с отношением ресурсы ИО рассматриваются как ключевой фактор влияния на отношение родителей к ИО. Их можно разделить на кадровые, учебные материалы и специальные ресурсы (Paseka, Schwab 2020; Rafferty, Voettcher 2001). Основным фактором, определяющим настороженное отношение родителей к ИО, является нехватка ресурсов. В 2019–2020 гг. измерялось отношение немецких родителей к ИО через призму ресурсов школы: материальные ресурсы, сотрудничество с родителями, инклюзивные методы обучения (Paseka, Schwab 2020). Исследования подтвердили, что качество и интенсивность сотрудничества с родителями являются значимыми факторами позитивного отношения к ИО (Schwab et al. 2019; Брук 2015). Новое поколение родителей более критично относится к ИО по сравнению с поколением родителей 1990-х гг., поскольку опирается на реальные долгосрочные практики, а не ожидания (Paseka, Schwab 2020). Родители нормотипичных детей более позитивно относятся

к ИО, чем родители детей с ООП. Главным эффектом ИО обе группы родителей считают социальные эффекты, вместе с тем отмечая, что оно связано с рисками (Schwab 2018). Тип инвалидности ребенка влияет на отношение к ИО (Paseka, Schwab 2020).

Родители демонстрируют двойственное отношение к ИО, подчеркивая не только преимущества, но и риски для своих детей, особенно родители детей с ООП (Innes, Diamond 1999; Leyser, Kirk 2007; Gasteiger-Klicpera, Klicperger 2013). Тем не менее родители согласны с тем, что ИО приносит пользу всем детям. Исследования показали, что 46% родителей согласились с утверждением о том, что идея инклюзивности в целом хорошая. При этом большинство родителей не готовы пригласить ребенка с особыми потребностями провести ночь в их доме (Boer de et al. 2010: 171; Palmer, Borthwick–Duffy 1998).

Анализ теоретического дискурса позволил выявить основополагающие теории, на которые опирается настоящее исследование: теория родительской вовлеченности, экосистемная теория инклюзивного образования, в которой родители являются участниками (активными агентами) инклюзивных изменений.

Материалы и методы

В своем исследовании мы опираемся на широкое понимание особых образовательных потребностей. Эту категорию составляют дети с инвалидностью, одаренные дети, школьники, имеющие ограниченные возможности здоровья.

Данные для анализа собирались методом опроса в одной из школ г. Тюмени. Опрошено 327 родителей учащихся 7–11-х классов. Большинство – женщины, мамы учеников, 311 человек (95,1%). В сравнении с ответами мужчин они более критично оценивают все индикаторы удовлетворенности отношениями со школой. Распределение опрошенных по параллелям: 33,3% – родители учеников седьмых классов, 26,6% – восьмых, 19,6% – девярых. Менее представлены родители учеников 10 и 11-х классов. Большинство семей воспитывают двоих детей (58,7%), 22,3% – единственного ребенка, у 16,2% в семье трое детей. Большинство опрошенных имеет высшее образование – 83,2%, 13,8% – среднее профессиональное, 3,1% – среднее. Доля родителей, имеющих детей с ООП родителя – 7%.

Опрос родителей проводился с использованием авторской методики, включающей следующие показатели: удовлетворенность качеством обучения и воспитания; удовлетворенность взаимодействием с педагогами и администрацией; удовлетворенность отношениями ребенка с одноклассниками; удовлетворенность уровнем безопасности ребенка; удовлетворенность классным руководителем; удовлетворенность участием в школьных делах. Опросник содержал 33 индикатора, которые респондентам предложено

оценить по пятибалльной шкале Лайкерта. В пространстве оцененных индикаторов выполнен эксплораторный факторный анализ, что позволило снизить размерность рассматриваемого пространства до трех факторов: оценка сотрудничества с родителями; оценка школьной инфраструктуры и организации учебного процесса; оценка реализации школой инклюзивной политики. Мера адекватности выборки Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) – 0,952, что указывает на целесообразность применения факторного анализа. Совокупный процент дисперсии, объясняемый выделенными факторами, составляет 54%.

Первый фактор «оценка сотрудничества с родителями» имеет наибольшую информативность и объясняет 24,3% суммарной дисперсии. Наибольшие факторные нагрузки имеют такие индикаторы, как «педагоги школы принимают к сведению опасения и тревогу родителей» (0,733), «школа информирует родителей, как помочь ребенку дома» (0,679), «школа объясняет родителям преимущества инклюзии для всех детей» (0,675), «школа информирует родителей о проводимой инклюзивной политике» (0,663). Второй фактор «оценка школьной инфраструктуры и организации учебного процесса» объясняет 15,7% суммарной дисперсии. Наибольшие факторные нагрузки имеют такие индикаторы, как: «в школе созданы условия для обучения одаренных детей и их успешной самореализации» (0,706), «школа имеет хорошую материально-техническую базу» (0,668), «в нашей школе любой ученик может найти подходящий для себя кружок, секцию, клуб, выбрать интересное занятие после уроков» (0,633). Третий фактор «оценка реализации школой инклюзивной политики» объясняет 14% суммарной дисперсии. Наибольшие факторные нагрузки имеют такие индикаторы, как: «в школе ученики с инвалидностью и ООП не создают проблем для других учеников» (0,751), «построение в школе инклюзивной среды сближает родителей и педагогов» (0,681), «дети, приобретая опыт жизни в инклюзивной среде, передают его своим родителям» (0,636).

Количественные значения выделенных факторов получены как средние арифметические соответствующих индикаторов. Полученные результаты анализировались с применением программного инструментария *IBM SPSS Statistics*.

Результаты исследования

Анализ показал, что все респонденты поставили высокие баллы фактору «оценка сотрудничества с родителями» (от 3,44 до 3,99), отмечая, что школа дружелюбно настроена по отношению к родителям и ученикам, находится с ними в контакте, своевременно информируя о реализуемых мероприятиях. Родители детей с ОВЗ более оптимистично оценивают степень сотрудничества школы с родителями, школьную инфраструктуру и реализацию инклюзивной политики (рис. 2). Наивысшую оценку родителей получил индикатор

«удовлетворенность классным руководством» (от ср. 4,17 до 4,47 из 6,0). Согласно критерию Стьюдента для независимых выборок, различия между родителями нормотипичных учеников и учеников с ОВЗ по всем показателям статистически значимы ($p < 0,001$). Менее всего родители удовлетворены участием детей в школьных делах (ср. 2,68–3,10 из 6,0).

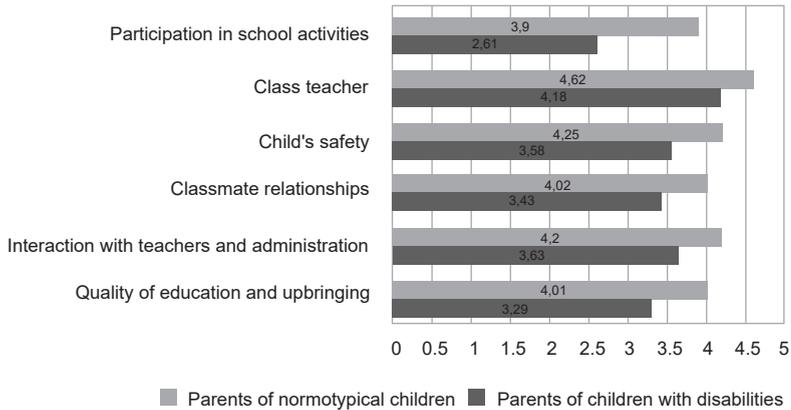


Рис. 2. Средние показатели удовлетворенности школой родителей нормотипичных детей и детей с ОВЗ

Фиксируется «возрастная динамика» в удовлетворенности родителями учащихся разных классов различными индикаторами: родители учащихся девятого класса максимально низко оценили: «участие в школьных делах» ($M=2,27$), «удовлетворенность качеством обучения и воспитания» ($M=3,04$), «удовлетворенность отношениями ребенка с одноклассниками» ($M=3,11$). При этом, согласно однофакторному дисперсионному анализу, статистически значимо класс, в котором учится ребенок, влияет только на «удовлетворенность отношениями ребенка с одноклассниками» ($p=0,008$) и «удовлетворенность уровнем безопасности ребенка» ($0,005$).

Родители мальчиков, как правило, склонны давать более высокие оценки работы школы. Однако общение с одноклассниками и учителями, особенно в 10-х и 11-х классах, родители девочек оценивают более высоко. Такие данные можно объяснить тем, что ученицы более ориентированы на социальное одобрение, более коммуникабельны и активно вовлечены в общественную жизнь школы.

Кластерный анализ в пространстве выделенных факторов отношения родителей к ИО позволил выделить пять групп родителей (рис. 2). В первый кластер – сторонники ИО – вошли 17,2% родителей, которые высоко оценили индикаторы всех трех факторов отношения к ИО в школе (от 4,52 до 4,67 из 5,0). Практически 40% принимают участие в инклюзивных мероприятиях школы, в том числе в качестве организаторов, и только 14% не вовлечены

в инклюзивные процессы. Одновременно в этой группе фиксируется максимально высокий процент тех, кто позитивно относится к обучению своего ребенка в инклюзивной среде (87,5%) и принимает инклюзивные ценности (55%). Можно сказать, что это те родители, чья поддержка и участие помогают создавать общую инклюзивную среду в школе.

Второй кластер – наблюдатели – составили 24,6%, чей уровень удовлетворенности всеми факторами отношения к ИО средний. Более высоко по сравнению с остальными факторами они оценили реализацию инклюзивной политики школы (3,61 из 5,0). Здесь меньше тех, кто вовлечен в инклюзию в школе: 26% не вовлечены совсем, 24% принимают участие в школьных мероприятиях, но ограниченно. В целом родители занимают наблюдательную позицию по отношению к инклюзии и демонстрируют нейтральное отношение к ней. Родители этой группы являются самой многочисленной и представляют собой резерв для просветительской работы: их нейтральная позиция (65% родителей затруднились в ответе на вопрос о принятии инклюзивных ценностей) свидетельствует о том, что они могут оказаться как «за» так и «против» инклюзии в школе, в зависимости от образовательных условий.

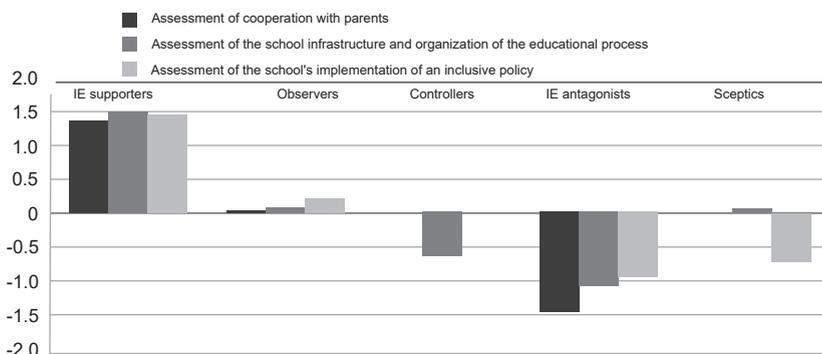


Рис. 3. Профили респондентов разных кластерных групп в пространстве отношения к ИО

В третий кластер – контролеры – вошли 21%, которые показывают средний уровень удовлетворенности реализацией инклюзивной политики в школе (3,45 из 5,0) и сотрудничества администрации с родителями (3,5 из 5,0). В составе этой группы не только родители, которые принимают участие в школьных мероприятиях (28%), но и те, кто вовлечен в организацию и планирование мероприятий (6%), и даже участвует в принятии решений (6%). Вместе с тем 18% родителей не принимают инклюзивных ценностей, 50% – затруднились в ответе на этот вопрос, 7% негативно относятся к тому, что их ребенок обучается в инклюзивной среде, а 34% испытывают тревогу. Активная позиция родителей этого кластера может

объясняться потребностью все контролировать, «держать руку на пульсе», чтобы иметь возможность защитить своего ребенка.

Четвертый кластер – антагонисты ИО – самый немногочисленный, 13,85% респондентов дали оценку всех трех факторов ниже, чем в среднем по генеральной совокупности выборки. Менее всего эти родители удовлетворены качеством сотрудничества школы с родителями (2,36 из 5,0), школьной инфраструктурой (2,52 из 5,0) и реализацией инклюзивной политики (2,78 из 5,0). Примерно половина родителей (47%) проинформированы о школьных программах и мероприятиях, но 38% пока не вовлечены в инклюзивные события. 46,7% родителей испытывают тревогу по поводу того, что ребенок будет учиться в инклюзивной среде и затрудняются с принятием инклюзивных ценностей. Родители, составившие данную группу, представляют наибольшую сложность в изменении их отношения к ИО. Причины, по которым они не принимают ценности инклюзии, не ясны, в связи с чем с этой группой необходимо выстраивать работу адресно.

Пятый кластер – скептики – составили 23,4% родителей, имеющих средний уровень удовлетворенности школьной инфраструктурой и организацией учебного процесса (3,49 из 5,0). Они недовольны реализацией школой инклюзивной политики (2,96 из 5,0). Здесь максимальное количество тех а в процентах? (30 человек), кто не вовлечен в инклюзивные процессы школы, только 2,6% вовлечены в организацию и планирование мероприятий, 10,5% – принимают в них участие, и 6,6% участвуют в принятии решений. Вместе с тем 18% родителей не принимают инклюзивных ценностей, 16% – негативно относятся к инклюзии, а 55% испытывают тревогу. Для родителей этого кластера переломным моментом может стать процесс включения их интересов в жизнь школы. Низкий уровень собственной активности может быть сопряжен с тревогой и недоверием к инклюзии.

Таким образом, можно говорить о том, что инклюзивная трансформация школы проходит сегодня «проверку на прочность». Немногие родители действительно разделяют инклюзивные ценности и принимают активное участие в реализации инклюзивной политики школы. Треть занимают позицию сторонних наблюдателей, 14% выступают против продвижения идей ИО в школе, а 43% – испытывают тревогу по поводу того, что их ребенок обучается в инклюзивной среде, пытаются определять и даже корректировать инклюзивную политику школы в силу непринятия ими ценностей ИО. Привлечение родителей к участию, организации и планированию инклюзивных событий школы, сопряжено с большим принятием ценностей ИО. Отсутствие, недостаток или искажение информации об инклюзивной политике школы способствуют повышению у родителей тревожности за благополучие детей. В тоже время участие родителей в реализации инклюзивной политики школы не всегда означает принятие ими ценностей ИО. Самые низкие оценки от родителей получил индикатор «Участие в школьных делах». Наше исследование подчеркивает, что школа

по-прежнему выполняет задачи подготовки детей и скорее выполняет функции социального обсерватора и не работает как социокультурный центр, объединяющий всех субъектов образования. Невозможно переоценить институт классного руководства в формировании позитивного отношения родителей к ИО. Наше исследование показывает, что антагонистами ИО в школе становятся те родители, которые не получают достаточной и своевременной информации о школьных мероприятиях, не удовлетворены классным руководством и сотрудничеством школы с родителями.

Обсуждение результатов и заключение

Полученные нами результаты коррелируют с исследованиями факторов, влияющих на отношение родителей к ИО (Elkins, Kraayenoord 2003; Hong et al. 2014; Boer, Pijl 2010; Rafferty, Boettcher 2002). Ограничения нашего исследования: проводилось в одной школе и его результаты не могут быть распространены на всех родителей региона; большинство участников исследования – мамы (95%). Полученные результаты также обозначают необходимость проведения исследований в фокусе организационной психологии. Сегодня инклюзия преимущественно держится на человеческом факторе и не реализуется в плоскости системных решений и организационных условий.

Исследование показывает, что родители являются недооцененным ресурсом в продвижении инклюзивности. В руководстве ЮНИСЕФ отмечается: «Привлечение родителей и общин является важным принципом качества инклюзивного образования, как в классе, так и за его пределами» (ФЗ 2012). Усиление диалога с родителями может сделать их партнерами в процессе включения всех детей в успешное обучение и социализацию.

Сокращения

ИО – инклюзивное образование; ООП – особые образовательные потребности

Выражение признательности

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта 20–413–720012 р_а_Тюменская область «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

Материалы для анализа

ООН (2006) *Конвенция о правах инвалидов*, № 61/106 от 13.12.2006.

ЮНЕСКО (2020) *Резюме Всемирного доклада по мониторингу образования. Инклюзивность и образование: для всех означает для всех. Париж*. Доступно по ссылке: <https://ru.unesco.org/gem-report/Eurasia2021inclusion> (дата обращения: 17 февраля 2022).

ЮНЕСКО (2021) *Родительский выбор и право на образование: вернемся к статье 26 Всеобщей декларации прав человека*. Доступно по ссылке: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380161.locale=ru> (дата обращения: 17 февраля 2022).

ЮНИСЕФ (2014) *Участие родителей, семьи и сообщества в инклюзивном образовании*. Доступно по ссылке: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org> (дата обращения: 17 февраля 2022).

Федеральный закон (2012) *Об образовании в Российской Федерации*, № 273-ФЗ от 29.12.2012.

Список источников

Антипкина И. В. (2017) Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1,4 (41): 102–114.

Басина Н. И. (2021) Практики интенсивного родительства: вовлеченность, максимизация участия или гиперопека? *The Scientific Heritage*, 81 (4): <https://clck.ru/34id2K>.

Брук Ж. Ю. (2015) Педагогика многообразия: зарубежный опыт. *Казанский педагогический журнал*, (5): 266–268.

Волосникова Л. М., Ефимова Г. З., Огороднова О. В. (2017) Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета. *Психологическая наука и образование*, 22 (1): 98–105.

Костикова Л. В. (2009) Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию. *Северо-Кавказский психологический вестник*, (1): 69–73.

Кукуев Е. А., Патрушева И. В., Федина Л. В., Ревякина Е. М. (2021) Профорентация школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters)*, 6 (2960). Доступно по ссылке: <http://emissia.org/offline/2021/2960.htm> (дата обращения: 17 февраля 2022).

Огороднова О. В., Кукуев Е. А., Волосникова Л. М. (2022) Родители обучающихся в условиях инклюзивного образования М. Бакурова (ред.) *Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции*. Орел: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева: 782–787.

Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. (2003) Инклюзивное образование детей-инвалидов. *Социологические исследования*, 5 (229): 100–107.

Afolabi E. (2014) Parents Involvement in Inclusive Education: An Empirical Test for the Psycho-educational Development of Learners with Special Educational Needs (SENs). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6 (10): 196–208.

Avramidis E., Norwich B. (2002) Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of The Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2): 129–147.

- Boer de A., Pijl S. J., Minnaert A. (2010) Attitudes of Parents towards Inclusive Education: A Review of the Literature *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2): 165–181.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Desforges C., Abouchaar A. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills, Research Report 433.
- Elkins J., Kraayenoord Ch. (eds.) (2003) Parents' Attitudes to Inclusion of Their Children with Special Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, (3): 122–129.
- Epstein J. L. (2001) *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schooling*. Boulder, CO: West view.
- Epstein J. L., Sanders M. G. (2002) Family, School, Community Partnerships. In: M. H. Bornstein (ed.) *Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical Issues in Parenting*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates: 407–437.
- Fan X., Chen M. (2001) Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, (13): 1–22.
- Gasteiger-Klicpera B., Klicper C., Gebhardt M., Schwab S. (2013) Attitudes and Experiences of Parents regarding Inclusive and Special School Education for Children with Learning and Intellectual Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (7): 663–681.
- Holden G. (1995) *Parental Attitudes toward Childrearing*. In: M. H. Bornstein (ed.) *Handbook of Parenting*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers: 359–392.
- Hong S., Kwon K., Jeon H. (2014) Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23 (2): 170–193.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H. M. (1995) Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference? *Teachers College Record*, (97): 310–331.
- Innes F. K., Diamond K. (1999) Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities: Relationships between Mothers' Comments and Children's Ideas about Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (2): 103–111.
- Jeynes W. (2003) A Meta-analys. The Effects of Parental Involvement on Minority Children'S Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35 (2): 202–218.
- Jeynes W. H. (2005) A Meta-analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education* (40): 237–69.
- Katz S., Chamiel M. (1989) Relationship between Children's Ages and Parental Attitudes, and Their Attitudes toward a Child with a Physical Disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 12 (2): 190–192.
- Koster M., Pijl S. J., Nakken H., Van Houten E. (2010) Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1): 59–75.

Leyser Y., Kirk R. (2007) Evaluating Inclusion: An Examination of Parent Views and Factors Influencing Their Perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51 (3): 71–285.

O'Connor U., McConkey R., Hartop B. (2005) Parental Views on the Statutory Assessment and Educational Planning for Children with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3): 251–269.

Palmer D., Borthwick–Duffy S.A., Widaman K., Bes S. J. (1998) Influences on Parent Perceptions of Inclusive Practices for Their Children with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, (103): 272–87.

Paseka A., Schwab S. (2020) Parents' Attitudes towards Inclusive Education and Their Perceptions of Inclusive Teaching. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (2): 254–272.

Rafferty Y., Boettcher C., Griffin K. W. (2001) Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4): 266–286.

Schwab S. (2018) *Attitudes towards Inclusive Schooling. A Study on Students', Teachers' and Parents' Attitudes*. Münster: Waxmann Verlag.

Schwab S., Sharma U., Hoffmann L. (2019) How Inclusive are the Teaching Practices of My German, Maths and English Teachers? – Psychometric Properties of a Newly Developed Scale to Assess Personalisation and Differentiation in Teaching Practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26 (1): 61–76.