

---

## СТАТЬИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Полина Гусева, Мария Козлова*

### **ИНКЛЮЗИЯ — ЭТО ДЛЯ ВСЕХ? ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С ОПЫТОМ МИГРАЦИИ**

Исследования инклюзивного образования подчеркивают особую роль родителей детей с инвалидностью в развитии и распространении практик инклюзии. В то же время доступ к среднему общему образованию учащихся, чьи особые образовательные потребности обусловлены социальными, культурными или биографическими факторами, в российском контексте редко рассматривается в логике инклюзии и, как следствие, остается на периферии публичных и политических дискуссий. В статье анализируются установки родителей учащихся инклюзивных школ в отношении образовательной инклюзии детей из семей с миграционным опытом. Теоретической основой исследования послужили подходы аккультурации и межгруппового контакта, позволяющие рассматривать родителей как ключевых агентов формирования инклюзивной образовательной среды. Эмпирическую базу составили данные опроса родителей учащихся инклюзивных школ (N=2324). Результаты показывают, что поддержка образовательной инклюзии детей из семей с миграционным опытом связана с четырьмя группами факторов: ценностными ориентациями родителей, социальным капиталом семьи, уровнем образования

---

Полина Дмитриевна Гусева — стажер-исследователь, аспирант, Международная лаборатория исследований социальной интеграции; старший преподаватель, Факультет социальных наук, НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия. Электронная почта: [pguseva@hse.ru](mailto:pguseva@hse.ru)

Мария Андреевна Козлова — д.социол.н., гл.н.с., Международная лаборатория исследований социальной интеграции; профессор, Факультет социальных наук, НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия. Электронная почта: [makozlova@hse.ru](mailto:makozlova@hse.ru)

родителей и их образовательными притязаниями в отношении детей, а также опытом межгруппового взаимодействия. Родители детей с ООП/инвалидностью по сравнению с родителями детей без ООП в большей степени ориентированы на идеологию мультикультурализма, предполагающую признание культурного и биографического разнообразия как ресурса образовательной среды. Наиболее устойчивыми предикторами поддержки мультикультурализма выступают ценность толерантности, социальный капитал и поддержка инклюзивного образования. Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на границы и потенциал инклюзивного образования в России, а также проблематизировать социально-политический контекст межгруппового взаимодействия в школе. Авторы показывают, что расширение институциональной поддержки инклюзии и создание условий для позитивного межгруппового контакта имеют ключевое значение для формирования инклюзивных установок родителей и реализации образовательной политики, направленной на социальную интеграцию.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, идеологии межкультурных отношений, дети из семей с опытом трансграничной миграции, социальный капитал, ценности

Цитирование: Гусева П. Д., Козлова М. А. (2026) Инклюзия — это для всех? Отношение родителей к образовательной инклюзии детей из семей с опытом миграции. *Журнал исследований социальной политики*, 24 (1): 7–26.

DOI: 10.17323/727-0634-2026-24-1-7-26

Инклюзия закреплена как универсальный принцип социального развития и благосостояния на Всемирном саммите по социальному развитию в 1995 г. в Копенгагене (UN 1995: 12). В российском контексте этот императив получил институциональное оформление в Федеральном законе «Об образовании в РФ» (ФЗ 2012), который возлагает на школы обязанность создавать образовательную среду, учитывающую разнообразие образовательных потребностей учащихся, а на родителей — право выбора образовательной организации и участия в принятии решений, касающихся обучения и управления школой (ФЗ 2012: ст. 44).

Родители рассматриваются исследователями как ключевые акторы инклюзии — одновременно как оценщики и соучастники инклюзивных практик, от установок и ожиданий которых во многом зависит их устойчивость и эффективность (Krtkova et al. 2022; Большаков, Долгова 2022). Анализируются родительские установки в отношении инклюзии (Слюсарева 2020; Chandra 2021) и ожидаемые образовательные результаты (Афонькина 2020), восприятие ресурсов школы и барьеров реализации инклюзивного образования (Алехина, Шеманов 2023; Paseka, Schwab 2020; Миронов и др. 2020). Отдельное направление исследований посвящено взаимодействию семьи и школы в инклюзивной

образовательной среде и оценке родителями рисков и эффектов включения, в том числе в условиях пандемии COVID–19 (Arif et al. 2022; Yavuz et al., 2021; Sharma et al. 2022; Никитина, Каргапольцева 2020; Parada-Gañete, Trillo-Alonso 2023). Однако при всем тематическом разнообразии этот массив исследований объединен эмпирическим фокусом: речь практически всегда идет о родителях учащихся с ОВЗ и инвалидностью.

Такая фокусировка особенно характерна для российского публичного и академического дискурса, где «особые образовательные потребности» (ООП) в правовом и управленческом поле преимущественно связываются с состоянием здоровья ребенка (Министерство просвещения РФ 2023). В результате доступ к среднему общему образованию учащихся, чьи ООП обусловлены социально-экономическими, культурными, языковыми или миграционными факторами, редко осмысливается как предмет инклюзивной политики и, как правило, оказывается вынесен за рамки исследований межкультурных отношений или миграции (Grigoryev, Berry 2021; Лебедева 2017).

Между тем разработка социальной политики, ориентированной на интеграцию и устойчивое развитие общества, требует учета культурной и институциональной специфики образовательных контекстов, в которых формируются установки принимающего населения (Берри 2017). В этом исследовании мы обращаемся к вопросу: какие факторы определяют отношение родителей к образовательной инклюзии детей из семей с опытом трансграничной миграции? Ответ на него позволяет проблематизировать сложившееся в России узкое понимание инклюзивного образования и оценить потенциал легитимации программ поддержки учащихся с разнообразными ООП в рамках образовательной и социальной политики.

### **Аккультурационные ожидания принимающего населения как фактор образовательной инклюзии**

В исследованиях интеграции людей с миграционным опытом доминирует подход, трактующий этот процесс в терминах аккультурации — взаимного приспособления и трансформации культур принимающего общества и мигрантов (Berry 2006). В рамках данной традиции особое значение придается аккультурационным ожиданиям принимающего населения, которые рассматриваются как фактор, определяющий стратегии адаптации мигрантов и направления миграционной политики принимающих обществ (Bourhis et al. 1997). В настоящем исследовании этот подход используется для анализа установок родителей по отношению к образовательной инклюзии детей из семей с миграционным опытом.

В соответствии с моделью Дж. Берри аккультурационные ожидания принимающего населения могут быть условно сведены к двум типам: включающему и исключаяющему (Berry 2006). Исключающий тип ориентирован на минимизацию контакта с мигрантами и находит выражение,

в том числе в поддержке сегрегационных образовательных практик или ограничении доступа к образованию. Включающий тип, напротив, предполагает признание права детей с миграционным опытом на обучение в системе общего образования. При этом сами условия включения, а также ожидания в отношении образовательных результатов таких детей существенно варьируются и зависят от доминирующих в принимающем обществе установок и идеологий межгруппового взаимодействия.

Идеологии межгруппового взаимодействия могут быть определены как обобщенные системы убеждений об актуальном и желаемом характере отношений между социальными группами (Badea 2017). В контексте миграции и интеграции они задают рамки аккультурационных ожиданий принимающего населения и позволяют аналитически различать модели включения и исключения. В исследовательской традиции обычно выделяются три базовые идеологии. Ассимиляционизм предполагает принятие мигрантами культуры принимающего общества и отказ от собственной. Идеология этнического дальтонизма нивелирует групповые различия, трактуя культурный опыт как несущественный. Мультикультурализм признает и поддерживает различия между группами, интерпретируя культурное разнообразие как общественную ценность (Guimond et al. 2015). С точки зрения образовательной инклюзии, именно мультикультуралистская логика предполагает признание индивидуального и семейного опыта учащихся как значимого ресурса и ориентирует на институциональные изменения образовательного пространства, направленные на полноправное включение детей с миграционным опытом (Ярская-Смирнова 2017).

Эмпирические исследования в российском контексте показывают, что поддержка тех или иных идеологий межгруппового взаимодействия связана с рядом факторов, включая индивидуальные ценности, социальный капитал и опыт межгруппового контакта (Батхина, Лебедева 2019; Татарко и др. 2018; Grigoryev, Berry 2021). В соответствии с теорией Г. Оллпорта, контакт между людьми из разных социальных групп, содействуя «пониманию общей природы и общности интересов этих групп» (Allport 1979: 281), способствует снижению взаимной негативной стереотипизации при условиях равенства их статусов и институциональной поддержки контакта. При этом из четырех факторов успешного контакта — общие цели, равный статус, наличие у групп, члены которых включены во взаимодействие, общих черт и институциональная поддержка контакта — последний является наиболее сильным (Pettigrew, Tropp, 2012: 90–94).

В российском контексте институциональная поддержка межгруппового контакта в образовательной сфере остается ограниченной. Исследования показывают, что проблемы, возникающие в школах, нередко приписываются концентрации в них детей из семей с миграционным опытом, что сопровождается тенденцией к сегрегации (Demintseva 2020). При этом в нормативном и педагогическом дискурсе интеграция таких учащихся, как правило, мыслится

в логике ассимиляции, тогда как цели и механизмы социокультурной интеграции, а также репрезентации культурного разнообразия в образовательном пространстве остаются слабо институционализированными (Козлова 2022).

Значимым для задач настоящего исследования является так называемый эффект генерализации контакта, предполагающий перенос ослабления предрассудков в трех направлениях: на аут-группу в целом, на другие контексты взаимодействия, а также на другие аут-группы (Pettigrew, Tropp 2012). При обсуждении перспектив развития инклюзивного образования третье направление генерализации представляется наиболее значимым. Его суть состоит в том, что межгрупповой контакт меняет не только отношение человека к аут-группе, к которой принадлежит партнер по контакту, но и представление о мире в целом: индивид перестает считать свою группу центром вселенной, а ее нормы единственно возможными. В результате ослабляются стереотипы в отношении других аут-групп, независимо от их схожести с основной аут-группой (Pettigrew 2009). Большинство исследований рассматривает, как контакт с одной этнической или расовой группой влияет на отношение к другим сходным группам. Вопрос о том, может ли такой опыт влиять на отношение к социально отличным группам, например сформированным по признаку инвалидности или миграционного опыта, остается открытым.

Настоящее исследование обращается к этой лакуне, анализируя, как опыт взаимодействия в образовательной среде, институционально организованной как инклюзивная по отношению к детям с ООП/инвалидностью, соотносится с установками родителей в отношении образовательной инклюзии детей из семей с миграционным опытом.

### **Методология исследования и выборка**

Эмпирическую базу исследования составили данные онлайн-опроса, проведенного в рамках проекта «Отношение к инклюзивному образованию в России и странах постсоциализма», реализованного Международной лабораторией исследований социальной интеграции НИУ ВШЭ при поддержке общественных организаций и региональных партнеров в 2020–2021 гг. Проект прошел этическую экспертизу Комиссии по внутриуниверситетским опросам и этической оценке эмпирических исследовательских проектов НИУ ВШЭ.

Дизайн исследования ориентирован на анализ эффекта генерализации межгруппового контакта. В связи с этим выборка ограничена родителями учащихся общеобразовательных школ, в которых в очном формате обучаются дети с ООП/инвалидностью и, соответственно, реализуются институционально поддерживаемые инклюзивные практики. Такой контекст позволяет рассматривать опыт взаимодействия с детьми с ООП/инвалидностью как потенциальное условие формирования более широких инклюзивных установок, в том числе в отношении детей из семей с миграционным опытом.

В аналитических целях родители, имеющие детей с ООП/инвалидностью, и родители детей без ООП/инвалидности рассматривались как две подвыборки, различающиеся по характеру контакта с аут-группой: первичному и вторичному соответственно. Это различие опирается на положения теории межгруппового контакта, согласно которым расширение опыта взаимодействия способствует снижению предрассудков и росту инклюзивных установок (Allport 1979).

Выборка носила неслучайный характер: респонденты привлекались через образовательные организации, а также через региональные партнерские сети — ассоциации родителей и некоммерческие организации, работающие в сфере инклюзивного образования. В итоговую выборку вошло 2324 родителя. Большинство респондентов — женщины (94%), средний возраст составил 39 лет. Преобладают респонденты со средним специальным (34%) и высшим образованием (50%). Около 85% респондентов проживают в Северо-Западном (37), Сибирском (25) и Уральском (23) федеральных округах; почти половина — в малых городах (42%). Дети с ООП/инвалидностью есть у 18% опрошенных. Распределения по полу, возрасту, уровню образования, региону проживания и размеру населенного пункта в подвыборках родителей, имеющих и не имеющих детей с ООП/инвалидностью, практически не различаются, что позволяет использовать их для сопоставительного анализа.

В качестве зависимых переменных использовались идеологии межгрупповых отношений, измеренные с помощью адаптированной к школьному контексту методики оценки идеологий межгрупповых отношений (Tseung-Wong, Verkuyten 2016). Все шкалы продемонстрировали допустимый уровень внутренней согласованности для исследовательских целей ( $\alpha > 0,5$ ) (Goforth 2015). Выделены следующие идеологии: *сегрегационизм* (6 пунктов,  $\alpha = 0,67$ ), *ассимиляционизм* (3 пункта,  $\alpha = 0,53$ ), *этнический дальтонизм* (3 пункта,  $\alpha = 0,51$ ) и *мультикультурализм* (5 пунктов,  $\alpha = 0,74$ ). Утверждения оценивались по пятибалльной шкале согласия (1 — не согласен, 5 — согласен). Для задач анализа ответы дихотомизированы: значения 1–3 интерпретировались как отсутствие выраженного согласия (0), 4–5 — как согласие (1). По каждой идеологии рассчитывалась сумма дихотомизированных ответов, в результате чего получены шкалы от 0 до 3 для ассимиляционизма и дальтонизма, от 0 до 5 для мультикультурализма и от 0 до 6 для сегрегационизма. Более высокие значения отражают более высокую степень согласия с соответствующей идеологией. Такое решение позволяет сосредоточиться на выраженной поддержке идеологических установок и повысить интерпретируемость результатов.

В анализ включены следующие группы независимых переменных. *Индивидуальные ценности* измерялись по методологии Ш. Шварца (Davidov et al. 2008), включающей десять ценностей. Девять из них измерялись двумя утверждениями, представляющими собой описание человека, и одна — тремя. По каждому утверждению респондентами давался ответ по шкале от 1 до 6,

где 1 — совсем не похож(а) на меня, 6 — очень похож(а) на меня. Далее ответы на утверждения по каждой ценности суммировались.

*Социальный капитал* измерялся числом людей, на поддержку которых респондент может рассчитывать в трудной ситуации (шкала от 1 — таких людей нет до 7–10 и больше).

*Образовательные притязания* родителей фиксировались через ожидаемый уровень образования ребенка (шкала от 1 — начальное общее образование до 6 — ученая степень).

*Опыт межгруппового контакта* оценивался по пятибалльной шкале как частота общения вне школы с представителями культурных меньшинств, детьми меньшинств и родителями-мигрантами. Для анализа переменная перекодирована в дихотомическую, различающую наличие регулярного контакта и его отсутствие или эпизодичность.

*Оценка инклюзивности общества* измерялась отдельно по отношению к мигрантам, языковым и религиозным меньшинствам (шкала от 1 — инклюзивно до 5 — не инклюзивно). Ответы также дихотомизированы, где 1 соответствовало восприятию среды как инклюзивной. Аналогичным образом оценивалась *инклюзивность школы* по отношению к следующим категориям: детям мигрантов из других стран; детям, говорящим на языке, отличающемся от языка большинства населения; и детям из семей, придерживающихся религиозных обычаев, отличных от обычаев большинства.

*Поддержка инклюзивного образования* оценивалась по пятибалльной шкале и далее перекодирована в дихотомическую переменную, отражающую поддержку или ее отсутствие.

*Наличие у респондента детей с ООП/инвалидностью* использовалось как независимая переменная в регрессионном анализе по всей выборке, а также как группирующий признак при раздельном анализе данных опроса родителей, имеющих и не имеющих детей с ООП/инвалидностью. В качестве контрольной переменной учитывался уровень образования респондента, измеренный по семибалльной шкале (1 — начальное образование или ниже, 7 — ученая степень).

## Результаты

### Идеологии межгрупповых отношений в группах родителей

Для выявления различий между родителями детей с ООП/инвалидностью и без в поддержке идеологий межгрупповых отношений проведено сравнение средних значений с использованием t-теста Стьюдента. Родители детей с ООП/инвалидностью в среднем в большей степени выражают согласие с положениями идеологии мультикультурализма, по сравнению с родителями детей без ООП/инвалидности ( $t = -4,27$ ,  $p < 0,001$ ,  $\text{mean}_{\text{без ООП}} = 3,46$ ,  $\text{mean}_{\text{с ООП}} = 3,69$ ). В то же время родители детей без ООП/инвалидности демонстрируют

более высокие значения по шкалам сегрегационизма ( $t = 4,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\text{mean}_{\text{без ООП}} = 1,06$ ,  $\text{mean}_{\text{с ООП}} = 0,87$ ) и ассимиляционизма ( $t = 4,42$ ,  $p < 0,001$ ,  $\text{mean}_{\text{без ООП}} = 1,68$ ,  $\text{mean}_{\text{с ООП}} = 1,52$ ). Статистически значимых различий между группами по уровню поддержки идеологии дальтонизма не выявлено ( $t = -0,45$ ,  $p = 0,65$ ,  $\text{mean}_{\text{без ООП}} = 1,58$ ,  $\text{mean}_{\text{с ООП}} = 1,6$ ).

### **Факторы, связанные с идеологиями межгрупповых отношений**

Для выявления факторов, связанных с поддержкой идеологий межгрупповых отношений, построено 12 регрессионных моделей: четыре по всей выборке родителей (табл. 1 электронного приложения) и восемь по подгруппам родителей детей с ООП/инвалидностью и без них (табл. 2 электронного приложения). В таблицах представлены только статистически значимые хотя бы для одной модели коэффициенты.

*Мультикультурализм.* По выборке в целом согласие с идеологией мультикультурализма статистически значимо положительно связано с ценностями благожелательности и толерантности и отрицательно — с ценностью власти. Положительная связь также выявлена с социальным капиталом родителей, оценкой школы, где обучается ребенок, как инклюзивной для детей мигрантов и поддержкой инклюзивного образования. При анализе подвыборок часть связей, значимых по всей выборке, утрачивает статистическую значимость, при этом выявляются новые взаимосвязи. Для родителей обеих подгрупп сохраняется положительная связь мультикультурализма с социальным капиталом и поддержкой инклюзивного образования. Оценка школы как инклюзивной для детей мигрантов остается значимой только в подгруппе родителей детей с ООП/инвалидностью. В подгруппе родителей детей без ООП/инвалидности связи между ценностями и поддержкой мультикультурализма совпадают с результатами, полученными по всей выборке, тогда как в подгруппе родителей детей с ООП/инвалидностью поддержка мультикультурализма статистически значимо связана с ценностями толерантности и общественной безопасности.

*Сегрегационизм.* По выборке в целом согласие с идеологией сегрегационизма положительно связано с ценностями власти и стимуляции и отрицательно — с ценностями благожелательности и толерантности. Более низкий уровень поддержки сегрегационизма также связан с наличием регулярного контакта с родителями-мигрантами, оценкой школы своего ребенка как инклюзивной для детей мигрантов, поддержкой инклюзивного образования, более высоким уровнем образования респондентов и наличием детей с ООП/инвалидностью. При отдельном анализе подвыборок сохраняются связи сегрегационизма с ценностями власти, благожелательности и толерантности. В подгруппе родителей детей с ООП/инвалидностью выявлена положительная связь с ценностью общественной безопасности, отрицательная — с поддержкой инклюзивного образования. В подгруппе родителей детей без ООП/инвалидности согласие с сегрегационизмом

положительно связано с ценностью конформности и отрицательно — с опытом контакта с родителями-мигрантами, оценкой школы как инклюзивной для детей мигрантов и уровнем образования респондента.

*Ассимиляционизм.* По всей выборке более высокий уровень согласия с идеологией ассимиляционизма положительно связан с ценностью репутации, образовательными притязаниями родителей в отношении ребенка и оценкой общества как инклюзивного по отношению к мигрантам и людям другой религии. Отрицательная связь выявлена с ценностью толерантности, социальным капиталом, поддержкой инклюзивного образования, оценкой общества как инклюзивного по отношению к людям, говорящим на другом языке, а также с наличием у респондента детей с ООП/инвалидностью. В подгруппе родителей детей с ООП/инвалидностью повышение согласия с ассимиляционизмом, помимо оценки общества как инклюзивного по отношению к людям другой религии, связано с более высокой оценкой инклюзивности школы по отношению к детям, говорящим не на языке большинства. Снижение согласия с ассимиляционизмом связано с ценностью конформности, а также с более высокой оценкой инклюзивности общества по отношению к языковым меньшинствам и школы — к религиозным. В подгруппе родителей детей без ООП/инвалидности положительная связь с ассимиляционизмом выявлена для образовательных притязаний родителей и оценки общества как инклюзивного к людям другой религии, отрицательная — для ценности толерантности, социального капитала, уровня образования и поддержки инклюзивного образования.

*Дальтонизм.* По выборке в целом более высокий уровень согласия с идеологией дальтонизма статистически значимо связан с ценностями толерантности и репутации, а также с наличием регулярного контакта с родителями-мигрантами. Наличие детей с ООП/инвалидностью связано со снижением поддержки идеологии дальтонизма. При отдельном анализе подвыборок положительная связь дальтонизма с ценностью репутации и опытом контакта с родителями-мигрантами сохраняется только для родителей детей без ООП/инвалидности. Для данной подгруппы также выявлена положительная связь дальтонизма с образовательными притязаниями родителей и поддержкой инклюзивного образования, а также отрицательная связь с уровнем образования. В подгруппе родителей детей с ООП/инвалидностью согласие с идеологией дальтонизма положительно связано с ценностью общественной безопасности и отрицательно — с ценностью самостоятельности. Положительная связь поддержки идеологии дальтонизма с ценностью толерантности сохраняется в обеих подгруппах родителей.

### **Обсуждение полученных результатов**

Выявленные факторы поддержки родителями идеологии мультикультурализма и, соответственно, образовательной инклюзии детей из семей с миграционным опытом можно разделить на четыре группы.

*Культурные факторы.* Первый из них связан с культурными, прежде всего ценностными, ориентациями родителей. Ценности, ассоциированные с поддержкой «включающих» идеологий межгрупповых отношений, относятся к блокам самопреодоления (благожелательность, толерантность) и сохранения (общественная безопасность, частично — репутация), т. е. охватывают ценности социального фокуса. Напротив, ценности, связанные с поддержкой «исключающих» идеологий, группируются в блоки самоутверждения (репутация, власть) и открытости изменениям (стимуляция), т. е. с ценностями личного фокуса (Schwartz 2007). Такое распределение ценностей в целом согласуется с результатами предшествующих исследований (Лепشوкова, Вылегжанина 2017).

Содержательно это различие выглядит очевидным: в мотивационном ядре ценности толерантности заложено признание разнообразия и поддержка инклюзии, тогда как ценности власти и репутации связаны с ориентацией на контроль, статус и снижение социальной неоднородности. При этом роль ценности общественной безопасности оказывается неоднозначной. Родители детей с ООП/инвалидностью связывают ее как с поддержкой мультикультурализма, так и с сегрегационизмом. Это указывает на то, что стремление к стабильности может интерпретироваться по-разному: либо как результат внутригрупповой однородности, либо как следствие институциональной поддержки разнообразия. Подобная двойственность отражает ранее зафиксированную поляризацию родительских представлений об эффектах и ограничениях инклюзивного образования (Горяйнова, Ярская-Смирнова 2020).

Роль ценности благожелательности, входящей вместе с толерантностью в блок самопреодоления, остается теоретически неоднозначной. Благожелательность в большей степени ориентирована на узкий круг «своих», тогда как толерантность носит универсалистский характер и распространяется на всех людей независимо от групповой принадлежности (Schwartz, Boehnke 2004). По мнению Ш. Шварца, если в системе ценностных ориентаций доминирует благожелательность и моральная регуляция ограничивается собственной группой, практики взаимодействия с «другими» не обязательно будут инклюзивными (Schwartz 2007). Напротив, приоритет универсалистской ценности толерантности способствует поддержке инклюзии.

Полученные результаты подтверждают эту логику. Поддержка идеологии мультикультурализма связана с ценностью толерантности в обеих подгруппах родителей, тогда как благожелательность и власть не демонстрируют значимого влияния для родителей детей с ООП/инвалидностью. При этом обратная связь между толерантностью и поддержкой идеологии ассимиляционизма выявляется только в подгруппе родителей детей без ООП/инвалидности.

В целом результаты позволяют выделить два культурных (ценностных) трека отношения к включению этнокультурных меньшинств в образовательное пространство. Один из них ориентирован на признание

и поддержку социального и культурного разнообразия, второй — на его нивелирование через ассимиляцию мигрантов.

*Социальный капитал.* Выделение социального капитала в качестве отдельной группы факторов имеет как теоретическое, так и эмпирическое обоснование. В теоретической перспективе социальный капитал рассматривается как ресурс, расширяющий возможности доступа к поддержке и институциональным благам (Lin 2000). Эмпирические исследования показывают, что социальные связи индивида и семьи способствуют доступу людей с особыми потребностями к образованию и трудоустройству, получению социальной поддержки и повышению социального благополучия (Allan et al. 2009). В этом контексте выявленная в исследовании связь между шириной круга людей, на помощь которых могут рассчитывать родители, поддержкой идеологии мультикультурализма и непринятием ассимиляционизма выглядит ожидаемой.

*«Образовательные» факторы.* Хотя образование традиционно рассматривается как основа формирования толерантных установок (Baklashova et al. 2015), полученные результаты указывают на более сложную и неоднозначную связь. С повышением уровня образования родителей снижается поддержка исключаящей идеологии, однако поддержка мультикультурализма с уровнем образования не обнаруживает значимой связи. Подобная двойственность согласуется с результатами межстрановых исследований, показывающих, что связь между образованием и толерантностью устойчива в обществах с высоким общим уровнем толерантности, но значительно слабее проявляется в странах с низким ее уровнем, к числу которых относится Россия (Прохода 2020). Дополнительно полученные данные показывают, что рост образовательных притязаний родителей в отношении детей также связан с поддержкой ассимиляционизма. В этом контексте образовательная инклюзия этнокультурных меньшинств в родительских представлениях начинает восприниматься как возможное ограничение доступа их собственных детей к качественному образованию.

*Инклюзивный опыт родителя.* При анализе роли «инклюзивного опыта» родителей особое внимание уделялось эффекту генерализации позитивных последствий межгруппового контакта. Мы исходили из предположения, что опыт воспитания ребенка с ООП/инвалидностью и участие в инклюзивной школьной среде могут быть связаны с более благожелательными установками родителей в отношении образовательной инклюзии этнокультурных меньшинств. Полученные результаты в целом подтверждают значимость этого механизма, однако указывают и на его ограничения.

Увеличение опыта контакта со взрослыми, имеющими миграционный опыт, связано со снижением поддержки идеологии сегрегационизма. Этот результат соответствует положениям теории межгруппового контакта Г. Олпорта (Allport 1979) и свидетельствует о том, что взаимодействие с представителями аут-групп способствует ослаблению предрассудков.

Вместе с тем рост опыта контакта сопровождается усилением поддержки идеологии дальтонизма. Этот эффект проявляется в подвыборке родителей детей без ООП/инвалидности и указывает на специфический характер их инклюзивных установок: такие родители, как правило, поддерживают формальный допуск представителей инокультурных групп к образовательному процессу, но не готовы рассматривать их как полноправных участников, имеющих возможность влиять на ценностные ориентиры школьной культуры и повседневные практики.

\*\*\*

Полученные результаты подтверждают значимость воспринимаемой институциональной поддержки как ключевого условия успешного межгруппового контакта и принятия «включающих» идеологий. Так, оценка школы как инклюзивной по отношению к детям с отличным от большинства культурным опытом связана с поддержкой мультикультурализма и несогласием с ассимиляционизмом.

Исследования показывают, что психологические механизмы, лежащие в основе связи между контактом и ослаблением стереотипов, не равноценны по своему эффекту. В литературе выделяются три основных механизма: снижение тревожности (Stephan 2014), развитие эмпатии (McFarland 2010) и расширение знаний об аут-группе (Triandis 1994). Результаты путевого анализа свидетельствуют о том, что вклад знания об аут-группе является ограниченным и неоднозначным, тогда как эмпатия и снижение тревожности играют более значимую роль в процессе дестереотипизации (Pettigrew, Tropp 2012: 98–120).

Это позволяет по-разному интерпретировать эффекты контакта в зависимости от особенностей опыта родителей. В случае воспитания ребенка с ООП/инвалидностью задействован весь комплекс психологических механизмов, что, как показывают полученные данные, связано с более выраженной поддержкой инклюзии детей из семей с миграционным опытом. Для родителей детей без ООП опыт взаимодействия, как правило, ограничивается когнитивным компонентом и в значительной степени зависит от политики конкретной школы или класса, поскольку в отличие даже от собственных детей, родители не имеют регулярного опыта взаимодействия с детьми с ООП. Вероятно, именно этим объясняется выявленная обратная связь между обучением ребенка в школе, где поддерживается социальное разнообразие, и установками родителей в отношении инклюзии этнокультурных меньшинств.

## **Заключение**

Проведенное исследование позволило выявить факторы, связанные с поддержкой родителями образовательной инклюзии детей из семей

с миграционным опытом в школах, где в очном формате обучаются дети как с ООП/инвалидностью, так и без них. Анализ показал, что такие факторы можно объединить в четыре группы: ценностные ориентации родителей, социальный капитал, «образовательные» факторы и опыт межгруппового контакта. При этом действие этих факторов варьируется в зависимости от того, имеют ли родители опыт воспитания ребенка с ООП/инвалидностью.

Наиболее устойчивыми предикторами поддержки идеологии мультикультурализма оказались ценность толерантности, социальный капитал и поддержка инклюзивного образования. Рост значимости всех трех факторов связан с увеличением согласия с мультикультурализмом как в общей выборке, так и в обеих подгруппах родителей. Для идеологии сегрегационизма общими значимыми предикторами выступили ценности благожелательности, толерантности и власти: первые две связаны со снижением поддержки сегрегационизма, тогда как ценность власти, напротив, усиливает ее. В случае ассимиляционизма и дальтонизма только по одной переменной оказались значимыми как в общей выборке, так и в подвыборках родителей, и в обоих случаях эта связь носила положительный характер. Для ассимиляционизма таким предиктором стала оценка общества как инклюзивного по отношению к людям, исповедующим религию, отличную от религии большинства, для дальтонизма — ценность толерантности. При этом, наибольшей объяснительной способностью обладают модели, построенные для идеологий мультикультурализма и сегрегационизма: они объясняют от 12 до 29% дисперсии. Модели, описывающие ассимиляционизм и дальтонизм, демонстрируют более низкую объяснительную силу — от 3 до 7% дисперсии, что указывает на ограниченность используемых предикторов для анализа этих установок.

Результаты исследования подчеркивают значимость воспринимаемой институциональной поддержки контакта как важного условия распространения идеологии мультикультурализма. Вместе с тем в российском политическом контексте инклюзивная идеология не получает однозначной поддержки. В период подготовки статьи был принят Федеральный закон (2024), ограничивающий доступ к обучению по программам общего образования для лиц, не прошедших тестирование на знание русского языка. Подобные решения могут ослаблять вклад межгруппового контакта в поддержку культурного разнообразия в образовательной среде, выступая барьером для генерализации его позитивных эффектов и снижая устойчивость ранее достигнутых результатов инклюзивной политики.

Исследование имеет ряд ограничений. Сбор данных через общественные организации и партнерские сети мог способствовать завышению доли социально желательных ответов, и, как следствие, переоценке поддержки мультикультурализма. Вместе с тем онлайн-формат опроса, при котором отсутствует интервьюер, и использование обобщенных формулировок воп-

росов снижают риск подобных искажений (Krumpal 2013). Кроме того, родители детей, обучающихся в инклюзивных школах, могут быть более склонны поддерживать мультикультурализм не только в связи с опытом взаимодействия с детьми с ООП/инвалидностью, но и под влиянием образовательной среды, институционально ориентированной на инклюзию. В этом контексте перспективным направлением дальнейших исследований является сопоставление установок родителей учащихся инклюзивных школ и школ, где дети с ООП/инвалидностью не обучаются в очном формате. Несмотря на ограниченные возможности анализа влияния различных типов инклюзивной среды, участие в опросе родителей как детей с ООП/инвалидностью, так и без них позволило выявить значение различного по характеру опыта вовлеченности в инклюзивное образовательное пространство.

### Список сокращений

ОВЗ — ограниченные возможности здоровья  
ООП — особые образовательные потребности

### Выражение признательности

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (HSE-BR-2025-070).

### Материалы для анализа

Министерство просвещения РФ (2023) *Дети с особыми образовательными потребностями*. Доступно по ссылке: <https://clck.ru/3RLHKQ> (дата обращения: 9 марта 2025).

Федеральный закон (2012) *Об образовании в Российской Федерации*, № 273-ФЗ от 21.12.2012.

Федеральный закон (2024) *О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»*, № 544-ФЗ от 28.12.2024.

UN (1995) *Copenhagen Declaration on Social Development*. Available at: <https://clck.ru/3RLFz> (accessed 9 March 2025).

### Список источников

Алехина С. В., Шеманов А. Ю. (2023) Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании. *Клиническая и специальная психология*, 12 (3): 213–233.

Афонькина Ю. А. (2020) Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ. *Концепт*, (11): 27–40.

Батхина А. А., Лебедева Н. М. (2019) Предикторы выбора русскими стратегии поведения в межкультурном конфликте. *Социальная психология и общество*, 10 (1): 70–91.

Берри Дж. У. (2017) Взаимоотношения этнических групп в поликультурных обществах. Н. М. Лебедева (ред.) *Межкультурные отношения на постсоветском пространстве*. Москва: Менеджер: 5–29.

- Большаков Н. В., Долгова Е. М. (2022) Инклюзивное образование в пространстве пост-социализма: сравнительный анализ родительской удовлетворенности. *Вопросы образования*, (1): 54–74.
- Горайнова А. Р., Ярская-Смирнова Е. Р. (2020) Инклюзивное образование: общественное мнение и опыт инсайдеров. *Вестник Томского государственного университета*, (453): 98–110.
- Козлова М. А. (2022) Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве. *Журнал исследований социальной политики*, 20 (4): 591–606.
- Лебедева Н. М. (ред.) (2017) *Межкультурные отношения на постсоветском пространстве*. Москва: Менеджер.
- Лепشوкова З. Х., Вылегжанина М. С. (2017) Роль индивидуальных ценностей представителей принимающего населения в их аккультурационных ожиданиях. *Культурно-историческая психология*, 13 (4): 40–48.
- Миронов А. В., Шелест Е. С., Булатова О. В. (2020) Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями. *Science for Education Today*, 10 (5): 50–66.
- Никитина А. А., Каргапольцева Н. А. (2020) Конструктивная модель взаимодействия педагогов и родителей в системе инклюзивного образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 3 (226): 28–33.
- Прохода В. А. (2020) Образование как фактор формирования толерантности в России и других европейских странах. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 9 (3 (32)): 377–380.
- Слюсарева Е. С. (2020) Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. *Проблемы современного педагогического образования*, 67 (2): 324–328.
- Татарко А. Н., Лепشوкова З. Х., Дубров Д. И., Чувашов С. В. (2018) Социально-психологический капитал личности и аккультурационные ожидания (на примере жителей Москвы). *Общественные науки и современность*, (4): 76–88.
- Ярская-Смирнова Е. Р. (ред.) (2017) *Формирование инклюзивной организационной культуры. Межкультурные компетенции в социальных службах: методическое руководство*. Москва: Совет Европы.
- Allan J., Ozga J., Smith G. (eds.) (2009) *Social Capital, Professionalism and Diversity*. Rotterdam: Sense.
- Allport G. W. (1979) [1954] *The Nature of Prejudice*. New York: Basic Books.
- Arif A., Parveen Z., Saleem K. (2022) An Exploratory Study on the Challenges Faced by Parents during Online Teaching to Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Development and Social Sciences*, 3 (3): 85–91.
- Badea C. (2017) Group Ideologies. In: F. M. Moghaddam (ed.) *The SAGE Encyclopedia of Political Behavior*. London: Sage: 345–345.
- Baklashova T., Galishnikova E., Khafizova L. (2015) The Effects of Education on Tolerance: Research of Students' Social and Ethnic Attitudes. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (1): 335–340.
- Berry J. W. (2006) Contexts of Acculturation. In: J. W. Berry, L. S. Phinney, D. L. Sam, P. Vedder (eds.) *Immigrant Youth in Cultural Transition Mahwah*. New York: Lawrence Erlbaum Associates: 27–42.
- Bourhis R. Y., Moise L. C., Perreault S., Senecal S. (1997) Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6): 369–386.

- Chandra S. (2021) Perceptions of Parents of Students without Disabilities about Inclusive Education. *Educreator Research Journal*, VIII (VI): 44–55.
- Davidov E., Schmidt P., Schwartz S. H. (2008) Bringing Values Back in: The Adequacy of the European Social Survey to Measure Values in 20 Countries. *Public Opinion Quarterly*, 72 (3): 420–445.
- Demintseva E. (2020) 'Migrant Schools' and the 'Children of Migrants': Constructing Boundaries around and Inside School Space. *Race, Ethnicity and Education*, 23 (4): 598–612.
- Goforth C. (2015) *Using and Interpreting Cronbach's Alpha*. Available at: <https://clck.ru/3RLLGv> (дата обращения: 28 февраля 2025).
- Grigoryev D., Berry J. (2021) A Taxonomy of Intergroup Ideologies. *Cultural-Historical Psychology*, 17 (4): 7–15.
- Guimond S., de la Sablonnière R., Nugier A. (2015) Living in a Multicultural World: Intergroup Ideologies and the Societal Context of Intergroup Relations. In: M. Hewstone (ed.) *European Review of Social Psychology: Volume 25*. London: Routledge: 142–188.
- Krtkova R., Krtek A., Pesoutova M., Meier Z., Tavel P., Malinakova K., Trnka R. (2022) What Influences Do Parents Perceive as Supportive of School Well-Being and the Inclusion of Children with ADHD? A Qualitative Study. *European Journal of Special Needs Education*, 38 (3): 218–232.
- Krumpal I. (2013) Determinants of Social Desirability Bias in Sensitive Surveys: A Literature Review. *Quality & Quantity*, 47 (4): 2025–2047.
- Lin N. (2000) Inequality in Social Capital. *Contemporary Sociology*, 29 (6): 785–795.
- McFarland S. (2010) Authoritarianism, Social Dominance, and Other Roots of Generalized Prejudice. *Political Psychology*, 31 (3): 453–477.
- Ng Tseung-Wong C., Verkuyten M. (2016) Diversity Ideologies and Intergroup Attitudes: When Multiculturalism is Beneficial for Majority Group Members. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21 (2): 336–350.
- Parada-Gañete A., Trillo-Alonso F. (2023) Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers' Professional Development. *Education Sciences*, 13 (3): 270–289.
- Paseka A., Schwab S. (2020) Parents' Attitudes towards Inclusive Education and Their Perceptions of Inclusive Teaching Practices and Resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (2): 254–272.
- Pettigrew T. F. (2009) Secondary Transfer Effect of Contact. *Social Psychology*, 40 (2): 55–65.
- Pettigrew T. F., Tropp L. R. (2012) *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact*. New York: Psychology Press.
- Schwartz S. H. (2007) Universalism Values and the Inclusiveness of our Moral Universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (6): 711–728.
- Schwartz S. H., Boehnke K. (2004) Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Research in Personality*, 38 (3): 230–255.
- Sharma U., Woodcock S., May F. (2022) Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*, (7): 907742.
- Stephan W. G. (2014) Intergroup Anxiety Theory, Research, and Practice. *Personality and Social Psychology Review*, 18 (3): 239–255.
- Triandis H. C. (1994) *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Yavuz M., Bozak B., Cay E. (2021) Identifying the Problems Experienced by Parents of Children with Special Needs during the COVID-19 Pandemic. *Open Journal for Educational Research*, 5 (2): 383–402.

*Polina Guseva, Maria Kozlova*

## **IS INCLUSION FOR EVERYONE? HOW DO PARENTS FEEL ABOUT THE EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES?**

Research on inclusive education highlights the distinctive role of parents of disabled children in developing and disseminating inclusive practices. However, access to upper secondary education for students with special educational needs stemming from social, cultural, or biographical factors is rarely conceptualised as inclusive education in the Russian context, and therefore remains largely outside public and policy debates. This article examines the attitudes of parents of students in inclusive schools towards the educational inclusion of children from migrant families. The study draws on acculturation theory and intergroup contact theory. These consider parents as key agents in the formation of an inclusive educational environment. The empirical basis of the study is a survey of parents of students attending inclusive schools ( $N = 2,324$ ). The findings show that support for the educational inclusion of children from migrant families is influenced by four groups of factors: parents' value orientations, family social capital, parents' educational aspirations for their children, and their level of education, and experience of intergroup interaction. Parents of children with special educational needs or disabilities are more inclined towards multiculturalism, an ideology that recognises cultural and biographical diversity as a resource for the educational environment. The most stable predictors of support for multiculturalism are the value of tolerance, social capital, and support for inclusive education. These results contribute to a re-evaluation of the scope of inclusive education in Russia, highlighting the significance of the socio-political context of intergroup interaction in schools. The article shows that providing more institutional support for inclusion and creating opportunities for positive intergroup contact are vital for developing inclusive attitudes among parents and for implementing education policies that promote a social integration.

*Keywords:* inclusive education, ideologies of intercultural relations, children from families with experience of cross-border migration, social capital, values

---

Polina Guseva — Research Assistant, Doctoral Student, International Laboratory for Social Integration Research; Senior Lecturer, Department of Sociological Research Methods, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow, Russian Federation. Email: [pguseva@hse.ru](mailto:pguseva@hse.ru)

Maria Kozlova — Dr. Sci. (Sociol.), Chief Research Fellow, International Laboratory for Social Integration Research; Professor, Department of General Sociology, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow, Russian Federation. Email: [makozlova@hse.ru](mailto:makozlova@hse.ru)

Citation: Guseva P., Kozlova M. (2026) Inklyuziya — eto dlya vseh? Otnoshenie roditel'ey k obrazovatel'noy inklyuzii detey iz semey s opytom migratsii [Is inclusion for everyone? How do parents feel about the educational inclusion of children from migrant families?]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 24 (1): 7–26.

DOI: 10.17323/727-0634-2026-24-1-7-26

## Acknowledgement

The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at HSE University (HSE-BR-2025-070).

## References

Afonkina Yu.A. (2020) Ozhidaniya roditel'ey kak sub'ektov inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchihya s OVZ. [Expectations of Parents as Subjects of Inclusive Education for Students with Disabilities]. *Koncept* [Concept], (11): 27–40.

Allan J., Ozga J., Smith G. (eds.) (2009) *Social Capital, Professionalism and Diversity*. Rotterdam: Sense.

Allport G. W. (1979) [1954] *The Nature of Prejudice*. New York: Basic Books.

Alyokhina S. V., Shemanov A. Yu. (2023) Ocenka roditelyami inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy shkoly i svoego uchastiya v ee sozdanii [Parents' Assessment of the Inclusive Educational Environment of the School and Their Participation in Its Creation]. *Klinicheskaya i special'naya psikhologiya* [Clinical and Special Psychology], 12 (3): 213–233.

Arif A., Parveen Z., Saleem K. (2022) An Exploratory Study on the Challenges Faced by Parents during Online Teaching to Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Development and Social Sciences*, 3 (3): 85–91.

Badea C. (2017) Group Ideologies. In: F. M. Moghaddam (ed.) *The SAGE Encyclopedia of Political Behavior*. London: Sage: 345–345.

Baklashova T., Galishnikova E., Khafizova L. (2015) The Effects of Education on Tolerance: Research of Students' Social and Ethnic Attitudes. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (1): 335–340.

Batkhina A. A., Lebedeva N. M. (2019) Prediktory vybora russkimi strategii povedeniya v mezhkul'turnom konflikte [Predictors of Behavioral Strategy Choice among Russians in Intercultural Conflict]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 10 (1): 70–91.

Berry J. W. (2006) Contexts of Acculturation. In: J. W. Berry, L. S. Phinney, D. L. Sam, P. Vedder (eds.) *Immigrant Youth in Cultural Transition Mahwah*. New York: Lawrence Erlbaum Associates: 27–42.

Berry J. W. (2017) Vzaimootnosheniya etnicheskikh grupp v polikul'turnykh obshchestvakh [Intercultural Relations in Plural Societies]. In: N. M. Lebedeva (ed.) *Mezhkul'turnye otnosheniya na postsovetskom prostranstve* [Intercultural Relations in the Post-Soviet Space]. Moscow: Menedzher: 5–29.

Bol'shakov N.V., Dolgova E. M. (2022) Inklyuzivnoe obrazovanie v prostranstve postsotsializma: sravnitel'nyy analiz roditel'skoy udovletvorennosti [Inclusive Education in the Post-Socialist Space:

Comparative Study of an Assessment of Parental Satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], (1): 54–74.

Bourhis R. Y., Moise L. C., Perreault S., Senecal S. (1997) Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6): 369–386.

Chandra S. (2021) Perceptions of Parents of Students without Disabilities about Inclusive Education. *Educreator Research Journal*, VIII (VI): 44–55.

Davidov E., Schmidt P., Schwartz S. H. (2008) Bringing Values Back in: The Adequacy of the European Social Survey to Measure Values in 20 Countries. *Public Opinion Quarterly*, 72 (3): 420–445.

Demintseva E. (2020) 'Migrant Schools' and the 'Children of Migrants': Constructing Boundaries around and Inside School Space. *Race, Ethnicity and Education*, 23 (4): 598–612.

Goforth C. (2015) *Using and Interpreting Cronbach's Alpha*. Available at: <https://clck.ru/3RLLGv> (дата обращения: 28 февраля 2025).

Goryaynova A. R., Yarskaya-Smirnova E. R. (2020) Inklyuzivnoe obrazovanie: obshchestvennoe mnenie i opyt insayderov [Inclusive Education: Public Opinion and Insiders' Experience]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Journal], (453): 98–110.

Grigoryev D., Berry J. (2021) A Taxonomy of Intergroup Ideologies. *Cultural-Historical Psychology*, 17 (4): 7–15.

Guimond S., de la Sablonnière R., Nugier A. (2015) Living in a Multicultural World: Intergroup Ideologies and the Societal Context of Intergroup Relations. In: M. Hewstone (ed.) *European Review of Social Psychology: Volume 25*. London: Routledge: 142–188.

Kozlova M. A. (2022) Moral'nye obosnovaniya upravleniya (etno)kul'turnym raznoobraziem v obrazovatel'nom prostranstve [Moral Grounds for the Management of (Ethno)Cultural Diversity in the Educational Space]. *Zhurnal issledovaniy social'noj politiki* [Journal of Social Policy Studies], 20 (4): 591–606.

Krtkova R., Krtek A., Pesoutova M., Meier Z., Tavel P., Malinakova K., Trnka R. (2022) What Influences Do Parents Perceive as Supportive of School Well-Being and the Inclusion of Children with ADHD? A Qualitative Study. *European Journal of Special Needs Education*, 38 (3): 218–232.

Krumpal I. (2013) Determinants of Social Desirability Bias in Sensitive Surveys: A Literature Review. *Quality & Quantity*, 47 (4): 2025–2047.

Lebedeva N. M. (ed.) (2017) *Mezhkul'turnye otnosheniya na postsovetkom prostranstve* [Intercultural Relations in the Post-Soviet Space]. Moscow: Menedzher.

Lepshokova Z. Kh., Vylegzhanina M. S. (2017) Rol' individual'nykh tsennostey predstaviteley primimayushchego naseleniya v ikh akkul'turatsionnykh ozhidaniyakh [The Role of Individual Values in Acculturation Expectations of the Host Population]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 13 (4): 40–48.

Lin N. (2000) Inequality in Social Capital. *Contemporary Sociology*, 29 (6): 785–795.

McFarland S. (2010) Authoritarianism, Social Dominance, and Other Roots of Generalized Prejudice. *Political Psychology*, 31 (3): 453–477.

Mironov A. V., Shelest E. S., Bulatova O. V. (2020) Bar'ery v organizacii obucheniya i vospitaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, vosprinimaemye roditelyami [Barriers in the Organization of Education and Upbringing of Children with Disabilities Perceived by Parents]. *Science for Education Today*, 10 (5): 50–66.

- Ng Tseung-Wong C., Verkuyten M. (2016) Diversity Ideologies and Intergroup Attitudes: When Multiculturalism is Beneficial for Majority Group Members. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21 (2): 336–350.
- Nikitina A. A., Kargapoltseva N. A. (2020) Konstruktivnaya model' vzaimodejstviya pedagogov i roditel' v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Constructive Model of Interaction between Teachers and Parents in the Inclusive Education System]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], 3 (226): 28–33.
- Parada-Gañete A., Trillo-Alonso F. (2023) Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers' Professional Development. *Education Sciences*, 13 (3): 270–289.
- Paseka A., Schwab S. (2020) Parents' Attitudes towards Inclusive Education and Their Perceptions of Inclusive Teaching Practices and Resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (2): 254–272.
- Pettigrew T. F. (2009) Secondary Transfer Effect of Contact. *Social Psychology*, 40 (2): 55–65.
- Pettigrew T. F., Tropp L. R. (2012) *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact*. New York: Psychology Press.
- Prohoda V. A. (2020) Obrazovanie kak faktor formirovaniya tolerantnosti v Rossii i drugih evropejskih stranah [Education as a Factor in the Formation of Tolerance in Russia and Other European Countries]. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* [The Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 9 (3 (32)): 377–380.
- Schwartz S. H. (2007) Universalism Values and the Inclusiveness of our Moral Universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (6): 711–728.
- Schwartz S. H., Boehnke K. (2004) Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Research in Personality*, 38 (3): 230–255.
- Sharma U., Woodcock S., May F. (2022) Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*, (7): 907742.
- Slyusareva E. S. (2020) Psihologicheskaya gotovnost' roditel' k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychological Readiness of Parents for Inclusive Education of Children with Disabilities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 67 (2): 324–328.
- Stephan W. G. (2014) Intergroup Anxiety Theory, Research, and Practice. *Personality and Social Psychology Review*, 18 (3): 239–255.
- Tatarko A. N., Lepshokova Z. Kh., Dubrov D. I., Chuvashov S. V. (2018) Sotsial'no-psikhologicheskij kapital lichnosti i akkul'turatsionnye ozhidaniya (na primere zhiteley Moskvy) [Socio-Psychological Capital of the Person and Acculturation Expectations (the Example of Russian Moscovites)]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], (4): 76–88.
- Triandis H. C. (1994) *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Yarskaya-Smirnova E.R. (ed.) (2017) *Formirovanie inklyuzivnoy organizatsionnoy kul'tury. Mezkul'turnye kompetentsii v sotsial'nykh sluzhbakh: metodicheskoe rukovodstvo* [Intercultural Competencies in Social Services. Constructing an Inclusive Institutional Culture: Methodological Guide]. Moscow: Sovet Evropy.
- Yavuz M., Bozak B., Cay E. (2021) Identifying the Problems Experienced by Parents of Children with Special Needs during the COVID-19 Pandemic. *Open Journal for Educational Research*, 5 (2): 383–402.