**Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ[[1]](#footnote-1)**

*Parents' and teachers' attitudes toward inclusive education in Russia and Kazakhstan: the comparative analysis*

**Сведения об авторах:**

Искакова Бибигуль Сансызбаевна, магистрант Института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия

bsiskakova@edu.hse.ru

ORCID 0000-0002-1068-6822

Присяжнюк Дарья Игоревна,

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции НИУ ВШЭ, Москва, Россия

dprisyazhnyuk@hse.ru

ORCID [0000-0001-8224-2174](https://orcid.org/0000-0001-8224-2174)

Зангиева Ирина Казбековна, кандидат социологических наук, доцент кафедры методов сбора и анализа социологической информации департамента социологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ, Москва, Россия

izangieva@hse.ru

ORCID [0000-0001-5302-8101](https://orcid.org/0000-0001-5302-8101)

**Information about the authors:**

Iskakova Bibigul, MA student, Institute of Education, NRU HSE, Moscow, Russia

bsiskakova@edu.hse.ru

ORCID 0000-0002-1068-6822

Prisiazhniuk Daria

Candidate of Sciences, Senior Research Fellow in [International Laboratory for Social Integration Research](https://www.hse.ru/en/ilsir/), Moscow, Russia

dprisyazhnyuk@hse.ru

ORCID [0000-0001-8224-2174](https://orcid.org/0000-0001-8224-2174)

Zangieva Irina

Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor at Department of Sociological Research Methods, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, NRU HSE, Moscow, Russia

izangieva@hse.ru

ORCID [0000-0001-5302-8101](https://orcid.org/0000-0001-5302-8101)

**Аннотация:**

В статье анализируются установки учителей и родителей в России и Казахстане к инклюзивному образованию. Показано, что родители и учителя являются важными акторами школьной инклюзии и их установки имеют решающее значение в продвижении инклюзивного образования. В данном исследовании фокус смещается с изучения факторов, способствующих позитивным или негативным позициям в отношении школьной инклюзии, которые традиционно изучаются исследователями, на анализ самих установок - многокомпонентых и иерархических. На материалах массового опроса родителей и учителей в России и Казахстане с помощью факторного анализа выявлялась структура искомых установок, а при помощи непараметрического дисперсионного анализа Краскела-Уоллиса сравнивалась их выраженность в России и Казахстане. Анализ данных показывает, что установки педагогов и родителей России и Казахстана в отношении инклюзивного образования не имеют существенных различий, что можно объяснить общим советским наследием в области социальной политики, схожей нормативно-правовой базой инклюзивного образования в двух странах и примерно одинаковыми временными рамками внедрения инклюзии в школах. При определении кластеров родительских и учительских установок России и Казахстана нами было выявлено несколько важных различий. В целом, у родителей в двух странах заметна тревожность относительно обучения их ребенка в инклюзивной школе, но особенно опасения более выражены у родителей из Казахстана. Учителя данной страны чаще своих коллег из России транслируют неуверенность по поводу процесса инклюзивного обучения и готовности к инклюзии. В России установки как родителей, так и учителей более радикальные: доля тех, активно поддерживающих инклюзивное образование, и доля других, кто имеет негативные установки и не поддерживают совместное обучение детей с ООП и типичных детей в России выше, чем в Казахстане.

**Abstract:**

The article analyzes the attitudes of teachers and parents in Russia and Kazakhstan towards inclusive education. It is shown that parents and teachers are important actors in school inclusion and their attitudes are crucial in promoting inclusive education. The factors that contribute to positive or negative attitudes towards school inclusion have traditionally been studied by researchers. In this study, the focus shifts from factors to analyzing the attitudes themselves, which are multi-component and hierarchical. A mass survey of parents and teachers in Russia and Kazakhstan was used to identify the structure of the desired attitudes using factor analysis. Nonparametric Kruskal-Wallis analysis was used to compare their expression in Russia and Kazakhstan. The data analysis shows that the attitudes of teachers and parents in Russia and Kazakhstan towards inclusive education don’t have significant differences. It can be explained by the common Soviet legacy in the field of social policy, similar regulatory framework of inclusive education in the two countries and roughly the same time frame of introduction of inclusion in schools. When determining the clusters of parent and teacher attitudes in Russia and Kazakhstan, we’ve found several significant differences. In general, parents in the two countries are anxious about their child's education in an inclusive school, but parents from Kazakhstan are more pronounced. Teachers in this country more often than their colleagues from Russia express uncertainty about the process of inclusive education and readiness for inclusion. In Russia the attitudes of both parents and teachers are more radical. The proportion of those who actively support inclusive education and the proportion of others who have negative attitudes and do not support joint education of children with SEN and typical children in Russia is higher than in Kazakhstan.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, установки, учителя, родители, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ОВЗ, Россия, Казахстан.

**Key words:** inclusive education, attitudes, teachers, parents, children with special educational needs, children with disabilities, Russia, Kazakhstan.

**Введение**

Формирование инклюзивной культуры, где у каждого человека, независимо от особенностей, реализуются права на полноценное участие в жизни общества, происходит за счет интеграции социально уязвимых групп в социальные институты и за счет вклада разных агентов в этот процесс. Один из механизмов достижения этой задачи связан с развитием инклюзивного образования – обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в обычных школах, в которых созданы специальные условия и учтены образовательные запросы разных групп школьников.

Глобальная повестка о равном доступе разных групп детей к образованию как ценности и ориентире социальной политики поддерживается влиятельными международными организациями и локальными активистами, находит отражение в национальных стратегиях развития школьного образования во многих странах, в том числе на постсоветском пространстве. Одновременно с этим, Флориан отмечает, что в мировой практике на данный момент не сложилось единого подхода к пониманию школьной инклюзии [*Florian* 2019]. Более того, как показывают исследования, между нормативной трактовкой инклюзии и практикой ее реализации в образовательных учреждениях возникают разрывы и коллизии [*Flem et al* 2004]. Многие исследования, в том числе и межстрановые, показывают, что при внедрении инклюзивных практик позитивные установки учителей и родителей имеет решающее значение [*Swart et al.* 2004, p.81; *Искакова, Брук* 2020]. Родители, которые сегодня видятся как партнеры в образовательном процессе, вносят вклад в инклюзию уже своим решением поместить ребенка в общеобразовательную школу [*Dimitrios et al.* 2008]. Учителя призваны поддерживать инклюзивные установки, создавать дружественную атмосферу в классе и реализовать специальные обучающие программы в рутинном взаимодействии с разными учениками [*Makoelle* 2020].

В данном исследовании на материалах массового опроса мы анализируем установки учителей и родителей школьников в России и Казахстане к инклюзивному образованию[[2]](#footnote-2). Выбор стран был предопределен следующим образом. С одной стороны, как Россия, так и Казахстан являются многонациональными странами, которые унаследовали советскую модель социальной политики [*Makoelle* 2020]. Кроме того, страны в 2006 году приняли Модельный образовательный кодекс для государств-участников Содружества Независимых Государств, согласно которому они должны создавать единое образовательное пространство за счет преемственности нормативно-правовых документов и принципов в системе образования [*Халецкая* 2021]. Две страны ратифицировали Конвенцию о правах инвалидов с разницей в три года - Россия в 2012 году, а Казахстан в 2015 году - и, в соответствии с требованиями Конвенции, с этого времени начали активно разрабатывать национальные стратегии развития школьной инклюзии. Страны имеют соизмеримые траты на систему образования и, согласно данным Всемирного банка, по объему затраченных средств в процентах от ВВП Россия занимает 84 место в мире, а Казахстан – 87 место[[3]](#footnote-3). Россия и Казахстан на данных 2018 года находились в одной и той же геокультурной части карты, построенной в рамках проекта Всемирного обзора ценностей, и имеют больше ценностных сходств друг с другом и с группой стран православной Европы, чем с другими регионами, в том числе постсоветскими государствами Центральной Азии[[4]](#footnote-4). С другой стороны, между Россией и Казахстаном есть и знаковые различия в культурных и религиозных традициях, которые накладывают отпечаток на функционирование образовательных институтов. Кроме того, на протяжении последних тридцати лет страны находятся в поиске собственного пути повышения качества и доступности школьного образования для разных групп обучающихся.

В этой статье сначала проанализируем корпус исследований, раскрывающих установки учителей и родителей к инклюзивному образованию, их детерминанты и компоненты. Затем опишем институциональный контекст инклюзивного образования в России и Казахстане через сравнение нормативно-правовых оснований развития школьной инклюзии в этих странах. Далее при помощи факторного и кластерного анализов, теста Краскела-Уоллиса проведем сравнительный анализ установок учителей и родителей школьников к инклюзивному образованию в России и Казахстане.

**Установки родителей и учителей к школьной инклюзии: ключевые направления исследований**

Значительный корпус научной литературы, посвященный установкам учителей к инклюзивному образованию, раскрывает факторы, оказывающие влияние на его позитивные или негативные оценки. Элдосари на материалах массового опроса учителей в Саудовской Аравии показывает, что пол, должность и опыт работы в школе не оказывает влияния на установки учителей в отношении инклюзивного образования, а значение имеет участие в программах повышения квалификации по тематике инклюзии [*Aldosari* 2022]. Группой исследователей, проводившей изучение установок у учителей на Мальдивах, было зафиксировано отсутствие связи между полом, возрастом, уровнем квалификации и стажем работы в школе, с одной стороны, и отношением учителей к инклюзивному образованию, с другой. Однако, результаты исследования демонстрируют, что те учителя, у которых был опыт преподавания у школьников с ООП значительно более негативно оценивают инклюзивное образование, чем преподаватели, у которых релевантного опыта не было [*Nishan, Matzin* 2020].

К другому выводу приходят Коликви и Забели, которые на материалах массового опроса учителей начальных школ в Косово, показывают, что длительный опыт работы с детьми с ООП - один из ключевых факторов позитивного отношения к инклюзивному образованию, наравне с прохождением учителями релевантных курсов повышения квалификации. В этом же исследовании отмечается, что социально-демографические характеристики учителей оказывают умеренное воздействие на отношение учителей к инклюзивному образованию: молодые учителя и педагоги-женщины немного чаще транслируют позитивные установки в отношении школьной инклюзии [*Koliqi, Zabeli* 2021].

Особая роль поддерживающих инклюзию структур, выраженных в наличии тьюторов, методичек и специальной образовательной программы для детей с ООП, а также в также толерантная жизненная позиция в отношении разнообразных “других” как факторов, оказывающих влияние на позитивное отношение учителей к инклюзивному образованию, отмечается в исследовании, проведенном в Гане [*Gyimah, Jnr, Yarquah* 2010].

Исследования, посвященные установкам родителей к инклюзивному образованию, раскрывают модальность оценок школьной инклюзии и ее предикторы. Отношение родителей нормотипичных детей к инклюзивному образованию, как показывает проведенное в Германии исследование, предопределяется наличием или отсутствием опыта совместного обучения с детьми с инвалидностью: в первом случае установки родителей будут более позитивные. Показано, что отношение родителей детей без инвалидности к школьной инклюзии связано и с типом инвалидности - родители более позитивно относятся к совместному обучению с детьми с физическими нарушениями, чем с ментальными [*Paseka, Schwab* 2019].

Исследование инклюзивного образования, проведенное в Тайланде, демонстрирует высокую оценку инклюзивного образования как со стороны родители детей с инвалидностью, так и со стороны родителей детей без инвалидности. Последние видят в инклюзии стимул для социального развития своих детей, одновременно с этим фиксируют обеспокоенность по наличию у учителей профессиональных компетенций и навыков в организации совместного обучения разных категорий учеников. Позитивное отношение к инклюзивному образованию со стороны родителей детей с инвалидностью связано с принятием этих детей в школьном сообществе и более высокими академическими успехами [*Sharma* 2019].

Беспокойство родителей нормотипичных детей по поводу упрощенного учебного плана, безопасности на уроке и в отношении того, что учителя будут тратить больше времени на учеников с инвалидностью, было определено в ходе опроса родителей в Индии. Несмотря на это, в целом, установки родителей детей без инвалидности в отношении инклюзивного образования довольно позитивны. Не было найдено существенных различий в отношении родителей из сельской и городской местности, однако, было выявлено более позитивные оценки школьной инклюзии со стороны женщин-родителей [*Naskar, Upadhyay* 2019].

Таким образом, корпус исследований в части установок родителей и учителей в отношении инклюзивного образования в значительной степени строится вокруг модальности - позитивного и негативного отношения к школьной инклюзии и слабо раскрывает компоненты таких установок. В данном исследовании мы предпринимаем попытку закрыть эту лакуну на сравнительных межстрановых данных опроса, проведенного среди учителей и родителей России и Казахстана, и измерить установку через ряд вопросов, отражающих ее компоненты. Прежде чем перейти к обсуждению его результатов, обратимся к краткому обзору нормативно-правовой базы инклюзивного образования в двух странах, которая предопределяет институциональную рамку развития инклюзии и инклюзивной культуры на уровне школ.

 **Нормативно-правовые аспекты инклюзивного образования**

**в России и Казахстане**

Россия и Казахстан, образовавшиеся в начале 90-х годов как самостоятельные государства, унаследовали советскую социальную политику в отношении людей с инвалидностью, в которой эта категория граждан фактически лишилась голоса и оказывалась невидимой для общественности [*Шек* 2005]. Советская система социальной политики отчасти соотносилась с принципами медицинской модели инвалидности, которая исходит из понимания физической ее природы, корректируемой при помощи медицинского вмешательства. В противовес медицинской модели институционализируется другая - социальная модель, согласно которой причины инвалидности коренятся не в физическом состоянии индивидов, а в общественных стереотипах и барьерах по отношению к людям с особыми возможностями здоровья [*Llewellyn, Hogan* 2000]. Ключевые международные документы такие как Конвенция о правах ребенка и Конвенция о правах инвалидов сегодня закрепляют принципы социальной модели инвалидности и направлены на создание инклюзивной среды, равенство доступа к медицинской и социальной помощи, образованию и рабочим местам [*UNICEF* 2014]. Логика социальной модели инвалидности соотносится с передовыми исследованиями, демонстрирующими взаимосвязь между инклюзией и экономическим подъемом, выраженным в росте ВВП и повышении конкурентоспособности экономик стран [*OECD* 2015].

Россия и Казахстан сегодня берут курс на инклюзивный устойчивый рост [*Пахомова и др*. 2016], который Евразийская экономическая комиссия определяет как конвергенцию качества жизни различных социальных групп в стране не только за счет финансового перераспределения, но и за счет создания благоприятных равных условий и возможностей.

Ключевой переворот в развитии инклюзивного образования во всех странах мира обычно связан с ратификацией Конвенции о правах инвалидов, которая произошла в России в 2012 году и в Казахстане в 2015 году. С этого времени страны начинают реформировать образовательную политику и практику, проходя сложный путь от политики специального образования к инклюзивной. Таким образом, современный этап в становлении инклюзии в России и Казахстане характеризуется оформлением трактовок инклюзивного образования и его принципов. Право в отношении детей с инвалидностью на получение образования трактуется в ключевых нормативно-правовых документах двух стран. В законе “Об образовании в Российской Федерации”[[5]](#footnote-5) определяется термин инклюзивного образования как обеспечение равного доступа к обучению для лиц с особыми образовательными потребностями, однако сам концепт «особые образовательные потребности» не уточнен. Одновременно с этим, закон дискурсивно маневрирует между медицинской и социальной моделью инвалидности, поскольку одновременно используются понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» и «инвалид». В законе Республики Казахстан «Об образовании»[[6]](#footnote-6) включены определения понятий «инклюзивное образование», «лица с особыми образовательными потребностями» и др. Большое внимание уделено созданию специальных условий («специальной учебной программы», «специальные образовательные учреждения»), учету индивидуальных особенностей учащегося. Таким образом, в законе Казахстана фигурирует термин “особые образовательные потребности” и предлагается его определение, которого не хватает в законе России.

Социальная защита людей с инвалидностью регулируется в России и Казахстане законами о социальной защите инвалидов. Федеральный закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации"[[7]](#footnote-7) включает пункты, подчеркивающие необходимость создания условий для получения образования людей с инвалидностью, гарантом чего выступает государство. В контексте социальной политики внимание уделено программам индивидуальной реабилитации и абилитации, созданию беспрепятственного доступа к объектам образовательной инфраструктуры и необходимой информации. В Законе «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан»[[8]](#footnote-8) детально описаны требования к обеспечению безбарьерной среды для людей с ОВЗ и бесплатного школьного образования, реабилитации и интеграции в общество и др. Так, законы в обеих странах декларируют всестороннюю социальную поддержку людям с инвалидностью, их содержание является аналогичным. Декларативный характер этих нормативно-правовых актов, проблематизируется в СМИ, обзорах экспертов и самими людьми с инвалидностью в блогосфере как в России, так и в Казахстане. В частности, существующая инфраструктура в небольших городах и сельской местности, и даже в городах-миллионниках не позволяет людям с инвалидностью беспрепятственно добраться до нужных им мест[[9]](#footnote-9).

Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и закон «О правах ребенка в Республике Казахстан» фиксируют равенство прав детей на получение образования. В нормативно-правовом документе Казахстана отдельно подчеркивается, что права детей на образование не могут ущемляться и в отношении отдельных категорий детей, в том числе детей-инвалидов. Эти дети дополнительно имеют право на медико-социальную помощь и на дополнительную материальную поддержку при получении образования. На практике и в Казахстане, и в России права на получение образования детей с инвалидностью далеко не всегда реализуются. В худшем положении, по мнению экспертов, находятся дети с ментальной инвалидностью или дети с тяжелыми заболеваниями, которых подчас не принимают в общеобразовательные учреждения[[10]](#footnote-10).

Профессиональный стандарт “Педагог”[[11]](#footnote-11) в Российской Федерации является инструментом для фиксации инклюзивных принципов в педагогической деятельности. К педагогам предъявлены требования о применении инклюзивных психолого-педагогических технологий для работы с различными категориями учащихся. В профстандарте педагога Казахстана также указаны требования, которые затрагивают процесс инклюзивного образования. Но они касаются лишь дошкольного образования[[12]](#footnote-12).

Принципы национальной политики реализации инклюзивного образования в России включены в государственную программу «Развитие образования» на 2018–2025 годы[[13]](#footnote-13). Федеральный проект «Современная школа» как элемент данной программы направлен на поддержку образования детей с ограниченными возможностями здоровья через увеличение инклюзивных школ с необходимой материально-технической базой, создание новых рабочих мест в сельских школах, центров поддержки одаренных детей. В программе зафиксированы права разных категорий детей на инклюзивное образование, но не определяется конкретные шаги, каким образом эти цели можно достичь.

В Республике Казахстан реализуется государственная программа развития образования на 2020–2025 гг., в рамках которой ставятся задачи по поддержке инклюзивного образования. Среди целевых индикаторов программы - доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, которая должна к 2025 году составлять 100%. Достижение этой задачи планируется за счет повышения квалификации педагогов в области инклюзии, дополнительной государственной поддержке ресурсных центров и психолого-педагогического сопровождения в школах, которые должны строиться на педагогических, а не на медицинских принципах[[14]](#footnote-14). Таким образом, программа развития образования в Казахстане уделяет больше внимания, чем аналогичная программа в России, отстройке механизмов методологического, кадрового, материально-технического и информационного обеспечение инклюзивного образования и ставит конкретные количественно измеряемые показатели эффективности. В то же время в Казахстане требования, связанные с созданием инклюзивных условий, сформулированы в явном виде в Профстандарте “Педагог” лишь в отношении работников дошкольных организаций, хотя в программе развития образования фокус сосредоточен на увеличении инклюзивных школ. В противовес довольно смелым цифрам в индикаторах программы, эксперты СМИ пишут о реальном положении дел в Казахстане, отмечая то, что “инклюзией называется то, что ею, по сути, не является”[[15]](#footnote-15).

Таким образом, в России и Казахстане заложены нормативно-правовые основы для развития инклюзивного образования. Одновременно с этим, в двух странах на законодательном уровне и на уровне стратегий развития образования представляют ключевые аспекты школьной инклюзии или в крайне широком виде или не раскрывают вовсе. Это дает основание для множественных интерпретаций на локальном уровне стратегических целей и задач, а также обязательств школы и педагогов и ожиданий родителей от инклюзивного образования.

**Эмпирическая база и методы**

Эмпирической базой исследования являются данные опроса, реализованного Международной лабораторией исследований социальной интеграции НИУ ВШЭ при поддержке общественных организаций и партнеров в странах постсоветского пространства. Для анализа были отобраны данные по двум странам: Россия и Казахстан, вокруг которых строится наше исследование. В выборку включены родители детей, обучающихся в инклюзивных школах России и Казахстана, а также педагоги инклюзивных сельских и городских школ.

Распределение выборки по странам и типу респондентов представлено в табл. 1.

Таблица 1. Распределение выборки

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Страна | Число респондентов (родители) | Число респондентов (педагоги) |
| Россия | 9701 | 4262 |
| Казахстан | 435 | 382 |

База данных по родителям содержит переменные, касающиеся социально-демографических характеристик (пол, СЭС, уровень образования матери и др), отношения к инклюзивному образованию, имеющихся ресурсов и удовлетворенностью обучения ребенка в инклюзивной школе.

Анкета для педагогов имела иную структуру и содержание. В итоговой базе данных оказались переменные, также связанные с социально-демографическими характеристиками, установками относительно инклюзивного образования, собственными ресурсами, опыту инклюзивной практики и удовлетворенностью работой в инклюзивных условиях.

В эмпирической части для поиска компонентов установок по отношению к инклюзивному образованию проведен факторный анализ выбранных переменных отдельно для родителей и для педагогов. Далее для классификации родителей и педагогов по степени выраженности отдельных компонентов установки России и Казахстана нами использован кластерный анализ. В завершении мы воспользуемся критерием Краскелла-Уоллиса с целью определения значимых различий между акторами двух стран по степени выраженности общей установки по отношению к инклюзии.

Так как в данной статье предметом исследования являются установки педагогов и родителей по отношению к инклюзии в школьном образовании, нами были отобраны только те переменные, которые тем или иным образом демонстрируют определенное отношение к инклюзивному образованию. Таким образом у нас получилось 42 переменных по родителям детей инклюзивных сельских и городских школ, но так как в результатах опроса у родителей имелось много пропусков, которые мешали выполнению факторного анализа, мы были вынуждены отбросить две переменные. Поэтому, это могло в небольшой степени исказить результаты анализа. В базе данных по педагогам были использованы 37 переменных.

**Установки родителей по отношению к инклюзивному образованию**

 **в России и Казахстане**

Установки ключевых акторов школьного образования, которыми являются родители и учителя, к инклюзии является важным аспектом эффективного развития инклюзивного образования. Эти установки, их суть и степень сформированности могут быть во многом показателями сформированности инклюзивной культуры, которой Бут и Эйнскоу придавали особое значение, подчеркивая, что «развитие общих инклюзивных ценностей и отношений сотрудничества может привести к изменениям и в других аспектах» [*Бут, Эйнскоу* 2007].

Данный раздел посвящен результатам эмпирического сравнения установок по отношению к инклюзивному образованию сначала среди родителей, а следующий - среди педагогов в России и Казахстане. На первом этапе с помощью факторного анализа будет выявлена структура искомых уставок, на втором этапе родители и учителя будут классифицированы по степени выраженности этих компонент, а на третьем - будет сравнена выраженность общей установки по отношению к инклюзии в России и Казахстане.

В рамках рассмотрения родительских установок по отношению к инклюзивному образованию мы выделили два основных компонента установки: аффективный и поведенческий. Для аффективного компонента были выделены следующие показатели: одобрение самой идеи инклюзивного образования в принципе (Q10 ), и удовлетворенность качеством реализации инклюзии в школе, где обучается ребенок (Q16) и успехами собственного ребенка в обучении (Q17), оценка степени подготовленности школы ребенка к работе с детьми с ООП (Q48), оценка пользы от обучения детей с ООП в обычных классах (Q49), оценка роли обучения в инклюзивном классе для обычных детей (Q76). Поведенческий компонент установки измерялся через действия родителей, направленные на разъяснение детям сути инклюзивного образования, повышению готовности обычных детей к общению с одноклассниками с ООП и т.п. (Q77). Таким образом, суммарно получилось 42 наблюдаемые переменные, оценивающие по семи балльной шкале степень согласия с суждениями, раскрывающими перечисленные выше показатели. Был использован метод факторного анализа, реализованный в программной среде R.

Положительные результаты теста Бартлета (критерий «хи-квадрат» = 23409.16, p = 0.000) и значение статистики Кайзера -Мейера-Олкина (КМО = 0.93) говорят о том, что за рассматриваемыми переменными действительно стоит несколько латентных факторов, каждый из которых будет иллюстрировать определенную родительскую установку по отношению к инклюзивному образованию. По итогам рассмотрения нескольких моделей была выбрана наиболее оптимальная с точки зрения формального качества и логичности интерпретации 4-х факторная модель, с использованием косоугольного вращения облимин (Direct Oblimin). Общая доля объясненной дисперсии для данной модели составляет 99 %.

По результатам факторного анализа были получены следующие общие факторы - родительские установки по отношению к инклюзивному образованию:

1) Одобрение инклюзии (PositiveAttitude - объясняет 34 % дисперсии наблюдаемых переменных) - уверенность в необходимости инклюзии и положительном опыте совместного обучения обычных детей и детей с ООП.

2) Пассивное неодобрение инклюзии (NegativeAttitude - объясняет 27 % дисперсии наблюдаемых переменных) – различные страхи и негативные предубеждения относительно совместного обучения обычных детей и детей с ООП.

3) Признание образовательных прав детей с ООП (EqualRights - объясняет 23 % дисперсии наблюдаемых переменных) – вера в высокую обучаемость детей с ООП и признание их прав на получение образования совместно с другими детьми.

4) Отрицание инклюзии (Antagonism - объясняет 15 % дисперсии наблюдаемых переменных) — поведение, выражающееся в препятствовании взаимодействия между детьми с ООП и детей без них.

Далее мы с помощью алгоритма кластерного анализа К-средних (K-means) выделили группы родителей, с одинаковыми сочетаниями установок. Оптимальной оказалась модель с тремя кластерами. Таблица № 5 демонстрирует среднюю выраженность каждой установки в выделенных кластерах. Для того, чтобы описать поведение кластеров родителей, выведем средние значения латентных переменных, вычисленные по кластерам.

Таблица 2. Средняя выраженность найденных установок по отношению к инклюзии в кластерах родителей из России и Казахстана (общая выборка)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Кластер** | Одобрение инклюзии | Пассивное неодобрение  | Признание образовательных прав детей с ООП  | Отрицание инклюзии (антагонизм) |
| Кластер 1: “Оптимисты” | 0.6973555 | -0.6679526 | 0.6101229 | -0.4745456 |
| Кластер 2: “Скептики” | -0.2751796 |  0.4109463 | -0.8191038 | -0.4667375 |
| Кластер 3: “Тревожащиеся” | -0.6724017 | 0.4395228 | 0.2143751 | 1.3652204 |

 Представители кластера 1 — родители, активно поддерживающие возможности инклюзии и не разделяющие страхов относительно сложностей в образовательном процессе, они признают права детей с ООП и способствуют дружбе своих детей с ними. Среди респондентов-родителей из России их доля 34,9%, среди родителей Казахстана – 25,4%. Противоположных взглядов придерживаются представители кластеров 2 и 3, однако они имеют определенные различия. Родители кластера 2 не особо верят в преимущества инклюзии и не поддерживают совместное обучение типичных детей и детей с ООП. В России их доля составила 33,8%, в Казахстане – 30,5%. Родители 3 кластера частично признают права детей с ООП, но пытаются оградить собственных детей от общения с ними. Так, процент родителей, относящихся к данному кластеру, в России составил 31,3%, в Казахстане - 44,1%. Распределение в % родителей по кластерам и по странам представлено на рис. 1.



Рисунок 1. **Диаграмма распределения родителей из России и Казахстана по кластерам, в %.**

Чтобы рассчитать общую установку по отношению к инклюзии среди родителей, с помощью факторного анализа все три установки были отнесены к одному фактору. И, факторные нагрузки отдельных установок с общим фактором, и веса отдельных установок в значениях общей установки, представленные в следующей таблице.

*Таблица 3*

*Веса (факторные нагрузки) для расчета общей установки по отношению к инклюзии среди родителей*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Одобрение инклюзии | Пассивное неодобрение  | Признание образовательных прав детей с ООП  | Отрицание инклюзии (антагонизм) |
| 0.81 | -0.29 | 0.30 | -0.30 |

В первую очередь увеличению степени положительности установки родителей по отношению к инклюзии определяется ее одобрением и в меньшей мере признанием образовательных прав детей с ООП. Негативизации общей установки по отношению к инклюзии среди родителей в равной степени способствует ее пассивное неодобрение или отрицание. Для того, чтобы проверить, отличаются ли средние значения показателя позитивного отношения к инклюзии родителей в России и Казахстане, мы использовали непараметрический тест рангов Краскела-Уоллиса. Использование параметрического однофакторного дисперсионного анализа, в большей степени подходящего для интервальной зависимой переменной, было невозможно, так как для выборок в обеих странах тест Шапиро-Уилка отклонил нулевую гипотезу о нормальности распределения (для России W = 0.97879, p = 1.299e-13, для Казахстана W = 0.94759, p = 0.01302), что нарушает предпосылки использования данного метода.

Распределения общей родительской установки по отношению к инклюзии для двух стран представлены на рис. 2.



Рисунок 2. **Распределение общей родительской установки по отношению к инклюзии в России и Казахстане**

В целом можно заметить, что для обоих распределений наблюдается левостороннее смещение, что вполне объяснимо фактором обеспокоенности родителей относительно совместного обучения типичных детей и детей с ООП. Результаты применения непараметрического критерия Краскела-Уоллиса (критерий «хи-квадрат» = 0.019931, p-value = 0.8877), говорят о том, что статистически значимые различия в отношении к инклюзии родителей России и Казахстана не выявлены.

Таким образом, мы пришли к выводу, что установки относительно инклюзивного образования среди родителей в России и Казахстане не имеют значимых различий согласно результату критерия Краскела-Уоллиса. Более детальное изучение различий позволяет определить, что у родителей обеих стран заметна тревожность относительно обучения их ребенка в школе инклюзивного типа, но у родителей из Казахстана она более выражена. Мы их условно обозначили “тревожащиеся”. В России больший процент родителей, активно поддерживающих инклюзивное образование (“оптимисты”), и так же больше родителей, которые имеют негативные установки относительно инклюзии и не поддерживают совместное обучение детей с ООП и типичных детей (“скептики”).

**Установки педагогов по отношению к инклюзивному образованию**

**в России и Казахстане**

При рассмотрении установок педагогов по отношению к инклюзивному образованию мы также выделили два основных компонента установки: аффективный и поведенческий. Для аффективного компонента были выделены следующие показатели: поддержание идеи инклюзии в целом (Q8), оценка пользы от инклюзии и готовности школы к работе с детьми с ООП (Q16), оценка последствий от инклюзивного обучения для детей с ООП(Q17), оценка собственной готовности работать с детьми с ООП (Q18). Поведенческий компонент установки измерялся через действия готовность учителей подстраиваться под нужды учащихся с ООП и разъяснять суть инклюзивного обучения другим участникам образовательного процесса (Q18).

На основе данных показателей было образован набор из 37 наблюдаемых переменных- оценок по шкале степени согласия с суждениями, раскрывающими выделенные показатели. Логика и последовательность анализа установок педагогов аналогична для родительских установок. Положительные результаты теста Бартлета (критерий «хи-квадрат» =36897.21, p = 0.000) и значение статистики Кайзера -Меира-Олкина (КМО = 0.92) говорят о том, что за наблюдаемыми переменными в данных опроса учителей действительно стоит несколько латентных факторов, каждый из которых будет иллюстрировать определенную установку по отношению к инклюзивному образованию. По итогам сравнения нескольких моделей была выбрана трех факторная модель, с использованием косоугольного вращения облимин (Direct Oblimin), являющаяся оптимальной с точки зрения качества и логики интерпретации. Общая доля объясненной дисперсии для данной модели составляет 100%.

В результате анализа данных опроса педагогов были получены следующие установки (факторы), практически полностью совпадающие по смыслу с родительскими:

1) Признание образовательных прав детей с ООП (EqualRights- объясняет 37 % дисперсии наблюдаемых переменных) – признание за детьми с ООП права на совместное обучение с типичными детьми.

2) Пассивное неодобрение инклюзии (NegativeAttitude- объясняет 33 % дисперсии наблюдаемых переменных) - различные страхи и предубеждения относительно совместного обучения обычных детей и детей с ООП.

3) Одобрение инклюзии (PositiveAttitude- объясняет 30% дисперсии наблюдаемых переменных) – убежденность в полезности инклюзии, убежденность в собственных способностях и оснащенности школы при работе с детьми с ООП.

Сразу же важно отметить, что среди педагогов не выделилась наиболее негативная установка на отрицание инклюзии (антагонизм). Это в общем-то логично, так как педагогики смотрят на инклюзивное образование с профессиональной точки зрения. Для того, чтобы выделить группы учителей с одинаковыми сочетаниями установок, мы снова выбрали алгоритм K-Means. Было получено 3 кластера. Таблица № 4 демонстрирует среднюю выраженность каждой установки в выделенных кластерах.

Таблица 4. Средняя выраженность найденных установок по отношению к инклюзии в кластерах учителей из России и Казахстана (общая выборка)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Кластер** | Признание образовательных прав детей с ООП | Пассивное неодобрение инклюзии | **Одобрение инклюзии**  |
| Кластер 1: “энтузиасты” | 0.69513315 | -0.6962389 | 0.7332358 |
| Кластер 2: “пессимисты” | -1.31776976 | -0.1168024 | 0.1036179 |
| Кластер 3:“реалисты” |  0.06716393 | 0.7508009 | -0.7796553 |

Представители кластера 1 — учителя, признающие права детей с ООП и уверенные в эффективности процесса совместного обучения, высоко оценивающие свою профессиональную готовность к данной задаче. Доля педагогов, относящаяся к данному кластеру, в России составила 39%, а в Казахстане - 35%. Учителя из кластера 3 также открыты инклюзии, но имеют большое число опасений касательно учебного процесса и низко оценивают свою собственную готовность и готовность школы к работе с такими детьми. Их доля в России – 22,4%, а в Казахстане – 27,6%. Их идеологическими оппонентами выступают учителя кластера 2, которые не верят в успешность совместного обучения, в России их 38,7%, в Казахстане 37,2%. Распределение кластеров по странам представлено на рисунке 3.



Рисунок 3. **Диаграмма распределения по кластерам педагогов России и Казахстана, в %**

 Чтобы рассчитать веса для объединения отдельных установок в одну общую, снова был применен факторный анализ, где все три установки были отнесены к одному факторному. Веса отдельных установок в значениях общей установки представлены в таблице 5.

Таблица 5. Веса (факторные нагрузки) для расчета общей установке по отношению

к инклюзии среди родителей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Признание образовательных прав детей с ООП | Пассивное неодобрение инклюзии | Одобрение инклюзии |
| 0.33 | -0.57 | 0.71 |

Чтобы проверить, отличаются ли средние значения общей установки по отношению к инклюзии среди учителей в России и Казахстане, мы применили непараметрический критерии сравнения —тест рангов Краскела-Уоллиса. Параметрический метод - однофакторный дисперсионный анализ использовать было некорректно, так как для России тест Шапиро-Уилка отклоняет нулевую гипотезу о нормальности распределения (W = 0.99734, p = 2.977e-05), что нарушает предпосылки использования параметрического метода. В целом можно заметить, что оба распределения выглядят как выборки из нормального закона, но для России, в отличие от Казахстана, наблюдаются «тяжелые хвосты», что означает, опрошенные учителя из России дали более радикальные ответы. То есть среди российских педагогов больше, по сравнению с коллегами из Казахстана, тех, у кого установка по отношению к инклюзии крайне негативная и крайне позитивная.

Распределения фактора для двух стран представлены на Рис. 4.



Рисунок 4. **Распределение общей установки по отношению к инклюзии у педагогов России и Казахстана**

Воспользуемся непараметрическим критерием Краскела-Уоллиса, проверяющим нулевую гипотезу о равенстве медиан двух выборок. Значение тестовой статистики оказалось достаточно малым, что не позволило отклонить нулевую гипотезу (chi(1) = 0.02766, df = 1, p-value = 0.8679), следовательно, статистически значимые различия в отношении к инклюзии учителей России и Казахстана не выявлены, что означает, что в генеральной совокупности учителей из обеих стран характерна одна и та же тенденция в общей установке по отношению к инклюзии.

Следовательно, установки педагогов России и Казахстана в отношении инклюзивного образования не имеют существенных различий. Выявлены на основе установок три основные группы педагогов: “энтузиасты”, “пессимисты” и “наблюдатели”. Наиболее позитивные установки, содержащие такие компоненты, как открытость к инклюзии, признание прав детей с ООП, отсутствие страха совместного обучения детей с ООП и без них, а также собственная готовность и готовность образовательной организации к инклюзивному процессу, имеют педагоги - энтузиасты. Их среди России чуть больше, и их в целом они чаще встречаются среди всех педагогов. Есть другие представители педагогического направления - “пессимисты”, которые с одной стороны, не признают ценность и необходимость инклюзивного образования, имеют предубеждения относительно совместного обучения детей с ООП и типичных детей, но с другой стороны, частично готовы к работе в инклюзивных условиях. Педагоги России в этом кластере чаще представлены. Последний кластер представляют “реалисты”, которые вроде как открыты к инклюзии, признают права детей на образование, но имеют много страхов и неуверенности по поводу процесса инклюзивного обучения, своей готовности и готовности образовательного учреждения. Их больше среди педагогов Казахстана.

**Заключение**

Эффективная реализация инклюзивного образования невозможна без позитивных установок к ней со стороны всех акторов образовательного процесса, особенно учителей и родителей, которые становятся партнерами школьной инклюзии. В данном исследовании мы предприняли попытку определить на материалах массового опроса, каковы установки учителей и родителей России и Казахстана к инклюзивному образованию.

Корпус научной литературы, посвященный анализу установок учителей и родителей в отношении инклюзивного образования, показывает, что факторы, оказывающие влияние на позиции учителей и родителей, и модальность этих позиций в разных странах подробно изучены. Однако не хватает исследований, в которых эти установки рассматриваются в качестве многокомпонентных и иерархических. В данной статье мы предприняли попытку закрыть эту лакуну и выделить два основных компонента в родительских и учительских установках: аффективный и поведенческий. На первом этапе эмпирического исследования с помощью факторного анализа, который был реализован в программной среде R, была выявлена структура искомых уставок и ее компоненты. На втором этапе с помощью кластерного анализа были определены установки родителей и педагогов, а затем сравнена их выраженность в России и Казахстане с помощью непараметрического теста рангов - критерия Краскела-Уоллиса.

Мы пришли к результатам, что установки относительно инклюзивного образования среди родителей, а также среди педагогов в России и Казахстане не имеют значимых различий согласно результату критерия Краскела-Уоллиса, то есть в генеральной совокупности из обеих стран характерна одна и та же тенденция в общей установке по отношению к инклюзии. Вероятно, это положение дел можно объяснить общим советским наследием в области социальной политики, сходствами в нормативно-правовой базе школьной инклюзии и примерно одинаковыми временными рамками перехода стран к политике инклюзии. Одновременно с этим, между странами были выявлены некоторые отличия. У родителей обеих стран заметна тревожность относительно обучения их ребенка в школе инклюзивного типа, но у родителей из Казахстана она более ярко выражена. Мы их условно обозначили “тревожащиеся”, их доля в обеих странах составляет более 30%, что является достаточно высоким для стран, реализующих инклюзивное образование. В России больший процент родителей, активно поддерживающих инклюзивное образование - “оптимисты” (35 %), и так же больше родителей, которые имеют негативные установки относительно инклюзии и не поддерживают совместное обучение детей с ООП и типичных детей -“скептики” (34%).

Далее нами выявлены три основные группы педагогов: “энтузиасты”, “пессимисты” и “наблюдатели”. Наиболее позитивные установки, согласно таким факторам, как открытость к инклюзии, признание прав детей с ООП, отсутствие страха совместного обучения детей с ООП и без ООП, а также собственная готовность и готовность образовательной организации к инклюзивному процессу, имеют педагоги - энтузиасты. Их среди России чуть больше и в целом они чаще встречаются среди педагогов обеих стран. Это является значимым показателем прогресса в формировании инклюзивной культуры. Можно предположить, что поэтапное внедрение инклюзивных принципов в различные документы нормативно-правового характера оказывает влияние на позитивные изменения установок основных акторов образовательного процесса. Кластер “пессимисты”, включает педагогов, которые не признают ценность и необходимость инклюзивного образования, имеют предубеждения относительно совместного обучения детей с ООП и типичных детей, но, с другой стороны, частично готовы к работе в инклюзивных условиях. Педагоги России в этом кластере представлены чаще, что может быть объяснено наличием требований инклюзивной деятельности к российским учителям, согласно профстандарту. Последний кластер, который в большей степени наполнен учителями из Казахстана, составляют “реалисты”, которые как открыты к инклюзии, признают права детей на образование, но имеют много страхов и неуверенности по поводу процесса инклюзивного обучения, своей готовности и готовности образовательного учреждения. Более поздняя ратификация Конвенции о правах инвалидов в Казахстане, возможно, является причиной большей представленности казахстанских педагогов в этой группе.

**Список источников**

1. Большаков, Н. В., Долгова, Е. М. (2022). Инклюзивное образование в пространстве постсоциализма: сравнительный анализ родительской удовлетворенности// Вопросы образования, № 1, C. 54-74. DOI: [10.17323/1814-9545-2022-1-54-74](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-54-74).
2. Бут, Т., Эйнскоу, М. (2007). Показатели инклюзии: практическое пособие. М.: РООИ «Перспектива.
3. Искакова Б. С., Брук Ж. Ю. (2020). Педагогические условия подготовки учителей к работе в системе инклюзивного образования (на основе анализа сайтов университетов Германии и России) //Север и молодежь: здоровье, образование, карьера. С. 464–474.
4. Пахомова, Н. В., Кнут, Р. К., Малышков, Г. Б. (2016). Инклюзивный устойчивый рост и стратегия новой индустриализации: институциональные рамки для согласования// Экономика и управление, № 1, C. 29-37.
5. Халецкая Т.М. (2021) Единое образовательное пространство на территории Евразийского экономического союза: на пути создания. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/276040/1/157-161.pdf
6. Шек О. С. (2005) Механизмы воспроизводства вторичного социального статуса инвалида в СССР //Журнал исследований социальной политики. Т 3., №2. С. 241- 258.
7. Aldosari M.S. (2022) Factors Affecting Middle School Teachers’ Attitudes Toward the Inclusion of Students With Disabilities//[Frontiers in Psychology](https://www.frontiersin.org/journals/psychology). DOI: [10.3389/fpsyg.2022.853696](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853696).
8. Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. Electronic Journal for Inclusive Education, Vol. 2, № 3.
9. Gyimah Е.К., Jnr F. R А., Yarquah J. А. (2010) Determinants of Differing Teachers Attitides towards Inlusive Education Practice// Ghana Journal of Education: Issue and Practice, Vol.2, № 1.
10. Flem A., Moen T., Gudmundsdottir S. (2004) Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice //European Journal of Special Needs Education. Vol. 19. №. 1. P. 85-98. DOI: [10.1080/10885625032000167160](https://doi.org/10.1080/10885625032000167160).
11. Florian L. (2019) On the necessary co-existence of special and inclusive education //International Journal of Inclusive Education. Vol. 23. №. 7-8. P. 691-704. DOI: [10.1080/13603116.2019.1622801](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801).
12. Koliqi D., Zabeli N. (2021) Identification of factors affecting elementary teachers’ attitudes towards inclusion in Kosovo: the role of demographic variables //Education and New Developments. DOI: 10.36315/2021end062.
13. Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. Disability & Society, № 15(1), 157-165 pp. DOI: [10.1080/09687590025829](https://doi.org/10.1080/09687590025829).
14. Makoelle T. M. (2020) Schools’ transition toward inclusive education in post-Soviet countries: Selected cases in Kazakhstan //Sage Open. Vol 10, №. 2. DOI: [10.1177/2158244020926586](https://doi.org/10.1177/2158244020926586).
15. Naskar S., Upadhyay P. (2019) Attitudes of parents towards inclusion in education: A study on Indian perspective // Jetir, Volume 6, Issue 2.
16. Nishan, F., & Matzin, R. (2020). Factors Contributing to Teacher Attitudes towards Inclusive Education// Asian Journal of Research in Education and Social Sciences, № 2(3), 34-44.
17. 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. Vol. 35, №. 2, 254-272 pp. DOI: [10.1080/08856257.2019.1665232](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232).
18. Sharma J. (2019) Parents’ Attitudes to Inclusive Education: A Study Conducted in Early Years Settings in Inclusive Mainstream Schools in Bangkok, Thailand// International Journal of Special Education, Vol. 33, No.4.
19. Stubbs, S. (2008). Inclusive education. Where there are few resources. Oslo, The Atlas Alliance Publ.
20. Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R., & Oswald, M. (2004). Developing inclusive school communities: Voices of parents of children with disabilities// Education as change, 8(1), 80-108. DOI: [10.1080/16823200409487082](https://doi.org/10.1080/16823200409487082).
21. UNICEF (2014) Situation analysis of children with disabilities for the development of an inclusive society in the republic of Kazakhstan.
22. OECD (2015) Update on the Inclusive Growth Project. Meeting of the OECD Council at Ministerial Level. Paris. URL: http://www.oecd.org/mcm/documents/Update-on-the-Inclusive-Growthproject-CMIN2015-4.pdf.

**References**

1. Aldosari M.S. (2022) Factors Affecting Middle School Teachers’ Attitudes Toward the Inclusion of Students With Disabilities//[Frontiers in Psychology](https://www.frontiersin.org/journals/psychology). DOI: [10.3389/fpsyg.2022.853696](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853696).
2. Bolshakov N., Dolgova E. (2022). Inclusive education in post-socialism space: comparative analysis of parents’ satisfaction// Educational Studies, № 1, P. 54-74. DOI: [10.17323/1814-9545-2022-1-54-74](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-54-74).
3. Booth, T., Ainscoe, M. (2007). Indicators of inclusion: a practical guide. M.: “Perspective.
4. Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. Electronic Journal for Inclusive Education, 2(3), 6.
5. Gyimah Е.К., Jnr F. R А., Yarquah J. А. (2010) Determinants of Differing Teachers Attitides towards Inlusive Education Practice// Ghana Journal of Education: Issue and Practice, Vol.2, № 1.
6. Flem A., Moen T., Gudmundsdottir S. (2004) Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice //European Journal of Special Needs Education. Vol. 19. – №. 1, 85-98 pp. DOI: [10.1080/10885625032000167160](https://doi.org/10.1080/10885625032000167160).
7. Florian L. (2019) On the necessary co-existence of special and inclusive education //International Journal of Inclusive Education. Vol. 23, №. 7-8, 691-704 pp. DOI: [10.1080/13603116.2019.1622801](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801).
8. Iskakova B. S., Brook J. Y. (2020). Pedagogical conditions for preparing teachers to work in the inclusive education system (based on the analysis of the websites of universities in Germany and Russia) //The North and youth: health, education, career. pp. 464-474.
9. Khaletskaya T.M. Unified educational space on the territory of the Eurasian Economic Union: on the way to creation. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/276040/1/157-161.pdf.
10. Koliqi D., Zabeli N. (2021) Identification of factors affecting elementary teachers’ attitudes towards inclusion in Kosovo: the role of demographic variables //Education and New Developments. DOI: 10.36315/2021end062.
11. Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. Disability & Society, № 15(1), 157-165 pp. DOI: [10.1080/09687590025829](https://doi.org/10.1080/09687590025829).
12. Makoelle T. M. (2020) Schools’ transition toward inclusive education in post-Soviet countries: Selected cases in Kazakhstan //Sage Open. Vol 10, №. 2. DOI: [10.1177/2158244020926586](https://doi.org/10.1177/2158244020926586).
13. Naskar S., Upadhyay P. (2019) Attitudes of parents towards inclusion in education: A study on Indian perspective // Jetir, Volume 6, Issue 2.
14. Nishan, F., Matzin, R. (2020). Factors Contributing to Teacher Attitudes towards Inclusive Education// Asian Journal of Research in Education and Social Sciences, № 2(3), 34-44.
15. Pakhomova, N. V., Knut, R. K., Malyshkov, G. B. (2016). Inclusive sustainable growth and the strategy of new industrialization: institutional framework for harmonization// Economics and Management, No. 1, pp. 29-37.
16. 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. Vol. 35, №. 2, 254-272 pp. DOI: [10.1080/08856257.2019.1665232](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232).
17. Sharma J. (2019) Parents’ Attitudes to Inclusive Education: A Study Conducted in Early Years Settings in Inclusive Mainstream Schools in Bangkok, Thailand// International Journal of Special Education, Vol. 33, No.4.
18. Shek O. S. (2005) Mechanisms of reproduction of the secondary social status of a disabled person in the USSR //Journal of Social Policy Research. Vol. 3., No. 2. pp. 241- 258.
19. Stubbs, S. (2008). Inclusive education. Where there are few resources. Oslo, The Atlas Alliance Publ.
20. Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R., & Oswald, M. (2004). Developing inclusive school communities: Voices of parents of children with disabilities// Education as change, 8(1), 80-108. DOI: [10.1080/16823200409487082](https://doi.org/10.1080/16823200409487082).
21. UNICEF (2014) Situation analysis of children with disabilities for the development of an inclusive society in the republic of Kazakhstan.
22. OECD (2015) Update on the Inclusive Growth Project. Meeting of the OECD Council at Ministerial Level. Paris. URL: http://www.oecd.org/mcm/documents/Update-on-the-Inclusive-Growthproject-CMIN2015-4.pdf.
1. *Публикация подготовлена в результате проведения исследования № 21-04-071 в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета “Высшая школа экономикиˮ (НИУ ВШЭ)» в 2021-2022 гг.* [↑](#footnote-ref-1)
2. Выборка по России: учителя (N=4262), родители (N=9701). Выборка по Казахстану: учителя (N=382), родители (N=435). [↑](#footnote-ref-2)
3. Рейтинг стран мира по уровню расходов на образование// World Bank Group. https://gtmarket.ru/ratings/global-education-expenditure [↑](#footnote-ref-3)
4. Всемирный Обзор Ценностей. Данные и выводы. http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp [↑](#footnote-ref-4)
5. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 27.12.2009) «Об образовании» // Собрание законодательства РФ, 15.01.1996, N 3, с. 150. [↑](#footnote-ref-5)
6. Закон Республики Казахстан от 26.06. 2021 (ред. От 03.05.2022) «Об образовании»// <https://online.zakon.kz/>, свободный. (дата обращения: 13.04.2022) [↑](#footnote-ref-6)
7. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федер. закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ// http://www.consultant.ru, свободный. (дата обращения: 01.04.22) [↑](#footnote-ref-7)
8. Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан»// https://online.zakon.kz/, свободный. (дата обращения: 31.10.22) [↑](#footnote-ref-8)
9. См. например, Насколько Казахстан комфортен для людей с инвалидностью//Central Asian Bureau for Analytical Reporting. <https://cabar.asia/ru/naskolko-kazahstan-komforten-dlya-lyudej-s-invalidnostyu>; Россияне оценили доступность окружающей среды для инвалидов// Аналитический центр НАФИ. https://nafi.ru/analytics/rossiyane-otsenili-dostupnost-okruzhayushchey-sredy-dlya-invalidov-en-russians-access-the-availabili/ [↑](#footnote-ref-9)
10. См. напр, Большинство казахстанских детей-инвалидов лишены возможности получать образование// Inbusiness <https://inbusiness.kz/ru/last/bolshinstvo-kazahstanskih-detej-invalidov-lisheny-vozmozhno>; [В Ульяновске нарушаются права детей-инвалидо](https://ulpressa.ru/2011/08/06/v-ulyanovske-narushayutsya-prava-detey-invalidov/)в//Ульяновск. https://ulpressa.ru/2011/08/06/v-ulyanovske-narushayutsya-prava-detey-invalidov/ [↑](#footnote-ref-10)
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (воспитатель, учитель)"//base.garant.ru/70535556/ , (дата обращения: 13.04.2022) . [↑](#footnote-ref-11)
12. Профессиональный стандарт «Педагог» (Приложение к приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» № 133 от 8 июня 2017 года)// <https://base.garant.ru/70535556/>], (дата обращения: 01.11.2022). [↑](#footnote-ref-12)
13. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования"[Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> , свободный (дата обращения: 1.11.2022). [↑](#footnote-ref-13)
14. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы// Министерство просвещения Республики Казахстан. https://primeminister.kz/assets/media/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki.pdf [↑](#footnote-ref-14)
15. Сайт интернет-журнала “New reporter”. https://newreporter.org/2022/10/27/detskaya-inklyuziya-v-kazaxstanskix-smi-ona-kak-by-est-no-eyo-kak-by-net/ [↑](#footnote-ref-15)