

Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании

Алехина С.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Шеманов А.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Роль родителей как участников образовательных отношений, особенно в условиях инклюзивного образования, привлекает внимание исследователей довольно давно, и это внимание не ослабевает, подтверждая значимость данной темы. Цель статьи — на основании данных мониторинга, проведенного в 10 регионах России, определить, с одной стороны, мнение родителей о готовности школ к инклюзивному образованию по ряду показателей инклюзивной образовательной среды, а с другой — оценить активность их участия в различных формах работы, предлагаемых школами. Выборка сформирована случайным образом по стратам (отбор регионов, отбор школ, отбор родителей). Общий объем выборки составил 121 364 родителя из 679 школ, где доля родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья составила 6,99% (8 478 человек). Для анализа данных была сформирована случайная выборка (10% от общего числа), использованная для частотного и корреляционного анализа. Частотный анализ мнений родителей по разным аспектам готовности школы к инклюзии выявил три группы характеристик инклюзивной образовательной среды, различающихся по уровню готовности. Первая касается профессионального уровня учителей и специалистов сопровождения; вторая — отношений учителей и учеников, а также между учениками; третья — общего материально-технического оснащения школ, адаптированных для детей с ограниченными возможностями здоровья материалов, учебников и учебного оборудования, а также адаптированности пространства школы и ее территории. Частотный анализ подтвержден результатами корреляционного анализа: характеристики, входящие в одну группу, показали сильную связь между собой, а в разные группы — среднюю. Важным исключением стала сильная связь между уровнем профессиональной готовности учителей и отношениями учителей и учеников. Активность участия родителей в предлагаемых школой формах работы оказалась существенно ниже осознаваемых ими возможностей участия, что подтверждает гипотезу о том, что имеется значимое различие между осознаваемыми возможностями участия и действительным участием родителей в предлагаемых школами формах работы. Это согласуется

с положением о том, что ключевое значение для привлечения родителей к участию в создании инклюзивной образовательной среды имеет связь между создаваемыми школами условиями и запросами родителей как субъектов образовательных отношений — их активная позиция в поддержке прилагаемых школой усилий.

Ключевые слова: инклюзия, образовательная среда, мониторинг, особые образовательные потребности, родители, готовность школы, участие.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01 «Экспертно-аналитическое и научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды организаций общего и дополнительного образования регионов Российской Федерации».

Благодарности. Авторы благодарят за подготовку материалов для статистической обработки М.А. Алексееву и за проведение статистической обработки данных Л.М. Прокопьеву.

Для цитаты: Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 213–233. DOI: 10.17759/cpse.2023120310

Parents' Assessment of the Inclusive Educational Environment of the School and Their Participation in Its Creation

Svetlana V. Alekhina

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com*

Alexey Yu. Shemanov

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru*

The role of parents as participants in educational relations, and especially in the context of inclusive education, has attracted the attention of researchers for a long time, and this attention does not weaken, confirming the importance of this topic. In this work, we set ourselves the goal, based on monitoring data for 10 regions of Russia, to determine, on the one hand, the opinion of parents about the readiness of schools for inclusive education based on a number of indicators of the inclusive educational environment, and on the other hand, their participation in various forms of work offered by schools. The

sample was randomly formed by strata (selection of regions, selection of schools, selection of parents). The total sample size was 121,364 parents from 679 schools, where the proportion of parents of students with disabilities was 6,99% (8 478 respondents). For data processing, a random sample (10% of the total number) was formed and used for frequency and correlation analysis. A frequency analysis of parents' opinions on various aspects of a school's readiness for inclusion revealed three groups of characteristics of an inclusive educational environment, differing in levels of readiness: the first concerns the professional level of teachers and support specialists, the second concerns the relationships between teachers and students, as well as between students, the third concerns the general material and technical equipment of schools, materials, textbooks and educational equipment adapted for children with disabilities, as well as the adaptability of the school space and its territory. The frequency analysis is confirmed by the results of correlation analysis: the characteristics included in one group showed a strong correlation with each other, and in different groups showed an average correlation. An important exception was the strong correlation between the level of professional readiness of teachers and the relations between teachers and students. Parents' participation in the forms of work offered by the school turned out to be significantly less than the perceived opportunities for participation, which confirms the hypothesis that there is a significant difference between the perceived opportunities for participation and the actual participation of parents in the forms of work offered by schools. This is consistent with the position that the key to attracting parents to participate in creating an inclusive educational environment is the connection between the conditions created by schools and the requests of parents as subjects of educational relations, their active position in supporting the efforts made by the school.

Keywords: inclusion, educational environment, monitoring, special educational needs, parents, school readiness, participation.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation from February 8, 2023 No. 073-00038-23-01 "Expert-analytical and scientific-methodological support for the development of an inclusive educational environment of organizations of general and additional education in the regions of the Russian Federation".

Acknowledgements. The authors are grateful to M.A. Alekseeva for the preparing of data for statistical processing and to L.M. Prokopieva for statistical data processing.

For citation: Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Parents' Assessment of the Inclusive Educational Environment of the School and Their Participation in Its Creation. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiia = Clinical Psychology and Special Education*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 213–233. DOI: 10.17759/cpse.2023120310 (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Как отмечает ЮНЕСКО в своем докладе по Центральной и Восточной Европе, Кавказу и Центральной Азии «Инклюзия и образование: все значит все» (2021),

«учащиеся и родители должны больше вовлекаться» в систему образования [28, с. 2]. Тем самым подчеркиваются ключевая роль вовлечения обучающихся и родителей как их представителей в реализацию инклюзии в образовании и недостаточность этих процессов в странах региона, включая постсоветские страны (Россию, Казахстан, Армению, Грузию, Беларусь и др.) [4]. Насущность движения в этом направлении для эффективного включения всех обучающихся, включая тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и инвалидность, осознана специалистами в области образования всего мира и России уже давно, и работа в этом направлении проводится, но проблема все еще остается не до конца разрешенной. Роль родителей в выборе формы обучения (инклюзивной или отдельной) в нашей стране закреплена в 44 статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ, 29.12.2012) [8]. Для этого требуется их осведомленность о формах обучения и понимание нужд ребенка и возможностей обеих форм обучения, что уже само по себе предполагает необходимость вовлечения родителей во взаимодействие с образовательными организациями и системой образования.

В мировой и отечественной научной литературе проблема участия родителей обучающихся с ОВЗ в системе инклюзивного образования обсуждается достаточно широко. Педагоги считают, что участие родителей и работа с семьей — это важнейшее условие эффективности инклюзивных практик [24]. Внимание исследователей образования привлекают также: роль восприятия родителями ресурсов школы для инклюзивного образования и применения инклюзивных практик [20]; отношение родителей обучающихся с и без ОВЗ к инклюзивному образованию [9; 10; 16; 17; 21; 27], в том числе в специальных и инклюзивных школах [22]; восприятие родителями барьеров в организации инклюзивного образования и его рисков [6; 13]. Внимание ученых к родительскому восприятию и отношению к инклюзивному образованию обусловлено, с одной стороны, значимостью отношения акторов к своей практике для успешного участия в ее реализации [20], а с другой — значением родителей как участников образовательного процесса для выбора инклюзивного образования [5] и его развития [1], поддержки и защиты прав своих детей на участие в школьной жизни, информирования о ребенке учителей и персонала школы, для предоставления обратной связи о соответствии инклюзивных практик школы нуждам их ребенка [18; 23; 24]. Кроме того, изучались: связь родительского внимания к воспитанию и обучению их детей с ОВЗ с учебной мотивацией и социализацией таких детей [11; 26]; мнение родителей детей с ОВЗ о проблемах их инклюзии в школах в период пандемии COVID-19 [14; 30]; роль родителей в переживании детьми с ОВЗ опыта буллинга [18; 23]; удовлетворенность родителей детей с и без ОВЗ участием их ребенка в инклюзивном образовании [4; 24; 25]; ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования от его результатов для их детей [3]; их психологическая готовность к принятию инклюзивного образования как система (когнитивный, эмоциональный и конативный аспекты) [9]; взаимодействие педагогов и родителей в образовательной инклюзии [7; 12; 19].

Таким образом, можно утверждать, что одним из ключевых факторов вовлечения родителей в инклюзивное образование является их привлечение не только для получения обратной связи об обучающихся и поддержки их участия

в образовательном процессе, но и в качестве сознательных и активных участников создания инклюзивной образовательной среды (ИОС), для достижения ее результатов путем предъявления своей активной позиции в защите прав и интересов обучающихся, особенно имеющих ОВЗ, в поддержке прилагаемых школой усилий в совершенствовании образовательных результатов.

Несмотря на многообразие тем, остается неизученной роль участия родителей в создании инклюзивной образовательной среды в ее комплексном и системном понимании, хотя отношение родителей к отдельным аспектам инклюзивной образовательной среды изучалось неоднократно, что можно видеть и из представленного выше краткого обзора.

Далее мы будем понимать ИОС как системный объект — в соответствии с тем подходом, который был развит нами ранее [2]. Суть этого подхода состоит в акцентировании системного характера ИОС, т.е. несводимости ИОС к сумме ее отдельных компонентов. Такой системообразующей характеристикой, с нашей точки зрения, является заинтересованное, активное участие субъектов образовательной среды в ее формировании, что означает тесную связь между условиями поддержки и запросами обучающихся, необходимую для превращения созданных в образовательной организации условий среды в возможности для обучающихся. При этом мы опирались также на созданную в Институте проблем инклюзивного образования компонентную модель ИОС, позволяющую оценить вклад различных показателей инклюзивности в совокупность компонентов ИОС.

При формулировке гипотезы мы исходили из положений, развитых в статье [2]. В ней мы обосновываем тезис, что системообразующим отношением инклюзивной образовательной среды как системного объекта является «связь оказываемой поддержки и участия, превращающая условия среды в возможности для образовательной деятельности ее субъектов» [2, с. 73]. В предыдущей статье на материале опросов педагогов и студентов среднего профессионального образования было показано, что если предлагаемые колледжем или техникумом условия поддержки не находят сознательного и заинтересованного отклика у студентов, то уровень участия остается невысоким — выявляется значительная разница между осознаваемыми возможностями участия и самим участием субъекта. В этом случае предоставляемые условия не становятся возможностями студента как сознательного субъекта своего образования. Поэтому в данном исследовании мы решили на основе данных проведенного мониторинга проверить, не выявится ли подобная тенденция при изучении участия родителей в предлагаемых школой формах работы. При этом цели мониторинга не включали в себя аналогичную предыдущей статье оценку связи осознаваемых форм работы школы с родителями с их интересами и запросами. Это требует дальнейшего исследования. Такой выбор объекта изучения, а именно — различия между осознаваемыми возможностями и реальным участием родителей и оценки ими готовности школ к инклюзивному образованию, по нашему мнению, отражает два аспекта ИОС: то, что лежит в основе системного качества ИОС — субъектность ее участников (в данном случае родителей), и субъективную оценку родителями качества ее компонентного состава — наличия и подготовленности специалистов и учителей, материально-технической базы инклюзии и т.п. Учет школой такой

субъективной оценки может быть важен для повышения заинтересованности родителей в участии в жизни школы и для совершенствования ИОС образовательной организации (ОО). Результаты проведенного мониторинга, на которые опиралась данная статья, не дают оснований проверить такую возможность.

Отсюда возникает *гипотеза* данного исследования: в случае недостаточно продуманной политики школ в отношениях с родителями обучающихся (особенно с родителями детей с ОВЗ) может наблюдаться значимое различие между известными родителям формами работы, предлагаемыми школой, и их действительным участием в этих формах работы, которые при правильном выстраивании отношений должны были бы способствовать созданию ИОС для всех обучающихся, включая детей с ОВЗ.

Методы

Выборка. Использованные в статье данные были получены в результате реализации программы мониторинга, разработанной и реализованной Институтом проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО МГППУ в 2022 году в образовательных организациях 10 регионов России (Амурская, Брянская, Калининградская, Кемеровская, Нижегородская, Новосибирская, Ростовская, Свердловская, Тверская области, Чеченская Республика). В исследовании использованы показатели, полученные в результате опроса родителей обучающихся 679 школ (общеобразовательных организаций): было получено 121 364 анкеты родителей обучающихся, при этом доля анкет родителей обучающихся с ОВЗ составила 6,99% (8 478). Данные по количеству обследованных школ и принявших участие в мониторинге родителей приведены в таблице 1. Для обработки данных случайным образом бралась выборка в 10% от общего числа респондентов из-за ограничений мощности компьютера. Социодемографические данные родителей в статье не использовались.

Таблица 1

Количество школ и родителей из разных регионов, принявших участие в мониторинге

№ п/п	Субъект РФ	Количество школ	Количество родителей	Доля родителей детей с ОВЗ (%)
1	Амурская область	50	8 931	8,71
2	Брянская область	53	12 521	5,34
3	Калининградская область	49	9 240	8,09
4	Кемеровская область	65	9 267	3,29
5	Нижегородская область	54	9 698	6,71
6	Новосибирская область	98	13 682	2,23

7	Ростовская область	121	20 270	6,92
8	Свердловская область	80	18 380	4,85
9	Тверская область	50	5 766	9,00
10	Чеченская республика	59	13 509	5,18
	Итого	679	121 364	6,99

Процедура. Применялась кластерная стратифицированная конструкция выборки, вероятностная (см. ниже) до этапа отбора респондентов внутри ОО. В качестве страт на первой ступени выступали субъекты РФ. На второй ступени отбирались образовательные организации. Перед отбором они разделялись на три страты в зависимости от типа: дошкольные, общеобразовательные и средние профессиональные организации; затем проводится отбор в стратах методом случайных чисел. В статье использованы только данные по школам (общеобразовательным организациям — ОО), которые и приведены в таблице 1. Модель выборки и принципы ее формирования для каждого региона и для каждого из уровней образования одинаковы. В третьей страте (субъект РФ и тип ОО) осуществлялась дополнительная стратификация по типу населенного пункта. В настоящей работе дифференциация респондентов по этому критерию не производилась. Отбор ОО выполнялся в каждой страте случайным образом с вероятностью, пропорциональной количеству обучающихся в них. Количество отбираемых ОО зависело от общего количества ОО в страте. Предлагаемое количество отбираемых ОО — от 10 до 15%, но не менее чем 50 организаций в регионе.

Методика и анализ данных. Проводился частотный и в некоторых случаях корреляционный анализ ответов родителей на вопросы, разработанные для мониторинга (вследствие большого объема анкеты мониторинга в данной статье она не приводится). Для анализа в статье были выбраны вопросы, отвечающие ее цели: оценить субъективное отношение родителей к готовности школы к инклюзивному образованию и их готовность самим участвовать в предлагаемых школой формах работы как системообразующий фактор инклюзивной образовательной среды школы. Для этого анализировались ответы родителей на следующие вопросы: 1) «По Вашему мнению, насколько школа, где учится Ваш ребенок, подготовлена к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью? Оцените каждую позицию от 1 (совсем не готова) до 5 (полностью готова)» (одиночный выбор) — 7 позиций для оценки представлены на рис. 1; 2) «О каких возможностях участвовать в жизни школы, где учится Ваш ребенок, Вы знаете? (любое число ответов)» — варианты ответов представлены на рис. 2.

Для обработки данных были использованы статистические программы SPSS Statistics 18.0, Jamovi 2.3.21. Использовались следующие непараметрические статистические методы (распределение отличалось от нормального по критерию Колмогорова–Смирнова): критерий знаковых рангов Уилкоксона, корреляционный анализ по критерию Ч. Спирмена.

Результаты

Данные, представленные на рисунке 1, исходя из частот ответов родителей, выразивших мнение о готовности или неготовности школ к обучению детей с ОВЗ, по разным позициям, можно сгруппировать в три тематические группы. Первая — касается готовности, связанной с показателями профессионального уровня учителей в обучении детей с ОВЗ и профессионального уровня специалистов психолого-педагогического сопровождения. Вторая группа представлена ответами родителей об отношениях учителей и учеников, а также между учениками, что является важнейшим показателем инклюзивности образовательной среды. Третья группа ответов касается общего материально-технического оснащения школ, адаптированных для детей с ОВЗ материалов, учебников и учебного оборудования, а также адаптированности пространства школы и ее территории. В этой группе ответов значительно выше число респондентов, отмечающих либо полную или практически полную неготовность школ (соответственно 28,92%, 32,20% и 34,45% — каждое значение получено сложением оценок по категориям «совсем не готова» и «практически не готова»), либо только частичную готовность (соответственно 24,85%, 25,21% и 26,21%), т.е. примерно каждый третий оценивал школу как неготовую, а каждый четвертый — как частично готовую к обучению детей с ОВЗ.

По Вашему мнению, насколько школа, где учится Ваш ребенок, подготовлена к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью?

Оцените каждую позицию от 1 (совсем не готова) до 5 (полностью готова).



Рис. 1. Готовность школы к обучению детей с ОВЗ, по мнению родителей (% выбора; N=121 364)

Примечание: на рис. 1 указан общий объем выборки; для расчетов бралась 10% доля выборки методом случайных чисел из-за ограничений мощности компьютера.

Важно, что частоты по двум индикаторам из первой группы — «Профессиональный уровень учителей» и «Профессиональный уровень и наличие специалистов

(психологов, логопедов и других)» (см. табл. 2) отличались между собой по числу респондентов, давших высокую оценку школе по данным показателям («практически готова», «полностью готова»). Причем профессиональный уровень учителей получил более высокую оценку родителей, чем специалистов (включая их наличие в школе). Отличие было статистически достоверным ($p < 0,001$, критерий знаковых рангов Уилкоксона). Также статистически значимо отличались между собой ответы родителей (см. табл. 2) по индикаторам «Адаптированные для детей с ОВЗ пространство школы и территория» и «Общее материально-техническое оснащение», а также по индикаторам «Адаптированные для детей с ОВЗ учебное оборудование, материалы и учебники» и «Общее материально-техническое оснащение» (в обоих случаях — $p < 0,001$, критерий Уилкоксона).

Таблица 2

Сравнение индикаторов готовности школы к обучению детей с ОВЗ, по мнению родителей (критерий Уилкоксона; N=121 364)

Сравниваемые индикаторы	z	p-value	Размер эффекта
Профессиональный уровень и наличие специалистов (психологов, логопедов и других) — Профессиональный уровень учителей	-35,69 ^a	<0,001	0,551
Адаптированное для детей с ОВЗ пространство школы и территория — Общее материально-технические оснащение	-26,65 ^a	<0,001	-0,548
Адаптированное для детей с ОВЗ учебное оборудование, материалы и учебники — Общее материально-технические оснащение	-15,56 ^a	<0,001	-0,318

Примечание: ^a — используются положительные ранги. Указан общий объем выборки; для расчетов бралась 10% доля выборки методом случайных чисел из-за ограничений мощности компьютера.

Как видно из таблицы 2, родители оценивают готовность школ к обучению детей с ОВЗ в плане адаптированных для детей с ОВЗ материалов, учебников и учебного оборудования, а также адаптированности пространства школы и ее территории более негативно, чем общий уровень материально-технического оснащения.

В таблице 3 показаны результаты корреляционного анализа индикаторов готовности школ к обучению детей с ОВЗ, по мнению родителей. Видно, что индикаторы готовности статистически достоверно ($p < 0,001$) положительно связаны между собой — с силой связи от средней (0,4–0,7) до сильной (>0,7). То есть чем больше показатель по одному индикатору, тем он больше и по другому.

Причем у показателей внутри каждой группы связь между собой более сильная, а между разными группами средняя. Но в некоторых случаях есть сильная связь и между индикаторами разных групп. Так, отношения между учителями и учениками сильно положительно коррелируют с профессиональным уровнем учителей, т.е., по мнению родителей, чем выше профессиональный уровень учителей, тем лучше отношения между учителями и учениками.

Таблица 3

Корреляционный анализ индикаторов готовности школ к обучению детей с ОВЗ (критерий Спирмена; N=12 236)

Индикаторы	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Адаптированные для детей с ОВЗ пространство школы и территория	1	0,849*	0,804*	0,571*	0,638*	0,565*	0,543*
2. Адаптированные для детей с ОВЗ учебное оборудование, материалы и учебники		1	0,833*	0,620*	0,662*	0,583*	0,573*
3. Общее материально-техническое оснащение			1	0,658*	0,674*	0,607*	0,588*
4. Профессиональный уровень учителей				1	0,723*	0,665*	0,738*
5. Профессиональный уровень и наличие специалистов (психологов, логопедов и других)					1	0,645*	0,657*
6. Отношения между детьми						1	0,776*
7. Отношения между учителями и учениками							1

Примечание: * — корреляции значимы при $p < 0,001$. Данные рассчитаны на основе 10% респондентов от общей выборки, выбранных методом случайных чисел, из-за ограничений мощности компьютера.

Для обсуждения факторов развития ИОС в школе, а также проверки нашей гипотезы важное значение имеет соотношение между осознаваемыми родителями возможностями участия в различных аспектах жизни школы и их реальным участием в них [2]. Такие данные представлены на рисунке 2. Важность учета этого показателя обусловлена тем, что соотношение реального участия и его осознаваемой возможности может показывать степень *мотивированного использования* возможностей участия и тем самым уровень достижения одной из ключевых целей инклюзии — социального участия родителей в жизни школы.

О каких возможностях участвовать в жизни школы, где учится Ваш ребенок, Вы знаете?



Рис. 2. Соотношение осведомленности родителей об их возможностях участия в формах работы ОО и реального участия в них (% выбора, N=89 947)

Примечание: приведено общее число респондентов, давших ответ на этот вопрос мониторинга.

Проведено попарное сравнение показателей возможностей участия в каждой из форм работы и реального участия по критерию Уилкоксона (табл. 4). Оно выявило статистически значимые различия по всем показателям: по большинству индикаторов при $p < 0,001$ (по положительным рангам), а по индикатору «Другое» — $p < 0,05$ (по отрицательным рангам). Обращает на себя внимание, что возможность участия превышает реальное участие менее чем вдвое только в двух определенных по форме работы позициях — Участие во внеклассной работе и Участие в опросах о качестве образования и доступности образовательных услуг, где отношения участия и возможности участия составляют соответственно 34,84%:53,04%, т.е. 1 к 1,52, и 22,12%:34,74%, т.е. 1 к 1,57. Важно отметить, что показатели реального Участия родителей в согласовании индивидуального образовательного маршрута и Участия в совещании учителей и школьных специалистов (психолого-педагогическом консилиуме) также значительно меньше показателей осознаваемых возможностей участия — примерно в 3 и 3,5 раза соответственно (4,13%:11,57%, т.е. 1 к 2,80; 2,18%:7,47%, т.е. 1 к 3,43). Если предположить, что этот вопрос в большей мере должен был вызвать отклик у родителей детей с ОВЗ, то их заинтересованность в участии в активности, связанной с благополучием их ребенка, остается низкой. Следует отметить, что в рубрике «Другое», которая, по-видимому, касается активности, осуществляемой по инициативе родителей, наблюдается наивысший уровень личного участия в отношении к осознаваемой возможности (1 к 1,14). Содержание этого индикатора требует дальнейшего изучения.

Таблица 4

Сравнение показателей осведомленности родителей об их возможностях участия в формах работы ОО и реального участия в них (критерий Уилкоксона; N=89 947)

Сравниваемые показатели	z	p-value	Размер эффекта
Участвовал(а) во внеклассной работе — Участвовать во внеклассной работе	-18,60 ^a	<0,001	0,343
Посещал(а) уроки — Посещать уроки	-39,46 ^a	<0,001	0,757
Участвовал(а) в опросах о качестве образования и доступности образовательных услуг — Участвовать в опросах о качестве образования и доступности образовательных услуг	-14,14 ^a	<0,001	0,351
Был(а) наблюдателем во время экзаменов, тестов, других оценочных процедур — Быть наблюдателем во время экзаменов, тестов, других оценочных процедур	-39,83 ^a	<0,001	0,864
Участвовал(а) в работе органов коллегиального управления школой (наблюдательный совет, попечительский совет) — Участвовать в работе органов коллегиального управления школой (наблюдательный совет, попечительский совет)	-39,79 ^a	<0,001	0,916
Участвовал(а) в конфликтной комиссии — Рассматривать жалобы и предложения от родителей	-33,80 ^a	<0,001	0,909
Участвовал(а) в согласовании индивидуального образовательного маршрута для ребенка — Участвовать в согласовании индивидуального образовательного маршрута для ребенка	-19,16 ^a	<0,001	0,725
Другое — Другое	-2,53 ^b	0,011	0,941
Участвовал(а) в совещании учителей и школьных специалистов (психолого-педагогический консилиум) — Участвовать в совещании учителей и школьных специалистов (психолого-педагогический консилиум)	-15,30 ^a	<0,001	0,689

Примечание: ^a — используются положительные ранги; ^b — отрицательные ранги. Объем выборки отражает общее количество респондентов, давших ответ на этот вопрос.

Обсуждение результатов

Значимое отличие, с точки зрения родителей, между профессиональной готовностью учителей к инклюзии и профессиональной готовностью и наличием специалистов (табл. 2), свидетельствует о проблеме острой нехватки педагогов поддержки и их профессиональной неготовности решать задачи инклюзии. Важное значение имеет результат, что, по мнению родителей, профессиональный

уровень учителей тесно и положительно связан с хорошими отношениями между учителями и учениками, что подтверждает недавнее исследование, изучавшее связь между социальным вовлечением учащихся и их отношением с учителями [29].

Как видно из представленных в статье результатов (рис. 2, табл. 4), в качестве активных участников создания ИОС родители выступают тогда, когда школа четко и понятно для родителей определяет их активную роль в образовательном процессе, например, привлекая их к участию во внеклассной работе или участию в опросах о качестве образования и доступности образовательных услуг. В этом случае процент реального участия в меньшей степени отличается от процента осознаваемых возможностей участия.

Наименьшим отношение реального участия к возможному наблюдалось в категории «Другое», что, как мы предполагаем, может говорить о том, что формы работы, включенные в эту категорию, гораздо теснее связаны с собственной инициативой родителей, их большей заинтересованностью в результате.

К сожалению, реальное участие родителей остается весьма незначительным в формах, наиболее сильно связанных с реализацией инклюзивного образования (посещение уроков родителями, участие в разработке индивидуального образовательного маршрута обучающегося, участие в работе психолого-педагогического консилиума и т.п.), что говорит в том числе и о недостаточной работе школ в этом направлении.

Таким образом, результаты показывают, что важное для успешной реализации инклюзии направление работы школ, а именно вовлечение родителей [7; 12; 13; 18], вероятно, недостаточно выстроено. Эти же результаты могут говорить и о недостаточной психологической готовности родителей к участию в жизни школы [10], что делает актуальным изучение восприятия родителями как необходимости своего участия в создании ИОС, так и барьеров, рисков и преимуществ инклюзии, а также отношения родителей, воспитывающих детей, не имеющих ОВЗ, к обучающимся с ОВЗ [3; 6; 13; 15–17; 20–22; 24; 27].

Заключение

Анализ данных показал, что выдвинутая в статье гипотеза в целом получила подтверждение. Результаты показали, что имеет место значимое различие между известными родителям формами работы, предлагаемыми школой, и их действительным участием в этих формах работы. Менее выраженным различие между осознаваемой возможностью участия и реальным участием наблюдалось по позициям «Участие во внеклассной работе» и «Участие в опросах о качестве образования и доступности образовательных услуг» (отношение между осознаваемой возможностью участия и реальным участием меньше, чем по другим позициям: 1,52:1 и 1,57:1 соответственно, а величина эффекта — 0,343 и 0,351, что меньше величины эффекта по прочим позициям, кроме позиции «Другое»), а наименее выраженным — по позиции «Другое» (данное отношение равно 1,14:1).

Кроме того, выявлена положительная связь между всеми индикаторами инклюзивности школ, по мнению родителей. Наблюдались средние корреляции

между индикаторами разных групп показателей, выявленных нами при частотном анализе, и сильные — между индикаторами одной и той же группы. Интересно, что данная закономерность оказалась нарушенной только между такими показателями инклюзивности ИОС, как «Профессиональный уровень учителей» и «Отношения между учителями и учениками», что говорит о важности этих показателей для реализации инклюзии и создания ИОС.

Перспективы и ограничения исследования

Проведенное исследование показывает перспективность дальнейшего изучения факторов, определяющих активное участие родителей в создании ИОС и развитие инклюзивного образования. На основании итогов данной работы наиболее важно изучить связь степени участия родителей в создании ИОС с их заинтересованностью в этом, с наличием или отсутствием ориентации предлагаемых школами форм работы на запросы родителей. Целесообразно было бы исследовать содержание ответов родителей по категории «Другое», чтобы понять причины высокой степени участия родителей в активностях, относящихся к данной категории, и проверить предположение об обусловленности связей участия и заинтересованности родителей в формах работы, входящих в данную категорию.

В данной работе мы не приняли во внимание пол, возраст, уровень образования родителей, нозологическую группу обучающихся с ОВЗ, тип поселения, субъект РФ, где расположена школа, и другие характеристики, которые могут определять особенности восприятия родителями степени готовности ОО к инклюзии.

Литература

1. *Алехина С.В.* Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования // Педагогика и просвещение. 2017. № 4. С. 1–9. DOI: 10.7256/2454-0676.2017.4.24965
2. *Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69–84. DOI: 10.17759/pse.2022270506
3. *Афонькина Ю.А.* Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 11. С. 27–40. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201079.htm> (дата обращения: 10.10.2023).
4. *Большаков Н.В., Долгова Е.М.* Инклюзивное образование в пространстве постсоциализма: сравнительный анализ родительской удовлетворенности // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 54–74. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-54-74
5. *Инденбаум Е.Л., Лифантьева Ю.В., Гостар А.А.* Ценностно-смысловые ориентации родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями

здоровья, при выборе инклюзивной формы образования // Евразийский союз ученых. Серия: Педагогические, психологические и философские науки. 2021. № 5 (86). С. 30–35. DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1373

6. Миронов А.В., Шелест Е.С., Булатова О.В. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями // Science for Education Today. 2020. Том 10. № 5. С. 50–66. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.03

7. Никитина А.А., Каргапольцева Н.А. Конструктивная модель взаимодействия педагогов и родителей в системе инклюзивного образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 3 (226). С. 28–33. DOI: 10.25198/1814-6457-226-28

8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.10.2023).

9. Симаева И.Н. Социальные представления об инклюзивном образовании родителей детей с нарушениями зрения и перспективы социализации // Специальное образование и социокультурная интеграция: сборник научных. Вып. 3 / Под ред. Ю.В. Селиванова и др. Саратов: Саратовский университет, 2020. С. 627–634. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2021/02/01/soisi-sbornik-2020-na_sayt.pdf (дата обращения: 10.10.2023)

10. Слюсарева Е.С. Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 324–328.

11. Титова О.В., Клименова Д.С. Выявление в социальной инклюзии роли родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2 (56). С. 162–176. DOI: 10.25688/2076-9121.2021.56.2.10

12. Хитрюк В.В., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования // Научный диалог. 2017. № 8. С. 426–439. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-426-439

13. Хуснутдинова М.Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Том 19. № 3. С. 26–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46

14. Arif A., Parveen Z., Saleem K. An exploratory study on the challenges faced by parents during online teaching to students with intellectual disabilities // Journal of Development and Social Sciences. 2022. Vol. 3. № 3. P. 85–91. DOI: 10.47205/jdss.2022(3-III)09

15. Bahdanovich Hanssen N., Erina I. Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia // European Journal of Special Needs Education. 2022. Vol. 37. № 5. P. 761–775. DOI: 10.1080/08856257.2021.1949092

16. *Chandra S.* Perceptions of parents of students without disabilities about inclusive education // *Educreator Research Journal*. 2021. Vol. VIII. № VI. P. 44–55. DOI: 10.13140/RG.2.2.14508.39042
17. *De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A.* Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature // *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25. № 2. P. 165–181. DOI: 10.1080/08856251003658694
18. *Krtkova R., Krtek A., Pesoutova M. et al.* 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*. 2022. Vol. 38 (3). DOI: 10.1080/08856257.2022.2050972
19. *Parada-Gañete A., Trillo-Alonso F.* Good practices of educational inclusion: Criteria and strategies for teachers' professional development // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13 (270). DOI: 10.3390/educsci13030270
20. *Paseka A., Schwab S.* Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources // *European Journal of Special Needs Education*. 2020. Vol. 35. № 2. P. 254–272. DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232
21. *Radovanović V., Kovačević J., Jachova Z. et al.* Social distance of the parents of students with typical development towards students with disabilities in inclusive education // *Educational Challenges and Future Prospects: Conference Proceedings. International Scientific Conference "75th Anniversary of the Institute of Pedagogy – Educational Challenges and Future Prospects"* (Ohrid, 16–18 May 2022) / N. Angeloska Galevska et al. (eds.). Skopje: Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, 2022. P. 429–434.
22. *Runswick-Cole K.* Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools // *British Journal of Special Education*. 2008. Vol. 35. № 3. P. 173–180. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2008.00390.x
23. *Saigh B.H., Bagadood N.H.* Bullying experiences and mothers' responses to bullying of children with autism spectrum disorder // *Discover Psychology*. 2022. Vol. 2. № 33. DOI: 10.1007/s44202-022-00045-3
24. *Sharma U., Woodcock S., May F. et al.* Examining parental perception of inclusive education climate // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 907742. DOI: 10.3389/educ.2022.907742
25. *Tikkanen J.* Parental school satisfaction in the context of segregation of basic education in urban Finland // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2019. Vol. 5. № 3. P. 165–179. DOI: 10.1080/20020317.2019.1688451
26. *Ulabaini R., Kusumastuti G.* The correlation study: Parental attention and learning motivation of students with intellectual disabilities // *Edumaspul – Jurnal Pendidikan*. 2022. Vol. 6. № 2. P. 1416–1420. DOI: 10.33487/edumaspul.v6i2.4130

27. Ummah U.S., Mokhtar M.T., Mohd Hanafi bin Mohd Yasin. The attitude of parents of regular children towards the implementation of inclusive education in Indonesia // *Journal of Pharmaceutical Negative Results*. 2022. Vol. 13. №. 9. P. 5514–5523. DOI: 10.47750/pnr.2022.13.S09.673
28. UNESCO. Global education monitoring report, 2021, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: inclusion and education: all means all, executive summary. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377713_eng?posInSet=6&queryId=N-2a071e79-635d-4fec-ab5b-bfa5ae3228a4 (дата обращения: 10.10.2023).
29. Wanders F.H.K., Dijkstra A.B., Maslowski R. et al. The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students // *Research Papers in Education*. 2020. Vol. 35. № 3. P. 266–286. DOI: 10.1080/02671522.2019.1568529
30. Yavuz M., Bozak B., Cay E. et al. Identifying the problems experienced by parents of children with special needs during the COVID-19 pandemic // *Open Journal for Educational Research*. 2021. Vol. 5. № 2. P. 383–402. DOI: 10.32591/coas.ojer.0502.18383y

References

1. Alekhina S.V. Rol' roditelei detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v razvitii inklyuzivnogo obrazovaniya [The role of parents who have children with disabilities in the development of inclusive education]. *Pedagogika i prosveshchenie = Pedagogy and Education*, 2017, no. 4, pp. 1–9. DOI: 10.7256/2454-0676.2017.4.24965 (In Russ., abstr. In Engl.).
2. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Podkhod k modelirovaniyu inklyuzivnoi sredy obrazovatel'noi organizatsii [Approach to modeling inclusive environment in educational organization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69–84. DOI: 10.17759/pse.2022270506 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Afon'kina Yu.A. Ozhidaniya roditelei kak sub"ektov inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s OVZ [Expectations of parents as subjects of inclusive education for students with disabilities]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Konsept" = Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept"*, 2020, no. 11, pp. 27–40. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201079.htm> (Accessed 14.03.2023). (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Bol'shakov N.V., Dolgova E.M. Inklyuzivnoe obrazovanie v prostranstve postsotsializma: sravnitel'nyi analiz roditel'skoi udovletvorennosti [Inclusive Education in the Post-Socialist Space: Comparative Study of an Assessment of Parental Satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2022, no. 1, pp. 54–74. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-54-74 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Indenbaum E.L., Lifant'eva Yu.V., Gostar A.A. Tsennostno-smyslovye orientatsii roditelei, vospityvayushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, pri

vybore inklyuzivnoi formy obrazovaniya [value-semantic orientations of parents raising children with disabilities when choosing an inclusive form of education]. *Evraziiskii soyuz uchenykh. Seriya: Pedagogicheskie, psikhologicheskie i filosofskie nauki = Eurasian Union of Scientists. Series: Pedagogical, Psychological and Philosophical Sciences*, 2021, no. 5 (86), pp. 30–35. DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1373 (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Mironov A.V., Shelest E.S., Bulatova O.V. Bar'ery v organizatsii obucheniya i vospitaniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, vosprinimaemye roditelyami [Barriers to Implementing Inclusive Education for Children with Special Educational Needs: Parents' Perceptions]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 5, pp. 50–66. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.03 (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Nikitina A.A., Kargapol'tseva N.A. Konstruktivnaya model' vzaimodeistviya pedagogov i roditel'ei v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Constructive model of interaction of teachers and parents in the inclusive education system]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2020, no. 3 (226), pp. 28–33. DOI: 10.25198/1814-6457-226-28 (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ]. *Rossiiskaya gazeta = Rossiyskaya Gazeta*. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed: 14.03.2023). (In Russ.).

9. Simaeva I.N. Sotsial'nye predstavleniya ob inklyuzivnom obrazovanii roditel'ei detei s narusheniyami zreniya i perspektivy sotsializatsii [Social concepts about the inclusive education of parents of visually impaired children prospects of socialization]. In Yu.V. Selivanov et al. (eds.), *Spetsial'noe obrazovanie i sotsiokul'turnaya integratsiya: sbornik nauchnykh. Vyp. 3 = Special Education and Sociocultural Integration: A Collection of Scientific Studies. Vol. 3*. Saratov: Saratov State University, 2020, pp. 627–634. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2021/02/01/soisi-sbornik-2020-na_sayt.pdf (Accessed: 10.10.2023)

10. Slyusareva E.S. Psikhologicheskaya gotovnost' roditel'ei k inklyuzivnomu obrazovaniyu detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 67-2, pp. 324–328. (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Titova O.V., Klimenova D.S. Vyyavlenie v sotsial'noi inklyuzii roli roditel'ei, vospityvayushchikh detei s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Identifying the role of parents in social inclusion, raising children with severe multiple developmental disorders]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 2 (56), pp. 162–176. DOI: 10.25688/2076-9121.2021.56.2.10 (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Khitryuk V.V., Sergeeva M.G., Sokolova N.L. Rabota pedagoga s roditelyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Work of teacher with parents in conditions of

inclusive education]. *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*, 2017, no. 8, pp. 426–439. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-426-439 (In Russ., abstr. in Engl).

13. Khusnutdinova M.R. Riski inklyuzivnogo obrazovaniya [Risks of inclusive education]. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, 2017. Vol. 19, no. 3, pp. 26–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46 (In Russ.).

14. Arif A., Parveen Z., Saleem K. An exploratory study on the challenges faced by parents during online teaching to students with intellectual disabilities. *Journal of Development and Social Sciences*, 2022. Vol. 3, no. 3, pp. 85–91. DOI: 10.47205/jdss.2022(3-III)09

15. Bahdanovich Hanssen N., Erina I. Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia. *European Journal of Special Needs Education*, 2022. Vol. 37, no. 5, pp. 761–775. DOI: 10.1080/08856257.2021.1949092

16. Chandra S. Perceptions of parents of students without disabilities about inclusive education. *Educreator Research Journal*, 2021. Vol. VIII, no. VI, pp. 44–55. DOI: 10.13140/RG.2.2.14508.39042

17. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 2010. Vol. 25, no. 2, pp. 165–181. DOI: 10.1080/08856251003658694

18. Krtkova R., Krtek A., Pesoutova M. et al. 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*, 2022. Vol. 38 (3). DOI: 10.1080/08856257.2022.2050972

19. Parada-Gañete A., Trillo-Alonso F. Good practices of educational inclusion: Criteria and strategies for teachers' professional development. *Education Sciences*, 2023. Vol. 13 (270). DOI: 10.3390/educsci13030270

20. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 2020. Vol. 35, no. 2, pp. 254–272. DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232

21. Radovanović V., Kovačević J., Jachova Z. et al. Social distance of the parents of students with typical development towards students with disabilities in inclusive education. In N. Angeloska Galevska et al (eds.), *Educational Challenges and Future Prospects: Conference Proceedings. International Scientific Conference "75th Anniversary of the Institute of Pedagogy – Educational Challenges and Future Prospects" (Ohrid, 16–18 May 2022)*. Skopje: Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, 2022, pp. 429–434.

22. Runswick-Cole K. Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 2008. Vol. 35, no. 3, pp. 173–180. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2008.00390.x

23. Saigh B.H., Bagadood N.H. Bullying experiences and mothers' responses to bullying of children with autism spectrum disorder. *Discover Psychology*, 2022. Vol. 2, no. 33. DOI: 10.1007/s44202-022-00045-3

24. Sharma U., Woodcock S., May F. et al. Examining parental perception of inclusive education climate. *Frontiers in Education*, 2022. Vol. 7, article 907742. DOI: 10.3389/educ.2022.907742

25. Tikkanen J. Parental school satisfaction in the context of segregation of basic education in urban Finland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2019. Vol. 5, no. 3, pp. 165–179. DOI: 10.1080/20020317.2019.1688451

26. Ultabaini R., Kusumastuti G. The correlation study: Parental attention and learning motivation of students with intellectual disabilities. *Edumaspu – Jurnal Pendidikan*, 2022. Vol. 6, no. 2, pp. 1416–1420. DOI: 10.33487/edumaspu.v6i2.4130

27. Ummah U.S., Mokhtar M.T., Mohd Hanafi bin Mohd Yasin. The attitude of parents of regular children towards the implementation of inclusive education in Indonesia. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 2022. Vol. 13, no. 9, pp. 5514–5523. DOI: 10.47750/pnr.2022.13.S09.673

28. UNESCO. Global education monitoring report, 2021, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: inclusion and education: all means all, executive summary. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377713_eng?posInSet=6&queryId=N-2a071e79-635d-4fec-ab5b-bfa5ae3228a4 (Accessed: 10.10.2023).

29. Wanders F.H.K., Dijkstra A.B., Maslowski R. et al. The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 2020. Vol. 35, no. 3, pp. 266–286. DOI: 10.1080/02671522.2019.1568529

30. Yavuz M., Bozak B., Cay E. et al. Identifying the problems experienced by parents of children with special needs during the COVID-19 pandemic. *Open Journal for Educational Research*, 2021. Vol. 5, no. 2, pp. 383–402. DOI: 10.32591/coas.ojer.0502.18383y

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор, кафедра специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник, Научная лаборатория Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании
Клиническая и специальная психология
2023. Том 12. № 3. С. 213–233.

Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Parents' Assessment of the Inclusive Educational Environment of the School and Their Participation in Its Creation
Clinical Psychology and Special Education
2023, vol. 12, no. 3, pp. 213–233.

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Chief of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Alexey Yu. Shemanov, Doctor of Philosophy, Professor, Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher, Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Получена: 24.04.2023

Received: 24.04.2023

Принята в печать: 16.10.2023

Accepted: 16.10.2023