
Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ

Б.С. ИСКАКОВА*, Д.И. ПРИСЯЖНЮК**, И.К. ЗАНГИЕВА***

***Бибигуль Сансызбаевна Исакова** – магистрант, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, bsiskakova@edu.hse.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1068-6822>

****Дарья Игоревна Присяжнюк** – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Международная лаборатория исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, dprisyazhnyuk@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8224-2174>

*****Ирина Казбековна Зангиева** – кандидат социологических наук, доцент, кафедра методов сбора и анализа социологической информации, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, izangieva@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5302-8101>

Цитирование: Исакова Б.С., Присяжнюк Д.И., Зангиева И.К. (2023) Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ // Мир России. Т. 32. № 2. С. 30–51. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51

Аннотация

В статье сравниваются установки учителей и родителей, касающиеся инклюзивного образования в России и Казахстане. Показано, что родители и учителя являются важными акторами школьной инклюзии, имеющими решающее значение в продвижении инклюзивного образования. В статье фокус смещается с изучения факторов, способствующих позитивным или негативным позициям в отношении школьной инклюзии, которые традиционно исследуются учеными, на изучение самих установок – многокомпонентных 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 этих странах. Исследование данных показывает, что установки педагогов и родителей 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.

Публикация подготовлена в результате проведения исследования № 21-04-071 «Факторы школьной инклюзии детей с инвалидностью в постсоветских странах: роль социального капитала» в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)».

Статья поступила в редакцию в ноябре 2022 г.

При определении с помощью кластерного анализа типов родительских и учительских установок России и Казахстана нами было выявлено несколько важных различий, обусловленных, вероятно, разными временными рамками перехода к инклюзии. В целом, у родителей в обеих странах заметна тревожность относительно обучения их ребенка в инклюзивной школе, но особенно опасения более выражены у родителей из Казахстана, где учителя чаще российских коллег транслируют неуверенность по поводу процесса инклюзивного обучения и готовности к инклюзии. В России установки как родителей, так и учителей более радикальны: здесь больше и доля активно поддерживающих инклюзивное образование, и число тех, кто имеет негативные установки и не поддерживает совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и типичных детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, установки, учителя, родители, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, Россия, Казахстан

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 благодаря вкладу 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 ориентиру социальной политики поддерживается международными организациями и локальными активистами, находит отражение в национальных стратегиях развития школьного образования во многих странах, в том числе на постсоветском пространстве. Тем не менее Л. Флориан отмечает, что в мировой практике единый подход к пониманию школьной инклюзии до сих пор не сложился [Florian 2019]. Более того, исследователи утверждают, что между нормативной трактовкой инклюзии и практикой ее реализации в образовательных учреждениях возникают разрывы и коллизии [Flem et al. 2004], причем при внедрении инклюзивных практик позитивные установки учителей и родителей имеют решающее значение [Swart et al. 2004, p. 81]. Родители, которые сегодня в образовательном процессе представлены как партнеры, вносят вклад в инклюзию уже своим решением поместить ребенка в инклюзивную школу [Rodrigues et al. 2015]. Со своей стороны, учителя призваны поддерживать инклюзивные установки, создавать дружественную атмосферу в классе и реализовывать специальные обучающие программы в рутинном взаимодействии с учениками [Makoelle, Somerton 2021].

В представленной статье на материалах массового опроса мы анализируем установки учителей и родителей школьников в России и Казахстане, касающиеся инклюзивного образования. Выбор стран был предопределен тем, что, с одной

стороны, как Россия, так и Казахстан являются многонациональными странами, унаследовавшими советскую модель социальной политики [Makoelle, Somerton 2021]. Кроме того, в 2006 г. в обеих странах был принят Модельный образовательный кодекс для государств СНГ, согласно которому они должны создавать единое образовательное пространство за счет преемственности нормативно-правовых документов и принципов в системе образования [Халецкая 2021]. Обе страны ратифицировали Конвенцию о правах инвалидов с разницей в три года (Россия в 2012 г., Казахстан в 2015 г.) и с этого времени в соответствии с требованиями Конвенции начали активно разрабатывать национальные стратегии развития школьной инклюзии. Согласно данным Всемирного банка, Россия и Казахстан имеют соизмеримые траты на систему образования в процентах от ВВП: Россия занимает по данному показателю 84-е место в мире, а Казахстан – 87-е¹. В 2018 г. обе страны находились в одной и той же геокультурной части карты, построенной в рамках проекта Всемирного обзора ценностей, и имели больше ценностных сходств друг с другом и с группой стран православной Европы, чем с другими регионами, в том числе постсоветскими государствами Центральной Азии². С другой стороны, между Россией и Казахстаном есть и знаковые различия в культурных и религиозных традициях, которые накладывают отпечаток на функционирование образовательных институтов. В целом, Россия и Казахстан могут рассматриваться как близкие кейсы с точки зрения развития инклюзивного образования, поэтому установки учителей и родителей в отношении инклюзивного образования в странах должны быть схожи. В статье мы предпринимаем попытку проверить это предположение.

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. Сравнительная межстрановая перспектива анализа близких кейсов позволяет оценить не только состояние установок в отношении школьной инклюзии у ключевых акторов образовательного процесса, но и пролить свет на то, какие именно драйверы и барьеры могут присутствовать в развитии инклюзивного образования.

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. М. Элдосари на материалах опроса учителей в Саудовской Аравии показывает, что пол, должность и опыт работы в школе

¹ Рейтинг стран мира по уровню расходов на образование (2022) // World Bank Group // <https://gtmarket.ru/ratings/global-education-expenditure>, дата обращения 12.12.2022.

² Всемирный обзор ценностей. Данные и выводы (2018) // World Values Survey // <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>, дата обращения 12.12.2022.

не оказывают влияния на установки учителей в отношении инклюзивного образования, а значение имеет именно участие в программах повышения квалификации по тематике инклюзии [Aldosari 2022]. На Мальдивах группой исследователей 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 те, у которых релевантного опыта не было [Nishan, Matzin 2020].

К другому выводу приходят Д. Коликви и Н. 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, выраженная в наличии тьюторов, методичек и специальной образовательной программы для детей с ООП, а также толерантная жизненная позиция в отношении разнообразных «других» как факторов, оказывающих влияние на позитивное отношение учителей к инклюзивному образованию, отмечаются в исследовании, проведенном в Гане [Gyimah et al. 2010].

Исследования, посвященные установкам родителей к инклюзивному образованию, раскрывают модальность оценок школьной инклюзии и ее предикторы. Отношение родителей нормотипичных детей к инклюзивному образованию в Германии 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].

Анализ инклюзивного образования, проведенный в Таиланде, демонстрирует позитивную оценку инклюзивного образования как со стороны родителей детей с ООП, так и со стороны родителей детей без ООП. Последние видят в инклюзии стимул для социального развития своих детей, одновременно с этим фиксируется обеспокоенность относительно наличия/отсутствия у учителей профессиональных компетенций и навыков в организации совместного обучения разных учеников. Позитивное отношение к инклюзивному образованию со стороны родителей детей с ООП 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: при исследовании

не были обнаружены какие-либо существенные различия в отношении родителей из сельской и городской местности, при этом более позитивные оценки школьной инклюзии фиксировались среди родителей-женщин [Naskar, Upadhyay 2019].

Таким образом, основная часть исследований, касающихся установок родителей и учителей в отношении инклюзивного образования, в значительной степени строится вокруг модальности – позитивного и негативного отношения к школьной инклюзии, но слабо раскрывает компоненты таких установок. В данном исследовании мы предпринимаем попытку закрыть эту лакуну, используя данные сравнительного межстранового опроса учителей и родителей России и Казахстана, измеряя установку через ряд вопросов, отражающих ее компоненты. Прежде чем перейти к обсуждению результатов исследования, обратимся к краткому обзору нормативно-правовой базы инклюзивного образования в двух странах, которая предопределяет институциональную рамку развития инклюзии в школах.

Инклюзивное образование России и Казахстана в нормативно-правовом поле и в СМИ

Россия и Казахстан, образовавшиеся в начале 1990-х гг. как самостоятельные государства, унаследовали советскую социальную политику в отношении людей с инвалидностью, в которой эта категория граждан фактически лишилась голоса и становилась невидимой для общественности [Шек 2005]. Советская система социальной политики отчасти была связана 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 ООП [Llewellyn, Hogan 2000]. В настоящее время ключевые международные документы (Конвенция о правах ребенка и Конвенция о правах инвалидов) 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]. В настоящее время Россия и Казахстан берут курс на инклюзивный устойчивый рост [Пахомова и др. 2016], который определяется как конвергенция качества жизни различных социальных групп в стране не только благодаря финансовому перераспределению, но и за счет создания благоприятных равных условий и возможностей.

Отправной точкой в развитии инклюзивного образования принято считать ратификацию международной Конвенции о правах инвалидов 2006 г. С этого момента страны приступили к формированию образовательной среды, пройдя сложный путь от политики специального образования к принятию инклюзии. Иными словами, современный этап в ее становлении в России и Казахстане характеризуется оформлением трактовок инклюзивного образования и его принципов. Право

детей с инвалидностью на получение образования закрепляется в ключевых нормативно-правовых документах двух стран. В законе «Об образовании в Российской Федерации»³ определяется термин «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к обучению для лиц с ООП; однако последнее понятие содержательно не раскрывается. Одновременно с этим закон дискурсивно маневрирует между медицинской и социальной моделью инвалидности, поскольку в тексте используются понятия как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», так и «инвалид». В законе «Об образовании»⁴ Казахстана приводится трактовка ключевых терминов, включая такие как «инклюзивное образование» и «лица с ООП». Особое внимание в этом нормативно-правовом документе уделяется созданию специальных условий и учету индивидуальных особенностей школьников с инвалидностью.

Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и закон «О правах ребенка в Республике Казахстан» фиксируют равенство прав всех 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, согласно закону, претендуют на дополнительную социальную, медицинскую помощь и финансовую поддержку в процессе получения образования. Однако на практике и в Казахстане, и в России права на получение образования этой категории детей 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 учреждения⁵.

Профессиональный стандарт «Педагог»⁶ в Российской Федерации является инструментом фиксации инклюзивных принципов в педагогической деятельности. К педагогам предъявлены требования по применению инклюзивных психолого-педагогических технологий для работы с различными категориями учащихся. В аналогичном профессиональном стандарте Казахстана⁷ также указаны требования, которые затрагивают процесс инклюзивного образования. Следует отметить, что педагоги, являясь ключевыми акторами инклюзивного образовательного процесса, на практике ощущают трудности перехода на совместное обучение детей. Причем в СМИ широко представлен образ учителя инклюзивного класса, оказавшегося между молотом и наковальней в процессе выстраивания обучения таким образом, чтобы сохранить принципы инклюзии и удовлетворить ожидания всех участников, включая, с одной стороны, родителей детей с ООП и нормотипичных

³ Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (2012) // Consultant.ru // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, дата обращения 12.12.2022.

⁴ Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 26.06.2021 (ред. от 03.05.2022) (2022) // Online-zakon.kz // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747, дата обращения 12.12.2022.

⁵ Большинство казахстанских детей-инвалидов лишены возможности получать образование (2017) // Inbusiness.kz. 26 октября 2017 // <https://inbusiness.kz/ru/last/bolshinstvo-kazahstanskih-detej-invalidov-lisheny-vozmozhno;> В Ульяновске нарушаются права детей-инвалидов (2011) // Ulprensa.ru. 6 августа 2011 // <https://ulprensa.ru/2011/08/06/v-ulyanovske-narushayutsya-prava-detej-invalidov/>, дата обращения 12.12.2022.

⁶ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (воспитатель, учитель)”» (2013) // Garant.ru // <https://base.garant.ru/70535556/>, дата обращения 12.12.2022.

⁷ Профессиональный стандарт «Педагог» (Приложение к приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» № 133 от 8 июня 2017 года) (2017) // Online-zakon.kz // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=36778129, дата обращения 12.12.2022.

детей, а с другой, руководство школы⁸. Дискуссии в российских и казахстанских СМИ демонстрируют, что сообщество учителей и родителей неоднородно в отношении оценок инклюзивного образования. Приверженцы школьной инклюзии аргументируют свою позицию повышением образовательных результатов детей с ООП, обучающихся в инклюзивных школах, успехах в социализации и пользой от школьной инклюзии для нормотипичных детей. Со своей стороны, критики школьной инклюзии предлагают альтернативные доводы. Одна из точек зрения основана на представлениях о том, что инклюзия априори подходит не всем: дети с некоторыми формами инвалидности, в частности, ментальной, не смогут полноценно учиться и социализироваться в инклюзивной школе, им больше подойдет специальное коррекционное учреждение, где ребенка будут обучать нужным для жизнедеятельности навыкам. Другой аргумент заключается в том, что современная школа несовершенна в части оснащения, финансирования и обеспеченности нужными специалистами, что не позволяет в должной мере обучать детей с инвалидностью, а посему в нынешних реалиях обучение детей с ООП в коррекционной школе будет эффективнее⁹.

Принципы государственной политики в России в части реализации инклюзивного образования заложены в основу программы «Развитие образования» на 2018–2025 гг.¹⁰. Федеральный проект «Современная школа» как элемент данной программы направлен на поддержку образования детей с ООП через увеличение инклюзивных школ с необходимой материально-технической базой, создание новых рабочих мест в сельских школах и центров поддержки одаренных детей. В программе зафиксированы права разных категорий детей на инклюзивное образование.

Казахстанская государственная программа развития образования на 2020–2025 гг. предусматривает, что доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, к 2025 г. должна составлять 100%. Достижение этой задачи планируется за счет повышения квалификации педагогов в области инклюзии, дополнительной государственной поддержки ресурсных центров и психолого-педагогического сопровождения в школах, которые должны базироваться на педагогических, а не на медицинских принципах¹¹. Таким образом, программы развития образования в обеих странах создают условия для отстройки механизмов методологического, кадрового, материально-технического обеспечения инклюзивного образования, но в случае Казахстана количественно измеряемые показатели эффективности выглядят слишком оптимистичными. В то же время в Казахстане требования, связанные с созданием инклюзивных условий, сформулированы

⁸ Пушкин А. (2021) «Всегда виноват учитель»: почему не работает инклюзивное образование // Mel.fm. 5 ноября 2021 // <https://mel.fm/blog/aleksandra-pushkina/83261-vsegda-vinovat-uchitel-pochemu-ne-rabotayet-inklyuzivnoye-obrazovaniye>, дата обращения 12.12.2022.

⁹ Говзман М.-М. (2020) «Кидают в класс, как кость». Почему школе в Перми трудно сохранять статус лучшей инклюзивной в России // Такие дела. 14 января 2022 // <https://takiedela.ru/2022/01/kidayut-v-klass-kak-kostj-inklyuzivnoe-obrazovanie/> (2014) // [Mnogodetok.ru](https://mnogodetok.ru) // <https://mnogodetok.ru/viewtopic.php?t=47359&start=30>; Гуляева Е. (2021) Инклюзия в Казахстане: проблемы и перспективы // [Voxpopuli.kz](https://voxpopuli.kz). 3 июня 2021 // <https://voxpopuli.kz/inklyuziya-v-kazahstane-problemy-i-perspektivy/>, дата обращения 12.12.2022.

¹⁰ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (2019) // Министерство просвещения Российской Федерации // <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/>, дата обращения 12.12.2022.

¹¹ Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы (2019) // Министерство просвещения Республики Казахстан // <https://primeminister.kz/assets/media/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki.pdf>, дата обращения 12.12.2022.

в профессиональном стандарте «Педагог» лишь в отношении работников дошкольных организаций, что вступает в противоречие с задачами по наращиванию количества инклюзивных общеобразовательных учреждений. В противовес довольно смелым цифрам в индикаторах программы, эксперты пишут о реальном положении дел в Казахстане, отмечая, что «инклюзией называется то, что ею, по сути, не является»¹². В публичной сфере демонстрируются одни и те же успешные кейсы инклюзивного образования, в то же время замалчивается факт о большом количестве учреждений, в которых условия обучения далеки от инклюзивных. Подобная неодобрительная оценка ситуации сложилась и в России: в отечественных СМИ подчеркивается, что создание нормативно-правовой базы недостаточно для эффективного развития инклюзии¹³, необходима комплексная перестройка всей системы школьного образования, что представляется весьма затратным¹⁴.

Можно утверждать, что, несмотря на очевидные сложности, и в России, и в Казахстане заложены нормативно-правовые основы для развития инклюзивного образования. Однако в обеих странах на законодательном уровне и на уровне стратегий развития образования ключевые аспекты школьной инклюзии либо раскрываются лишь частично, либо представлены крайне неопределенно. Это дает основание для множественных интерпретаций на локальном уровне стратегических целей и задач, а также обязательств школы, педагогов и ожиданий родителей от инклюзивного образования.

Эмпирическая база и методы

Для данного исследования эмпирическим материалом послужили результаты опроса, проведенного в постсоветских странах в 2020 г. Международной лабораторией исследований социальной интеграции НИУ ВШЭ и ее партнерами. Мы, в свою очередь, отобрали данные только по России и Казахстану. Выборки педагогов и родителей имеют примерно одинаковую структуру по основным социально-демографическим характеристикам – полу, типу населенного пункта, уровню образования, доходу. Но при этом можно выделить некоторые различия, возникающие в силу разного объема выборки: так, родители из Казахстана представлены только женщинами, среди них нет респондентов с начальным и незаконченным высшим образованием, а также тех, кто оценивает свой социально-экономический статус как самый высокий. Некоторые различия есть и в выборке по учителям: в России больше респондентов, проживающих в сельской местности (66%), в то время как в Казахстане выше доля учителей-горожан (70%). В выборке по Казахстану представлены в основном молодые учителя, имеющие небольшой опыт работы в сфере образования (*таблица 1*).

¹² Гиздатов Г. (2022) Детская инклюзия в казахстанских СМИ: она как бы есть, но её как бы нет? // New reporter. org. 27 октября 2022 // <https://newreporter.org/2022/10/27/detskaya-inklyuziya-v-kazaxstanskix-smi-ona-kak-by-est-no-eyo-kak-by-net/>, дата обращения 12.12.2022.

¹³ Пушкин А. (2021) «Всегда виноват учитель»: почему не работает инклюзивное образование // Mel.fm. 5 ноября 2021 // <https://mel.fm/blog/aleksandra-pushkina/83261-vsegda-vinovat-uchitel-pochemu-ne-rabotayet-inklyuzivnoye-obrazovaniye>, дата обращения 12.12.2022.

¹⁴ Говзман М.-М. (2020) «Кидают в класс, как кость». Почему школе в Перми трудно сохранять статус лучшей инклюзивной в России // Такие дела. 14 января 2022 // <https://takiedela.ru/2022/01/kidayut-v-klass-kak-kost>, дата обращения 12.12.2022.

Таблица 1. Объем выборки

Страна	Число опрошенных (родители)	Число опрошенных (педагоги)
Россия	9701	4262
Казахстан	435	382

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

Поскольку в предложенной 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 определенные компоненты установки. Таким образом, были зафиксированы 42 переменные, касающиеся родителей детей инклюзивных сельских и городских школ. С учетом появившегося ограничения исследования, выраженного в наличии большого количества пропусков в данных опроса родителей, из этого числа были исключены две переменные. В эмпирической базе по учителям было отобрано 37 переменных. Помимо указанного ранее ограничения, внимание требует тот факт, что существуют сильные различия в численности респондентов между Россией и Казахстаном. Это может быть объяснено тем, что, во-первых, население Казахстана примерно в 7,4 раза меньше населения России, и, во-вторых, опрос проводился во время первой волны пандемии COVID-19, что также сказалось на трудностях сбора данных, особенно за рубежом. Исходя из указанных условий, выборки по родителям и педагогам могут считаться релевантными.

Установки родителей по отношению к инклюзивному образованию в России и Казахстане

Для успешной имплементации инклюзивного образования необходимо учитывать установки и интересы родителей и педагогов. Эти установки, их суть и степень могут быть во многом показателями сформированности инклюзивной культуры, которой исследователи придают особое значение, подчеркивая, что формирование позитивного отношения к инклюзии и кооперация основных акторов образовательного процесса влияют на общую эффективность инклюзивного образования [Бут, Эйнскоу 2007].

В рамках отбора индикаторов для анализа родительских установок по отношению к инклюзивному образованию мы выделили два основных компонента установки – аффективный и поведенческий. Для первого компонента, иллюстри-

рующего субъективное отношение к инклюзивному образованию, были отобраны все переменные из базы, касающиеся отношения к детям с ООП:

- одобрение самой идеи инклюзивного образования в принципе (Q10);
- 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 нормотипичных детей (Q76).

Поведенческий компонент установки в классическом определении трактуется как конкретные действия по отношению к явлению. В нашем случае установки по отношению к инклюзивному образованию измерялись через действия родителей, направленные на разъяснение детям сути инклюзивного образования, повышение готовности нормотипичных детей к общению с одноклассниками с ООП и т.п. В выбранной базе данных этому был посвящен один вопрос (Q77). Таким образом, суммарно получилось 42 наблюдаемые переменные, оценивающие по семибалльной 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) свидетельствуют о том, что за рассматриваемыми переменными действительно стоят 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 четырехфакторная модель с использованием косоугольного вращения облимин (Direct Oblimin). Общая доля объясненной дисперсии для данной модели составляет 99%.

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

1) одобрение инклюзии (PositiveAttitude – объясняет 34% дисперсии наблюдаемых переменных) – вера в важность и востребованность инклюзии, позитивные результаты взаимодействия и обучения детей с ООП и нормотипичных детей;

2) пассивное неодобрение инклюзии (NegativeAttitude – объясняет 27% дисперсии наблюдаемых переменных) – неуверенность и негативные предубеждения относительно взаимодействия детей с ООП и нормотипичных детей;

3) признание образовательных прав детей с ООП (EqualRights – объясняет 23% дисперсии наблюдаемых переменных) – вера в интеллектуальные способности детей с ООП и признание их прав на совместное обучение с другими детьми в инклюзивной школе;

4) отрицание инклюзии (Antagonism – объясняет 15% дисперсии наблюдаемых переменных) – несогласие с обучением детей с ООП с нормотипичными детьми.

На этапе операционализации установок мы предполагали, что каждая из них будет образована двумя компонентами: аффективным и поведенческим. По итогам факторного анализа можно заключить, что данное предположение о структуре установки оказалось частично справедливым для родительского кейса. Среди

опрошенных родителей выделялись два фактора, состоящих только из элементов аффективного компонента – пассивное неодобрение и признание образовательных прав детей с ООП. Полярные установки – одобрение инклюзии и отрицание инклюзии – содержат в себе элементы обоих компонентов. Таким образом, можно заключить, что полярные (крайне положительные и крайне негативные) родительские установки по отношению к инклюзии формируются в том числе на основе личного опыта инклюзивного обучения своих детей с ООП, либо исходя из опыта обучения своих нормотипичных детей с детьми с ООП. С другой стороны, средние установки, касающиеся признания прав детей с ООП или пассивного неодобрения, формируются, скорее, только на основе эмоционального отношения или подверженности различным предубеждениям, часто стереотипным. Далее с помощью алгоритма кластерного анализа К-средних (K-means) мы выделили группы родителей с одинаковыми сочетаниями установок, и оптимальной оказалась модель с тремя кластерами. *Таблица 2* демонстрирует среднюю выраженность каждой установки в выделенных кластерах через средние значения латентных переменных.

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

В результате анализа данных было определено три кластера родителей. В соответствии со значениями факторов мы их условно обозначили как «оптимисты», «скептики» и «тревожащиеся». Первый кластер представляют родители «оптимисты», которые активно одобряют инклюзию и уверены в успехе инклюзивного обучения, признают образовательные права учащихся с особыми потребностями и также формируют у своих детей позитивное отношение к сверстникам с ООП. Второй кластер – «скептики» – отражает позицию, где характерно недоверчивое отношение к инклюзии и отрицание пользы и возможного успеха детей в рамках инклюзивного обучения. Третий кластер составляют «тревожащиеся» родители, которые не одобряют имплементацию инклюзии, но все же стараются принимать образовательные права детей с особыми потребностями, хотя и запрещают своим детям взаимодействовать с ними. Процентное распределение кластеров по странам представлено на *рисунке 1*. Следует отметить, что в Казахстане наблюдается меньшее число «оптимистов» (25,4%), но больше «тревожащихся» (44,1%); в России же, наоборот, чаще представлены оптимистично настроенные родители (34,9%), реже – «тревожащиеся» (31,3%), но больше «скептиков» по сравнению с Казахстаном (33,8%).

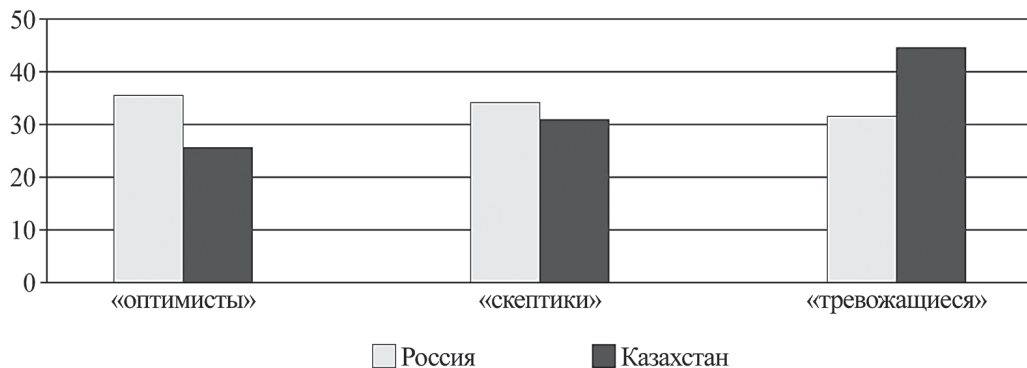


Рисунок 1. Диаграмма распределения родителей из России и Казахстана по кластерам, %

Для того чтобы рассчитать общую установку по отношению к инклюзии среди родителей, с помощью факторного анализа все три установки были отнесены к одному фактору. Факторные нагрузки отдельных установок с общим фактором и веса отдельных установок в значениях общей установки представлены в следующей *таблице 3*.

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 увеличение 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 проверки того, отличаются ли средние значения показателя позитивного отношения к инклюзии родителей в России и Казахстане, был применен 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 отрицает возможность применения данного метода. Распределения общей родительской установки по отношению к инклюзии для двух стран представлены на *рисунке 2*.

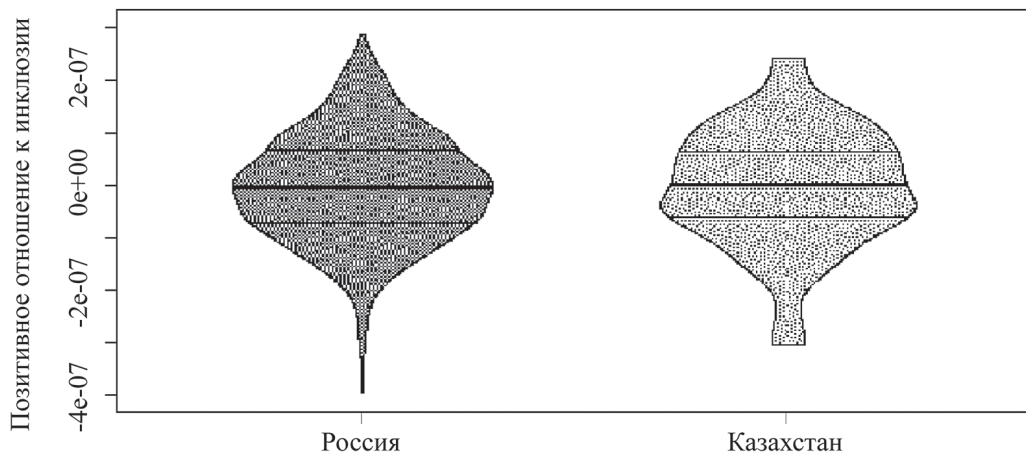


Рисунок 2. Распределение общей родительской установки по отношению к инклюзии в России и Казахстане

В целом можно заметить, что для обоих распределений наблюдается левостороннее смещение, что вполне объяснимо фактором обеспокоенности родителей относительно совместного обучения нормотипичных детей и детей с ООП. Результаты применения непараметрического критерия Краскела-Уоллиса (критерий «хи-квадрат» = 0,019931; p -value = 0,8877) свидетельствуют, что статистически значимые различия в отношении к инклюзии родителей России и Казахстана не выявлены.

Таким образом, установки среди родителей в России и Казахстане не имеют значимых различий, согласно результату критерия Краскела-Уоллиса. Более детальное изучение 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 наблюдается больший процент родителей, активно поддерживающих инклюзивное образование («оптимисты»), и родителей, которые имеют негативные установки относительно инклюзии и не поддерживают совместное обучение детей с ООП и нормотипичных детей («скептики»).

Установки педагогов по отношению к инклюзивному образованию в России и Казахстане

При отборе индикаторов, отражающих установки педагогов по отношению к инклюзивному образованию, мы также предполагали существование двух основных компонентов установки – аффективного и поведенческого. Для аффективного компонента были отобраны все показатели, отражающие отношение учителей к отдельным аспектам инклюзивного образования:

- 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 педагогов определялся через конкретные действия, связанные с инклюзивным обучением. В рассматриваемой базе этот аспект затрагивался в одном вопросе, касающемся оценки готовности учителей подстраиваться под нужды учащихся с ООП и разъяснять суть инклюзивного обучения другим участникам образовательного процесса (Q18).

На основе данных показателей был образован набор из 37 наблюдаемых переменных – оценок по шкале степени согласия с суждениями, раскрывающими выделенные показатели. Логика и последовательность анализа установок педагогов аналогичны и для родительских установок. Положительные результаты теста Бартлетта (критерий «хи-квадрат» = 36897,21; $p = 0,000$) и значение статистики Кайзера-Мейера-Олкина (КМО = 0,92) указывают на то, 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 трехфакторная 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) подтверждение образовательных прав детей с ООП (EqualRights – объясняет 37% дисперсии наблюдаемых переменных) – признание за детьми с ООП права обучение в обычных школах с другими детьми;

2) пассивное неодобрение инклюзии (NegativeAttitude – объясняет 33% дисперсии наблюдаемых переменных) – тревоги и предубеждения относительно инклюзивного обучения детей с различными образовательными потребностями;

3) одобрение инклюзии (PositiveAttitude – объясняет 30% дисперсии наблюдаемых переменных) – вера в необходимость инклюзии, уверенность в собственной готовности к инклюзивному образованию и готовности школы.

Важно отметить, что среди педагогов не выделилась наиболее негативная установка на отрицание инклюзии (антагонизм), что представляется логичным, так как педагоги смотрят на инклюзивное образование с профессиональной точки зрения и полностью отрицать инклюзию не могут. Установки педагогов оказались более аффективно наполнены; среди учителей более выраженными стали эмоциональные оценки процесса инклюзии, нежели готовность или неготовность участвовать в инклюзивном обучении. Поведенческий компонент в установках педагогов представлен слабо: это может быть следствием того, что они не могут явно препятствовать инклюзивному обучению детей с ООП, поскольку последнее входит в сферу их обязанностей. Хотя с другой стороны, наблюдается риск того, что педагоги в большей степени могут быть склонны давать социально одобряемые ответы.

Для того чтобы выделить группы учителей с одинаковыми сочетаниями установок, мы снова выбрали алгоритм К-Means. 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

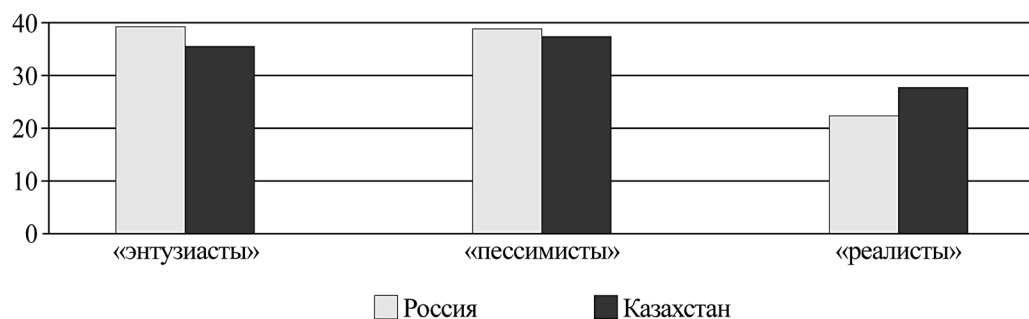


Рисунок 3. Диаграмма распределения по кластерам педагогов России и Казахстана, %

Итак, мы получили три кластера педагогов, которые мы также условно обозначили как «энтузиасты», «пессимисты» и «реалисты». Наиболее позитивную позицию относительно инклюзии в образовании занимают «энтузиасты», которые признают права детей с особыми потребностями, верят в успех инклюзивного процесса и выражают высокую мотивацию к работе в таких условиях. Второй кластер – это педагоги, пессимистично настроенные по отношению к совместному обучению разных категорий детей и не считающие инклюзивное образование необходимым и полезным. Что касается «реалистов», то они, с одной стороны, частично принимают необходимость получения детьми с ООП образования, но, с другой, выражают тревоги и предубеждения относительно самого инклюзивного образования. Процентное распределение опрошенных педагогов по кластерам демонстрирует рисунок 3: в большей степени среди педагогов России представлены «энтузиасты» (39%), в Казахстане их немного меньше (35%); при этом казахстанские педагоги (27,6%) чаще по сравнению с российскими (22,4%) фиксируются

в кластере «реалисты»; при этом доля «пессимистов» в обеих странах присутствует почти одинаково (38,7% в России и 37,2% в Казахстане).

Для того чтобы рассчитать веса для объединения отдельных установок в одну общую, еще раз был применен факторный анализ (таблица 5). Для проверки, отличаются ли средние значения общей установки по отношению к инклюзии среди учителей в России и Казахстане, мы применили непараметрический критерий 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».

Таблица 5. Веса (факторные нагрузки) для расчета общей установки по отношению к инклюзии среди родителей

Признание образовательных прав детей с ООП	Пассивное неодобрение инклюзии	Одобрение инклюзии
0,33	-0,57	0,71

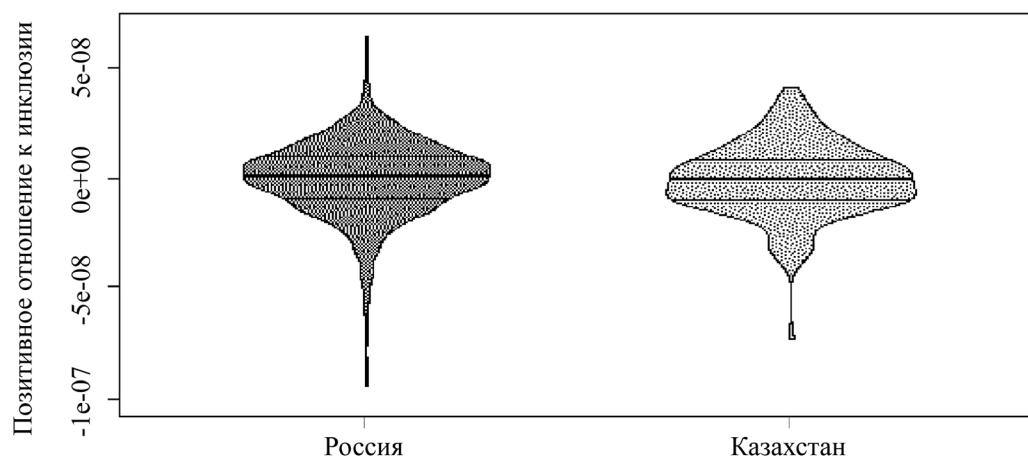


Рисунок 4. Распределение общей установки по отношению к инклюзии у педагогов России и Казахстана

Это означает, что 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. Здесь, как и в случае родительских установок, нужно понимать, что сообщество педагогов так же, как и родительское, является неоднородным по своему отношению к инклюзивному образованию, поэтому говорить об общей установке можно с определенной долей условности. Однако в случае педагогов эта степень условности меньше, так как среди них отдельные установки по отношению к инклюзии менее полярны, чем среди родителей, а также не выделяется крайне негативная установка, обнаруженная у родителей. Распределения фактора для двух стран представлены на *рисунке 4*.

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 ($\chi^2(1) = 0,02766$; $df = 1$; $p\text{-value} = 0,8679$), следовательно, статистически значимые различия в отношении к инклюзии учителей России и Казахстана не выявлены. Это означает, что в генеральной совокупности учителей из обеих стран характерна одна и та же тенденция в общей установке по отношению к инклюзии.

Установки педагогов России и Казахстана, на основе которых были выявлены три основные группы: «энтузиасты», «пессимисты» и «реалисты», аналогично родительским, не имеют существенных различий. Наиболее позитивные установки, содержащие такие компоненты, как открытость к инклюзии, признание прав детей с ООП, отсутствие страха совместного обучения разных категорий детей, а также их собственная готовность и поддержка образовательной организации к инклюзивному процессу, транслируют педагоги-«энтузиасты», которых в России чуть больше, но и в целом среди педагогов обеих стран они встречаются чаще. Есть в выборке и «пессимисты», которые, с одной стороны, не признают ценность и необходимость инклюзивного образования, имеют предубеждения относительно совместного обучения детей с ООП и нормотипичных детей, но, с другой, частично готовы к работе в условиях инклюзии; педагоги России в этом кластере представлены чаще. Последний кластер состоит из «реалистов», которые открыты к инклюзии, признают права детей на образование, но не уверены в собственной готовности и готовности образовательного учреждения к инклюзии; их больше среди педагогов Казахстана.

Заключение

Эффективная реализация инклюзивного образования невозможна без позитивных установок по отношению к нему со стороны всех акторов образовательного процесса, особенно учителей и родителей, которые становятся партнерами школьной инклюзии. Мы определили на основе данных массового опроса, каковы установки учителей и родителей России и Казахстана к инклюзивному образованию, рассматривая аффективный и поведенческий компоненты. Сначала была выявлена структура искомых установок и ее компоненты; далее были определены установки родителей и педагогов, а затем проведен сравнительный анализ их выраженности в России и Казахстане.

Анализ данных показывает, что установки относительно инклюзивного образования среди родителей и педагогов в России и Казахстане не имеют значимых различий, то есть в генеральной совокупности по обеим странам характерна одна и та же тенденция в общей установке. Вероятно, подобное положение дел можно объяснить общим советским наследием в области социальной политики и сходствами в нормативно-правовой базе школьной инклюзии. Одновременно с этим между странами были выявлены некоторые отличия. Хотя у родителей в обеих странах заметна тревожность относительно обучения их ребенка в школе инклюзивного типа, у родителей из Казахстана она все же более ярко выражена. В то же время доля «тревожащихся» родителей в России и Казахстане составляет более 30%, что достаточно много для стран, реализующих инклюзивное образование. При этом в России выявлен больший процент родителей-«оптимистов» (35%), активно поддерживающих инклюзивное образование, и также родителей-«скептиков» (34%), негативно оценивающих инклюзию и не поддерживающих совместное обучение детей с ООП и нормотипичных детей.

Относительно установок педагогов было зафиксировано, что «энтузиастов» в выборке по России чуть больше, но в целом они чаще встречаются среди педагогов обеих стран. Это представляется значимым показателем прогресса в формировании инклюзивной культуры. Можно предположить, что поэтапное внедрение инклюзивных принципов в школе 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 нормотипичных детей, но частично готовы к работе в инклюзивной школе. Педагоги России в этом кластере представлены чаще, что может быть объяснено наличием соответствующих требований к российским учителям, зафиксированных в профессиональном стандарте. Последний кластер, который в большей степени наполнен учителями из Казахстана, составляют «реалисты», которые открыты к инклюзии, признают права детей на образование, но не уверены в реализации инклюзивного обучения.

Что касается различий в установках учителей и родителей в отношении школьной инклюзии в России и Казахстане, то можно предположить, что основная причина кроется в сроках ратификации Конвенции о правах инвалидов. К моменту проведения настоящего исследования государственный курс на инклюзию в Казахстане проводился пять лет, а в России – восемь лет. Предполагаем, что различия в три года в этом случае могут быть значительными с точки зрения накопления реального опыта совместного обучения детей с ООП и без ООП. По этой же причине доля «тревожащихся» родителей и учителей-«реалистов», которые не знают, что ожидать от школьной инклюзии на практике, оказалась больше в Казахстане. Дополнительным аргументом в пользу такого объяснения выступает и широкая общественная дискуссия в публичной сфере о слабом соотношении практики инклюзивного образования в Казахстане с нормативной рамкой и показателями инклюзивности школы. Обсуждения в казахстанских СМИ показывают, что за кулисами успешных примеров реализации школьной инклюзии оказывается опыт остальных образовательных учреждений, где развитие инклюзивного образования сопряжено с трудностями, сопротивлением и сомнениями.

Список источников

- Бут Т., Эйнскоу М. (2007) Показатели инклюзии: практическое пособие. М.: Перспектива.
- 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. С. 29–37 // <https://emjume.elpub.ru/jour/article/view/7/7>, дата обращения 12.12.2022.
- Халецкая Т.М. (2021) Единое образовательное пространство на территории Евразийского экономического союза: на пути создания // Теоретико-прикладные перспективы правового обеспечения развития экономики: материалы международного научно-практического круглого стола. Минск, 21 октября 2021 г. В 2 ч. Ч. 2. Минск: БГУ. С. 157–161 // <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/276040/1/157-161.pdf>, дата обращения 12.12.2022.
- Шек О.С. (2005) Механизмы воспроизводства вторичного социального статуса инвалида в СССР // Журнал исследований социальной политики. Т 3. № 2. С. 241–258 // <https://jsps.hse.ru/article/view/3762/3343>, дата обращения 12.12.2022.
- Aldosari M.S. (2022) Factors Affecting Middle School Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities // *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.853696
- 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, no 1, pp. 85–98. DOI: 10.1080/10885625032000167160
- Florian L. (2019) On the Necessary Co-existence of Special and Inclusive Education // *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, no 7–8, pp. 691–704. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801
- Gyimah E.K., Ackah Jnr F.R., Yarquah J.A. (2010) Determinants of Differing Teachers Attitudes towards Inclusive Education Practice // *Ghana Journal of Education: Issue and Practice*, vol. 2, no 1, pp. 84–97 // <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566701.pdf>, дата обращения 12.12.2022.
- 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* (ed. Mafalda Carmo), Lisbon, pp. 290–293.
- Llewellyn A., Hogan K. (2000) The Use and Abuse of Models of Disability // *Disability & Society*, vol. 15, no 1, pp. 157–165. DOI: 10.1080/09687590025829
- Makoelle T.M., Somerton M. (2021) *Inclusive Education in a Post-soviet Context: A Case of Kazakhstan*, Netherlands: Springer Publishers.
- Naskar S., Upadhyay P. (2019) Attitudes of Parents towards Inclusion in Education: A Study on Indian Perspective // *Jetir*, vol. 6, no 2, pp. 406–416 // <http://www.jetir.org/papers/JETIR1902651.pdf>, дата обращения 12.12.2022.
- Nishan F., Matzin R. (2020) Factors Contributing to Teacher Attitudes towards Inclusive Education // *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, vol. 2, no 3, pp. 34–44 // <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress/article/view/10692/5007>, дата обращения 12.12.2022.
- OECD (2015). Update on the Inclusive Growth Project. Meeting of the OECD Council at Ministerial Level, Paris // <http://www.oecd.org/mcm/documents/Update-on-the-Inclusive-Growthproject-CMIN2015-4.pdf>, дата обращения 12.12.2022.
- 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, no 2, pp. 254–272. DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232
- Rodrigues F.B., Campos S., Chaves C., Martins C. (2015) Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 171, pp. 309–316. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.127
- 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, pp. 877–893 // <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219309.pdf>, дата обращения 12.12.2022.

- Stubbs S. (2008) Inclusive Education. Where There Are Few Resources, Oslo: The Atlas Alliance Publ.
- 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*, vol. 8, no 1, pp. 80–108. DOI: 10.1080/16823200409487082
- UNICEF (2014). Situation Analysis of Children with Disabilities for the Development of an Inclusive Society in the Republic of Kazakhstan // <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/806/file/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20.pdf>, дата обращения 12.12.2022.
-

The Attitude of Parents and Teachers to Inclusive Education in Russia and Kazakhstan: A Comparative Analysis

B.S. ISKAKOVA*, D.I. PRISIAZHNIUK**, I.K. ZANGIEVA***

***Bibigul S. Iskakova** – MA Student, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation, bsiskakova@edu.hse.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1068-6822>

****Daria I. Prisiazhniuk** – PhD in Sociology, Senior Researcher, International Laboratory for Social Integration Research, HSE University, Moscow, Russian Federation, dprisiazhnyuk@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8224-2174>

*****Irina K. Zangieva** – PhD in Sociology, Associate Professor, Department of Sociological Research Methods, Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow, Russian Federation, izangieva@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5302-8101>

Citation: Iskakova B.S., Prisiazhniuk D.I., Zangieva I.K. (2023) The Attitude of Parents and Teachers to Inclusive Education in Russia and Kazakhstan: A Comparative Analysis. *Mir Rossii*, vol. 32, no 2, pp. 30–51 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51

Abstract

This article focuses on the attitudes of teachers and parents in Russia and Kazakhstan to inclusive education. We argue that parents and teachers are important actors in school inclusion and their attitudes are crucial in promoting inclusive education. Using data from a mass survey of parents and teachers in Russia and Kazakhstan, we describe their attitudes and identify their multi-component and hierarchical structure using factor analysis. Our analysis reveals no significant difference in the attitudes of teachers and parents between Russia and Kazakhstan. We explain this by the common Soviet legacy in social policies and the similarity of the regulations for inclusive education in the two countries. We also reveal a significant heterogeneity of attitudes within countries. In both countries, parents generally express anxiety about educating their children in an inclusive school but among the parents in Kazakhstan this anxiety is more pronounced. Teachers in Kazakhstan express greater uncertainty about the inclusive education and their own readiness for inclusion. The polarization of attitudes, however, is more pronounced in Russia.

The publication was prepared as a result of research No. 21-04-071 “Factors of school inclusion of children with disabilities in post-Soviet countries: the role of social capital” as part of the Program “Scientific Foundation of the HSE University” in 2021–2022.

The article was received in November 2022.

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

References

- Aldosari M.S. (2022) Factors Affecting Middle School Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.853696
- Booth T., Ainscoe M. (2007) *Indicators of Inclusion: A Practical Guide*, Moscow: Perspective (in Russian).
- 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, no 1, pp. 85–98. DOI: 10.1080/10885625032000167160
- Florian L. (2019) On the Necessary Co-existence of Special and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, no 7–8, pp. 691–704. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801
- Gyimah E.K., Ackah Jnr F.R., Yarquah J.A. (2010) Determinants of Differing Teachers Attitudes towards Inclusive Education Practice. *Ghana Journal of Education: Issue and Practice*, vol. 2, no 1, pp. 84–97. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566701.pdf>, accessed 12.12.2022.
- Khaletskaya T.M. (2021) Unified Educational Space on the Territory of the Eurasian Economic Union: On the Way to Creation. *Theoretical and Applied Prospects of Legal Support of Economic Development: Materials of the International Scientific and Practical Round Table*. Minsk, October 21, 2021, Minsk: BSU, pp. 157–161. Available at: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/276040/1/157-161.pdf>, accessed 12.12.2022 (in Russian).
- 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* (ed. Mafalda Carmo), Lisbon, pp. 290–293.
- Llewellyn A., Hogan K. (2000) The Use and Abuse of Models of Disability. *Disability & Society*, vol. 15, no 1, pp. 157–165. DOI: 10.1080/09687590025829
- Makoelle T.M., Somerton M. (2021) *Inclusive Education in a Post-soviet Context: A Case of Kazakhstan*, Netherlands: Springer Publishers.
- Naskar S., Upadhyay P. (2019) Attitudes of Parents towards Inclusion in Education: A Study on Indian Perspective. *Jetir*, vol. 6, no 2, pp. 406–416. Available at: <http://www.jetir.org/papers/JETIR1902651.pdf>, accessed 12.12.2022.
- Nishan F., Matzin R. (2020) Factors Contributing to Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, vol. 2, no 3, pp. 34–44. Available at: <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress/article/view/10692/5007>, accessed 12.12.2022.
- OECD (2015). Update on the Inclusive Growth Project. Meeting of the OECD Council at Ministerial Level, Paris. Available at: <http://www.oecd.org/mcm/documents/Update-on-the-Inclusive-Growthproject-CMIN2015-4.pdf>, accessed 12.12.2022.
- 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. Available at: <https://emjume.elpub.ru/jour/article/view/7/7>, accessed 12.12.2022 (in Russian).
- 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, no 2, pp. 254–272. DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232

- Rodrigues F.B., Campos S., Chaves C., Martins C. (2015) Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 171, pp. 309–316. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.127
- 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, pp. 877–893. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219309.pdf>, accessed 12.12.2022.
- 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. Available at: <https://jsps.hse.ru/article/view/3762/3343>, accessed 12.12.2022 (in Russian).
- Stubbs S. (2008) *Inclusive Education. Where There Are Few Resources*, Oslo: The Atlas Alliance Publ.
- 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*, vol. 8, no 1, pp. 80–108. DOI: 10.1080/16823200409487082
- UNICEF (2014). Situation Analysis of Children with Disabilities for the Development of an Inclusive Society in the Republic of Kazakhstan. Available at: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/806/file/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20.pdf>, accessed 12.12.2022.