

Инклюзивное образование в пространстве постсоциализма: сравнительный анализ родительской удовлетворенности

Н.В. Большаков, Е.М. Долгова

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2021 г.

Большаков Никита Викторович — кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: nbolshakov@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Долгова Екатерина Михайловна — студентка магистерской программы «Прикладные методы социального анализа рынков», стажер-исследователь Международной лаборатории исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: e.dolgova@hse.ru

Адрес: 101000. Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация

После распада СССР образовательные системы бывших союзных республик развиваются независимо друг от друга и имплементируют в практику новые правовые и профессиональные нормы. Многие из этих норм имеют универсальный характер, в частности принятие инклюзии и обеспечение равенства доступа к образованию для всех категорий населения, в особенности доступа к среднему и высшему образованию для детей с различными формами инвалидности.

В данном исследовании на основании результатов опроса родителей школьников в Армении, Белоруссии, Грузии, Казахстане, России, Таджикистане, Узбекистане и Украине оценивается удовлетворенность родителей детей с особыми образовательными потребностями и без таковых обучением их детей в инклюзивных школах. Сделан вывод о том, что родители относятся к инклюзивному образованию скорее положительно, причем как родители детей с инвалидностью, так родители детей, не имеющих особых образовательных потребностей, хотя основной запрос на инклюзивное образование исходит именно от родителей детей с инвалидностью. В большинстве стран опрошенные оценивают ситуацию в инклюзивных школах как небезупречную, в частности они не удовлетворены квалификацией учителей. Проведенное исследование свидетельствует о том, что страны постсоветского пространства крайне неоднородны по показателям родительской удовлетворенности инклюзивным образованием и находятся на разных этапах его развития.

Ключевые слова

инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инвалидность, удовлетворенность родителей, постсоветское пространство, распад СССР.

Для цитирования Большаков Н.В., Долгова Е.М. (2022) Инклюзивное образование в пространстве постсоциализма: сравнительный анализ родительской удовлетворенности // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 54–74. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-54-74>

Inclusive Education in the Post-Socialist Space: Comparative Study of an Assessment of Parental Satisfaction

N.V. Bolshakov, E.M. Dolgova

Nikita V. Bolshakov, Candidate of Sociological Sciences, senior lecturer, Department of Sociological Research Methods; senior research fellow, International Laboratory for Social Integration Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: nbolshakov@hse.ru (Corresponding author)

Ekaterina M. Dolgova, student, “Applied Methods of Social Analysis of Markets” master’s program; research assistant, International Laboratory for Social Integration Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: e.dolgova@hse.ru

Address: 20 Myasnitckaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract After the breakup of the USSR, the education systems of the former Soviet republics began to develop independently and adopt new legal and professional norms. Many of these norms are universal in nature — for example, inclusion and equal access to education for all categories of the population, including access to secondary and higher education for children with various disabilities.

The present study makes use of the results of a survey of parents of school-children in Armenia, Belarus, Georgia, Kazakhstan, Russia, Tajikistan, Uzbekistan and the Ukraine to assess the satisfaction of parents of children with or without special educational needs studying at inclusive schools. It is shown that parents of children with or without disabilities have a fairly positive attitude towards inclusive education, albeit the main demand for inclusive education stems from parents of children with disabilities. However, respondents in most countries assessed the situation in inclusive schools as not being ideal — in particular, they were not satisfied with the qualifications of teachers. The present study shows that the countries of the post-Soviet space are extremely inhomogeneous in the indicators of parental satisfaction with inclusive education and stand at different stages of the development of the latter.

Keywords inclusive education, children with special educational needs, disabilities, parental satisfaction, post-Soviet space, breakup of the USSR.

For citing Bolshakov N.V., Dolgova E.M. (2022) Inklusivnoe obrazovanie v prostranstve postsotsializma: sravnitel'ny analiz roditel'skoy udovletvorennosti [Inclusive Education in the Post-Socialist Space: Comparative Study of an Assessment of Parental Satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 54–74. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-54-74>

Возможность получить качественное школьное образование — базовое условие улучшения социально-экономического положения населения. Распад СССР и появление на его территории независимых государств привели к исчезновению единой модели получения образования и появлению множественных сценариев формирования образовательных траекторий, в том числе в контексте становления инклюзивной культуры.

С ратификацией Конвенции ООН о правах инвалидов¹ развитие системы инклюзивного образования стало одной из ключевых целей обеспечения устойчивого развития России и других стран постсоветского пространства. Инклюзия как перспективное направление развития системы образования активно обсуждается в странах постсоветского пространства с начала 2000-х годов [Iarskaia-Smirnova, Loshakova, 2004], и сегодня право детей с особыми образовательными потребностями учиться вместе с остальными детьми юридически не подвергается сомнению, однако регулярно возникающие конфликты между родителями детей с инвалидностью и без таковой свидетельствуют об отсутствии в обществе консенсуса относительно границ инклюзии. Причинами конфликтов среди родителей становятся риски совместного обучения в инклюзивном классе, которые могут быть обусловлены, к примеру, повышенной эмоциональной нагрузкой на учащихся с особыми образовательными потребностями, отсутствием индивидуального подхода, неготовностью школьников воспринимать учащихся с инвалидностью как равных себе [Хуснутдинова, 2017]. Поэтому говорить о том, что в постсоветских обществах большинство разделяет инклюзивные нормы и ценности, пока преждевременно.

Помимо России инклюзивное образование сегодня в той или иной мере внедрено и в других странах бывшего СССР, в частности в Грузии, Украине, Казахстане, Белоруссии, Таджикистане, Узбекистане. В последнем докладе ЮНЕСКО принятие идеи разнообразия и необходимости развития инклюзии признается в качестве отправной точки для обеспечения равного права на образование [UNESCO, 2021]. При этом осведомленность общественности относительно необходимости включать детей с особыми образовательными потребностями в школьные коллективы в некоторых постсоветских странах оказывается относительно низкой: так, по результатам проведенного летом 2021 г. исследования ВЦИОМ, в России только 25% опрошенных слышали про инклюзивное образование и 11% имеют

¹ Конвенция ООН о правах инвалидов. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

о нем ясное представление и дали ему верную трактовку². Некоторые страны постсоветского пространства уже давно ратифицировали Конвенцию ООН о правах инвалидов (Армения и Украина — в 2010 г., Россия — в 2012 г.), другие же страны сделали это относительно недавно (Грузия и Белоруссия — в 2016 г., Казахстан — в 2015 г., Узбекистан — в 2021 г.) или пока еще не пришли к этому (Таджикистан)³. Однако даже ратификация конвенции ООН не означает полной интеграции ее положений в национальное законодательство [UNESCO, 2021], что затрудняет соблюдение гарантированных Конвенцией ООН прав детей и инвалидов.

В СССР была широко распространена логика медицинской модели инвалидности, в которой особый акцент делается на психологических и физических причинах инвалидности, диагнозе человека, его некомпетентности и неспособности жить и осуществлять какую-либо деятельность самостоятельно [Barnes, 1991; Oliver, Barnes, 1993]. В советские времена такое понимание инвалидности активно популяризировал Институт дефектологии в Москве [Ainscow, Haile-Giorgis, 1998. P. 4], результатом чего стало распространение стигматизирующих установок как в системе образования, так и в общественном сознании. Последствия можно наблюдать до сих пор. Общее прошлое и формальное единство исторического развития постсоветских стран вступает в явное противоречие с институциональными условиями, которые определяют сегодня развитие образовательных систем в рассматриваемых странах. За последние несколько десятилетий страны постсоветского пространства проделали большой путь в направлении принятия инклюзии, хотя изменения не всегда происходили быстро. В Приложении 1 представлены правовые документы, позволяющие проследить ход внедрения инклюзии в постсоветских государствах. Формирование нормативно-правовой базы инклюзии позволило улучшить физическую доступность школ и создать условия для совместного получения образования детьми с инвалидностью и без таковой. Однако в ряде случаев принципы инклюзии вводились в систему общего образования без широкого общественного обсуждения, так что родители и педагоги оказались не готовы к таким переменам [Хуснутдинова, 2017].

² Жирикова А. Инклюзивное образование — что россияне знают и как относятся? https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/210830_VCIOM_Inkljuzija_ZHirikova.pdf

³ Статус ратификации конвенций ООН // База данных договорных органов по правам человека. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?CountryID=171&Lang=RU

**Развитие
инклюзивного
образования
в странах
постсоветского
пространства**

Современные школы могут выбирать из разных сценариев перехода к инклюзии, оставаясь при этом в рамках действующего законодательства: кейс каждой школы с ее директором, руководством, педагогами, учениками и их родителями уникален, причем агенты исходят из имеющихся ресурсов и условий, находясь в так называемом *space for manoeuvre* [Goriainova, Iarskaia-Smirnova, 2021]. Полноценная инклюзия в школе только за счет усилий со стороны руководства школы невозможна и требует вовлечения всех участников образовательного процесса: кооперации педагогов, завучей, директора и, что принципиально важно, родителей [Ibid.], которые выступают одновременно и оценщиками, и ключевыми агентами инклюзии. Как правило, именно родители принимают решение, в какой школе будет учиться их ребенок, и делают выбор в пользу инклюзии или отдельного обучения.

Инклюзия подразумевает не только участие детей с инвалидностью в образовательном процессе и их формальное прикрепление к определенной школе, но и реализацию на практике установок инклюзивной культуры. Совместное обучение детей с инвалидностью и без инвалидности призвано создать благоприятную психологическую атмосферу, способствовать повышению образовательных результатов и укреплению социального взаимодействия, а также повысить самооценку детей с инвалидностью [Vianello, Lanfranchi, 2015]. Включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные школы обычно не оказывает негативного влияния на учащихся без инвалидности [Kalambouka et al., 2007].

Предназначенная для повышения благополучия детей с инвалидностью и их родителей инклюзивная среда [Underwood, 2010] даже в условно инклюзивных школах может порождать ситуации исключения, а также скрытые или явные конфликты между родителями, детьми и педагогами на почве неприятия инклюзивных норм и ценностей. Так, реализация ключевого принципа инклюзии, который заключается в оказании непосредственной поддержки детям с инвалидностью и не подразумевает самостоятельного обращения родителей в специализированные службы, вызывает сомнения у родителей [Shea, Bauer, 1997]. Как показывают результаты исследований, некоторые опасения родителей небезосновательны: дети с особыми образовательными потребностями с высокой вероятностью занимают менее высокие социальные позиции, чем дети без инвалидности [Ruijs, Peetsma, 2009], и подвержены большому риску одиночества, особенно учащиеся с расстройствами аутистического спектра [Bossaert et al., 2012].

В России и ряде стран постсоветского пространства характерные для инклюзивной школьной среды проблемы могут

усугубляться недостаточной компетентностью учителей при осуществлении инклюзивных практик и их неоднозначным и неоднородным отношением к инклюзивному образованию [Скуднова, Пашкова, 2017]. С целью повышения уровня подготовки и осведомленности учителей относительно инклюзии разработаны требования к квалификации и компетенциям учителей, обучающихся детей с особыми образовательными потребностями. Однако стратегический подход к профессиональному развитию будущих учителей, которым предстоит работать в инклюзивной среде, до сих пор не создан [Hanssen, Hansén, Stroim, 2021], а сама концепция инклюзии редко освещается в ходе обучения педагогов [UNESCO, 2021]. Как следствие, большинство опрошенных родителей описывают ситуации, в которой учителя были не способны полноценно реализовать принципы инклюзии, поскольку им не хватало опыта работы с учащимися с инвалидностью и необходимых для этого знаний [Hanssen, Erina, 2021]. По мнению родителей, развитие инклюзии в российских школах затрудняют в первую очередь низкая вовлеченность родителей и неготовность общества в целом и педагогов в частности принимать детей с инвалидностью [Ibid.].

Среди барьеров на пути внедрения инклюзии исследователи выделяют также бюрократизацию системы образования, организационные проблемы и отсутствие взаимодействия субъектов образовательного процесса, в частности педагогов и родителей [Грунт, 2019]. Эти проблемы характерны для многих стран постсоветского пространства. На Украине внедрению инклюзивного образования препятствует разрыв между теорией и практикой, отсутствие общего концептуального аппарата [Loreman et al., 2016], в Белоруссии назрела необходимость повышать квалификацию учителей и уделять больше внимания специфике и потенциалу инклюзивного образования [Smantser, Ignatovitch, 2015]. Грузия нуждается в мониторинге хода развития инклюзивного образования, который поможет справиться с нехваткой педагогов и их недостаточной квалификацией [Kavelashvili, 2017], будет способствовать разработке более сильной законодательной базы и ускорит тем самым внедрение инклюзии [Tchintcharauli, Javakhishvili, 2017]. В Таджикистане инклюзивное образование развивается медленнее, чем в других постсоветских странах, существующая система образования предусматривает обучение детей с инвалидностью в специализированных школах, поэтому популяризацией концепции инклюзии здесь занимается Ассоциация родителей детей с инвалидностью [Уитсел, Кодиров, 2013]. Во многом затруднила и даже приостановила процесс внедрения инклюзивного образования в школы пандемия COVID-19, особенно в тех пост-

советских странах, где инклюзивная повестка официально появилась сравнительно недавно.

Важным условием успешного становления школьной инклюзии в постсоветских странах является регулярное оценивание хода ее развития непосредственными участниками — родителями и учителями. В настоящей статье анализируется удовлетворенность родителей детей с особыми образовательными потребностями и без таковых обучением их детей в инклюзивных школах России, Украины, Грузии и других стран бывшего СССР.

Удовлетворенность инклюзивным образованием

Исследователи рассматривают удовлетворенность инклюзивным образованием как многомерный концепт, состоящий из нескольких показателей, и зачастую не разделяют удовлетворенность и отношение к инклюзивному образованию в целом. Вопрос о возможности полной инклюзии [Kauffman, 2020] до сих пор не решен. Родители детей с инвалидностью, как правило, поддерживают идею совместного обучения, так как оно может способствовать повышению самооценки их детей и подготовить их к реальной жизни в ходе взаимодействия с учащимися без особых образовательных потребностей за счет усвоения их моделей поведения [Duhaneу, Salend, 2020]. В то же время в ряде исследований возможность реализации идеи инклюзии в полном смысле этого слова ставится под сомнение [Obiakor et al., 2012].

По мнению Г. Банча⁴, в основе инклюзивного образования лежит сотрудничество родителей, учителей и других участников процесса, в ходе которого они гибко используют подходящие ресурсы для адаптации обычной образовательной программы к нуждам детей с особыми образовательными потребностями. Участие родителей детей с инвалидностью — неотъемлемая составляющая инклюзивного процесса. При этом вовлеченность родителей в образовательный процесс школы может проявляться на разных уровнях — от базовой информированности до полноправного участия [Митчелл, 2011. С. 113–136].

За последние десятилетия правовая защита родителей детей с инвалидностью в странах постсоветского пространства и на Западе значительно усилилась, однако практическое применение законодательных норм зачастую оказывается затруднительным. Одна из главных проблем — отсутствие конкретной нормативной базы в отношении участия родителей в инклюзивном образовании: их права и обязанности при разработке образовательных целей и стандартов инклюзивного обучения

⁴ Банч Г.О. (2008) Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: пособие для педагогов. М.: РООИ «Перспектива».

детей с инвалидностью не определены однозначно [Алехина, 2017]. Опыт родителей и их восприятие инклюзивного образования непосредственно связаны с успешностью имплементации ценностей инклюзии на практике, и оценка качества инклюзивного образования становится определяющим шагом на пути к тому, чтобы сделать общество инклюзивным.

При оценке качества инклюзивного образования в постсоветских странах важно учитывать мнения всех родителей — как имеющих детей с инвалидностью, так и воспитывающих детей без особых образовательных потребностей. Если внедрение инклюзивного образования происходит успешно и родители детей с инвалидностью видят, что их ребенок стал преуспевать в обучении и личностном развитии, их отношение к собственному ребенку, оценка его жизненных перспектив меняются к лучшему⁵. Несмотря на это, некоторые родители детей с инвалидностью и без таковой могут относиться скептически к совместному обучению и выражать протест относительно внедрения инклюзивного образования [Hanssen, Erina, 2021].

Таким образом, эффективность внедрения инклюзии в школах в значительной степени определяется вовлеченностью родителей в инклюзивное образование детей, которая зависит от их удовлетворенности фактом обучения ребенка в инклюзивной школе и качеством получаемого им образования. В данном исследовании мы оцениваем удовлетворенность инклюзивным образованием родителей детей с инвалидностью и без таковой на основании таких показателей, как поддержка инклюзивного образования, удовлетворенность фактом обучения ребенка в инклюзивной школе и уровнем подготовки педагогов в учебном заведении, согласие с тем, что школа действительно реализует инклюзивное образование, а также анализируем связь этой удовлетворенности с характеристиками родителей и детей.

Методология исследования

Эмпирическую базу исследования составили результаты исследования «Отношение к инклюзивному образованию в России и странах постсоциализма», реализованного Международной лабораторией исследований социальной интеграции НИУ ВШЭ при поддержке общественных организаций и партнеров в странах постсоветского пространства. Исследование проводилось в Армении, Белоруссии, Грузии, Казахстане, России, Таджикистане, Узбекистане и Украине.

⁵ Алехина С.В., Семаго М.М. (ред.) (2012) Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие. М.: МГППУ.

В онлайн-опросе участвовали родители детей, обучающихся в инклюзивных школах, а также педагоги, преподающие в данных школах. В выборку вошли как родители детей с инвалидностью, так и родители детей без инвалидности. Принципиальным критерием для отбора был именно факт обучения ребенка в инклюзивной школе. При этом для нас было важно, чтобы в выборку вошли жители не только крупных городов, но и малых населенных пунктов, так как, судя по результатам предыдущих исследований, в небольших городах и деревнях дети с инвалидностью часто оказываются не включены в систему школьного образования по экономическим причинам [Valeeva, 2015]. Выборка носила неслучайный характер, отбор респондентов осуществлялся через учебные заведения, а также через партнеров в конкретных регионах — через ассоциации родителей, особенно сильные в таких странах, как Россия и Грузия [UNESCO, 2021. P. 133], и через некоммерческие организации, занимающиеся инклюзивным образованием. В каждой школе, включенной в выборку, проведен сплошной опрос педагогов и родителей детей, обучающихся в инклюзивных классах. В итоговую выборку вошли 11 736 родителей. Объем данных, собранных в каждой стране, определялся размером генеральной совокупности и доступностью поля, в частности действовавшими на момент опроса ограничениями, которые и составили ключевое ограничение данного исследования. Распределение выборки по странам представлено в табл. 1.

Таблица 1. Распределение выборки по странам

Страна	Число респондентов
Армения	250
Белоруссия	293
Грузия	120
Казахстан	435
Россия	9701
Таджикистан	199
Украина	558
Узбекистан	180
Итого	11 736

В анкету включены блоки вопросов, на основании которых оценивались установки по отношению к инклюзивному образованию, удовлетворенность инклюзией, социальный капитал родителей и педагогов, опыт использования различных инклюзивных практик, запросы на поддержку, доступность ресурсов. В данной статье анализируются преимущественно данные об

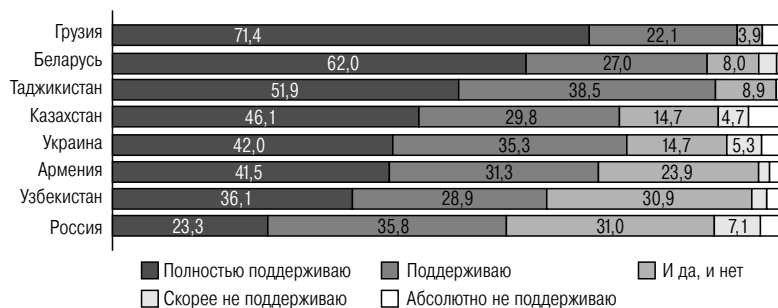
установках по отношению к инклюзивному образованию и об удовлетворенности инклюзией.

Оценка инклюзивного образования родителями на постсоветском пространстве

Различия в подходах к пониманию инклюзии и определению инклюзивного образования, существующие в странах постсоветского пространства [UNESCO, 2021], находят свое отражение в уровне поддержки инклюзии в целом, а также в оценке инклюзивных процессов их участниками.

В целом для родителей детей, обучающихся в инклюзивных школах, характерен более высокий уровень поддержки идеи инклюзивного образования, чем в обществе в целом, судя по опросам населения. Даже в России, где уровень поддержки оказался самым низким среди стран — участниц исследования, 59% опрошенных родителей поддерживают или абсолютно поддерживают идею инклюзивного образования (рис. 1). Самую сильную поддержку инклюзии высказали грузинские (94%), таджикистанские (90%), белорусские (89%) и украинские (77%)⁶ родители. В остальных странах уровень поддержки идеи инклюзивного образования в целом среди родителей детей, обучающихся в инклюзивных школах, составляет от 65 до 77%⁷.

Рис. 1. Вопрос: Поддерживаете ли вы идею инклюзивного образования в целом (%)



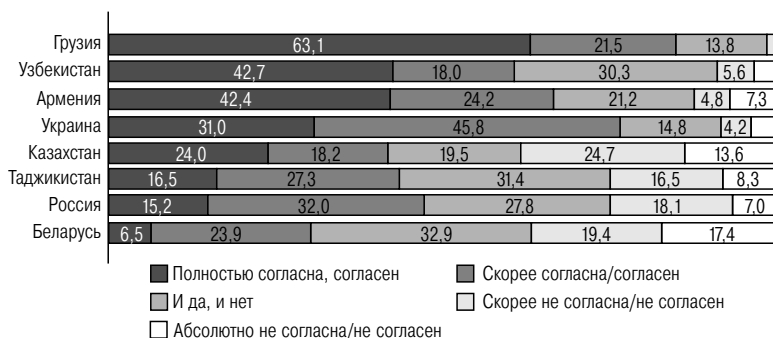
Таким образом, первичный анализ результатов опроса подтверждает мнение ряда исследователей, что существующие в обществе страхи по поводу возможных негативных последствий совместного обучения разных детей сильно преувеличены [Хуснутдинова, 2017], а имеющие непосредственное отношение к

⁶ В ходе анализа данных не обнаружено связи между поддержкой инклюзивного образования и такими социально-демографическими характеристиками опрошенных, как пол, уровень образования, наличие детей с особыми образовательными потребностями.

⁷ Для проверки использован критерий χ^2 , Sig = 0,000.

теме родители склонны скорее поддерживать инклюзию. Однако цифры, характеризующие поддержку родителями инклюзии на уровне установки, сильно расходятся с оценками реального положения дел — с ответами родителей на вопрос, действительно ли в школе реализуется инклюзивное образование (рис. 2).

Рис. 2. **Вопрос: Согласны ли вы с утверждением, что в вашей школе действительно реализуется инклюзивное образование (%)**



Доля родителей, согласившихся с тем, что в школе, в которой обучается их ребенок, действительно реализуется инклюзивное образование, больше всего в Грузии: 85%. Несколько ниже она в Украине (77%), Армении (67%) и Узбекистане (61%). В России, Таджикистане и Казахстане родителей, выбравших варианты «согласен» или «полностью согласен» с утверждением, что в школе действительно реализуется инклюзивное образование, меньше половины, а в Белоруссии — 30%⁸.

Исследователи рассматривают недостаточную квалификацию педагогов в качестве одного из ключевых барьеров на пути внедрения инклюзивного образования в разных странах [Hanssen, Hansén, Ström, 2021], поэтому в рамках данного исследования одним из критериев удовлетворенности родителей системой инклюзивного образования выступила их оценка знаний и навыков учителей школы в области инклюзии. Наиболее удовлетворены навыками педагогов родители детей, обучающихся в инклюзивных школах в Грузии (рис. 3), самые низкие оценки квалификации учителей получены от родителей в Белоруссии и Таджикистане⁹ — странах с очень высоким уровнем поддержки идеи инклюзивного образования в целом и очень низкой оценкой реализации инклюзивного образования на практике.

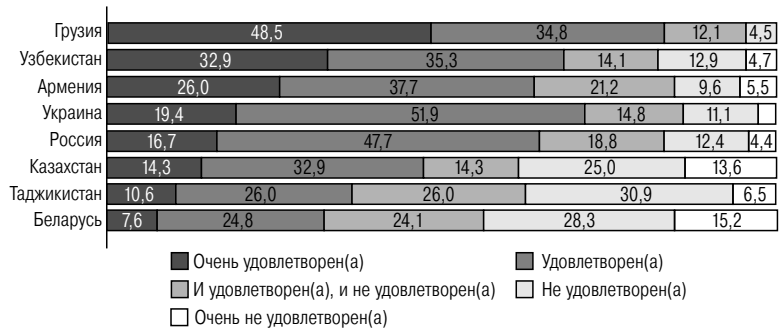
Таким образом, не во всех странах постсоветского пространства уровень поддержки инклюзии коррелирует с реальным по-

⁸ Для проверки использован критерий χ^2 , Sig = 0,000.

⁹ Для проверки использован критерий χ^2 , Sig = 0,000.

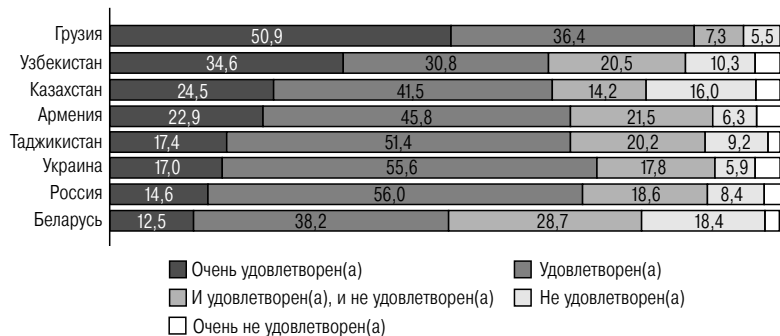
ложением дел в школах. В то же время выявлена тесная корреляция¹⁰ между оценкой знаний и навыков учителей школы и удовлетворенностью фактом обучения ребенка в инклюзивной школе.

Рис. 3. **Вопрос: Как вы оцениваете знания и навыки учителей вашей школы в области инклюзии (%)**



Удовлетворенность родителей фактом обучения ребенка в инклюзивной школе определяется не постулируемым формальным отношением к идее инклюзивного образования в целом, а восприятием ситуации в конкретной школе. Так, самый высокий уровень удовлетворенности обучением ребенка в инклюзивной школе характерен для родителей в Грузии (87% удовлетворены или очень удовлетворены), а самый низкий — в Белоруссии (51% удовлетворены или очень удовлетворены). В остальных странах доля родителей, удовлетворенных тем, что их дети обучаются в инклюзивных школах, варьирует между 65 и 73% (рис. 4).

Рис. 4. **Вопрос: Насколько вы удовлетворены тем, что ваш ребенок обучается в инклюзивной школе (%)**



¹⁰ Для проверки использован коэффициент корреляции Спирмена = 0,657, Sig = 0.

**Инвалидность
ребенка
как фактор
(не)удовлетво-
ренности**

Преыдушие исследования позволяют предположить существование многомерной системы факторов, определяющих родительскую удовлетворенность инклюзивным образованием. В частности, есть основания считать, что, будут ли родители поддерживать инклюзивное образование, зависит от наличия у их ребенка инвалидности, а также от ее степени. При этом одни авторы утверждают, что родители детей с более тяжелыми заболеваниями позитивнее относятся к инклюзии [Ryndak et al., 1995], а другие полагают, что наивысший уровень поддержки инклюзии будут выражать родители детей с относительно легкими заболеваниями [Leyser, Kirk, 2004].

Из сравнения ответов на вопросы использованной в данном исследовании анкеты родителей детей с инвалидностью и без таковой¹¹ становится очевидно, что поддержка идеи инклюзивного образования значимо выше среди родителей детей с разными формами инвалидности в Армении, Белоруссии, Казахстане и России, тогда как в Грузии, Таджикистане, Узбекистане и Украине значимых различий в поддержке инклюзивного образования со стороны родителей детей с инвалидностью и без инвалидности не наблюдается. В то же время более высокую оценку знаниям и навыкам учителей, как правило, дают родители детей без инвалидности: в Армении, Белоруссии, Казахстане, России и Украине именно они выше оценили компетенции педагогов, тогда как в Грузии, Таджикистане и Узбекистане значимые различия между группами практически или полностью отсутствуют.

Таким образом, в странах постсоветского пространства основной запрос на инклюзивное образование исходит именно от родителей детей с инвалидностью. В то же время актуальной ситуацией в инклюзивных школах они удовлетворены не в полной мере, на что указывают невысокие оценки квалификации учителей. Возможно, поэтому родители детей с инвалидностью значимо реже склонны соглашаться с тем, что в школах реализуется инклюзивное образование. Россия — единственная среди стран — участниц исследования, где уровень согласия с утверждением, что в школе действительно реализуется инклюзивное образование, значимо выше среди родителей детей с инвалидностью, чем среди родителей детей без инвалидности.

Помимо наличия у ребенка инвалидности, на удовлетворенность родителей инклюзивным образованием и оценку ими инклюзивных процессов в школе может оказывать влияние конкретный диагноз ребенка [Kasari et al., 1999]. В данном ис-

¹¹ Таблица 2 представлена в Приложении. Для проверки использован критерий χ^2 , Sig = 0,000. Далее в тексте анализируются только значимые различия из таблицы сопряженности.

следования приняли участие родители детей с различными формами инвалидности: нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, аутизмом, синдромом Дауна и др. Значимо отличаются от прочих результаты, полученные в группе родителей детей с аутизмом¹²: они чаще высказывают абсолютную поддержку идее инклюзивного образования (58% против 41% по всем прочим формам инвалидности), но чаще выражают недовольство уровнем подготовки учителей в школе (14% против 7%) и не соглашались с тем, что в школе действительно реализуется инклюзивное образование (16% против 9%).

Заключение В большинстве постсоветских стран, в которых проводилось исследование, родители школьников относятся к инклюзивному образованию скорее положительно, причем родители детей как с инвалидностью, так и без таковой. Доля родителей, поддерживающих идею инклюзивного образования, в разы превышает долю тех, кто выступает против совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности. Такие же установки характерны для родителей школьников в других зарубежных странах, в которых происходит внедрение инклюзии в школьное образование, и эти результаты дают основания полагать, что у общеобразовательных школ есть большой потенциал для создания инклюзивных классов и успешного совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и без них [Whitaker, 2007].

Страны постсоветского пространства крайне неоднородны по показателю внедрения инклюзии в школьное образование. Безоговорочным лидером среди них является Грузия, имеющая наиболее успешный опыт интеграции инклюзии в образование, который стал возможен благодаря активному участию государства. Так, при Министерстве образования и науки Грузии функционирует многопрофильная группа инклюзивного образования, а за последние 10 лет число обучающихся в общих классах детей с инвалидностью выросло более чем в 10 раз [UNESCO, 2021]. При этом сегодня в Грузии и Казахстане доля детей-инвалидов, не посещающих школу, все еще в 2 раза выше, чем число таких детей, посещающих школу.

Группу стран, в которых родители школьников, особенно родители детей с инвалидностью, проявляют высокий уровень готовности к инклюзии и при этом на практике качественная инклюзия не обеспечена, составляют Белоруссия, Казахстан и Таджикистан. В этих странах реальные институты внедрения

¹² Для проверки использован критерий χ^2 , Sig = 0,000.

инклюзии в среднем образовании только зарождаются. Родители в меньшей степени удовлетворены обучением своих детей в инклюзивных школах: они считают, что инклюзивное образование в учебных заведениях реализуется в очень ограниченном формате, что знания и навыки учителей в области инклюзии недостаточные.

Наконец, Армения, Россия, Узбекистан и Украина на протяжении уже достаточно продолжительного времени развивают инклюзию и успешно отвечают на запросы родителей к организации инклюзивного образования. Тем не менее, судя по результатам проведенного исследования, уровень удовлетворенности родителей обучением их детей в инклюзивных классах можно охарактеризовать как средний, что свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по выявлению проблем в школах и поиску путей их преодоления, а также точек роста в инклюзивном образовании.

Таким образом, хотя страны постсоветского пространства находятся на разных этапах внедрения инклюзивного образования, большинство родителей детей с инвалидностью и без инвалидности, обучающихся в инклюзивных школах, поддерживают идею инклюзивного образования, несмотря на существующие в обществе опасения относительно рисков совместного обучения детей с разными образовательными потребностями.

Публикация подготовлена в результате проведения исследования № 21-04-071 в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики” (НИУ ВШЭ)» в 2021 г.

Приложение 1 Федеральный закон Республики Беларусь № 1224-XII от 11.11.1991 «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» // Минтруд Республики Беларусь. https://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_sotsialnoj_zashite_invalidov.htm

Федеральный закон Республики Узбекистан № ЗРУ-641 от 15.10.2020 «О правах лиц с инвалидностью» // Законодательство стран СНГ. http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=128036

Федеральный закон Республики Грузия № 756 от 14.06.1995 «О социальной защите лиц с ограниченными возможностями» // Законодательный вестник Грузии. <https://matsne.gov.ge/ru/document/view/30316?publication=8>

Федеральный закон РФ №181-ФЗ от 24.11.1995 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Минтруд России. <https://mintrud.gov.ru/docs/laws/75>

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 // Министерство образования и науки РФ. <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>

Письмо Министерства образования и науки РФ № ВК-452/07 от 11.03.2016 «О введении ФГОС ОВЗ» // Информационно-правовой портал «Гарант». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/>

Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации до 2025 // Минтруд России. <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/16>

Ресурсные учебно-методические центры // Инклюзивное образование. <https://инклюзивноеобразование.рф/румц>

Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 гг. (утв. постановлением Правительства РФ № 1297 от 1.12.2015) // Правительство России. <http://government.ru/rugovclassifier/820/events/>

Приложение 2 Различия в ответах на вопросы анкеты родителей детей с инвалидностью и без инвалидности¹³

	Россия		Армения		Беларусь		Грузия		Казахстан		Таджикистан		Узбекистан		Украина	
	Нет инва-лид-ности	Есть инва-лид-ность	Нет инва-лид-ности	Есть инва-лид-ность	Нет инва-лид-ности	Есть инва-лид-ность	Нет инва-лид-ности	Есть инва-лид-ность	Нет инва-лид-ности	Есть инва-лид-ность	Нет инва-лид-ности	Есть инва-лид-ность	Нет инва-лид-ности	Есть инва-лид-ность	Нет инва-лид-ности	Есть инва-лид-ность
Насколько вы удовлетворены тем, что ваш ребенок обучается в инклюзивной школе?	3,71	3,75	3,94	3,62	3,85	3,23	4,54	4,11	3,95	3,15	3,75	3,73	3,92	3,64	3,77	3,72
Поддерживаете ли вы идею инклюзивного образования в целом?	3,63	3,99	3,91	4,32	4,22	4,61	4,56	4,56	3,96	4,49	4,36	4,48	3,89	3,97	3,97	4,31
Согласны ли вы с утверждением, что в вашей	3,25	3,46	4,02	3,68	3,64	2,48	4,8	4,16	3,42	2,59	3,23	3,34	4,02	3,74	4,08	3,52

¹³ Серым цветом выделены ячейки со значимыми различиями.

	Россия		Армения		Беларусь		Грузия		Казахстан		Таджикистан		Узбекистан		Украина	
	Нет инва- лид- нос- сти	Есть инва- лид- нос- ть	Нет инва- лид- нос- сти	Есть инва- лид- нос- ть	Нет инва- лид- нос- сти	Есть инва- лид- нос- ть	Нет инва- лид- нос- сти	Есть инва- лид- нос- ть	Нет инва- лид- нос- сти	Есть инва- лид- нос- ть	Нет инва- лид- нос- сти	Есть инва- лид- нос- ть	Нет инва- лид- нос- сти	Есть инва- лид- нос- ть	Нет инва- лид- нос- сти	Есть инва- лид- нос- ть
школе дей- ствительно реализует- ся инклюзив- ное образо- вание?																
Как вы оце- ниваете зна- ния и навы- ки учителей вашей шко- лы в области инклюзии?	3,63	3,52	3,85	3,48	3,68	2,5	4,48	4,09	3,5	2,4	2,96	3,16	3,91	3,57	3,99	3,16

Литература

- Алехина С.В. (2016) Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. Т. 21. № 1. С. 136–145. doi:10.17759/pse.2016210112
- Грунт Е.В. (2019) Инклюзивное образование в современной российской школе: региональный аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. Т. 12. № 1. С. 67–81. doi:10.21638/spbu.2019.105
- Митчелл Д. (2011) Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве). М.: РООИ «Перспектива».
- Скуднова Т.Д., Пашкова М.Н. (2017) Мировая практика инклюзивного образования: история и современность // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. № 4 (208). С. 48–51.
- Уйтсел К., Кодиров Ш.Ш. (2013) Выйти из тени: как родители помогают инклюзивному образованию в Таджикистане // Журнал исследований социальной политики. Т. 11. № 4. С. 471–482.
- Хуснутдинова М.Р. (2017) Риски инклюзивного образования // Образование и наука. Т. 19. № 3. С. 26–46. doi:10.17853/1994-5639-2017-3-26-46
- Ainscow M., Haile-Giorgis M. (1998) The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe. Florence, Italy: UNICEF.
- Barnes C. (1991) Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation. London: Hurst.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S.J., Petry K. (2012) Loneliness among Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade // Research in Developmental Disabilities. Vol. 33. No 6. P. 1888–1897. doi:10.1016/j.ridd.2012.05.010
- Duhaney L.M.G., Salend S.J. (2020) Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements // Remedial and Special Education. Vol. 21. No 2. P. 121–128. doi:10.1177/074193250002100209

11. Goriainova A., Iarskaia-Smirnova E.R. (2021) Inclusive Education in Today's Russia: Room for Manoeuvre // *Europe-Asia Studies*. doi:10.1080/09668136.2021.1918062
12. Hanssen N.B., Hansén S.E., Ström K. (eds) (2021) *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. London: Routledge.
13. Hanssen N.B., Erina I. (2021) Parents' Views on Inclusive Education for Children with Special Educational Needs in Russia // *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/08856257.2021.1949092
14. Iarskaia-Smirnova E.R., Loshakova I.I. (2004) Inclusive Education of Handicapped Children // *Russian Education & Society*. Vol. 46. No 12. P. 63–74. doi:10.1080/10609393.2004.11056858
15. Kalambouka A., Farrell P., Dyson A., Kaplan I. (2007) The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of Their Peers // *Educational Research*. Vol. 49. No 4. P. 365–382. doi:10.1080/00131880701717222
16. Kasari C., Freeman S.F., Bauminger N., Alkin M.C. (1999) Parental Perspectives on Inclusion: Effects of Autism and Down Syndrome // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 29. No 4. P. 297–305. doi:10.1023/a:1022159302571
17. Kauffman J.M. (2020) *Education Deform: Bright People Sometimes Say Stupid Things about Education*. Lanham, MD: Scarecrow.
18. Kavelashvili N. (2017) Inclusive Education in Georgia: Current Progress and Challenges // *Challenges of the Future*. Vol. 2. No 2. P. 89–101.
19. Leyser Y., Kirk R. (2004) Evaluating Inclusion: An Examination of Parent Views and Factors Influencing Their Perspectives // *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 51. No 3. P. 271–285. doi:10.1080/1034912042000259233
20. Loreman T., McGhie-Richmond D., Kolopayeva A., Tarenchenko O. et al. (2016) A Canada-Ukraine Collaborative Initiative for Introducing Inclusive Education for Children with Disabilities in Ukraine: Participant Perspectives // *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 27. No 1. P. 24–44. doi:10.1080/09243453.2015.1018912
21. Obiakor F.E., Harris M., Mutua K., Rotatori A., Algozzine B. (2012) Making Inclusion Work in General Education Classrooms // *Education and Treatment of Children*. Vol. 35. No 3. P. 477–490. doi:10.1353/etc.2012.0020
22. Oliver M., Barnes C. (1993) *Discrimination, Disability and Welfare: From Needs to Right* // J. Swain, V. Finkelstein, S. French, M. Oliver (eds) *Disabling Barriers, Enabling Environments*. London: Sage. P. 267–277.
23. Ruijs N.M., Peetsma T.T. (2009) Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed // *Educational Research Review*. Vol. 2. No 4. P. 67–79. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002
24. Ryndak D.L., Downing J.E., Jacqueline L.R., Morrison A.P. (1995) Parents' Perceptions after Inclusion of Their Children with Moderate or Severe Disabilities // *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. Vol. 20. No 2. P. 147–157.
25. Shea T.M., Bauer A.M. (1997) *An Introduction to Special Education. A Social Systems Perspective*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
26. Smantser A., Ignatovitch E. (2015) Future Teacher Training for Work in Inclusive Educational Environment: Experimental Study Results // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 214. December. P. 422–429. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.699
27. Tchintcharauli T., Javakhishvili N. (2017) Inclusive Education in Georgia: Current Trends and Challenges // *British Journal of Special Education*. Vol. 44. No 4. P. 465–483. doi:10.1111/1467-8578.12188

28. Underwood K. (2010) Involving and Engaging Parents of Children with IEPs // *Exceptionality Education International*. Vol. 20. No 1. P. 18–36. doi:10.5206/eei.v20i1.7655
29. UNESCO (2021) Central and Eastern Europe, Caucasus, and Central Asia Report — Inclusion and Education: All Means All. UNESCO: Global Education Monitoring Report. <https://www.edupolicy.net/download/4132/>
30. Valeeva L.A. (2015) The Current State of Special Needs Education in Russia: Inclusive Policies and Practices // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 191. June. P. 2312–2315. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.374
31. Vianello R., Lanfranchi S. (2015) Looking beyond the Alibi that not Everything Function Perfectly in Italy: A Response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 30. No 4. P. 454–456. doi:10.1080/08856257.2015.1079032
32. Whitaker P. (2007) Provision for Youngsters with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Schools: What Parents Say — and What Parents Want // *British Journal of Special Education*. Vol. 34. No 3. P. 170–178. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x

References

- Ainscow M., Haile-Giorgis M. (1998) *The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe*. Florence, Italy: UNICEF.
- Alekhina S.V. (2016) Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: From Policy to Practice]. *Psychological Science and Education/Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, vol. 21, no 1, pp. 136–145. doi:10.17759/pse.2016210112
- Barnes C. (1991) *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation*. London: Hurst.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S.J., Petry K. (2012) Loneliness among Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 33, no 6, pp. 1888–1897. doi:10.1016/j.ridd.2012.05.010
- Duhanev L.M.G., Salend S.J. (2020) Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, vol. 21, no 2, pp. 121–128. doi:10.1177/074193250002100209
- Goriainova A., Iarskaia-Smirnova E.R. (2021) Inclusive Education in Today's Russia: Room for Manoeuvre. *Europe-Asia Studies*. doi:10.1080/09668136.2021.1918062
- Grunt E.V. (2019) Inklyuzivnoe obrazovanie v sovremennoy rossiyskoy shkole: regional'ny aspect [Inclusive Education in Modern Russian Schools: Regional Aspect]. *Vestnik of Saint-Petersburg University. Sociology*, vol. 12, no 1, pp. 67–81. doi:10.21638/spbu12.2019.105
- Hanssen N.B., Hansén S.E., Ström K. (eds) (2021) *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. London: Routledge.
- Hanssen N.B., Erina I. (2021) Parents' Views on Inclusive Education for Children with Special Educational Needs in Russia. *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/08856257.2021.1949092
- Husnutdinova M.R. (2017) Riski inklyuzivnogo obrazovaniya [Risks of Inclusive Education]. *The Education and Science Journal*, vol. 19, no 3, pp. 26–46.
- Iarskaia-Smirnova E.R., Loshakova I.I. (2004) Inclusive Education of Handicapped Children. *Russian Education & Society*, vol. 46, no 12, pp. 63–74. doi:10.1080/10609393.2004.11056858
- Kalambouka A., Farrell P., Dyson A., Kaplan I. (2007) The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement

- of Their Peers. *Educational Research*, vol. 49, no 4, pp. 365–382. doi:10.1080/00131880701717222
- Kasari C., Freeman S.F., Bauminger N., Alkin M.C. (1999) Parental Perspectives on Inclusion: Effects of Autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 29, no 4, pp. 297–305. doi:10.1023/a:1022159302571
- Kauffman J.M. (2020) *Education Deform: Bright People Sometimes Say Stupid Things about Education*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Kavelashvili N. (2017) Inclusive Education in Georgia: Current Progress and Challenges. *Challenges of the Future*, vol. 2, no 2, pp. 89–101.
- Leyser Y., Kirk R. (2004) Evaluating Inclusion: An Examination of Parent Views and Factors Influencing Their Perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 51, no 3, pp. 271–285. doi:10.1080/1034912042000259233
- Lozman T., McGhie-Richmond D., Kolopayeva A., Tarenchenko O. et al. (2016) A Canada-Ukraine Collaborative Initiative for Introducing Inclusive Education for Children with Disabilities in Ukraine: Participant Perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, no 1, pp. 24–44. doi:10.1080/09243453.2015.1018912
- Mitchell D. (2011) *Effektivnye pedagogicheskie tekhnologii spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya (Ispol'zovanie nauchno obosnovannykh strategiy obucheniya v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostranstve)* [What Really Works in Special and Inclusive Education (Using Evidence-Based Teaching Strategies)]. Moscow: Regional public organization of people with disabilities "Perspektiva".
- Obiakor F.E., Harris M., Mutua K., Rotatori A., Algozzine B. (2012) Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and Treatment of Children*, vol. 35, no 3, pp. 477–490. doi:10.1353/etc.2012.0020
- Oliver M., Barnes C. (1993) Discrimination, Disability and Welfare: From Needs to Right. *Disabling Barriers, Enabling Environments* (eds J. Swain, V. Finkelstein, S. French, M. Oliver), London: Sage, pp. 267–277.
- Ruijs N.M., Peetsma T.T. (2009) Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, vol. 2, no 4, pp. 67–79. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Ryndak D.L., Downing J.E., Jacqueline L.R., Morrison A.P. (1995) Parents' Perceptions after Inclusion of Their Children with Moderate or Severe Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, vol. 20, no 2, pp. 147–157.
- Shea T.M., Bauer A.M. (1997) *An Introduction to Special Education. A Social Systems Perspective*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Skudnova T.D., Pashkova M.N. (2017) Mirovaya praktika inklyuzivnogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost' [World Practice of Inclusive Education: History and Modernity]. *The Bulletin of the Adyghe State University. Ser. Pedagogy and Psychology*, no 4 (208), pp. 48–51.
- Smantser A., Ignatovitch E. (2015) Future Teacher Training for Work in Inclusive Educational Environment: Experimental Study Results. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 214, December, pp. 422–429. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.699
- Tchintcharauli T., Javakhishvili N. (2017) Inclusive Education in Georgia: Current Trends and Challenges. *British Journal of Special Education*, vol. 44, no 4, pp. 465–483. doi:10.1111/1467-8578.12188
- Underwood K. (2010) Involving and Engaging Parents of Children with IEPs. *Exceptionality Education International*, vol. 20, no 1, pp. 18–36. doi:10.5206/eei.v20i1.7655
- UNESCO (2021) *Central and Eastern Europe, Caucasus, and Central Asia Report — Inclusion and Education: All Means All. UNESCO: Global Education Monitoring*

- Report*. Available at: <https://www.edupolicy.net/download/4132/> (accessed 25 January 2022).
- Valeeva L.A. (2015) The Current State of Special Needs Education in Russia: Inclusive Policies and Practices. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, June, pp. 2312–2315. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.374
- Vianello R., Lanfranchi S. (2015) Looking beyond the Alibi that not Everything Function Perfectly in Italy: A Response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 30, no 4, pp. 454–456. doi:10.1080/08856257.2015.1079032
- Whitaker P. (2007) Provision for Youngsters with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Schools: What Parents Say — and What Parents Want. *British Journal of Special Education*, vol. 34, no 3, pp. 170–178. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x
- Whitsel K., Qodirov Sh. (2013) Vyiti iz teni: kak roditeli pomogayut inkluzivnomu obrazovaniyu v Tadjikistane [Out of the Shadows: The Work of Parents in Inclusive Education in Tajikistan]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 11, no 4, pp. 471–482.