

© А. В. Миронов, Е. С. Шелест, О. В. Булатова

DOI: [10.15293/2658-6762.2005.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.03)

УДК 159.922.76 +159.9.075 +376.3

Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями

А. В. Миронов (Ханты-Мансийск, Россия),
Е. С. Шелест О. В. Булатова (Тюмень, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема создания инклюзивной образовательной среды через взаимодействие с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ). Цель статьи заключается в выявлении препятствий, с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.

Методология. Основывается на анализе и обобщении научно-исследовательских работ по проблеме организации инклюзивного образования. Для исследования использовались эмпирические методы: анкетный опрос, методы математической статистики.

Результаты. Авторы выявили следующие барьеры организации обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды, воспринимаемые родителями: информационный, социально-психологический, организационно-методический и материально-технический. Сравнительный анализ показал, что с барьерами обучения и воспитания детей с ОВЗ сталкиваются родители не только инклюзивных школ, но и родители, чьи дети обучаются в коррекционных школах, с наличием специальных условий и учетом особенности психического и физического развития. Родители детей с ОВЗ выделяют барьеры организации обучения и воспитания детей в независимости от школы и формы обучения. Наибольшие опасения у родителей инклюзивных школ вызывают организационно-методические и материально-технические барьеры. У родителей детей, обучающихся в коррекционных школах, наибольшие опасения вызывает социально-психологический барьер.

Заключение. Делается вывод о том, что основными препятствиями, с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ, в условиях инклюзивной образовательной среды являются: информационный, социально-психологический, организационно-методический и материально-технический барьеры. Родители детей с ОВЗ выделяют барьеры организации обучения и воспитания детей в независимости от школы и формы обучения.

Миронов Андрей Валерьевич – кандидат психологических наук, директор гуманитарного института североведения, Югорский государственный университет.

E-mail: milan109@yandex.ru

Шелест Евгения Сергеевна – психолог, муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 69 города Тюмени имени Героя Советского Союза Ивана Ивановича Федюнинского.

E-mail: asbaevae@yandex.ru

Булатова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет.

E-mail: o.v.bulatova@utmn.ru

Ключевые слова: барьеры инклюзивного образования; представления родителей; дети с ограниченными возможностями здоровья; информационный барьер; социально-психологический барьер; организационно-методический барьер; материально-технический барьер.

Постановка проблемы

Включение детей с ОВЗ в общеобразовательные организации в Российской Федерации с 2013 года становится распространенной практикой. Обучающимся с ОВЗ предоставлено право на получение образования, исключая любую дискриминацию и сегрегацию, а также гарантируется создание специальных условий обучения и воспитания с учетом психологических и физических особенностей развития. Ранее «интеграция» учащихся с ограниченными возможностями рассматривалась с точки зрения индивидуальных особенностей каждого ребенка, без учета того, как должна была адаптироваться сама школьная среда. Сегодня инклюзивное образование, согласно Саламанкским заявлениям, означает образование всех детей в обычных классах, при условии оказания им надлежащей поддержки [1]. Обучающиеся с ОВЗ получили возможность повышения своих академических результатов, улучшения социальных отношений и снижения уровня дискриминации, что несомненно, будет способствовать уменьшению числа барьеров для трудовой занятости после окончания школы.

Однако увеличение доли инклюзивного образования как формы обучения в нашей стране не наблюдается, количество обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных школах, в школах для обучающихся с ОВЗ остается статичным¹ [2]. Для того чтобы инклюзивное образование получило общественное призна-

ние, необходимо изучить причины, препятствующие развитию инклюзии с позиции непосредственных участников, законных представителей обучающихся с ОВЗ. Именно родители могут дать объективную оценку, рассказать о препятствиях, с которыми сталкиваются непосредственно при организации обучения своего ребенка и поддержать новую социальную идеологию. В отличие от многочисленных исследований готовности и отношения учителей к инклюзивному образованию, оценки инклюзивной педагогической практики, проблема инклюзивного образования с позиций родителей/законных представителей представлена в меньшем количестве.

В зарубежных исследованиях подчеркивается роль родителей детей с ОВЗ в пропаганде и поддержке включения, улучшении услуг и расширения возможностей для посещения детьми общеобразовательных школ. Так, А. Paseka, S. Schwab отмечают, что движущей силой для организации инклюзивного движения в Германии в 1990-х годах были родители. В настоящее время родители в Германии имеют возможность выбрать школу для своего ребенка, по крайней мере, в большинстве федеральных штатов [3]. С. R. Jorgensen, J. Allan пишут, что в Англии родители осознают важность школьного разнообразия, этноса с акцентом на социальные ценности и характер воспитания в понимании детьми себя и других в процессе совместного обучения с детьми без особых образовательных потреб-

¹ Булатова О. В. Специфика переходного периода инклюзивного образования в ХМАО-Югре // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: сборник материалов всероссийской очной

научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях / отв. ред. Л. В. Шибаева; под общ. ред. С. К. Бондыревой. – 2019. – С. 424–431. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38093614>

ностей в инклюзивных классах. Часто заявляют о своем желании, чтобы их дети с ОВЗ были счастливы в своей будущей жизни, росли и помогали обществу, иллюстрируя акцент на общее благополучие, личные пожелания и широкие образовательные результаты [4]. По мнению М. Tryfon, А. Anastasia, R. Eleni, родители могут предоставить школе глубокие знания и информацию о потребностях своего ребенка и о том, как им управлять, это одновременно полезно для учителей, а также для вспомогательного персонала [5].

Позитивное отношение родителей к внедрению инклюзивного образования способствует, успешной реализации инклюзии. В то же время отношение к включению родителей детей с особыми потребностями является позитивным, если они воспринимают и понимают, что субъекты образовательного процесса (учителя, руководители, политики и т. д.) выражают заинтересованность и поддерживают инклюзивное образование.

Родители детей без особых потребностей также часто выступают за инклюзивный подход. Они ожидают, что это поможет их детям укрепить свои социальные навыки и способствовать развитию их в более общем плане, например, путем повышения чувствительности к потребностям других и научиться принимать и уважать разнообразие [6].

В зарубежных исследованиях движение за развитие инклюзивного образования отражает крупное изменение культурных ценностей в обществе [7]. При этом подчеркивается, что родители должны иметь, не только права, но и нести ответственность за участие в образовательном процессе своих детей. Они должны понимать, уважать и преследовать права своих детей-инвалидов на образование,

получать информацию, вооружаться знанием соответствующих законов и политики, ответственностью перед педагогами за своих детей, и тесно сотрудничать с другими специалистами [7].

В Китае дети-инвалиды испытывают как изоляцию, так и сегрегацию в образовании, так как участие родителей было очень ограничено, часто отсутствовала поддержка родителей². Неструктурированное, неподдерживаемое образование для детей с ОВЗ глубоко укореняет индивидуальную модель мышления инвалидности в Китае. Данная модель воспринимает инвалидность как трагедию, а функциональные различия – как основные барьеры для равных прав на участие. Рассматривает инвалидов как «ненормальных» или коренным образом измененных из-за их инвалидности, и, следовательно, неспособных к обучению, как объектов благотворительности, а не как равных граждан, которые могут и должны участвовать и вносить свой вклад. Этот подход подчеркивает недостатки инвалидности и предполагает, что те, кто считается «неспособным» или «непродуктивным» должны быть исправлены или помещены в определенные социальные системы социального обеспечения вмешательства, если они не могут стать «нормальными». В формате данного мышления, общество рассматривает инвалидов как официально обездоленных, освобожденных и исключенных из так называемого мейнстриминга. Следовательно, эта модель игнорирует социальные и поведенческие барьеры для людей с ограниченными возможностями; вызывает исключение и лишение гражданских прав инвалидов и их семей из политики и процесса принятия решений, которая в свою очередь, лишает их

² Cui F. M. A Good example of parent advocacy for rights in inclusive education in china // *Frontiers of law in China*. – 2016. – Vol. 11 (2). – P. 323–338.

возможности отстаивать свои нужды и права, препятствует правовой реформе и общественному движению. В этой связи активно разрабатываются вопросы и проекты активизации родительских сообществ в Китае³.

В исследовании К. Ф. Khairuddin, S. Miles, в Малайзии инклюзивное образование рассматривается как часть принципа образования, а не как право для всех детей. Это означает, что политика ограничена в своей способности включать всех детей, которые находятся в риске исключения из системы образования. Специальные школы продолжают представлять доминирующий подход к обучению детей с ограниченными возможностями, по сравнению с инклюзивными школами [8].

Таким образом, зарубежные исследователи, утверждают, что инклюзивное образование для всех имеет более широкое социальное воздействие, выходящее за рамки прав инвалидов, направленных на устранение барьеров и обеспечение достоинства для всех. Большинство государств, исповедующих либерально-демократические ценности, противостоят всем видам дискриминации, поднимают вопрос или ревизируют систему специального образования.

Кроме того, для всесторонней оценки инклюзивной практики, в Европейских странах родители детей с ОВЗ выступают в роли экспертов. Родительское мнение необходимо для получения внешнего взгляда на практику инклюзивного образования. Проверка родительских отчетов позволяет выявить образовательную маргинализацию, которая, чаще всего, привязана к ярлыку инвалидности. А также выявить серьезные проблемы, описываемые в литературе как барьеры и опасения,

связанные с обучением детей с ОВЗ. Так, родители сталкиваются с ограниченной информацией о диапазоне возможных доступных образовательных параметров обучения детей с ОВЗ. Имеют ограниченную информацию о сильных и слабых сторонах различных форм образования, и, как правило, с ними не консультируются профессионалы, которые принимают ключевые решения относительно детей [8].

Опасения у родителей вызывает и не подготовленность учителей к работе с детьми с ОВЗ. К. Ф. Khairuddin, S. Miles констатируют отсутствие знаний у педагогов и ограниченный доступ к учебным программам для глухих детей в обычных общеобразовательных классах, наличия соответствующих навыков для поддержания слуховых аппаратов, обеспечения их последовательного использования и продвижения хорошей акустической среды обучения [8].

В исследовании Т. Мајоко, зимбабвийские родители обеспокоены недостаточными навыками учителей для того, чтобы справиться с поведением детей с ОВЗ (РАС) и остальными детьми в общеобразовательном классе [9]. Также родители детей с ОВЗ обеспокоены тем, что учителя неспособны поддерживать детей с ОВЗ, отсутствием помощников у учителей для их поддержки, в сопровождении и обучении детей с аутизмом и без него в обычных классах, что влияет на обучение всех этих детей [10].

Австралийские родители утверждают, что простого присутствия в классе детей с ОВЗ недостаточно – учащиеся должны чувствовать себя уверенно и комфортно, а также чувствовать свою принадлежность к школе. Социальные и эмоциональные результаты

³ Cui F. M. A Good example of parent advocacy for rights in inclusive education in china // *Frontiers of law in China*. – 2016. – Vol. 11 (2). – P. 323–338.

включения очень значимы, так как без положительного опыта участия, учащиеся с ОВЗ подвержены риску увеличения прогулов, снижения самооценки и успеваемости в подростковом возрасте. Встает необходимость в продвижении чувства самосознания и принадлежности учащихся к позитивной школьной культуре посредством целого класса [10].

В Исландии родители детей с ОВЗ сообщают, что административная документация, планирование времени, материалов и отношения персонала влияет на успех детей в инклюзивных условиях. Но иногда данная деятельность раздробленная и бескомпромиссная, труднодоступная и не соответствует потребностям семьи [5]. К. Cremin, О. Healy, М. Gordon отмечают, что многие родители чувствуют себя неподдерживаемыми и беспокоятся на протяжении всего процесса выбора школы [11].

U. Sharma, A. C. Armstrong, L. Merumeru, J. Simi, H. Yared сообщили, что родители часто обеспокоены отсутствием имеющихся ресурсов, чтобы помочь им в подготовке своих детей к поступлению в класс, партикулярно в отношении личных финансов для оплаты школьных сборов и отсутствия адекватного транспорта, предназначенного для трансфера детей к школам [12].

Шотландские исследователи E. M. Sosu и E. Rydzewska отмечают: несмотря на то что большое внимание было уделено преимуществам включения для детей с ОВЗ, беспокойства о включении детей с ОВЗ в массовые школы, выраженное родителями, сохраняются. Для обеспечения инклюзивного образования и практики, в которых родители могут

быть уверены, необходимо устранить структурные и финансовые барьеры [13]. А образование учителей должно выходить за рамки основного внимания к их взглядам и включать опыт, который даст им навыки и знания, необходимые для эффективной инклюзивной практики [14].

Родители выделяют барьеры, которые препятствуют прогрессу в осуществлении устойчивой формы инклюзивного образования, такие как: недостаточная подготовка учителей к преподаванию в инклюзивных классах; негативное отношение и стигматизация по отношению к детям-инвалидам; отсутствие ресурсов ориентированных на потребности детей с ОВЗ.

В отечественных исследованиях для реализации инклюзивного образования мнение родителей детей с ОВЗ практически не изучается. Родители детей с ОВЗ рассматриваются с позиции объектов психолого-педагогической помощи и сопровождения⁴ [15]. Подчеркивается пассивная позиция родителей при организации образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ и социальной ситуации развития, а также низкая вовлеченность в образовательный процесс [15].

Т. Н. Адеева констатирует, что у родителей детей с ОВЗ недостаточно сформированы качества, необходимые для взаимодействия со школой, присутствует завышенный уровень ожиданий и отсутствуют четкие представления об организации образовательного процесса [16]. Ошибочные представления родителей детей с ОВЗ об инклюзивном образовании сокращают необходимый ресурс для организации эффективной помощи [17].

⁴ Самойленко И. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения // Таврический научный вестник. Педагогика и психология: сборник статей научно-

практических семинаров факультета психологии Таврической академии / под общ. ред. М. Р. Скоробогатовой. – 2018. – С. 19-23. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35239080>

При этом представления об инклюзивном образовании определяет отношение к нему. Низкий уровень осведомленности родителей по вопросам инклюзивного образования выступает барьером или ограничением для ее реализации. Так, в одном случае, порождает не критическое восприятие инклюзивного образования, часто оборачивающееся разочарованием для родителей детей с ОВЗ, и в другом случае формирует оппозицию, сопротивляющуюся внедрению включения. Чаще всего в роли оппозиционеров выступают родители детей с ОВЗ коррекционных школ, отстаивающих сохранение специального образования [18]. Родители опасаются, что их дети не получат качественного образования в общеобразовательных школах, или столкнутся с какими-либо трудностями [19].

Необходимо отметить, что родители детей с ОВЗ и условно здоровых детей, а также педагогическое сообщество считают, что коррекционные школы имеют больше ресурсов, нежели инклюзивные. Хотя на практике не всегда так. Современные российские исследователи подчеркивают, что о качестве образовательных услуг можно говорить, когда рядом с ребенком созданы специальные условия обучения и воспитания и есть квалифицированные кадры, независимо от образовательной организации [2].

А. Р. Горяйнова считает, что одним из условий функционирования инклюзии, является формирование инклюзивной организационной культуры в образовательных организациях. Чем устранять разнообразные барьеры, ценностные конфликты субъектов образовательного процесса, необходимо, формировать ценности равенства и разнообразия. Изменения на ценностном уровне, в первую очередь, транслируются от лидера (директора школы) другим участникам образовательного про-

цесса, воплощаясь в наблюдаемых артефактах, практиках взаимодействия и непроговариваемых убеждениях [20].

В то же время администрация школы и педагоги не видят в родителях детей с ОВЗ необходимого для решения своих задач социального партнера. Поэтому отсутствие научно-методических разработок взаимодействия родителей и школы в условиях реализации инклюзивного образования может способствовать сведению на нет самой идеи включающего обучения [15].

Анализ проблем инклюзивного образования с позиции непосредственных участников (родителей, учителей и т. д.) образовательного процесса, подчеркивает Е. В. Грунт, является важным, так как позволяет спрогнозировать его развитие. Выявление и устранение проблем реализации инклюзии (ресурсных, системных, организационных), а также взаимодействия между субъектами образовательного процесса, будет способствовать продвижению инклюзии в современной России [21].

Сравнительный анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что зарубежные исследователи инклюзивного образования акцентируют внимание на изучении опыта взаимодействия родителей и школьного сообщества, на выявлении препятствий, с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ. Чаще всего, опасения вызывают барьеры, связанные с ресурсами и кадрами в инклюзивных школах [22–24]. При реализации идеологии инклюзии в школе, особое значение придается: инклюзивной культуре путем создания заботливого и доверчивого сообщества с хорошим климатом и путем создания инклюзивных ценностей; инклюзивной политике путем развития школы для всех, организации поддержки для разнообразия, предлагая много мероприятий; инклюзивной практике, путем организации обучения и мобилизации ресурсов

для безбарьерного пространства, зданий для обучения и отдыха, технического оснащения и приемлемого размера класса. Отечественные исследования посвящены изучению готовности родителей к инклюзивному образованию, необходимости организации психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, для обеспечения качественного инклюзивного образования необходимо изучить мнение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, по выявлению препятствий с которыми они сталкиваются при организации обучения своего ребенка в условиях общеобразовательной школы в сравнении с родителями детей с ОВЗ обучающихся в коррекционных школах.

Цель статьи заключается в выявлении препятствий, с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.

Методология исследования

Настоящее исследование проводилось в городе Тюмени и городе Ханты-Мансийске, Россия. В исследовании приняли участие

67 родителей детей с ОВЗ. Участники были разделены на две выборки. Первая выборка включала родителей детей инклюзивных школ (47). Вторая выборка состояла из родителей детей, обучающихся в общеобразовательной школе для учащихся с ОВЗ (20).

Анкета (50 пунктов) была составлена для изучения барьеров, с которыми сталкиваются родители детей с ОВЗ. Основные категории барьеров были определены на основе изучения психолого-педагогической литературы и опыта практической деятельности. Все расчеты проводились с использованием статистического пакета SPSS 25.

Результаты исследования

С целью проверки гипотезы о том, что родители детей с ОВЗ, инклюзивной школы имеют большее количество барьеров в обучении и развитии по сравнению с обучением в коррекционных школах были построены таблицы сопряженности и рассчитан Хи-квадрат Пирсона (χ^2). Результаты сравнения распределений по каждому из барьеров представлены в таблицах 1–4.

Таблица 1

Информационные барьеры

Table 1

Information barrier

№/п	Вопрос	χ^2
1	Знаете ли Вы о правах людей с ограниченными возможностями здоровья на образование?	0,33
2	Знакомы ли Вы с учебным планом Вашего ребенка?	7,97**
3	Ознакомлены ли Вы с расписанием занятий вашего ребенка?	0,43
4	Знаете ли Вы какие коррекционные занятия должен посещать Ваш ребенок?	2,20
5	Знаете ли Вы об особенностях воспитания и развития Вашего ребенка?	5,21
6	Знаете ли Вы о доступных организациях дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (кружки, секции)?	6,47*
7	Знаете ли Вы о возможности получения дальнейшего профессионального образования для Вашего ребенка?	0,34
8	Проводятся ли в школе мероприятия для родителей и учащихся об особенностях людей с ограниченными возможностями здоровья с привлечение специалистов ПМПК, социальных учреждений?	2,53

Результаты показывают, что трудности в получении информации об организации обучения и воспитания детей представляют собой барьер для родителей инклюзивных школ. В инклюзивных школах более половины родителей сообщают, что не знакомы с планом обучения их ребенка, в то время как в школах для детей с ОВЗ 80 % родителей ознакомлены с учебным планом ($\chi^2 = 7,97$; $p \leq 0,01$).

63,8 % от числа опрошенных родителей, чьи дети обучаются в инклюзивных школах,

затрудняются ответить или не знают о доступных организациях дополнительного образования для детей с ОВЗ (кружки, секции). В коррекционных школах таких родителей 35 % от числа опрошенных ($\chi^2 = 6,47$; $p \leq 0,05$).

При этом родители единодушно заявляют об отсутствии мероприятий с участием специалистов ПМПК, социальных учреждений, раскрывающих особенности воспитания и развития ребенка с ОВЗ.

Таблица 2

Социально-психологические барьеры

Table 2

Socio-psychological barriers

№/п	Вопрос	χ^2
Со стороны сверстников		
1	Хорошо ли относятся в Вашему ребенку его одноклассники?	0,87
2	Обзывают ли Вашего ребенка его одноклассники?	1,17
3	Хорошо ли относятся к Вашему ребенку ученики из других классов?	2,35
4	Помогают ли другие ученики Вашему ребенку в школе?	0,61
5	Играют ли с Вашим ребенком его одноклассники на переменах?	1,68
6	Общаются ли с Вашим ребенком одноклассники вне школы?	9,62**
7	Есть ли у Вашего ребенка друзья в школе?	4,74
Со стороны родителей других учеников		
8	Общаетесь ли Вы с родителями одноклассников Вашего ребенка?	1,86
9	Чувствуете ли Вы осуждение, неприятие со стороны родителей одноклассников Вашего ребенка?	0,71
10	Участвуете ли Вы в собраниях родительского комитета?	8,38*
11	Высказывали ли родители одноклассников Вашего ребенка, что они не хотят, чтобы Ваш ребенок учился с их детьми?	7,68*
12	Приглашают ли Вас принять участие в организации мероприятий для детей в классе (праздники, чаепития, концерты и др.)?	4,08
Со стороны педагогов		
13	Хорошо ли относятся педагоги к Вашему ребенку?	0,01
14	Включают ли педагоги Вашего ребенка в мероприятия класса и школы (праздники, чаепития, концерты и др.)?	6,57*
15	Поддерживают ли педагоги Вашего ребенка, когда у него что-то не получается (психологически, эмоционально)?	2,59
16	Как Вы считаете, видит ли педагог успех в развитии способностей Вашего ребенка?	1,41
17	Не боится ли Ваш ребенок задать уточняющий вопрос педагога, попросить повторить педагога?	1,42
18	Достаточно ли педагог уделяет внимание Вашему ребенку на уроках?	2,84

Результаты показывают, что родители воспринимают социальные и психологические аспекты обучения ребенка с ОВЗ как потенциальные барьеры для участия в образовательном процессе. В инклюзивных школах дети с ОВЗ продолжают общение с одноклассниками вне школы, это отметили 70,2 % родителей от числа опрошенных. В коррекционных школах, напротив, для большинства (65 %) детей общение происходит исключительно в школьной среде ($\chi^2=9,62$; $p\leq 0,01$).

Практически все родители, чьи дети обучаются в школах для обучающихся с ОВЗ отметили, что принимают участие в родительских собраниях. Исключены из родительского сообщества родители детей с ОВЗ в инклюзивных школах, их число не более 50 % ($\chi^2=8,38$; $p\leq 0,05$). Родители сообщили, что их не приглашают на родительские собрания.

В инклюзивных школах подавляющее большинство родителей (95,7 % от числа опрошенных) не слышали или не знают о высказываниях родителей, выражающих нежелание о том, чтобы его ребенок учился с их детьми. 10 % родителей, чьи дети обучаются в

коррекционных школах, слышали подобные высказывания ($\chi^2=7,68$; $p\leq 0,05$). Полученные значения не являются критичными, но являются весьма неожиданными.

Настораживает тот факт, что 20 % родителей, чьи дети обучаются в коррекционных школах, не знают о том, включают ли их детей во внеучебную деятельность ($\chi^2=6,57$; $p\leq 0,05$). В инклюзивных школах это единичные случаи.

Необходимо отметить, что 1/2 (51 %) родителей инклюзивных школ утверждают, что у детей не складываются отношения с одноклассниками, их часто обзывают, им не помогают и у них отсутствуют друзья. Такие трудности выделяют и родители (75 %) школы для обучающихся с ОВЗ.

Половина родителей инклюзивных школ (51 %) считают, что детям уделяют недостаточное внимание на уроках и (40 %) школы для обучающихся с ОВЗ. Также отмечают, что педагог не видит успехов в учебной деятельности и в развитии способностей (47 % инклюзивной школы и 30 % родителей школы для детей с ОВЗ).

Таблица 3

Организационно-методические барьеры

Table 3

Organizational and methodological barriers

№/п	Вопрос	χ^2
1	Согласовывали ли с Вами расписание занятий Вашего ребенка?	3,14
2	Посещает ли Ваш ребенок коррекционные занятия у педагога-психолога?	4,89
3	Посещает ли Ваш ребенок коррекционные занятия у логопеда?	1,45
4	Посещает ли Ваш ребенок коррекционные занятия у дефектолога?	20,17**
5	Посещает ли Ваш ребенок дополнительные коррекционные занятия у педагогов (русский, математика)?	1,45
6	Посещает ли Ваш ребенок занятия адаптивной физкультуры?	22,56**
7	Посещает ли Ваш ребенок занятия ритмики?	21,11**
8	Имеются ли у Вашего ребенка специальные учебники, рабочие тетради?	31,49**
9	Как Вы считаете, обладает ли школа достаточным количеством специалистов для обучения и развития Вашего ребенка?	4,45

Окончание таблицы 3.

10	Как Вы считаете, специалисты и педагоги школы обладают достаточными знаниями для обучения и развития Вашего ребенка?	2,11
11	Учитывают ли педагоги (специалисты) Ваше мнение, пожелания при проведении занятий (уроков)?	0,93
12	Предлагается ли Вам психологическая и социальная поддержка (помощь) со стороны специалистов школы (консультации, семинары, тренинги)?	0,99
13	Согласны ли Вы с оцениваем знаний и умений Вашего ребенка на занятиях?	0,05
14	Предоставляется ли Вашему ребенку тьютор (дополнительный педагог, оказывающий помощь) на учебных занятиях?	3,24
15	Замечаете ли Вы улучшения в развитии и обучении вашего ребенка?	2,78

Что касается организационно-методических барьеров, то малое количество родителей инклюзивных школ (4,3 % от числа опрошенных родителей) указали, что их дети посещает коррекционные занятия у дефектолога ($\chi^2= 20,17$; $p \leq 0,01$), в коррекционных школах этот показатель выражен в разы (50 % родителей).

Та же самая картина наблюдается при посещении занятий адаптивной физкультуры: 14,9 % от числа опрошенных родителей инклюзивных школ, и этот показатель равен 70 % в отдельных школах ($\chi^2= 22,56$; $p \leq 0,01$).

При посещении занятий ритмики: 8,5 % от числа опрошенных родителей инклюзивных школ, и в коррекционных школах этот показатель равен 60 % ($\chi^2= 21,11$; $p \leq 0,01$).

В инклюзивных школах только 17 % от числа опрошенных родителей, сообщили, что их дети имеют специальные учебники, рабочие тетради, в отдельных классах и школах

этот показатель равен 90 % ($\chi^2= 31,49$; $p \leq 0,01$), что идет в разрез с законодательством.

При этом 31,9 % от числа опрошенных родителей детей, обучающихся в инклюзивных школах, никогда не обращались за помощью к специалистам вне образовательной организации ($\chi^2= 6,92$; $p \leq 0,05$). Родители, чьи дети обучаются в коррекционных школах, чаще вынуждены обращаться к другим специалистам (дефектолог, логопед и др.) вне образовательной организации. Данный показатель свидетельствует о низком качестве предоставляемых услуг.

В целом большинство родителей считают, что школы не обладают достаточным количеством специалистов для обучения и развития детей с ОВЗ родителей инклюзивной школы (47 %) и родителей школы для детей с ОВЗ (65 %). Указывают на отсутствие психолого-педагогического сопровождения в школе 57 % родителей инклюзивных школ и 35 % родителей школы для детей с ОВЗ.

Таблица 4

Материально-технические барьеры

Table 4

Material and technical barriers

№/п	Вопрос	χ^2
1	Имеются ли пандусы возле школе?	15,51**
2	Имеются ли пандусы или специальные лифты в коридорах школы?	4,97
3	Имеется ли в школе кабинеты психолога и логопеда?	0,88

Окончание таблицы 4.

4	Имеется ли в школе сенсомоторная комната?	14,66**
5	Имеется ли в школе звукоусиливающая аппаратура?	1,59
6	Имеются ли в школе специально-оборудованные туалеты для инвалидов?	3,84
7	Организовано ли рабочее место в классе Вашего ребенка в постоянной зоне внимания педагога?	1,46
8	Имеются ли в школе Вашего ребенка наглядные материалы о расписании, изменениях в учебном процессе, правилах поведения, правилах безопасности?	3,11
9	Обеспечивают ли Вашего ребенка бесплатным двухразовым питанием в школе?	0,40

Что касается материально-технических барьеров, то большинство родителей инклюзивных школ и школ для детей с ОВЗ сообщают об отсутствии специальных лифтов и пандусов в коридорах школы, сенсомоторных комнат, звукоусиливающей аппаратуры, а также специально-оборудованных туалетов для инвалидов (95 % и 75 %). Примечательно, что 46 % родителей инклюзивных школ и 50 % родителей школы для обучающихся с ОВЗ не могут с полной уверенностью сказать, что у их детей организовано рабочее место в классе в постоянной зоне внимания педагога.

Удивительно, что 75 % от числа опрошенных родителей, чьи дети обучаются в коррекционных школах, отметили отсутствие пандусов возле школы ($\chi^2= 15,51$; $p \leq 0,01$).

В инклюзивных школах всего 6,4 % от числа опрошенных родителей, указали, что в школе имеется сенсомоторная комната, в отдельных школах этот показатель достоверно выше 35 %, но недостаточно высок ($\chi^2= 14,66$; $p \leq 0,01$).

Анализ вопросов с множественными ответами показал, что родители отмечают все известные им формы обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов, самый популярный ответ – это инклюзивные школы, реже всего был выбран вариант – для детей с ОВЗ в общеобразовательных школах, более половины родителей не знают о такой форме обучения.

Первое, на что ориентируются родители при выборе школы – это близость к дому,

треть родителей учитывали мнение специалистов ПМПК. Родители практически не передают значение материально-техническим условия для обучения и редко ориентируются на наличие квалифицированных специалистов.

Таблицы сопряженности и рассчитанный Хи-квадрат Пирсона для двух независимых выборок применялся для выявления значимых различий между барьерами, воспринимаемыми родителями инклюзивных школ и родителями детей с ОВЗ, обучающихся в школе для детей с ОВЗ. По большинству позиций анализ не дал существенных результатов. Однако, как и предполагалось, была обнаружена существенная разница в информировании родителей об организации обучения детей с ОВЗ. Родители инклюзивных школ чаще заявляли, что у них присутствуют информационные барьеры, они не знакомы с учебным планом ($\chi^2= 7,97$; $p \leq 0,01$), не знают о доступных кружках и секциях для детей с ОВЗ ($\chi^2= 6,47$; $p \leq 0,05$), чем родители школ для детей с ОВЗ. Результаты также выявили значительную разницу в отношенческом аспекте. Родители инклюзивных школ чаще указывали, что не участвуют и не присутствуют на родительских собраниях ($\chi^2= 8,38$; $p \leq 0,05$). Наиболее выражен, оказался организационно-методический барьер. Родители инклюзивных школ чаще сообщали, что их дети не получают услуги узких специалистов, в школе не реализуются специальные коррекционные предметы, отсутствуют бесплатные учебники и

учебно-методические материалы ($\chi^2= 31,49$; $p \leq 0,01$), чем в специальных школах.

Заключение

Представленные результаты исследования позволили выделить следующие барьеры организации обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды, воспринимаемые родителями: информационный, социально-психологический, организационно-методический и материально-технический. Предположение о том, что родители детей с ОВЗ, инклюзивной школы имеют большее количество барьеров в обучении и развитии по сравнению с обучением в коррекционных школах не подтвердилось. Вопреки нашим ожиданиям, различия между группами были довольно незначительными.

Родители обучающихся детей с ОВЗ в инклюзивных школах описывают аналогичные барьеры, что и родители из коррекционных школ, хотя в школах для учащихся с ОВЗ должны быть созданы специальные условия обучения и воспитания. Наибольшие опасения у родителей инклюзивных школ вызывают организационно-методические и материально-технические барьеры. Родители отмечают низкую информированность об организации образовательного процесса для детей с ОВЗ, наличие коммуникативных барьеров с учителями и одноклассниками, исключение из жизни родительского сообщества класса, отсутствие услуг узких специалистов и специальных предметов, бесплатных учебников и учебно-методических материалов. Наибольшие опасения у родителей детей, обучающихся в коррекционных школах, вызывает социально-психологический барьер. Родители указывают на узкий круг общения детей и напряженные отношения в классе, специфическое отношение учителей.

Таким образом, родители детей с ОВЗ выделяют барьеры организации обучения и воспитания детей в независимости от школы и формы обучения. Поэтому говорить о качественном образовании можно лишь в том случае, если специальные условия созданы для конкретного ребенка, с учетом его психического и физического развития.

На наш взгляд, приоритетным направлением организации обучения и воспитания детей с ОВЗ должно стать снижение барьеров инклюзивного образования. Включение родительской общественности в образовательный процесс. Родительское восприятие детей с ОВЗ может обеспечить более глубокое понимание факторов, влияющих на инклюзивную образовательную практику, найти наиболее значимые ресурсы, тем самым облегчая реализацию инклюзивной образовательной модели. Поэтому мы считаем, что нынешнюю ситуацию можно улучшить, обратившись к организаторам образования и педагогическим коллективам, с целью организации сотрудничества с родителями детей с ОВЗ, построению партнерских отношений между школой и родителями. Вовлечение родителей в процесс обучения вместе с их детьми, будет способствовать созданию позитивных отношений между школой и родителями, а также приведет к повышению уровня успеваемости детей. Партнерство между родителями и школой будет характеризоваться взаимным уважением, общими целями и признанием со стороны роли, навыков и проблем другого.

Полученные результаты могут быть использованы для устранения барьеров и организации инклюзивного образования с активным включением родительской общественности в образовательный процесс, а также для будущих исследований, рассматривающих вопросы отношения родителей с типично развивающимися детьми и детьми с ОВЗ к процессу инклюзии.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Saloviita T., Consegnati S. Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion // *British journal of special education*. – 2019. – Vol. 46 (4). – P. 465–479. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
2. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // *Психологическая наука и образование*. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 136–145. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25781582>
3. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources // *European journal of special needs education*. – 2020. – Vol. 35 (2). – P. 254–272. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
4. Jørgensen C. R., Allan J. Education, schooling and inclusive practice at a secondary free school in England // *British Journal of Sociology of Education*. – 2020. – Vol. 41 (4). – P. 507–522. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1726171>
5. Tryfon M., Anastasia A., Eleni R. Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece // *International journal of developmental disabilities*. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>
6. Lohmann A., Wulfekühler H., Wiedebusch S., Hensen G. Parents' attitudes towards inclusive education in day care facilities // *International Journal of Inclusive Education*. – 2018. – Vol. 23 (12). – P. 1232–1247. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1444106>
7. Biggeri M., Di Masi D., Bellacicco R. Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions // *Studies in higher education*. – 2020. – Vol. 45 (4). – P. 909–924. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
8. Khairuddin K. F., Miles S. School staff members' and parents' experiences of the inclusion of deaf children in Malaysian mainstream schools // *Education 3-13*. – 2020. – Vol. 48 (3). – P. 273–287. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664403>
9. Majoko T. Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives // *Early child development and care*. – 2017. – Vol. 189 (6). – P. 909–925. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1350176>
10. Hodges A., Joosten A., Bourke-Taylor H., Cordier R. School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum // *Research in Developmental Disabilities*. – 2020. – Vol. 97. – P. 103550. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>
11. Cremin K., Healy O., Gordon M. Parental perceptions on the transition to secondary school for their child with autism // *Advances in autism*. – 2017. – Vol. 3 (2). – P. 87–99. DOI: <https://doi.org/10.1108/AIA-09-2016-0024>
12. Sharma U., Armstrong A. C., Merumeru L., Simi J., Yared H. Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific // *International Journal of Inclusive Education*. – 2019. – Vol. 23 (1). – P. 65–78. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
13. Sosu E. M., Rydzewska, E. 'Are all beliefs equal?' Investigating the nature and determinants of parental attitudinal beliefs towards educational inclusion // *Educational Studies*. – 2017. – Vol. 43 (5). – P. 516–532. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1312286>
14. Stevens L., Wurf G. Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools // *International Journal of Inclusive Education*. – 2018. – Vol. 24 (4). – P. 351–365. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464068>



15. Алехина С. В. Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования // Педагогика и просвещение. – 2017. – № 4. – С. 1–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32312078>
16. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 129–135. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30071084>
17. Хотылева Т. Ю., Розенблюм С. А. Иллюзии инклюзии: типичные ошибки родителей детей с РАС из опыта инклюзивной школы // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, № 3. – С. 48–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30266861>
18. Задорин И. В., Колесникова Е. Ю., Новикова Е. М. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 60–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15855143>
19. Ажинова А. Е. Инклюзивное образование: барьеры внедрения и психолого-педагогические условия успешной реализации // Вестник Балтийского федерального университета им. Канта. Серия: филология, педагогика, психология. – 2019. – № 2. – С. 93–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38205866>
20. Горайнова А. Р. «Место под солнцем»: уровни формирования школьной инклюзии // Журнал исследований социальной политики. – 2019. – Т. 17, № 4. – С. 555–570. DOI: <https://doi.org/10.17323/727-0634-2019-17-4-555-570> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41540302>
21. Грунт Е. В. Инклюзивное образование в современной российской школе: региональный аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2019. – Т. 12, № 1. – С. 67–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37752769>
22. Sharma U., Armstrong, A. C., Merumeru L., Simi J., Yared H. Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific // International Journal of Inclusive Education. – 2019. – Vol. 23 (1). – P. 65–78. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
23. Bendixsen S., Danielsen H. Great expectations: migrant parents and parentschool cooperation in Norway // Comparative education. – 2020. – Vol. 56 (3). – P. 349–364. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>
24. Tett L., Macleod G. Enacting home–school partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents // Cambridge Journal of Education. – 2020. – Vol. 50 (4). – P. 451–468. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1722062>



DOI: [10.15293/2658-6762.2005](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005)

Andrey Valeryevich Mironov

Candidate of Psychological Sciences, Director,
Institute of Humanities for Northern Studies,
Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9531-6347>
E-mail: milan109@yandex.ru

Evgeniya Sergeevna Shelest

Psychologist,
Secondary School № 69 of Tyumen, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8079-6325>
E-mail: asbaevae@yandex.ru

Olga Vladimirovna Bulatova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
General and Social Psychology Department,
Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation.
Corresponding Author
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7456-6953>
E-mail: o.v.bulatova@utmn.ru

Barriers to implementing inclusive education for children with special educational needs: Parents' perceptions

Abstract

Introduction. *The authors investigate the problem of creating an inclusive educational environment for children with special educational needs (SEN) through interaction with their parents. The aim of this article is to identify obstacles faced by parents of children with SEN within an inclusive learning environment.*

Materials and Methods. *The article reviews and analyses Russian and international studies into implementing inclusive education. The empirical data were collected via questionnaires and processed using the methods of mathematical statistics.*

Results. *The authors identified the following barriers to implementing inclusive education for children with SEN, perceived by parents: information, socio-psychological, organizational, methodological, financial and technological. The comparative analysis showed that the barriers to education of children with SEN are faced both by parents whose children attend inclusive schools, and by parents whose children attend special schools, which create special learning environment, taking into account mental and physical development of children with SEN.*

Parents identified barriers to education for children with SEN regardless of types of schools and mode of study. Parents of children attending inclusive schools raised concerns about organizational, methodological, financial and technological barriers. Parents whose children attend special schools emphasized social and psychological barriers.

Conclusions. *In conclusion, the authors summarize parents' perceptions of the main barriers to implementing inclusive education for children with SEN.*

**Keywords**

Barriers to inclusive education; Parents' perceptions; Children with disabilities; Information barrier; Socio-psychological barrier; Organizational and methodological barrier; Financial and technological barrier.

REFERENCES

1. Saloviita T., Consegna S. Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 2019, vol. 46 (4), pp. 465–479. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
2. Alekhina S. V. Inclusive education: From policy to practice. *Psikhologicheskaya Nauka I Obrazovanie*, 2016, vol. 21 (1), pp. 136–145. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25781582>
3. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 2020, vol. 35 (2), pp. 254–272. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
4. Jørgensen C. R., Allan J. Education, schooling and inclusive practice at a secondary free school in England. *British Journal of Sociology of Education*, 2020, vol. 41 (4), pp. 507–522. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1726171>
5. Tryfon M., Anastasia A., Eleni R. Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>
6. Lohmann A., Wulfekühler H., Wiedebusch S., Hensen G. Parents' attitudes towards inclusive education in day care facilities. *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 23 (12), pp. 1232–1247. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1444106>
7. Biggeri M., Di Masi D., Bellacicco R. Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 2020, vol. 45 (4), pp. 909–924. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
8. Khairuddin K. F., Miles S. School staff members' and parents' experiences of the inclusion of deaf children in Malaysian mainstream schools. *Education 3-13*, 2020, vol. 48 (3), pp. 273–287. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664403>
9. Majoko T. Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. *Early Child Development and Care*, 2017, vol. 189 (6), pp. 909–925. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1350176>
10. Hodges A., Joosten A., Bourke-Taylor H., Cordier R. School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 2020, vol. 97, art. no. 103550. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>
11. Cremin K., Healy O., Gordon M. Parental perceptions on the transition to secondary school for their child with autism. *Advances in Autism*, 2017, vol. 3 (2), pp. 87–99. DOI: <https://doi.org/10.1108/AIA-09-2016-0024>
12. Sharma U., Armstrong A. C., Merumeru L., Simi J., Yared H. Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23 (1), pp. 65–78. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
13. Sosu E. M., Rydzewska, E. 'Are all beliefs equal?' Investigating the nature and determinants of parental attitudinal beliefs towards educational inclusion. *Educational Studies*, 2017, vol. 43 (5), pp. 516–532. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1312286>



14. Stevens L., Wurf G. Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 24 (4), pp. 351–365. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464068>
15. Alyokhina S. V. Role of parents of children with disabilities in the development of inclusive education. *Pedagogy and Education*, 2017, no. 4, pp. 1–9. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32312078>
16. Adeeva T. N. Current problems and the factors of readiness for inclusive education teachers and parents. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 4, pp. 129–135. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30071084>
17. Khotyleva T. Y., Rosenblyum, S. A. Illusions of inclusion: typical mistakes of parents of ASD children. Inclusive school experience. *Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 15 (3), pp. 48–53. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30266861>
18. Zadorin I. V., Kolesnikova E. Y., Novikova E. M. Inclusive education in Moscow: Differentiation of participants' awareness as a limiting factor. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 60–73. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15855143>
19. Azhinova A. E. Inclusive education: barriers for implementation and psychological and pedagogical conditions for successful realization. *Vestnik IKBFU. Philology, Pedagogy, and Psychology*, 2019, no. 2, pp. 93–101. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38205866>
20. Goryainova A. R. A place under the sun': Levels of development in school inclusion. *Journal of Social Policy Research*, 2019, vol. 17 (4), pp. 555–570. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/727-0634-2019-17-4-555-570> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41540302>
21. Grunt E. V. Inclusive education in modern Russian schools: Regional aspect. *Bulletin of Saint Petersburg University. Sociology*, 2019, vol. 12 (1), pp. 67–81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37752769>
22. Sharma U., Armstrong, A. C., Merumeru L., Simi J., Yared H. Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23 (1), pp. 65–78. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
23. Bendixsen S., Danielsen H. Great expectations: Migrant parents and parentschool cooperation in Norway. *Comparative Education*, 2020, vol. 56 (3), pp. 349–364. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>
24. Tett L., Macleod G. Enacting home-school partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents. *Cambridge Journal of Education*, 2020, vol. 50 (4), pp. 451–468. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1722062>

Submitted: 25 May 2020

Accepted: 10 September 2020

Published: 31 October 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).