

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-3-85-109



Взаимосвязь между участием в принятии решений и отношением к школьным инклюзивным политикам

Л.М. Волосникова¹, О.В. Огороднова², И.В. Патрушева³, Е.А. Кукуев⁴

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация.

E-mail: ¹l.m.volosnikova@utmn.ru; ²o.v.ogorodnova@utmn.ru; ³i.v.patrusheva@utmn.ru;

⁴e.a.kukuev@utmn.ru

✉ l.m.volosnikova@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* Одним из условий создания инклюзивной образовательной среды школы является управление этим процессом на основе баланса эффективности и справедливости. *Целью* исследования является анализ взаимосвязи между вовлеченностью сотрудников школ в процесс принятия решений и отношением к школьным инклюзивным политикам. *Методология, методы и методики.* Опрос проводился методами анкетирования и парных сравнений (метод Саати) по авторской методике. Экспертами выступили 104 сотрудника 34 школ Тюмени и Тюменской области, разделенные на две группы: эксперты, принимающие решения на уровне образовательной организации и эксперты, выполняющие решения. Метод парных сравнений позволил субъектам оценивания усилить рефлексивную позицию в отношении инклюзивных процессов. *Результаты.* Эксперты отмечают дефициты профессиональной готовности (47 %) и психологической готовности (33 %) педагогов в области инклюзивного образования. Установлены прямые корреляции между наличием образования в сфере инклюзии и уровнем вовлеченности в инклюзивный процесс в школе; уровнем профессиональной компетентности в сфере инклюзивного образования и психологической готовностью к его реализации. Эксперты отмечают наличие процессов латентного сопротивления инклюзивной политике, определяют разные приоритеты в обеспечении субъективного благополучия для здоровых учащихся и детей с ограниченными возможностями. В отношении субъективного благополучия педагогов высокий вес имеет психологическая и физическая безопасность и защищенность. Менее приоритетными являются включенность родителей и учеников в процесс принятия решений и обеспечение прозрачного и справедливого механизма распределения ресурсов. Престижность школы значимее, чем субъективное благополучие педагогов. *Научная новизна.* Разработан авторский инструментарий на основе метода парных сравнений для изучения позиции сотрудников школ в отношении приоритетов школьной инклюзивной политики. *Практическая значимость.* Результаты могут быть полезны администраторам школ для переосмысления управленческих решений в определении приоритетов развития в условиях инклюзивной трансформации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, сотрудники школ, принятие решений, отношение к инклюзивному образованию, лидерство в инклюзивном образовании, субъективное благополучие

Благодарности. Авторы благодарят сотрудников школ и коллег, принявших участие в исследовании, выражают благодарность сотрудникам редакции и рецензентам за конструктивные замечания и ценные рекомендации. Исследование выполнено в рамках государственного задания FEWZ-2023-0007 Министерства науки и высшего образования Российской Федерации для реализации научного проекта «Универсальный дизайн обучения как прорывная инклюзивная стратегия в условиях образовательной гетерогенности».

Для цитирования: Волосникова Л.М., Огороднова О.В., Патрушева И.В., Кукуев Е.А. Взаимосвязь между участием в принятии решений и отношением к школьным инклюзивным политикам. *Образование и наука*. 2025;27(3):85–109. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-85-109

The relationship between participation in decision-making and attitudes towards school inclusion policies

L.M. Volosnikova¹, O.V. Ogorodnova², I.V. Patrusheva³, E.A. Kukuev⁴

University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation.

E-mail: ¹l.m.volosnikova@utmn.ru, ²o.v.ogorodnova@utmn.ru, ³i.v.patrusheva@utmn.ru,
⁴e.a.kukuev@utmn.ru

✉ l.m.volosnikova@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* One of the essential conditions for creating an inclusive educational environment in schools is the management of the process, which depends on balancing effectiveness and equity. *Aim.* The current research *aims* to analyse the relationship between school employees' engagement in the decision-making process and their attitudes towards inclusive educational policies. *Methodology and research methods.* The survey was conducted using questionnaires and A/B testing (Saati's method) in accordance with the authors' methodology. A total of 104 employees from 34 different schools in Tyumen and the Tyumen Region participated in the study, divided into two groups: those who make decisions within the educational entity and those who execute those decisions. The A/B testing method enabled participants to adopt a reflective stance regarding inclusive processes. *Results.* Experts emphasise the significant deficits in professional training (47%) and psychological training (33%) for teachers in the field of inclusive education. A direct correlation has been identified between the education provided in inclusive settings and the level of student engagement in schools. Additionally, a relationship exists between the professional competence of educators in inclusive education and their psychological readiness to implement this approach. Experts also highlight the presence of latent resistance to inclusive policies and identify varying priorities in promoting the well-being of both unaffected students and children with disabilities. The psychological and physical protection of teachers is considered crucial for their subjective well-being. However, less emphasis is placed on involving parents and students in decision-making processes and ensuring a transparent and equitable mechanism for resource allocation. Ultimately, the prestige of the school is often prioritised over the subjective well-being of teachers. *Scientific novelty.* An authors' toolkit based on the A/B testing method has been developed to examine the perspectives of school staff on inclusive policy priorities in education. *Practical significance.* The research findings can be valuable for school administrators as they reflect on management decisions regarding the prioritisation of progress amid inclusive transformation.

Keywords: inclusive education, school staff, decision-making, attitude towards inclusive education, leadership in inclusive education, subjective well-being

Acknowledgements. The authors would like to thank the school staff and colleagues who participated in the study. They also express their gratitude to the editorial staff and reviewers for their constructive comments and valuable recommendations. This study was conducted under the state assignment FEWZ-

2023-0007 from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, as part of the scientific project titled "Universal Learning Design as a Breakthrough Inclusive Strategy in Conditions of Educational Heterogeneity".

For citation: Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V., Patrusheva I.V., Kukuev E.A. The relationship between participation in decision-making and attitudes towards school inclusion policies. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(3):85–109. doi:10.17853/1994-5639-2025-3-85-109

Введение

Инклюзивное образование направлено на обеспечение всем учащимся доступа к качественному образованию и требует от школ реконструкции образовательных политик, призванных предоставлять учащимся равные возможности для участия во всех аспектах школьной жизни на основе баланса академической эффективности и справедливости. Несмотря на достигнутый прогресс в этом отношении, полная реализация инклюзивного образования по-прежнему сдерживается серьезными проблемами и барьерами, в том числе создаваемыми сотрудниками школ. Поэтому важно исследовать факторы, влияющие на восприятие инклюзивного образования сотрудниками школ, которое в свою очередь влияет на их инклюзивную практику.

Многочисленные исследования успешных школьных инклюзивных кейсов выявляют их значимые атрибуты и факторы. Например, С. В. Алехина с соавторами [1], M. Ainscow [2], N. Khaleel, M. Alhosani, I. Duyar [3], A. Vlachou и S. S. Tsirantonaki [4], Л. М. Волосникова [5] выделяют фактор наличия школьной команды и лидера, разделяющих инклюзивные ценности. В исследованиях E. Cohen [6], J. P. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond [7], P. Hallinger, J. Kovacevic [8], D. A. Lipsky, A. Gartner [9] существенное внимание уделяется партисипативности, которая предполагает включенность сотрудников в принятие решений. Труды M. Iswari [10], A. Al-Azawei, F. Serenelli и K. Lundqvist [11], I. Qais с соавторами [12] посвящены изучению такого атрибута успешных школьных инклюзивных кейсов, как универсальность, под которым понимается проектирование инклюзивных дружелюбных, комфортных и безопасных сред не только для школьников, но и сотрудников школы, родителей. На школьные команды ложится ответственность за создание доступной образовательной среды для всех обучающихся. При этом важно сохранять работоспособность и благополучие педагогов, вовлекать в образовательный процесс всех участников.

Целью исследования стал анализ взаимосвязи между вовлеченностью сотрудников школ в процесс принятия решений школы и отношением к школьным инклюзивным политикам. Работа направлена на поиск ответов на следующие исследовательские вопросы:

1. Каково отношение сотрудников школ к инклюзивному образованию в зависимости от того, с какой ролью они себя идентифицируют: принимающие решения (лидеры) или исполняющие решения (исполнители)?

2. Каковы, по мнению сотрудников школ, приоритеты школьной политики в зависимости от того, как они себя позиционируют: лидеры или исполнители?

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что отношение к инклюзивному образованию и понимание приоритетов школьной политики у экспертов, принимающих решения, и экспертов, исполняющих решения, будет иметь свои особенности.

Ограничениями исследования являются ограничения выборки и ограничения методов, а именно: 1) географическая ограниченность исследования, что не позволяет прямо экстраполировать результаты на регионы с другими социально-экономическими условиями; 2) субъективный характер данных, полученных в ходе анкетирования, анкетирование не дает возможности учитывать скрытую мотивацию респондентов при выборе ответов; 3) метод парных сравнений (метод Саати) предполагает наличие четкой иерархии критериев, которая также может быть субъективно интерпретирована участниками исследования.

Обзор литературы

Отношение к инклюзивному образованию сотрудников школ – учителей, специалистов, тьюторов и директоров является темой, глубоко исследованной в силу значимости данного фактора для развития инклюзивных процессов. Так, исследования отношения учителей к инклюзивному образованию ведутся с конца 1950-х годов. База данных Web of Science Core Collection по ключевым словам *teachers attitudes*, *inclusive education* выдает более 1350 результатов с общим количеством цитирований 12820 за 1995–2022 гг.

По мнению E. Avramidis, B. Norwich [13], Л. М. Волосниковой, С. В. Игнатжевой, Л. В. Феединой, Ж. Ю. Брук [14], В. З. Кантора с соавторами [15], факторы, влияющие на отношение сотрудников школ к инклюзивному образованию, можно распределить на три группы: 1) связанные с детьми (поведение, тип инвалидности); 2) связанные со средой (ресурсами); 3) связанные с личностью учителя.

Переменные, характеризующие сотрудников школ, как факторы, оказывающие влияние на их отношение к инклюзивному образованию, стали объектом множества исследований. Так, в работах M. Astrauskaitė, R. Vytautas, A. Perminas [16], S. K. Ho, F. Ip, M. W.-Y. Wong [17], T. Saloviita [18], M. Smet [19] оценивалась связь с историко-культурными ландшафтами, установками в отношении инклюзивного образования в зависимости от пола, возраста сотрудника, уровня его квалификации, стажа и повышения квалификации в сфере инклюзивного образования, длительности контактов с инвалидами, убеждений, самооффективности, вовлеченности в работу. C. Wilson, M. Woolfson, K. Durkin [20], R. M. Klassen, V. M. Tze, S. M. Betts, K. A. Gordon [21], S. Miesera, M. Gebhardt [22], A. L. Perrin, M. Jury, C. Desombre [23] доказали, что культура школы, ее нормы и ценности, убеждения администраторов, убеждения и цен-

ности сотрудников, самоэффективность влияют на отношение к инклюзивному образованию.

Отношению школьных администраторов к инклюзивному образованию и его влиянию на инклюзивную политику школы в последние 20 лет были посвящены исследования E. Avramidis, B. Norwich [13], C. J. Riehl [24], N. Khaleel, M. Alhosani, I. Duyar [25], S. D. Hayes, P. S. Angelle [26], H. Nguluma, M. Bayrakçı, O. Titrek [27], J. Maccormack, S. Side, K. Maich, J. Specht [28], C. Salisbury [29]. Их результаты демонстрируют взаимосвязь между убеждениями и отношением администраторов школ к продвижению инклюзивной практики; эти отношения не только конвергентны, но могут быть и дивергентными. Исследования M. J. Boyle, C. M. Hernandez [30], G. S. Mthethwa [31] показали, что убеждения директоров школ связаны с их идентичностью, личными ценностями, которые также влияют на их отношение и практики формирования инклюзивной среды. В современных реалиях лидер, принимающий решения, должен быть способным вести за собой, выстроить систему взаимоотношений между всеми субъектами образования и при этом учесть их потребности и возможности.

E. Cohen [6], J. P. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond [7], P. Hallinger, J. Kovacevic [8], D. A. Lipsky, A. Gartner [9] выявили, что стиль распределенного лидерства, который, по мнению экспертов, более релевантен инклюзивному образованию, характеризуется высокой степенью вовлеченности сотрудников школы в процесс принятия решений и проектирования инклюзивной среды. Эта вовлеченность имеет многочисленные позитивные личностные и организационные эффекты. Однако в исследованиях инклюзивного образования практически не представлены взаимосвязь между отношением школьных экспертов к инклюзивному образованию, пониманием ими приоритетов школьной политики в зависимости от того, включены ли они в процессы принятия решений, с какой ролью они себя идентифицируют – принимающие решения (лидеры) или исполняющие решения.

Методология, материалы и методы

Базовым методологическим подходом в исследовании стала теория широкого понимания инклюзивного образования как инструмента противодействия сегрегации и успешного обучения и вовлечения всех детей, включая детей с инвалидностью, предложенная M. Ainscow [2]. Отбор теоретических источников проводился по базам JSTOR, Sage, Springer, Wiley Online library по ключевым словам: «отношение к инклюзивному образованию», «вовлеченность в процесс принятия решений», «профессиональная готовность к инклюзивному образованию», «психологическая готовность к инклюзивному образованию».

В апреле–мае 2022 года в рамках исследовательского проекта был проведен экспертный опрос с целью анализа экспертной оценки инклюзивного образования сотрудниками школ.

Опрос проводился методом анкетирования и методом парных сравнений (метод Саати) по авторским методикам. Метод Саати предусматривает использование иерархической декомпозиции для работы со сложной информацией при принятии многокритериальных решений. Он состоит из трех шагов: разработка иерархии атрибутов; определение относительной важности атрибутов; оценка относительной эффективности альтернатив по каждому элементу иерархии¹. Метод парных сравнений позволил субъектам оценивания усилить рефлексивную позицию в отношении инклюзивных процессов.

Критерием отбора школ в качестве базы исследования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в общеобразовательных классах. Критериями отбора сотрудников была экспертная позиция, которая включает такие параметры, как опыт работы в инклюзивных классах и школах и вовлеченность в процесс принятия решений.

В качестве экспертов выступили 104 сотрудника 34 школ Тюмени и юга Тюменской области (всего 9 муниципалитетов), разделенные на 2 группы в соответствии с их собственной позицией (было предложено выбрать): 1) сотрудники, принимающие решения на уровне образовательной организации – 55 чел. (55,77 %); 2) сотрудники, выполняющие принятые решения – 49 чел. (44,23 %).

Среди опрошенных были директора, их заместители, методисты, учителя, социальные педагоги, педагоги-психологи, педагоги-организаторы, другие специалисты школ.

Выбор экспертом позиции «принимаю решения» или «исполняю решения» не обозначает принадлежность к администрации; он интерпретируется как самоидентификация сотрудника школы.

Выборка представлена преимущественно респондентами женского пола – 91,35 %. Возраст большинства респондентов – в диапазоне от 25 до 35 лет (54,81 %) и от 35 до 50 лет (38,46 %). Стаж у 46,15 % опрошенных от 10 до 20 лет, у 23,08 % – от 5 до 10 лет. Также присутствуют и участники со стажем педагогической деятельности до 5 лет – 25,96 %. Большинство респондентов имеют высшее образование на уровне бакалавриата/специалитета – 83,65 %, на уровне магистратуры – 10,58 %.

Охарактеризуем отдельно выборку респондентов, которые самоопределились как «принимающие решения на стратегическом уровне» (лидеры) – 55 человек. Из них респондентов женского пола – 87,3 %, мужского – 12,7 %. Представители данной выборки имеют больший стаж работы, чем «выполняющие принятые решения»: от 35 до 50 лет – 47,27 %, от 50 до 65 лет – 41,83 %. Только 6 человек (10,9 %) в возрасте от 25 до 35 лет относят себя к «принимающим решения». Стаж у «принимающих решения» – свыше 20 лет (самый большой – 47 лет) – 54,55 %, от 10 до 20 лет – 21,82 %, до 10 лет – 13 чел. (23,63 %). Высшее образование (бакалавриат/специалитет) имеют 87,3 % респондентов, магистратуру закончили – 10,9 %.

¹ Саати Т. *Принятие решений: метод анализа иерархий*. Пер. с английского Р. Г. Вачнадзе. М.: Радио и связь; 1993. Режим доступа: <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/saaty.pdf> (дата обращения: 11.06.2024).

Результаты исследования

Представим результаты анкетирования респондентов, принимающих решения, и в сравнении двух групп выборки, где $n_o = 104$ (общее количество респондентов), $n_1 = 55$ (эксперты, принимающие решения (далее «лидеры»), $n_2 = 49$ (эксперты, выполняющие принятые решения (далее – «исполнители»)).

Квалификация. Большинство респондентов (64,42 %) получили образование в области инклюзии по программам повышения квалификации. Как мы видим, среди экспертов, принимающих решения, 33 чел. (60 %) отмечают наличие образования, связанного с инклюзией, полученного в ходе курсов повышения квалификации. В этой группе есть респонденты, имеющие специальное образование (4 чел.) или педагогическое образование с инклюзивным профилем (4 чел.) (рис. 1).

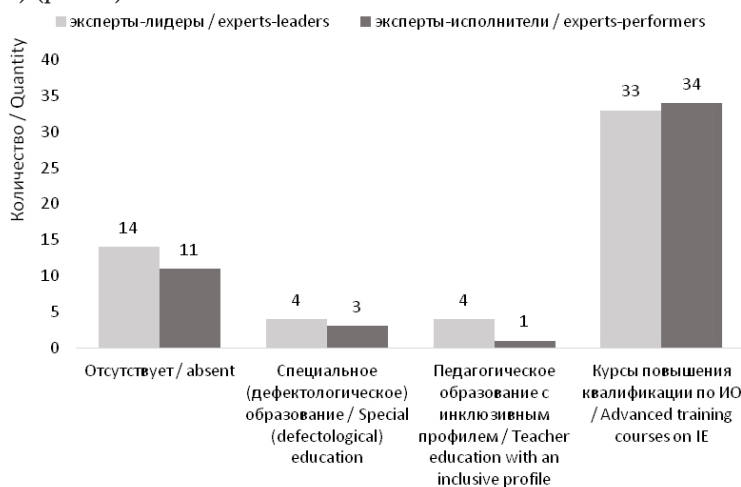


Рис. 1. Оценка экспертами наличия образования, связанного с инклюзией (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 1. Experts' assessments of the presence of education related to inclusion (people), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Тем не менее, 25,45 % (14 чел.) экспертов-лидеров и 20 % (11 чел.) экспертов-исполнителей не имеют образования в области инклюзии, в связи с чем возможны дефициты в теоретическом обосновании деятельности и в практической подготовленности.

По оценкам экспертов, уровень профессиональной компетенции в области инклюзивного образования достаточен у половины респондентов (55 чел., 55,88 %); более 47 % нуждаются в его повышении (рис. 2). Таким образом, эксперты осознают, что их текущая деятельность не в полном объеме соответствует новым вызовам, современным требованиям, задачам, которые приходится решать «здесь и сейчас».



Рис. 2. Оценка экспертами уровня профессиональной компетентности в области инклюзивного образования (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 2. Assessments by experts of the level of professional competence in the field of inclusive education (people), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Опыт работы в инклюзивном классе. Под инклюзивным классом мы понимаем класс в общеобразовательной школе, в котором обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью совместно с нормотипичными детьми. Примерно треть экспертов имеют опыт преподавания в таких классах (рис. 3).



Рис. 3. Оценка экспертами опыта преподавания в инклюзивном классе (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 3. Experts' assessments of teaching experience in an inclusive class (people) $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Исследования, проведенные Е. Avramidis, В. Norwich, доказывают, что отсутствие опыта рождает барьеры, в числе которых – страх неуспешности; с увеличением опыта отношение к разнообразию меняется [13].

Психологическая готовность. Результаты опроса демонстрируют, что 69,09 % (38 чел.) экспертов отмечают достаточный уровень психологической готовности; 30,9 % (17 чел.) полагают, что он нуждается в повышении (рис. 4).

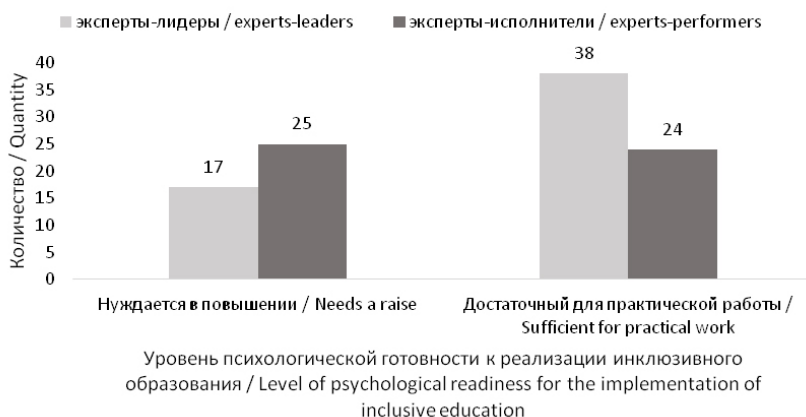


Рис. 4. Оценка экспертами уровня психологической готовности к реализации инклюзивного образования (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 4. Assessments by experts of the level of psychological readiness for the implementation of inclusive education (people), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Это связано с дефицитом опыта работы в инклюзивных классах, наличием негативного опыта работы в условиях инклюзии, страхом профессиональных неудач, непреодоленными стереотипами и предубеждениями в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Опыт участия в инклюзивных проектах. В рамках анкетирования нами был задан вопрос об участии экспертов в проектной деятельности, связанной с инклюзией (рис. 5). Результаты показали, что большая часть респондентов не участвовали, примерно треть участвовали в роли исполнителей и совсем немногие участвовали в роли руководителей. В числе участвующих в проектной деятельности в роли руководителей в основном эксперты-лидеры (12 чел., 21,8 %). Это может быть связано с недостаточной настойчивостью лидеров школ в вовлечении педагогических коллективов в инклюзивные практики, с организацией жизнедеятельности коллективов в исполнительской, а не проектной логике.



Рис. 5. Оценка экспертами опыта участия в проектной деятельности, связанной с инклюзией (чел.), $n_0 = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 5. Experts' assessments of experience in participating in project activities related to inclusion (people), $n_0 = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Вовлеченность в инклюзивный процесс в школе. Исследование Л. Феединой, Л. Волосниковой, С. Игнатжевой, Ж. Брук доказывает, что вовлеченность детей, родителей, педагогов в инклюзивные процессы и события является предиктором эффективной инклюзивной политики школы, фактором развития позитивных отношений и культуры инклюзии [32].

Эксперты-лидеры продемонстрировали свое активное участие в инклюзивных мероприятиях (33 чел., 60 %), менее вовлечены в инклюзивный процесс эксперты-исполнители (рис. 6). Таким образом, мы видим даже на уровне экспертного сообщества неравномерность вовлечения работников школ в инклюзивный процесс.



Рис. 6. Оценка экспертами уровня вовлеченности в инклюзивный процесс в школе (чел.), $n_0 = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 6. Assessments by experts of the level of involvement in the inclusive process at school (people), $n_0 = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Отношение к инклюзивному образованию. 68 % экспертов характеризуют его как отношение «с пониманием и поддержкой» или «позитивное явление». Эксперты-лидеры больше уверены в позитивном отношении своих сотрудников к инклюзии (рис. 7).



Рис. 7. Оценка экспертами отношения педагогов к инклюзивному обучению (чел.), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

Fig. 7. Experts' assessments of teachers' attitudes towards inclusive education (people), $n_o = 104$, $n_1 = 55$, $n_2 = 49$

При этом 19 % опрошенных указывают на отношение к инклюзии как к вынужденной необходимости. Доля ответов, составляющих наличие как явного, так и скрытого сопротивления составляет 12,5 %. Таким образом, опрос показывает высокую степень готовности к реализации инклюзии, а также прямые корреляционные связи между лидерской позицией и принятием инклюзии.

Результаты опроса экспертов с использованием метода Саати.

Метод Саати заключается в декомпозиции изучаемой проблемы/феномена на составные части и дальнейшей обработке последовательности суждений эксперта по парным сравнениям¹.

Результаты декомпозиции феномена «Обучение детей с ОВЗ» представлены на рис. 8.

¹ Саати Т. Принятие решений: метод анализа иерархий. Пер. с английского Р. Г. Вачнадзе. М.: Радио и связь, 1993. Режим доступа: <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/saaty.pdf> (дата обращения: 11.06.2024).

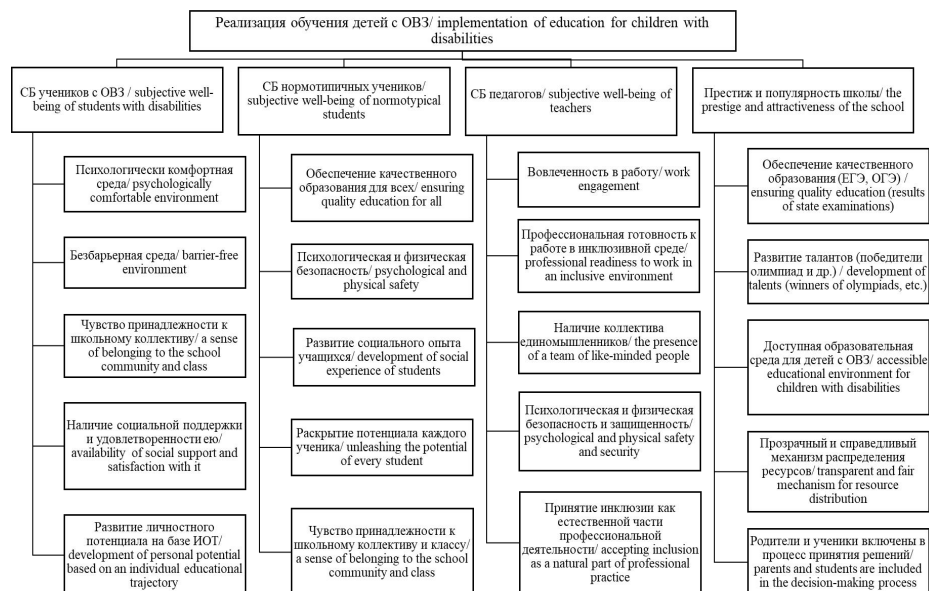


Рис. 8. Иерархия феномена «Реализация обучения детей с ОВЗ»: критерии и альтернативы

Fig. 8. Hierarchy of the phenomenon “Implementation of education for children with disabilities”: criteria and alternatives

В результате декомпозиции было выделено 4 критерия: субъективное благополучие (СБ) детей с ОВЗ, субъективное благополучие (СБ) нормотипичных учеников, субъективное благополучие (СБ) педагогов, престиж и привлекательность школы.

При построении матриц парных сравнений мы опирались на шкалу предпочтений (шкалу относительной важности), где: 1 балл – равная важность сравниваемых элементов; 3 балла – умеренное превосходство одного элемента иерархии над другим (предшествующий опыт и оценка говорят о немного большей значимости одного элемента по сравнению с другим); 5 баллов – существенное или сильное превосходство одного элемента (предшествующий опыт и оценка говорят о более высокой значимости одного элемента по сравнению с другим); 7 баллов – значительное превосходство одного элемента над другим.

Обработка данных проводилась путем нахождения количества отдельных предпочтений (оценок) для каждой связи (соотношения) между двумя данными альтернативами, и умножением этих сумм на баллы (коэффициенты) этих связей. Для последующего анализа полученные данные были переведены в

процентные доли каждой альтернативы с помощью построения обратных связей между альтернативами (обратных матриц), вычисления веса для каждой связи и их деления на общий суммарный вес всех оценок. Далее полученные процентные доли связей складывались по отдельным альтернативам (категориям), для получения суммарного веса (важности) каждой альтернативы.

Представим полученные результаты.

По первому критерию «Субъективное благополучие учеников с ОВЗ» анализ альтернатив выявил следующее (рис. 9):

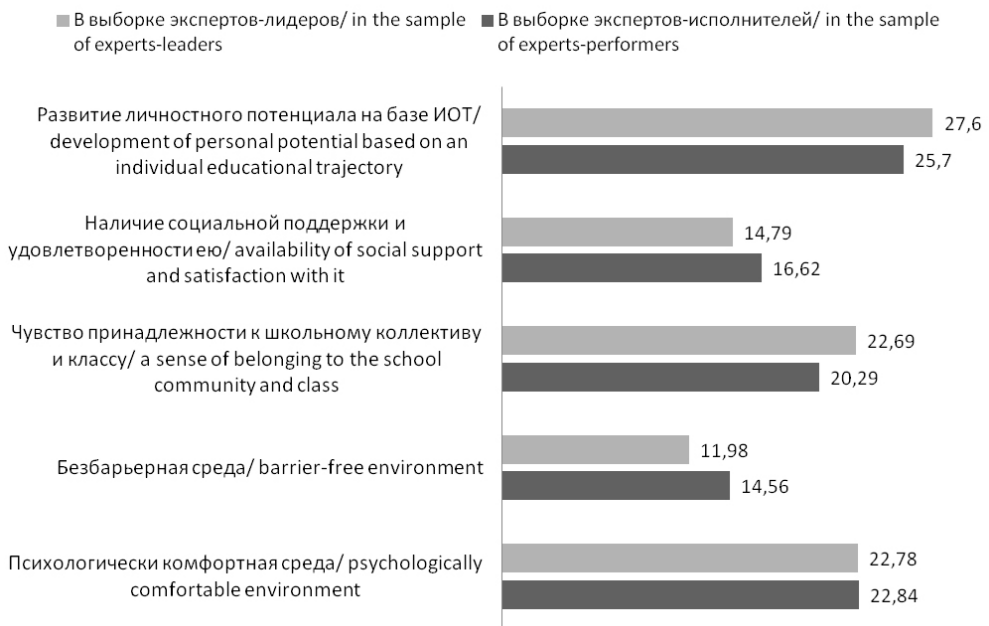


Рис. 9. Вес альтернатив (факторов) по критерию «Субъективное благополучие учеников с ОВЗ», %

Fig. 9. Weight of alternatives (factors) according to the criterion "Subjective well-being of students with disabilities", %

По результатам сравнения альтернатив (факторов), важных в обеспечении субъективного благополучия учеников с ОВЗ, экспертами, принимающими решения, самый большой вес (27,7 %) оказался у альтернативы/фактора «Развитие личностного потенциала на базе индивидуальных образовательных траекторий». Значение по этому фактору более чем в два раза превышает значение по фактору «Безбарьерная среда» (11,98 %). Эксперты-лидеры убеждены, что

важнее уделять внимание развитию потенциала детей на основе индивидуализации, чем устранять барьеры в предметно-пространственной среде. Еще одна альтернатива, имеющая меньший вес в сравнении с другими: «наличие социальной поддержки и удовлетворенности ею» (14,56 %). Меры социальной поддержки не являются определяющими в субъективном благополучии детей с ОВЗ – так считают эксперты-лидеры, фокусируясь не столько на поддержке, сколько на формировании психологически комфортной среды (22,69 %) и культивировании чувства принадлежности к школьному коллективу и классу (22,78 %). У экспертов-исполнителей ниже вес таких альтернатив, как «Развитие личностного потенциала на базе индивидуальных образовательных траекторий» (25,7 %), «Чувство принадлежности к классу (20,29 %), зато выше вес альтернатив «Безбарьерная среда» и «Наличие социальной поддержки и удовлетворенности ею». Эксперты-исполнители демонстрируют большую экстернатальность в выборе альтернатив и чаще выбирают альтернативы, которые от них не зависят.

Вторым критерием для анализа стал критерий «Субъективное благополучие нормотипичных учеников» (рис. 10).

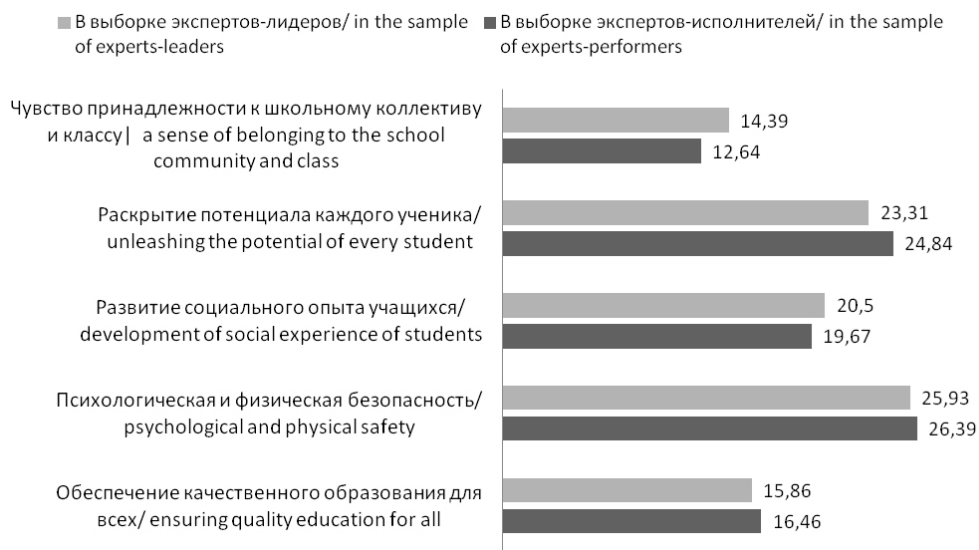


Рис. 10. Вес альтернатив по критерию «Субъективное благополучие нормотипичных учеников», %

Fig. 10. Weight of alternatives according to the criterion “Subjective well-being of normotypical students”, %

«Чувство принадлежности к школьному коллективу и классу» – фактор, имеющий самый низкий вес как в выборке экспертов-лидеров (14,39 %), так и в выборке экспертов-исполнителей (12,64 %). При этом тот же фактор для учеников с ОВЗ имеет вес 22,69 % и 20,29 % соответственно. Таким образом, в оценке большинства экспертов чувство принадлежности к классу как фактор, влияющий на субъективное благополучие учеников, имеет разную ценность для детей с ОВЗ и нормотипичных учащихся.

Показатель веса фактора «Чувство принадлежности к школьному коллективу и классу» вступает, на наш взгляд, в противоречие с показателями факторов «Развитие социального опыта» и «Раскрытие потенциала каждого ученика» (по обоим группам экспертов). Эксперты, по всей видимости, не связывают развитие социального опыта учащихся с функционированием класса как социальной группы, и раскрытие потенциала каждого ученика рассматривают вне контекста школьного класса.

Лидером в оцениваемых альтернативах по рассматриваемому критерию стал фактор «Психологическая и физическая безопасность» (25,93 % для экспертов-лидеров, 26,39 % для экспертов-исполнителей). Его показатели близки к фактору «раскрытие потенциала каждого ученика» (23,31 % для лидеров и 24,84 % для исполнителей).

Опишем результаты анализа альтернатив *по третьему критерию* «Субъективное благополучие педагогов» (рис. 11). В первую очередь, обращает на себя внимание вес альтернативы «Вовлеченность в работу» (12,63 % для экспертов, принимающих решения), который является самым низким. Вес всех других альтернатив примерно одинаковый («Профессиональная готовность к работе в инклюзивной среде», «Наличие коллектива единомышленников», «Принятие инклюзии как естественной части профессиональной деятельности») и составляет чуть больше 20 %. Самое высокое значение у альтернативы «Психологическая и физическая безопасность и защищенность» (23,18 %). Вместе с тем в исследованиях категория «вовлеченности» рассматривается как один из базовых факторов, обеспечивающих субъективное благополучие. Отметим, что вес этого фактора в первой группе экспертов-лидеров, ниже на четыре пункта, чем у экспертов-исполнителей.

Самое высокое значение относится к альтернативе «Психологическая и физическая безопасность и защищенность» и составляет у исполнителей 28,36 %. Причиной такого результата, по всей видимости, являются фрустрированные потребности в безопасности в сообществе школьных педагогических коллективов.



Рис. 11. Вес альтернатив по критерию «Субъективное благополучие педагогов», %

Fig. 11. Weight of alternatives according to the criterion “Subjective well-being of teachers”, %

Четвертый рассматриваемый критерий – «Престижность и привлекательность школы» (рис. 12). Самым низким весом по этому критерию обладает альтернатива «Родители и ученики включены в процесс принятия решений» (13,31 % у экспертов-исполнителей). Эксперты этой группы не считают первостепенным привлечение детей и родителей в соуправление школой, тогда как участие в процессе принятия решений обеспечивает автономию, которая, по данным наших предыдущих исследований [33], является важным фактором самодетерминации и субъективного благополучия.

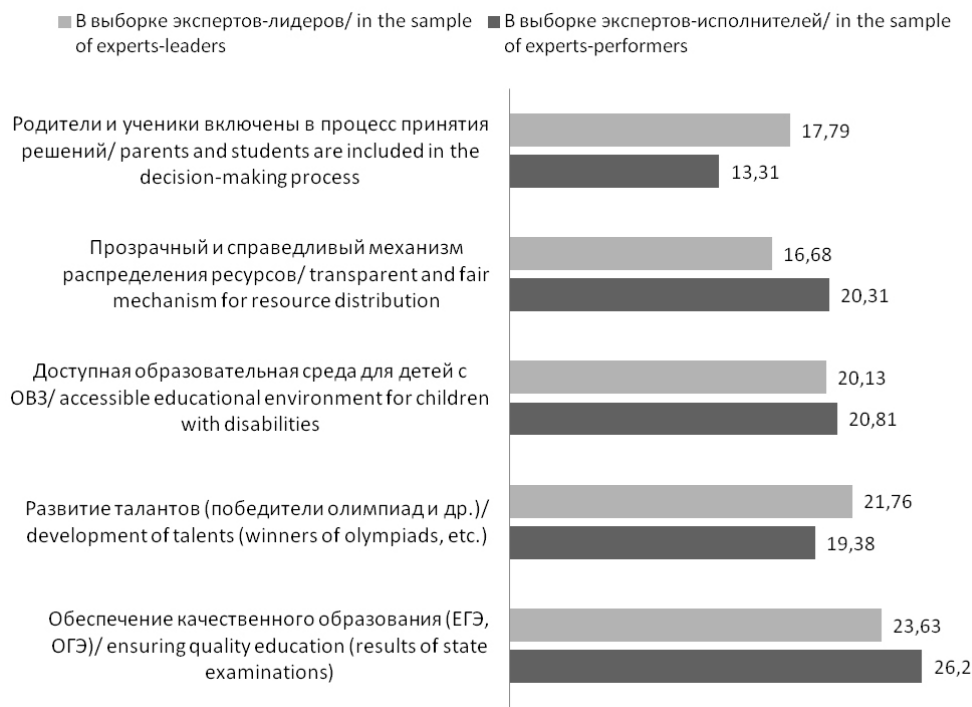


Рис. 12. Вес альтернатив по критерию «Престижность и привлекательность школы», %

Fig. 12. Weight of alternatives according to the criterion “Prestige and attractiveness of the school”, %

Наиболее весомой альтернативой в структуре рассматриваемого критерия является «Обеспечение качественного образования (ОГЭ, ЕГЭ). Вес этой альтернативы для группы экспертов-лидеров – 23,63 %, а для группы исполнителей – 26,2 % (вдвое больше, чем для альтернативы «Родители и ученики включены в процесс принятия решений»).

Фиксация на подготовке к ОГЭ и ЕГЭ стала серьезной проблемой школы, нередко уводящей от достижения других образовательных результатов, не измеряемых ОГЭ, ЕГЭ. Вес фактора «Прозрачный и справедливый механизм распределения ресурсов» имеет самое низкое значение (16,68 % в группе экспертов, принимающих решения), из чего можно заключить, что школами не в полной мере реализуется принцип социального партнерства и недостаточно развиты механизмы партисипативного управления. Все другие факторы по рассматриваемому критерию оценены экспертами как более значимые.

Четыре критерия, являющиеся условиями реализации обучения детей с ОВЗ (рис. 8), были также предложены экспертам как альтернативы для парного сравнения. Результаты представлены на рисунке 13.

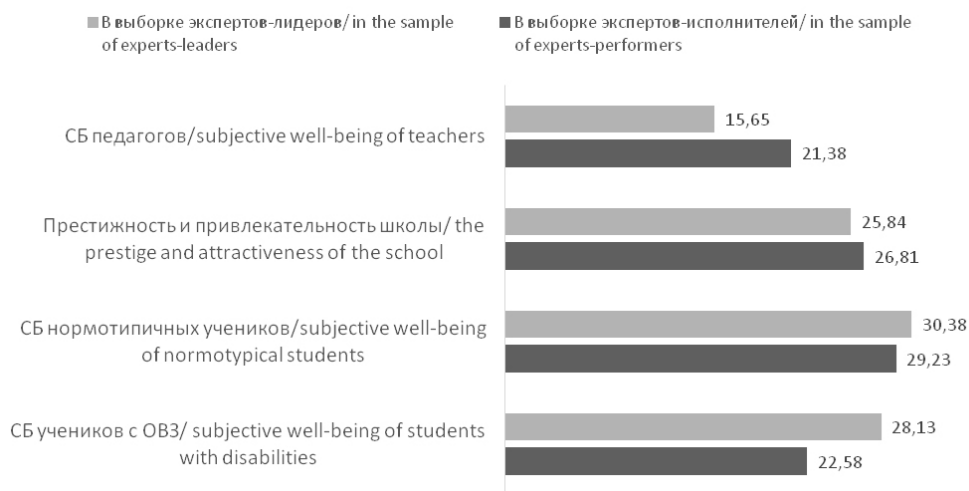


Рис. 13. Вес альтернатив по критерию «Реализация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья», %

Fig. 13. Weight of alternatives according to the criterion “Implementation of education for children with disabilities”, %

Самое низкое значение принадлежит альтернативе «Субъективное благополучие педагогов» (15,65 %) для группы экспертов-лидеров. Для экспертов-лидеров субъективное благополучие нормотипичных учеников (30,38 %) и субъективное благополучие учеников с ОВЗ (28,13 %) имеет более высокий приоритет, чем субъективное благополучие педагогов.

Очевидна выраженность альтернативы «Престижность и привлекательность школы» (25,84 % для экспертов, принимающих решения, 26,81 % для экспертов, выполняющих решения) в сравнении с меньшей выраженностью альтернативы «Субъективное благополучие педагогов». Этот результат приглашает к размышлению в определении приоритетов развития школ, в которых благополучие какой-либо группы не приносится в жертву высоким академическим результатам и необходимости формирования в школах культуры принятия универсальных решений в интересах всех и каждого.

Обсуждение

Экспертный опрос позволил получить следующие результаты.

Большинство экспертов позитивно оценивают отношение педагогов в своей школе к инклюзивному обучению. Тем не менее в педагогическом коллективе школ отмечается проявление отношения к инклюзии как к вынужденной необходимости и латентного сопротивления инклюзии.

Исследование показывает прямые корреляционные связи между отношением экспертов к инклюзивному образованию, пониманием ими приоритетов школьной политики и тем, с какой ролью они себя идентифицируют: принимающие решение (лидеры) или исполняющие решения.

Уровень профессиональной компетентности экспертов обеспечен преимущественно прохождением программ повышения квалификации, характеризуется как достаточный для практической работы, но требующий повышения для почти половины респондентов. Кроме того, треть экспертов считает важным повышение и уровня психологической готовности.

Выявлены прямые корреляции между: наличием образования, связанного с инклюзией, и уровнем вовлеченности в инклюзивный процесс в школе; уровнем профессиональной компетентности в области инклюзивного образования и уровнем психологической готовности к реализации инклюзивного образования; участием в проектной деятельности, связанной с инклюзией, и уровнем профессиональной компетентности в области инклюзивного образования и психологической готовности к его реализации.

Приоритетным для экспертов-лидеров в отношении обучения детей с ОВЗ является развитие потенциала детей на основе индивидуализации, а не устранение барьеров в предметно-пространственной среде, что, на наш взгляд, является позитивной установкой. Меры социальной поддержки, по мнению экспертов, также не являются определяющими в субъективном благополучии детей с ОВЗ. Эксперты-исполнители на первое место для этих обучающихся ставят необходимость формирования психологически комфортной среды. Чувство принадлежности к классу, как фактор, влияющий на субъективное благополучие, имеет меньшую ценность для нормотипичных учащихся, чем для учащихся с ОВЗ, по мнению экспертов. Эксперты не связывают принадлежность к школьному коллективу с развитием социального опыта учащихся и раскрытием потенциала каждого ученика, так как оценки по этим факторам разбалансированы.

Наибольший вес в отношении субъективного благополучия педагогов имеет альтернатива «Психологическая и физическая безопасность и защищенность», что в целом закономерно, учитывая высокую стрессогенность профессии педагога. Альтернатива «Вовлеченность в работу» получила наименьшее значение, хотя во многих исследованиях именно категория «вовлеченности» рассматривается как один из базовых факторов, обеспечивающих внутреннюю мотивацию деятельности и психологическое благополучие.

Оценка альтернатив в отношении критерия «Престижность и привлекательность школы» показывает приоритет ориентации на качество образования, измеряемое ЕГЭ и ОГЭ. Альтернативы «Включенность родителей и учеников в процесс принятия решений» и «Обеспечение прозрачного и справедливого механизма распределения ресурсов» являются, по мнению экспертов, менее приоритетными.

По результатам обобщенного выбора альтернатив по критерию «Реализация обучения детей с ОВЗ» отмечается более очевидная выраженность альтернативы «Престижность и привлекательность школы» в сравнении с меньшей выраженностью альтернативы «Субъективное благополучие педагогов», что требует переосмысления политик, определяющих приоритеты развития школы. Необходимо формирование культуры принятия универсальных управленческих решений для достижения баланса между эффективностью и справедливостью, и благополучия всех членов школьных сообществ. Полученные результаты и выводы в целом релевантны проведенным ранее исследованиям [15-22]. В то же время они являются уникальными, так как показывают не только мнение экспертов, но и приоритеты, определяемые лидерскими командами школ в условиях инклюзивной трансформации.

Заключение

Таким образом, достижение баланса между академической эффективностью и социальной справедливостью сегодня является главным вызовом школ. Наше исследование выявило дефицит данного баланса. Лидеры школ, демонстрируя позитивное отношение к инклюзивному образованию, тем не менее делают ставку на академическую эффективность. Инклюзия, по их мнению, не является приоритетом, и это, безусловно, влияет на позицию педагогов школ, которые воспринимают инклюзию как нагрузку, а не естественную часть профессиональной культуры. Доминирование индивидуализации как цели образования, а не социализации, это подтверждает. Позиция лидеров школ в значительной степени связана с отечественной образовательной политикой, в которой доступность и академическая результативность не связаны. Периферийность инклюзии является рискогенной: в ней инклюзия может не развиваться как полноценная инклюзивная культура, а стать псевдоинклюзией. Для преодоления обозначенного риска необходимы решения на национальном уровне, направленные на достижение баланса между академической эффективностью и социальной справедливостью.

Перспективами исследования являются изучение позиций директоров – главных драйверов инклюзивных процессов школ в части приоритетов школьной политики в условиях разнообразия.

Список использованных источников

1. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование. *Психолого-педагогические исследования*. 2019;11(4):121–132. doi:10.17759/psyedu.2019110410
2. Ainscow M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press; 1999. 256 p. doi:10.4324/9780203016619
3. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Frontiers in Education*. 2021;6:603241. doi:10.3389/educ.2021.603241

4. Vlachou A., Tsirantonaki S.S. The importance of school principals' values towards the inclusive education of disabled students: associations between their values and knowledge, beliefs, attitudes and practices. *Education Sciences*. 2023;13(4):360. doi:10.3390/educsci13040360
5. Волосникова Л.М. Лидерство в инклюзивном образовании: современный дискурс. *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2023;62(2):17–25. doi:10.36906/2311-4444/23-2/02
6. Cohen E. Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;186:758–764. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
7. Spillane J.P., Halverson R., Diamond J.B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*. 2001;30(3):23–28. doi:10.3102/0013189x030003023
8. Hallinger P., Kovacevic J. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: a longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*. 2021;49(1):5–30. doi:10.1177/1741143219859002
9. Lipsky D.A., Gartner A. *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. P.H. Brookes Publishing Company; 1997. 414 p. doi:10.5860/choice.35-2249
10. Iswari M. Friendly inclusive environment toward learning in inclusive education. In: *Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability*. 2019;405:86–89. doi:10.2991/assehr.k.200217.018
11. Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist K. Universal design for learning (UDL): a content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*. 2016;16(3):39–56. doi:10.14434/jootl.v16i3.19295
12. Almeqdad Q.I., Alodat A.M., Alquraan M.F., Mohaidat M.A., Al-Makhzoomy A.K. The effectiveness of universal design for learning: a systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*. 2023;10(1). doi:10.1080/2351186X.2023.2218191
13. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002;17(2):129–147. doi:10.1080/08856250210129056
14. Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой. *Вопросы образования*. 2022;2:60–87. doi:10.17323/1814-9545-2022-2-60-87
15. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Антропов А.П., Кондракова И.Э. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя. *Образование и наука*. 2023;25(10):12–44. doi:10.17853/1994-5639-2023-10-12-44
16. Astrauskaitė M., Vytautas R., Perminas A. Job satisfaction survey: a confirmatory factor analysis based on secondary school teachers' sample. *International Journal of Business and Management*. 2011;6(5):41–50. doi:10.5539/ijbm.v6n5p41
17. Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. Self-efficacy, work engagement, and job satisfaction among teaching assistants in Hong Kong's inclusive education. *SAGE Open*. 2020;10(3):2158244020941008. doi:10.1177/2158244020941008
18. Saloviita T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020;64(2). doi:10.1080/00313831.2018.1541819
19. Smet M. Professional development and teacher job satisfaction: evidence from a multilevel model. *Mathematics*. 2022;10(51). doi:10.3390/math10010051
20. Wilson C., Woolfson M., Durkin K. School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*. 2020;24(2):218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901

21. Klassen R.M., Tze V.M., Betts S.M., Gordon K.A. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*. 2011;23:21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
22. Miesera S., Gebhardt M. Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 2018;33(5):707–722. doi:10.1080/08856257.2017.1421599
23. Perrin A.L., Jury M., Desombre C. Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*. 2021;24(5):1085–1104. doi:10.1007/s11218-021-09646-74
24. Riehl C.J. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*. 2000;70(1):55–81. doi:10.3102/00346543070001055
25. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Frontiers in Education*. 2021;6:603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
26. Hayes S.D., Angelle P.S. Relational mentoring for supporting school principals in social justice leadership. In: Mullen C.A., ed. *Handbook of Social Justice Interventions in Education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer; 2021:283–302. doi:10.1007/978-3-030-35858-7_98
27. Nguluma H., Bayrakçı M., Titrek O. School administrators' attitudes toward inclusion of children with disabilities in the general education classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*. 2017;3(2):1–12. Accessed August 25, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/321484224>
28. McCormack J., Side S., Maich K., Specht J. Self-determination and inclusion: the role of Canadian principals in catalysing inclusive-positive practices. *International Journal of Education Policy and Leadership*. 2021;17. doi:10.22230/ijepl.2021v17n2a969
29. Salisbury C. Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006;31(1):70–82. doi:10.2511/rpsd.31.1.70
30. Boyle M.J., Hernandez C.M. An investigation of the attitudes of catholic school principals towards the inclusive of students with disabilities. *Journal of Catholic Education*. 2006;20(1):190–219. doi:10.15365/joce.2001092016
31. Mthethwa G.S. *Principals' Knowledge and Attitudes Regarding Inclusive Education: Implications for Curriculum and Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. University of Zululand; 2008. Accessed August 25, 2024. https://www.researchgate.net/publication/46150553_Principals'_knowledge_and_attitudes_regarding_inclusive_education_implications_for_curriculum_and_assessment
32. Федина Л., Волосникова Л., Игнатжева С., Брук Ж. Отношение родителей к инклюзивному образованию: кейс сибирской школы. *Журнал исследований социальной политики*. 2023;21(4):723–734. doi:10.17323/727-0634-2023-21-4-723-734
33. Кукуев Е.А., Огороднова Е.А., Патрушева И.В. Ресурсы и риски инклюзивной трансформации школы: позиция родителей. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023;81:1:42–46. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-i-riski-inklyuzivnoy-transformatsii-shkoly-pozitsiya-roditeley/viewer> (дата обращения 25.08.2024).

References

1. Alekhina S.V., Mel'nik Y.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*. 2019;11(4):121–132. (In Russ.) doi:10.17759/psyedu.2019110410

2. Ainscow M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press; 1999. 256 p. doi:10.4324/9780203016619
3. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Frontiers in Education*. 2021;6:603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
4. Vlachou A., Tsirantonaki S.S. The importance of school principals' values towards the inclusive education of disabled students: associations between their values and knowledge, beliefs, attitudes and practices. *Education Sciences*. 2023;13(4):360. doi:10.3390/educsci13040360
5. Volosnikova L.M. Leadership in inclusive education: contemporary discourse. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Nizhnevartovsk State University*. 2023;62(2):17–25. (In Russ.) doi:10.36906/2311-4444/23-2/02
6. Cohen E. Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;186:758–764. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
7. Spillane J.P., Halverson R., Diamond J.B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*. 2001;30(3):23–28. doi:10.3102/0013189x030003023
8. Hallinger P., Kovacevic J. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: a longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*. 2021;49(1):5–30. doi:10.1177/1741143219859002
9. Lipsky D.A., Gartner A. *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. P.H. Brookes Publishing Company; 1997. 414 p. doi:10.5860/choice.35-2249
10. Iswari M. Friendly inclusive environment toward learning in inclusive education. In: *Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability*. 2019;405:86–89. doi:10.2991/assehr.k.200217.018
11. Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist K. Universal design for learning (UDL): a content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*. 2016;16(3):39–56. doi:10.14434/jootl.v16i3.19295
12. Almeqdad Q.I., Alodat A.M., Alquraan M.F., Mohaidat M.A., Al-Makhzoomy A.K. The effectiveness of universal design for learning: a systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*. 2023;10(1). doi:10.1080/2331186X.2023.2218191
13. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002;17(2):129–147. doi:10.1080/08856250210129056
14. Volosnikova L., Ignatjeva S., Fedina L., Bruk Z. Teacher in an inclusive class: relationship between attitudes towards inclusion and job satisfaction. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2022;2:60–87. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2022-2-60-87
15. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Antropov A.P., Kondrakova I.E. Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023;25(10):12–44. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2023-10-12-44
16. Astrauskaitė M., Vytautas R., Perminas A. Job satisfaction survey: a confirmatory factor analysis based on secondary school teachers' sample. *International Journal of Business and Management*. 2011;6(5):41–50. doi:10.5539/ijbm.v6n5p41
17. Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. Self-efficacy, work engagement, and job satisfaction among teaching assistants in Hong Kong's inclusive education. *SAGE Open*. 2020;10(3):2158244020941008. doi:10.1177/2158244020941008
18. Saloviita T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020;64(2). doi:10.1080/00313831.2018.1541819
19. Smet M. Professional development and teacher job satisfaction: evidence from a multilevel model. *Mathematics*. 2022;10(51). doi:10.3390/math10010051

20. Wilson C., Woolfson M., Durkin K. School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*. 2020;24(2):218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901
21. Klassen R.M., Tze V.M., Betts S.M., Gordon K.A. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*. 2011;23:21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
22. Miesera S., Gebhardt M. Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 2018;33(5):707–722. doi:10.1080/08856257.2017.1421599
23. Perrin A.L., Jury M., Desombre C. Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*. 2021;24(5):1085–1104. doi:10.1007/s11218-021-09646-74
24. Riehl C.J. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*. 2000;70(1):55–81. doi:10.3102/00346543070001055
25. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective. *Frontiers in Education*. 2021;6:603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
26. Hayes S.D., Angelle P.S. Relational mentoring for supporting school principals in social justice leadership. In: Mullen C.A., ed. *Handbook of Social Justice Interventions in Education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer; 2021:283–302. doi:10.1007/978-3-030-35858-7_98
27. Nguluma H., Bayrakçı M., Titrek O. School administrators' attitudes toward inclusion of children with disabilities in the general education classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*. 2017;3(2):1–12. Accessed August 25, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/321484224>
28. McCormack J., Side S., Maich K., Specht J. Self-determination and inclusion: the role of Canadian principals in catalysing inclusive-positive practices. *International Journal of Education Policy and Leadership*. 2021;17. doi:10.22230/ijepl.2021v17n2a969
29. Salisbury C. Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006;31(1):70–82. doi:10.2511/rpsd.31.1.70
30. Boyle M.J., Hernandez C.M. An investigation of the attitudes of catholic school principals towards the inclusive of students with disabilities. *Journal of Catholic Education*. 2006;20(1):190–219. doi:10.15365/joce.2001092016
31. Mthethwa G.S. *Principals' Knowledge and Attitudes Regarding Inclusive Education: Implications for Curriculum and Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. University of Zululand; 2008. Accessed August 25, 2024. https://www.researchgate.net/publication/46150553_Principals'_knowledge_and_attitudes_regarding_inclusive_education_implications_for_curriculum_and_assessment
32. Fedina L., Volosnikova L., Ignatjeva S., Bruk Z. Parents' attitudes towards inclusive education: the Siberian school case. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki = The Journal of Social Policy Studies*. 2023;21(4):723–734. (In Russ.) doi:10.17323/727-0634-2023-21-4-723-734
33. Kukuev E.A. Resources and risks of inclusive transformation of the school: the position of parents. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. = Problems of Modern Teacher Education*. 2023;81–1:42–46. (In Russ.) Accessed August 25, 2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-i-riski-inklyuzivnoy-transformatsii-shkoly-pozitsiya-roditeley/viewer>

Информация об авторах:

Волосникова Людмила Михайловна – кандидат исторических наук, доцент, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями

ми здоровья Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-4774-3720. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Огороднова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-5023-3959. E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Патрушева Инга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Школы образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-7121-4223. E-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Кукеев Евгений Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования Тюменского государственного университета, Тюмень, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-2226-8679. E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; поступила после рецензирования 25.01.2025; принята к публикации 05.02.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ludmila M. Volosnikova – Cand. Sci. (History), Associate Professor, Director of the Resource Training and Methodological Centre for the Education of Disabled Persons and Persons with Disabilities, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0002-4774-3720. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Olga V. Ogorodnova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, School of Education, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0002-5023-3959. E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Inga V. Patrusheva – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, School of Education, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0001-7121-4223. E-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Evgenij A. Kukuev – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, School of Education, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation; ORCID 0000-0002-2226-8679. E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Contribution of the authors. The authors made an equal contribution to the preparation of the article.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 12.09.2024; revised 25.01.2025; accepted 05.02.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.