

Научная статья

УДК 373.1

doi:10.54884/S181570410020203-8

ИНКЛЮЗИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТЫ РОДИТЕЛЕЙ

Татьяна Всеволодовна Мухлаева

Филиал Института управления образованием РАО в г. Санкт-Петербурге, Россия
tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

Аннотация. Значимость инклюзии принципиально меняется в мире современного образования. Приобретая роль его ключевого компонента в обществе, она становится одной из важнейших характеристик качества образования. Исходной позицией исследования явился анализ результатов интервьюирования родителей учащихся школ Санкт-Петербурга с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор рассматривает, в какой мере основные направления развития школьного инклюзивного образования в настоящее время связаны с решением задач, определяемых как первостепенные этой наиболее «целевой» аудиторией. Обсуждены роль руководителей и педагогов школ в решении выявленных задач инклюзивного образования, проблемы, связанные с профессиональной подготовкой школьного персонала к их эффективному решению. Проанализированы и обобщены результаты международных научных исследований, посвященных инклюзивному образованию, в том числе преодолению в нем редуционистского подхода. Сделан вывод о существенном совпадении эмпирических обобщений, касающихся повышения качества образования на основе изменений в инклюзии, с направленностью международного вектора развития этой области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, качество образования, родители детей с ОВЗ, руководители школ, повышение квалификации педагогов и руководителей школ.

Финансирование: Работа выполнена в рамках выполнения государственного задания ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» по теме: «Формирование системы управления качеством образования на основе мониторинга данных о состоянии системы образования» на 2022 год.

Для цитирования: Мухлаева Т. В. Инклюзия как ключевой компонент в управлении качеством современного образования: приоритеты родителей // Человек и образование. 2022. № 1. с. 100-110. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410020203-8>.

Original article

INCLUSION AS THE KEY COMPONENT IN MODERN EDUCATION QUALITY MANAGEMENT: PARENTS' PRIORITIES

Tatiana V. Mukhlaeva✉

Branch of Institute of Education Management of RAE in St. Petersburg, Russia
tatianavm@mail.ru, <https://ORCID.orcid.org/0000-0002-8071-1616>

Abstract. The significance of inclusion is fundamentally changing in the world of modern education, acquiring the role of its key component in society, becoming one of the most important characteristics of education quality. The article substantiates modern challenges facing inclusive education. The starting point of the study is the analysis of the results of interviewing parents of St. Petersburg schoolchildren with disabilities. The author considers to what extent the main directions of school

inclusive education development are currently associated with the solution of the issues defined as crucial by this most 'target' audience. The role of school leaders and teachers in solving the identified issues of inclusive education, the problems associated with school staff professional training for their effective solution are discussed. The results of international scientific research on inclusive education, including overcoming the reductionist approach in it, are analyzed and summarized. The conclusion is made about significant coincidence of empirical generalizations concerning the improvement of education quality based on changes in inclusion, with the direction of the international vector of this area development.

Keywords: inclusive education, quality of education, parents of children with disabilities, school leaders, in-service training of teachers and school leaders.

Funding: The article has been prepared as part of the state task of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education» on the topic: «Developing the system for managing the quality of education based on monitoring data on the state of the education system» for 2022.

For citation: Mukhlaeva T.V. Inclusion as the key component in modern education quality management: parents' priorities // *Man and education*. 2022: (1): pp.100-110 (In Russ). <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410020203-8>.

Введение. Интерес к инклюзивному образованию возник сравнительно недавно. Еще в 1960-е гг. идея изолирования детей с ограниченными возможностями от сверстников и передачи основной ответственности за их образование работникам здравоохранения была доминирующей. Однако уже в этот период некоторые страны начали ставить под сомнение подход к образованию детей с особыми потребностями, основывающийся на сугубо медицинских соображениях, прилагать усилия по признанию права детей-инвалидов на образование. С тех пор теория и практика инклюзивного образования интенсивно развиваются.

Отметим, что участие родителей в образовательной деятельности их детей, также как и инклюзивное образование, стало темой значительного интереса педагогической науки и практики в течение последних примерно 40 лет. Ранее, до 1980-х гг., партнерские отношения между семьей и школой были чаще исключением, чем нормой, несмотря на определенные усилия школы в этом направлении. В настоящее время согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 40) права родителей в сфере образования включают в себя право на участие в школьной жизни в соответствии с ее внутренним распорядком. Разные формы вовлеченности родителей в школьное образование становятся все более распространенными [1], причем это особенно справедливо для родителей детей

с ОВЗ, которые принимают значительное участие в образовательной деятельности детей в школе.

Исследования показывают, что участие родителей в этом случае приводит к множеству положительных результатов для детей с особыми потребностями, включая более эффективные стратегии решения проблем их обучения и социальной адаптации [2].

В то же время участие родителей детей с ОВЗ в образовательных процессах школы позволяет им критически оценивать положение с инклюзией, осознавать пути повышения ее эффективности, что в высшей мере важно для продвижения вперед этого направления в образовании.

Методы. Работа опирается на эмпирические и теоретические методы исследования. К эмпирическим методам относятся интервью с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), состоящие из двух частей – структурированной части, содержащей набор готовых вопросов, и полуструктурированного интервью, являющегося открытым, позволяющим выдвигать новые идеи во время интервью в зависимости от того, что говорит интервьюируемый. Интервьюирование родителей признано перспективным механизмом оценивания внешних и внутренних ресурсов школьного сообщества. Оно дает возможность определить как их новые основания, так и сценарии действий в реализации этих оснований [3].

Отметим особую продуктивность для нашей работы методики полуструктурированного интервью, характеризующегося определенной гибкостью, позволяющей интервьюеру формулировать вопросы и изменять их порядок в соответствии с конкретной ситуацией. Выбор качественного метода исследования предоставил большие возможности в изучении тем восприятия инклюзии родителями, позволил им свободно делиться своим мнением и корректировать направление исследования. Подчеркнем, что родители учащихся с ОВЗ – нестандартная, но значимая аудитория для исследований ведущих задач инклюзии и эффективности их решения.

Результаты интервью были проанализированы в контексте основных направлений инклюзивного образования в России и мире, в этих целях осуществлены теоретический анализ и обобщение соответствующей отечественной и зарубежной научной литературы.

Результаты. В исследовании приняли участие 28 родителей детей с ОВЗ, учащихся средних школ Санкт-Петербурга (от 7 до 18 лет), разделенных на три возрастные группы с примерно одинаковым количеством детей в каждой. Все дети проходили лечение от онкологических заболеваний, в на-

стоящее время находятся в ремиссии. Следует отметить, что влияние последствий лечения онкологического заболевания на жизнедеятельность и качество обучения детей в целом сильно различается. У некоторых учащихся оно сравнительно невысоко; у других существуют долгосрочные проблемы физического, когнитивного и эмоционального характера, что особо справедливо в отношении детей с опухолями головного мозга (из солидных опухолей эта локализация наиболее распространена в детском возрасте). В целом дети-инвалиды с онкологическими заболеваниями после окончания лечения испытывают серьезные трудности в продолжении школьного образования как академического, так и социального характера, несмотря на то, что ментально большинство из них сохранены.

Вопросы, которые задавались родителям в ходе опроса, касались частоты, структуры и качества их общения с учителями и другим персоналом школы; степени их удовлетворенности этим общением; приоритетов в формировании навыков в связи с особыми потребностями их ребенка; степени удовлетворенности работой школы в этой области.

Как видно из Таблицы 1, 100% родителей общаются с представителями персона-

Таблица 1.

Ответы родителей на вопросы о взаимодействии со школьным персоналом

Показатель включенности родителей	Возрастные группы			
	7-10 лет (%)	10-14 лет (%)	15-18 лет (%)	Всего (%)
1. С кем в школе Вы общаетесь?				
Учитель	100	100	100	100
Директор	41	29	38	57
Другой сотр. школы	78	34	45	55
2. Как часто это общение происходит?				
Ежедневно	43	9	8	20
1-3 раза в неделю	30	41	31	34
Раз в 2 недели	15	26	42	28
Реже чем 2 раза в месяц	12	24	19	19
3. Каков характер этого общения?				
Обмен информацией	93	90	92	92
Обсуждение или решение проблем	78	77	60	72
Разрешение конфликта	30	44	40	38
4. Удовлетворение от общения со школьным персоналом - Высокое/умеренное/низкое	30/56/14	21/60/19	32/48/20	22/58/18

Таблица 2.

Наиболее важные приоритеты родителей в формировании навыков их детей в школе и уровень удовлетворенности этой работой школы

Вопрос	Возрастные группы			
	7-10 лет (%)	10-14 лет(%)	15-18 лет(%)	Всего (%)
Учебные	73/61	82/60	78/61	77/61
Социальные	71/47	57/50	65/46	64/58
Коммуникативные	88/52	76/38	63/56	76/49
Базовые жизненные навыки (умение распределять время, принимать решения, ...)	52/23	38/30	18/35	34/29
Поведенческие	33/53	42/59	19/60	32/58
Досуговые	32/30	62/41	38/30	44/33

Первое число – приоритетный навык. Второе – удовлетворенность работой школы в его формировании.

ла школы, играющими важную роль в образовании их ребенка. В большинстве случаев это учителя, обучающие их детей. Только 36% заявили, что они взаимодействовали с директором (диапазон 29-41 %, по группам), и 55% общались с другим сотрудником школы (например, с логопедом), диапазон 34-78 %. При этом одна пятая от числа родителей указали, что они ежедневно общаются со школьным персоналом (72% из них приходится на родителей детей от 7 до 10 лет), а 34% сообщили, что общение происходило от одного до трех раз в неделю. В целом, семьи, чьи дети в первой возрастной группе, сообщают о самой высокой частоте общения. Подавляющее большинство родителей указывают, что они говорят или переписываются с педагогами не реже двух раз в неделю. Напротив, только 31% родителей, чьи дети в группе от 15 до 18 лет, общаются со школьным персоналом еженедельно, в то время как 42% из них общаются раз в две недели, а 19 % общаются или делятся информацией менее двух раз в месяц.

На вопрос о характере контента общения 92% родителей сообщили, что с ними делятся информацией, касающейся успеваемости или поведения ребенка в школе. Большинство родителей (72%) отметили также, что они ищут со школьным персоналом пути решения проблем или вопросов, которые возникли в школе или дома (диапазон 60-77%, по группам). Больше трети родителей (38%) сообщили, что общение иногда сосредоточено на разногласиях или

конflikтах. Особенно большая доля в этой группе родителей детей от 10 до 14 лет.

Около 50% указали, что у них периодически возникали конфликты со школьным персоналом. Однако большинство родителей (55%) выразили умеренное удовлетворение общением с сотрудниками школы, тогда как у 18 % низкий уровень удовлетворения.

В Таблице 2 приводятся данные о навыках, формирование которых родители определили как одну из основных целей обучения своих детей в школе, и степень удовлетворенности от этой работы. Сразу после ожидаемых «лидеров», учебных навыков (77%), следуют навыки социального взаимодействия и коммуникативные навыки, как наиболее востребованные родителями их идентифицировали 64% и 76% родителей соответственно. Конкретное содержание навыков этих категорий включало прежде всего общение с другими детьми в школе, заведение друзей. Менее четверти родителей (21%) указали, что их ребенку нужна помощь в формировании жизненных навыков.

Поведенческие навыки стали приоритетом для 20% и 18% родителей соответственно, тогда как 63% указали на то, что они хотели бы, чтобы их ребенок участвовал в досуге или в разных видах общения помимо учебного.

В таблице также представлена сводная информация об удовлетворенности родителей формированием в школе приоритетных навыков своего ребенка.

Самый низкий уровень удовлетворения, ожидаемо, связан с формированием в школе базовых жизненных навыков, поскольку они низко востребованы родителями для формирования в школе. Напротив, досуговые, коммуникативные и социальные навыки рассматриваются как приоритетные для формирования в школе (соответственно 33%, 49% и 58%), в то время как большинство родителей полагают, что расходование усилий школы на их формирование весьма умеренно и недостаточно.

В целом родители детей всех возрастных групп считают, что школы мало работают над формированием необходимых навыков, учитывая потребности их детей. Особенно отмечается значимость формирования социально-коммуникативных навыков, что полностью оправданно в отношении к детям, которые многими месяцами, а чаще годами в ходе лечения фактически были лишены возможности общения со сверстниками. Роль школы в вовлечении такого ребенка в жизнь школьного коллектива, в организации его социальной интеграции в высшей мере существенна.

В полуструктурированных интервью около половины семей сообщили, что работа их школы в области инклюзии в отношении ребенка либо недостаточно эффективна, либо мало связана с его самыми насущными потребностями. Кроме того, около 40% родителей отметили значительные проблемы школьного персонала с общением, зачастую невысоко развитые коммуникативные навыки – неспособность учителей слушать, неготовность информировать родителей об особенностях программ обучения для детей, нежелание рассматривать новые идеи и перспективы, что связано, по мнению родителей, в значительной мере с недостаточным пониманием учителями структуры потребностей детей с ОВЗ и их консервативностью во взглядах на инклюзивное обучение.

Вопрос в полуструктурированном интервью касался также потенциала директора в решении задач инклюзивного образования. Роль руководителя школы многоаспектна, своим административным ресур-

сом он инициирует необходимые компоненты инклюзии – от создания доступной безопасной среды до обеспечения личностной и профессиональной готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном сообществе. Отметим отдельно важность создания и поддержания директором ценностной среды, которыми руководствуется и которым следует школа [4].

В ответах родителей прослеживается видение ими роли директора в создании условий, в которых школа готова принять разнообразие и стимулировать развитие и образовательную и социальную интеграцию всех детей, осуществить реализацию образовательных прав ребенка, что является интересным ракурсом исследования управленческой деятельности администрации школы в отношении инклюзивного образования в ее рамках.

К сожалению, 8 родителей из 28 указали, что, по их мнению, директоров их школы интересовали только правила, порядок процедур, а не максимальная эффективность работы школы в образовательно-социальном продвижении ребенка, развитии гуманистического и конструктивного отношения к нему со стороны педагогического коллектива.

Существенное внимание родители учеников с ОВЗ придают возможности поговорить с директором индивидуально, что очень важно для понимания позиций обеих сторон, нахождения оптимальных решений укрепления доверия.

По мнению большинства родителей, директор может создать сообщество, позволяющее эффективно осуществлять инклюзию в школе, или он может позволить классам, учителям и ученикам действовать автономно. В этом случае инклюзивные процессы зависят полностью от отношения учителя, не вовлеченного в педагогическое сообщество, решающее совместно общие цели по реализации инклюзии в школе. Взгляды директоров школ и, соответственно, их действия, являются чрезвычайно важной составляющей инклюзивной школьной среды. 16 (57%) родителей отмечают, что роль директора школы, по их мнению, в решении

большинства вопросов инклюзии в школе является определяющей.

Интересно наблюдение 7 родителей о том, что для директора их школы характерна высокая степень дискриминации по признаку интеллекта. При этом критерии оценивания интеллектуальных способностей ученика с ОВЗ, как считают родители, недостаточно обоснованы.

В интервью несколько родителей говорили про известные им семьи, в которых дети с инвалидностью записаны в школы, но на самом деле туда не попадают. Это связано с тем, что тяжело возить ребенка (это значит, ни одна школа рядом с домом ребенка не взяла его); тяжело сопровождать (это значит, школа не предоставила тьютора и\или ассистента); нет доступной среды в школе; родители не видят смысла (значит, школа не может ничего существенного предложить).

По сути, как отмечают родители, причиной такой ситуации стала неспособность школы обеспечить специальные условия для очного обучения ребёнка. При этом опасность надомного обучения в том, что у ребёнка остается меньше возможностей для получения социального опыта, есть проблемы с качеством такого обучения, а родители, как правило, вынуждены помогать ребенку со многими учебными задачами. Руководству школы и учителям важно осознавать, что никакие причины, кроме объективных медицинских факторов и желания родителей, не могут стать поводом для перевода ученика на обучение на дому. Наличие инвалидности не должно становиться причиной изоляции ребенка от сверстников. А именно это и происходит, если школа вместо создания специальных условий рекомендует родителям обучать ребенка на дому.

По мнению родителей, отношение к людям с инвалидностью со стороны как управленческого состава школ и педагогов, так и родителей здоровых детей зачастую не отвечает задачам воспитания гуманизма в обществе. Приведем пример такого мнения: «Никто из нас, взрослых, и любых детей не застрахован и в одночасье может стать осо-

бым. Вы, взрослые, готовы жить в изоляции или с себе подобными особыми?! Стариков давайте всех сдадим в дома престарелых! Давайте оставим только удобных, правильных и красивых».

21 из 28 опрошенных родителей видят корреляцию между действиями директора в отношении инклюзии в школе и такими ее аспектами, как политика воспитания в школе, отмечая, что в области инклюзии во многом проявляется сущность воспитания. Родители полагают, что образование детей с ОВЗ в школе может и должно помочь осознать ученикам, что люди разные. «Не все думают как ты, чувствуют, выглядят, не у всех такая национальность». «Если бы эта простая мысль вошла в голову людей, было бы принято уважение к инаковости, то мир бы изменился» (из высказываний родителей). Инклюзивное образование – шаг к этому изменению.

19 родителей (68%) отмечали, что, по их мнению, чрезвычайно важно осознание директором школы того факта, что конечными бенефициарами являются не только сами дети с инвалидностью, но и здоровые дети. Именно школа (а также детский сад), полагают они, это организации, с которых должны в нашей стране начаться перемены в отношении к людям с ограниченными возможностями. Несколько родителей отметили тот факт, что отношение директора к инклюзии в образовании является определяющим в решении многих других задач школы, напрямую не связанных с инклюзией. «Там, где детям с инвалидностью тяжело или невыносимо, «обычным» лишь немного полегче». Инклюзия, полагают родители, это механизм прозрачности, контроля и индивидуального подхода ко всем детям. От ее введения выигрывают все.

Таким образом, ответы родителей в ходе опроса показывают отчетливо выраженную положительную корреляцию между вовлеченностью директора и результатами инклюзивного образования.

Обсуждение.

1. Одной из основных целей современного образования должно быть противостояние «наступающей» идеологии об-

разования, разработанной в условиях экономического империализма и основанной на представлении о человеке как о «*homo economicus*» (рациональном получателе максимальной выгоды), в условиях которой все другие человеческие аспекты недооцениваются [5]. Инклюзивное образование закономерно относится к существенным факторам, противостоящим этому тренду. При этом в документах ЮНЕСКО отмечается, что «инклюзивность и качество образования – две стороны одной медали» [6]. В современном подходе к пониманию качества образования стратегия инклюзии является одним из ключевых параметров. Развитие образования в этом контексте способствует продвижению принципов равноправного и социально справедливого общества.

Качество образования должно быть не синонимом элитарности и соответственно достоянием немногих, способствующим эксклюзии, исключению многих учащихся из образовательных процессов. Напротив, понимание качества образования в широком смысле должно быть связано со способностью обеспечить достойными возможностями в образовании как можно большее количество учащихся. Тогда оно становится инструментом включения. Совет Европы считает, что образовательную систему принципиально нельзя считать качественной, если она не инклюзивна и оставляет многих учащихся за бортом [7]. Более того, инклюзия – ключевой компонент роли, которую образование играет в обществе. Бесспорно, образование должно не только предлагать учащимся знания, но и давать этический компас, который сделает исключение и маргинализацию неприемлемыми как для них самих, так и для общества, в котором они живут [8]. Это мнение отчетливо выразили в ходе интервью и родители детей с ОВЗ в нашем исследовании, оно совпадает с убеждениями и другой группы родителей детей, переживших онкологические заболевания [9].

Таким образом, «инклюзивное образование как образование для всех – суть не что иное, как сфера социогуманитарной практики, в которой происходит становление

общественного сознания нации» [10]. Необходимо преодоление редуccionистского подхода к инклюзивному образованию, одним из его условий является деконструкция консервативного понимания инвалидности.

В большинстве европейских стран в настоящее время различия между учениками рассматриваются как потенциал для движения вперед, а инклюзия представляется средством содействия академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех учащихся [11].

Однако, как мы видим из результатов проведенного нами исследования, работа, проводимая в школах, во многом не отвечает запросам основной целевой аудитории – родителей детей с ОВЗ.

2. Многие программы повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций в области инклюзии в России в настоящее время преимущественно направлены на решение специфических проблем отдельных групп учащихся с особенностями. Риск такого подхода заключается в том, что подобное разделение в конечном итоге подчеркивает различия между учащимися, тем самым усиливая эти различия, что, в свою очередь, создает дополнительные барьеры для включения максимального количества учащихся в общий процесс обучения [12]. Это может способствовать реваншу медицинской модели, укреплению барьера на пути к инклюзии. В настоящее время в мировой образовательной политике по реализации инклюзивного образования прослеживается тенденция рассматривать подготовку учителей и директоров школ к инклюзии не как специализированное обучение, а как одно из направлений их педагогической подготовки и повышения квалификации. Важно развивать такую тенденцию и в нашей стране в системе непрерывного педагогического образования. Принципиально большее внимание в системе профессиональной подготовки директоров школ необходимо уделять овладению ими современными подходами к инклюзивному образованию в школе. Директора общепринято считаются ключевыми лицами, несущими ответственность

за поддержание эффективного внутреннего функционирования школьных систем и реализацию образовательной политики. Директора при создании и поддержании инклюзивной среды также выступают в качестве образцов для подражания, стимулирующих этический и профессиональный рост учителей и других профессиональных сотрудников [13]. Закономерно утверждение, что директор школы является наиболее важным фактором изменений в школе, центральным действующим лицом, вносящим свой вклад в создание и продвижение успешной программы инклюзии [14].

Понимание этой роли директора совпадает с позицией родителей детей с ОВЗ, которые в ходе интервьюирования подчеркивали чувство ответственности директора, отмечая, что его роль является определяющей в формировании конструктивной гуманной среды школы, открытой к инклюзии.

3. При обсуждении препятствий на пути к реализации современного инклюзивного образования необходимо учитывать особенности национального менталитета. Инклюзивное образование в значительной мере может быть достигнуто в социальной среде, характеризующейся гуманизацией массового сознания граждан, готовой к восприятию идеи инклюзии. Но в то же время как раз инклюзия может стать одним из механизмов повышения духовности общества, трансформации взглядов на людей с особыми потребностями, которых оно зачастую не видит.

Подготовка учителей и руководителей школ для работы в инклюзивном образовании должна научить их ценить разнообразие учащихся, видеть в нем не проблему, а ресурс, уметь поддерживать всех учащихся и ожидать от каждого из них высоких результатов, не сводя их к академическим достижениям. В настоящее время уделяется недостаточно внимания потенциалу инклюзивного образования как мощному источнику воспитания всех участников педагогического процесса. В определенной мере он обязан служить становлению важнейших человеческих качеств – принятию разнообразия

мира, воспитанию гуманизма, готовности к поддержке, взаимопомощи, милосердию. Именно этот подход представляется нам особенно перспективным в контексте формирования ценностных установок систем педагогического образования и повышения квалификации учителей и руководителей школ в этой области [8].

Заключение. Значимость инклюзии принципиально меняется в мире современного образования. Различия между учениками все чаще представляются как потенциал для их движения вперед, а инклюзия видится средством содействия академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех учащихся. Результаты интервьюирования родителей с ОВЗ показывают совпадение их представлений с этими важнейшими ключевыми положениями. В своей работе руководители школ, учителя, разработчики программ повышения квалификации, чтобы получить внешний взгляд на свои усилия по удовлетворению потребностей своих учеников, должны ориентироваться на оценку родителями приоритетных направлений работы в инклюзивном образовании, поскольку они – представители наиболее заинтересованной аудитории, осведомленные, критически настроенные участники процесса инклюзии. Для внедрения инклюзивной практики родители являются потенциальными сильными партнерами в школьном сообществе. Имея это в виду, школы могут быть более активными в привлечении родителей к практике работы для понимания потребностей детей с ОВЗ, осознания того, что работает, а что нуждается в улучшении. Начало конструктивного диалога с родителями поможет изменить ситуацию в инклюзивном образовании с тем, чтобы она отвечала вызовам, стоящим сейчас перед образованием. Необходимо рассматривать их как важных партнеров в совместных усилиях по улучшению условий для успешной реализации инклюзии.

Исследование показало совпадение представлений родителей школьников с ОВЗ о совершенствовании инклюзии в школе, основывающихся на опыте обучения их детей и взаимодействия с персоналом шко-

лы, с направленностью международного вектора развития инклюзии в образовании, а также недостаточную готовность руководства школы и педагогов к его реализации. Требуются существенные изменения в подготовке учителей и руководителей школ к инклюзии в российской школе, выработка

стратегического подхода в реализации программ непрерывного профессионального развития специалистов сферы образования, которые обеспечат принципиальное изменение качества образовательной среды в целом.

Список источников

1. Sebastian, J., Moon J. and Cunningham M. The relationship of school-based parental involvement with student achievement: a comparison of principal and parent survey reports from PISA 2012 // *Educational Studies*. 2017. V.43. Pp.123 – 146.
2. Paseka A, Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources // *European Journal of Special Needs Education*. 2019. V.35. Pp. 254-272.
3. Tucker V., Schwartz I. Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD // *School Mental Health*. 2013. V. 5. Pp. 3-14.
4. Jahnukainen M. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada // *Disability and Society*. 2015. V.30. Pp.59 – 72.
5. Human Education in the Third Millennium. International Initiative [Электронный ресурс] <https://humaneducation.net/> (дата обращения: 1.02.2022)
6. ООН. Взаимодействие с академическими кругами [Электронный ресурс]. Образование для всех [сайт]. URL: <https://www.un.org/ru/120921/> (дата обращения: 15.11.2021).
7. European Agency for Special Needs and Inclusive Education [Электронный ресурс] // Key Actions for Raising Achievement Guidance for Teachers and Leaders, 2018 [сайт]. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Actions%20for%20Raising%20Achievement.pdf> (дата обращения: 03.02.2022).
8. Мухлаева Т.В., Сергиенко А.Ю. Подготовка педагогов и руководителей школ к инклюзии: проблемы и перспективы // *Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы: сб.науч. тр. V Международной научно-практической конференции 4 ноября 2021 г. Минск: БГУО, 2021. С. 388-396.*
9. Глазами мамы. История мам и детей, победивших онкологическое заболевание. Верить, любить, жить / сост. Е.Богданова, И.Руклинская, Т.Форопонова. СПб.: НП-Принт, 2021. 116 с.
10. Валицкая А.П., Рабош В. А. Инклюзивное образование как образование для всех // *Проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции 19–20 июня 2008 года / под ред. Г.А.Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 70-73.*
11. European Agency for Development in Special Needs Education [Электронный ресурс] // Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers, 2012. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf/> (Дата обращения: 11.10.2021.)
12. Florian L. Preparing teachers for inclusive education. Peters M. (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore, Springer, 2019.
13. Cohen E. Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 186. Pp. 758–764.
14. Szeto E. How do principals' practices reflect democratic leadership for inclusion in diverse school settings? A Hong Kong case study // *Educational Management Administration and Leadership*. 2020. V.49. Pp.471 – 492.

References

1. Sebastian, Moon, J., and Cunningham, M. (2017) The relationship of school-based parental involvement with student achievement: a comparison of principal and parent survey reports from PISA 2012. *Educational Studies*, v. 43, pp.123 – 146.
2. Paseka, A, Schwab, S (2019) Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, v. 35, pp. 254-272.
3. Tucker, V.,Schwartz, I. (2013) Parents' perspectives of collaboration with school professionals: barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD, *School Mental Health*, no. 5. pp. 3-14.
4. Jahnukainen, M. (2015) Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability and Society*, v. 30, pp.59 – 72.
5. Human education in the third millennium. International initiative. Available at: <https://humaneducation.net/>. (Accessed: 1 February 2022).
6. UN. *Interaction with academic circles. Education for all*. Available at: <https://www.un.org/ru/120921/> (Accessed: 15 November 2021).
7. *European agency for special needs and inclusive education. Key actions for raising achievement guidance for teachers and leaders* (2018). Available at: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Actions%20for%20Raising%20Achievement.pdf/> (Accessed: 3 February 2022).
8. Mukhlaeva, T., Sergienko, A. (2021) Preparation of teachers and school leaders for inclusion: problems and prospects. In: *Lifelong education of teachers: achievements, problems, prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 4 November 2021. Minsk: BGUO, 2021, pp. 388-396. (In Russ.).
9. *By mother's eyes. The story of mothers and children who won cancer. Believe, love, live*. (2021) Ed.: Bogdanova, E., Ruklinskaya, I., Foroponova, T. St. Petersburg: NP Print. (In Russ.).
10. Valitskaya, A., Rabosh, V. (2008) Inclusive education as education for all. In: Bordovsky, G. (ed.) *Problems of improving educational policy and system: Proceedings of the International Conference*, June 19–20, 2008. SPb.: A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, pp. 70-73. (In Russ.).
11. *European agency for development in special needs education. Teacher education for inclusion: profile of inclusive teachers* (2012). Available at: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf/> (Accessed: 11 October 2021).
12. Florian, L. (2019) Preparing teachers for inclusive education. Peters, M. (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.
13. Cohen, E. (2015) Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 186, pp. 758–764.
14. Szeto, E. (2020) How do principals' practices reflect democratic leadership for inclusion in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Educational Management Administration and Leadership*, v. 49, pp. 471 – 492

Статья поступила в редакцию 20.02.2022; одобрена после рецензирования 15.03.2022; принята к публикации 23. 03.2022.

The article was submitted on 20.02.2022; approved after reviewing on 15.03.2022; accepted for publication on 23. 03.2022.

Информация об авторе:

Мухлаева Татьяна Всеволодовна

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Филиала ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» в г. Санкт-Петербурге

Information about the author:

Mukhlaeva Tatiana Vsevolodovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Leading researcher of Branch of FSBSI «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education» in St. Petersburg

