

# Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой

Л.М. Волосникова, С.В. Игнатжева, Л.В. Федина,  
Ж.Ю. Брук

Статья поступила  
в редакцию  
в январе 2022 г.

**Волосникова Людмила Михайловна** — кандидат исторических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru (контактное лицо для переписки)

**Игнатжева Светлана Валентиновна** — кандидат физико-математических наук, заведующая кафедрой информатики Даугавпилсского университета, (Латвия); профессор кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

**Федина Людмила Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

**Брук Жанна Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Адрес: 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6.

Аннотация

Успех инклюзии как организации совместного с другими детьми обучения детей с особыми образовательными потребностями в решающей степени зависит от позиции педагога. С целью выявления факторов, определяющих установки учителей в отношении инклюзивного образования проведено исследование удовлетворенности учителей работой и ее взаимосвязи с отношением к инклюзии.

Эмпирические данные получены в результате опроса на основании авторского опросника 119 учителей одной из школ Тюмени. При помощи факторного анализа выявлены три фактора отношения педагогов к инклюзивному образованию: учителя видят в инклюзии прежде всего педагогический ресурс (24,8% суммарной дисперсии), проблемы (23,8%) или риски (14,1%). С помощью кластерного анализа получены однородные группы педагогов: «романтики», «реалисты» и «критики» инклюзии.

В составе концепта удовлетворенности работой выделены четыре фактора: безопасность и защищенность, организация рабочего процесса, удовлетворенность вознаграждением, вовлеченность в работу. Самые низкие оценки от респондентов получены по фактору безопасности и защищенности в работе. Кластерный анализ позволил разделить опрошенных педагогов на три группы: удовлетворенные работой, удовлетворенные вознаграждением

за работу, не удовлетворенные работой. Учителя, не удовлетворенные работой, подвержены наибольшему риску неуспеха в организации инклюзивного обучения: они склонны воспринимать инклюзию преимущественно как источник проблем и барьеров.

Выявлены прямые статистически значимые взаимосвязи оценки педагогами инклюзии как педагогического ресурса с их удовлетворенностью работой: наиболее сильная связь прослеживается с индикатором «удовлетворенность организацией рабочего процесса».

**Ключевые слова** инклюзивное образование, отношение учителей к инклюзивному образованию, самоэффективность учителя, удовлетворенность учителя работой, безопасность и защищенность, вовлеченность в работу, ученики с инвалидностью, ученики с особыми образовательными потребностями.

**Для цитирования** Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. (2022) Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>

## Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Education and Job Satisfaction

L.M. Volosnikova, S.V. Ignatjeva, L.V. Fedina, Zh.Yu. Bruk

**Ludmila M. Volosnikova** — PhD in History, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru (corresponding author)

**Svetlana V. Ignatjeva** — PhD in Physics, Head of Computer Science Department, Daugavpils University (Latvia); Professor at the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

**Ludmila V. Fedina** — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Childhood's Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

**Zhanna Yu. Bruk** — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Childhood's Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Address: 6, Volodarskogo Str., Tyumen, 625003, Russia.

**Abstract** Inclusive education as education, as the right to co-educate children with special educational needs in the regular classroom, is a global framework for the transformation of general education systems. At the same time, critical studies show that the degree of real inclusion of schools is increasing slowly. The objectives of this study were factors that determine the teacher's attitude to inclusive education. The article presents an analysis of teacher's job satisfaction and its relationship with attitudes towards inclusive education.

The empirical base of the study was data obtained from a survey of 119 school teachers in the city of Tyumen. The study of attitudes towards inclusive education and satisfaction with work of teachers was carried out using the author's questionnaire. With the help of factor analysis, three factors of the teachers' attitude to inclusive education were identified: teachers see inclusion as a pedagogical resource (24.8% of the total variance); problems (23.8%); risks (14.1%). Clus-

ter analysis made it possible to identify homogeneous groups of teachers who have their own dominants in relation to inclusion: romantics, realists and critics.

A four-factor structure of job satisfaction was also found: safety and security, organization of the work process, satisfaction with remuneration, involvement in work. It has been established that teachers rate the factor "safety and security" in their work the lowest. Cluster analysis made it possible to identify three groups of teachers: satisfied with their work; satisfied with remuneration for work; not satisfied with work. The most vulnerable are teachers who fall into the third cluster group: due to the low assessment of satisfaction with all factors, they will be inclined to assess inclusion from the standpoint of problems and barriers.

Correlation analysis established direct statistically significant relationships between teachers' assessment of inclusion as a pedagogical resource and job satisfaction; the strongest relationship can be traced in the assessment with the indicator "satisfaction with the organization of the work process".

**Keywords** inclusive education(s), teachers' attitude towards inclusive education, teacher self-efficacy, teacher's job satisfaction, teacher safety and security, involvement in work, students with disabilities, students with special educational needs.

**For citing** Volosnikova L.M., Ignatjeva S.V., Fedina L.V., Bрук Zh.Yu. (2022). Uchitel v inklyuzivnom klasse: vzaimosvyaz' otnosheniya k inklyuzii s udovletvoryonnost'yu rabotoy [Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Education and Job Satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>

Инклюзивное образование (ИО) как предоставление детям с особыми образовательными потребностями права обучаться в обычном классе вместе с другими детьми является сегодня глобальной рамкой трансформации школ<sup>1</sup>. При этом исследования показывают, что степень инклюзивности школ повышается медленно и сопровождается нарастанием рисков [Slee, 2013; Booth, Ainscow, 2000]. В российскую науку и практику образования ИО вошло относительно недавно. О невысоком уровне интериоризации инклюзивных ценностей и практик в России свидетельствует отсутствие фундаментальной теории ИО, а также консенсуса в отношении его принципов и ценностей. Подавляющее большинство опрошенных педагогов в нашей стране полагают, что инвалидность — это медицинская проблема, а ИО — это образование для инвалида [Волосникова, Ефимова, Огороднова, 2017; Алехина и др., 2020].

---

<sup>1</sup> ООН (2006) Конвенция о правах инвалидов. [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml); ЮНЕСКО (2009) Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. [http://www.eduportal44.ru/koiro/dostupnay\\_sreda/DocLib1/Юнеско%20Принципы%20инклюзивного%20образования.pdf](http://www.eduportal44.ru/koiro/dostupnay_sreda/DocLib1/Юнеско%20Принципы%20инклюзивного%20образования.pdf); OECD (2005) Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>; Council of the European Union (2010) Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training. [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf)

Инклюзивное образование развивается под сильным влиянием локальных социально-политических и культурных условий, барьеры, с которыми оно сталкивается в своем распространении, создают, в том числе, и учителя. Именно от них в решающей степени зависит успешность внедрения ИО [Sharma, Loreman, Forlin, 2012; Miesera, Gebhardt, 2018; Saloviita, 2020; Малярчук, Волосникова, 2015; Кетриш, 2019; Алехина и др., 2020]. Исследования, проведенные в 1960–1990-х годах, показали, что в англосаксонских странах примерно две трети учителей положительно относятся к ИО, однако общая доля учителей с позитивным отношением к ИО за этот период практически не увеличилась [Scruggs, Mastropieri, 1996; Boer de, Pijl, Minnaert, 2011]. А это значит, что у трети учителей, которые работают сегодня в инклюзивных классах, ИО вызывает отторжение. Значительная часть учителей воспринимают ИО не как часть своей работы, а как дополнительную нагрузку [Gunnþórsdóttir, Jóhannesson, 2014; Saloviita, 2020; Ростовцева и др., 2021; Брук и др. 2021]. Целью данного исследования стала оценка отношения российских школьных учителей к инклюзивному образованию как значимого фактора успешности внедрения ИО и его связи с удовлетворенностью работой.

**1. Актуальное состояние исследований отношения учителей к инклюзивному образованию**

Исследования отношения учителей к ИО ведутся с конца 1950-х годов. База данных *Web of Science Core Collection* по ключевым словам *teachers attitudes, inclusive education* выдает 1350 результатов с общим количеством цитирований 12 820 за 1995–2022 гг.<sup>2</sup> Наибольшее число публикаций, 2007 статей, приходится на 2019 г., в 2020 г. их было 215, в 2021 г. — 202. Чаще других цитируется обзор исследований, посвященных отношению учителей начальных классов к ИО, — 418 цитирований [Boer de, Pijl, Minnaert, 2011].

Для создания инклюзивного школьного климата необходимо позитивное отношение к ИО всех его участников [Loreman, 2014; Кетриш, 2019]. Отношение к ИО определяется как совокупность установок — когнитивных (убеждений и знаний), аффективных (чувств) и поведенческих (предрасположенность действовать определенным образом) [Boer de, Pijl, Minnaert, 2011; Kurniawati et al., 2014]. В отечественных исследованиях отношение учителей к ИО рассматривается через призму готовности к ИО — профессиональной и психологической [Алехина и др., 2020; Малярчук, Волосникова, 2015; Ростовцева и др., 2021].

Сравнительные исследования показали, что существенное влияние на восприятие ИО оказывают местные условия [Iliško

<sup>2</sup> <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>

et al., 2019; Miesera, Gebhardt, 2018; Savolainen et al., 2012]. Наиболее значимы среди них культурно-исторические и средовые [Miesera, Gebhardt, 2018]. Учителя, как любые респонденты, могут быть подвержены влиянию эффекта социальной желательности в оценке инклюзии — как сознательно, так и бессознательно [Lüke, Grosche, 2018]. При этом доминирующие в обществе социальные нормы и ценности определяют, насколько респонденты склонны давать ответы, выставляющие их в выгодном свете.

Факторы, способные оказать влияние на отношение учителя к ИО, во многом взаимосвязаны, в частности оценка степени инвалидизации детей, требующей дополнительных педагогических усилий, зависит от уровня профессионального развития учителя, его инклюзивного опыта. В самом общем виде факторы, влияющие на отношение учителей к ИО, можно распределить на три группы: 1) связанные с детьми; 2) связанные со средой (ресурсами); 3) связанные с личностью учителя [Avramidis, Norwich, 2002].

Нехватка ресурсов — оборудования, учебных материалов, ассистивных технологий, возможностей для повышения квалификации — рассматривается как средовой барьер, препятствующий внедрению ИО [Gunnþórsdóttir, Jóhannesson, 2014]. Однако опытные исследователи полагают, что «мнения учителей не обязательно означают, что ресурсов на самом деле не хватает. Ведь нет точной меры, по которой можно было бы оценить предполагаемую нехватку средств. Суждение учителя о нехватке ресурсов может быть просто социально приемлемым оправданием для того, чтобы не допускать особенных детей в свои классы» [Saloviita, 2020. P. 3]. Критически значимым средовым фактором для учителей является поддержка со стороны органов управления образованием, директоров школ, узких специалистов [Алехина и др., 2020; Ростовцева и др., 2021]. Также выявлена взаимосвязь между отношением учителя к ИО, профессиональным выгоранием учителей, работающих в инклюзивном классе, и средовыми факторами выгорания [Lee, Shin, 2017].

Среди факторов, связанных с ребенком, наиболее сильно связан с успешностью инклюзии вид инвалидности ребенка: педагоги считают, что дети с тяжелыми сенсорными нарушениями и низкими когнитивными способностями имеют слабые шансы на успешное включение в образовательную среду обычного школьного класса [Krischler, Pitten, 2018; Jury et al., 2021].

Позитивное отношение учителя к ИО — главное условие успешной инклюзии, поскольку именно учитель создает в классе благоприятную среду, продуктивный образовательный климат, мотивирует учащихся и вовлекает их в процесс обучения. При этом в основе профессионального становления учителя лежит его личностное развитие: пространство личностного развития учителя шире профессионального [Митина, 2014].

Переменные, характеризующие личность учителя, как факторы, оказывающие влияние на его отношение к ИО, стали объектом множества исследований: оценивалась связь с установками в отношении ИО пола, возраста учителя, уровня его квалификации, опыта преподавания и повышения квалификации в сфере ИО, длительности контактов с инвалидами, убеждений, самоэффективности и других личностных свойств [Avramidis, Norwich, 2002].

Исследователи установили, что у учителей-женщин уровень терпимости к детям с инвалидностью выше и отношение к ИО более позитивное, чем у учителей-мужчин, но разрыв незначителен [Jerlinder, Danermark, Gill, 2010; Saloviita, 2019; 2020]. Вместе с тем у учителей старших классов выявлено противоположное соотношение [Avramidis, Norwich, 2002]. Также более оптимистично относятся к идее инклюзии молодые учителя по сравнению с педагогами старшего возраста [Saloviita, 2019].

Убеждения и ценности учителей влияют как на отношение к ИО, так и на выбор стратегий обучения. Среди французских школьных учителей, распределенных в ходе исследования на четыре кластера в соответствии с их ценностными ориентациями — самосовершенствование, самотрансцендентность, открытость к изменениям, консерватизм — наиболее позитивно относятся к ИО учителя из кластера «открытость к изменениям» [Perrin, Jury, Desombre, 2021]. Учителя, придерживающиеся медицинской модели инвалидности, в рамках которой инвалидность рассматривается как свойство отдельного ученика, избирают модели взаимодействия, оцениваемые исследователями как наименее эффективные. Учителя — приверженцы социальной модели инвалидности, согласно которой проблемы учащихся коренятся в характере взаимодействия между учеником и средой, стремятся обеспечить учащимся достижение успеха и понимание [Jordan, Lindsey, Stanovich, 1997].

Культура школы, ее нормы и ценности, убеждения директора школы в отношении ИО также оказывают значительное влияние на установки учителей [Gunnþórsdóttir, Jóhannesson, 2014; Perrin, Jury, Desombre, 2021; Stanovich, Jordan, 1998]. Отношению директоров школ к ИО и его влиянию на инклюзивную политику школы в последние 20 лет были посвящены многочисленные исследования [Cohen, 2015; Khaleel, Alhosani, Duyar, 2021].

Отношение педагога к ИО напрямую связано с наличием у него специальной подготовки в области ИО и опыта работы в смешанном классе [Брук и др., 2021; Loreman, 2014; Kurniawati et al., 2014; Ignatjeva, Bruk, 2020; Katz, 2015; Iliško, Badjanova, Ignatjeva, 2020]. Сильнее других выражено позитивное отношение к ИО у учителей, имеющих специальное образование, и учителей начальных классов, а в наименьшей степени ори-

ентированы на ценности ИО учителя-предметники, работающие в старших классах [Engelbrecht et al., 2013; Saloviita, 2020].

Среди личностных характеристик исследователи наибольшее внимание уделяют самоэффективности учителей [Forlin et al., 2014; Wilson, Woolfson, Durkin, 2020], которая определяется как представление о своих способностях достичь определенного результата в обучении всех учеников, в том числе трудных и немотивированных [Tschannen-Moran, Hoy, 2001; Wilson, Woolfson, Durkin, 2020; Sharma, George, 2016]. Выявлены положительные корреляции показателя самоэффективности учителя с благоприятной экологией класса, успешной академической адаптацией учащихся, высоким качеством занятий и взаимодействий, удовлетворенностью учителей своей работой [Klassen et al., 2011].

Удовлетворенность профессиональной деятельностью в новых образовательных и социокультурных условиях может рассматриваться как один из релевантных психологических критериев профессионального развития учителя [Гордиенко, 2009]. Удовлетворенность работой определяется как «приятное эмоциональное состояние, возникающее в результате оценки своей работы как достижения или содействия достижению своих профессиональных ценностей»; «показатель отношения к труду»; «степень, в которой людям нравится (удовлетворенность) или не нравится (неудовлетворенность) их работа» [Astrauskaitė, Vytautas, Perminas, 2011. P. 42; Акимов, 2017]. Ее значимость в качестве предиктора позитивного отношения к ИО подтверждена рядом исследований [Sharma, George, 2016; Astrauskaitė Vytautas, Perminas, 2011; Chan et al., 2020; Opoku et al., 2021; Smet, 2022]. Удовлетворенность педагогов работой является одним из важнейших условий эффективности деятельности школы в целом [Акимов, 2017].

В меньшей степени исследована связь с отношением к ИО вовлеченности учителя в работу. Она определяется как «устойчивое позитивное аффективно-мотивационное состояние удовлетворения, которое характеризуется тремя компонентами: энергичностью, самоотдачей и поглощенностью» [Chan et al., 2020. P. 2]. Энергичность означает высокий уровень энергии и психической устойчивости работника, т.е. готовность вкладывать усилия в свою работу и настойчивость в преодолении трудностей. О самоотдаче можно судить по энтузиазму, с которым человек относится к своей работе, сопровождаемому чувством личной значимости, гордости и вдохновения. Наконец, поглощенность — это полная отдача работе до такой степени, что учитель не может от нее оторваться [Maslach, Leiter, Schaufeli, 2008; Chan et al., 2020].

В настоящем исследовании анализируется связь вовлеченности педагогов в работу и удовлетворенности ею с их отношением к ИО.

## **2. Методология**

### **2.1. Тестовый инструментарий и дизайн исследования**

Эмпирическое исследование проведено на базе одной школы г. Тюмени, которая по основным показателям является типичной для города: два корпуса и 192 школьных класса, в которых 253 учителя обучают 6609 детей, в их числе 47 мигрантов и 84 ребенка со статусом ОВЗ. Школа соответствует основным современным требованиям и правилам: доступная инфраструктура (пандусы, лифты, указатели), условия жизнеобеспечения (питание/диета по медицинским показаниям, специализированные туалетные комнаты), условия обучения (необходимая аппаратура для обучающихся с различными нарушениями, дистанционный формат работы, адаптированные образовательные программы).

На проведение исследования получено официальное разрешение Департамента образования и науки Тюменской области. Опрос организован при помощи гугл-формы и проведен в течение апреля 2021 г. Все респонденты имели возможность заполнять анкеты в удобное для них время, что позволило снизить эффект присутствия и контроля со стороны организаторов исследования.

Для опроса учителей использованы авторские методики [Iliško et al., 2019; Ignatjeva, Fedina, Iliško, 2017], позволяющие оценить отношение к инклюзии и к работе в инклюзивной среде. Каждый из опросников представляет собой набор суждений, степень своего согласия с каждым из них респонденты оценивали по шкале Ликерта. С целью снижения размерности пространств индикаторов рассматриваемых концептов выполнен эксплораторный факторный анализ, который позволил выявить их факторные структуры. В результате двухэтапного кластерного анализа сформированы группы респондентов, однородные как по их отношению к инклюзии, так и по степени удовлетворенности работой. Сопоставление соответствующих кластерных групп позволило оценить связь между этими характеристиками.

Полученные результаты анализировались с применением программного инструментария *IBM SPSS Statistics*.

Метод кейс-стади является сегодня одним из наиболее распространенных в исследованиях ИО, поскольку позволяет сочетать разные уровни анализа, учитывать сложность и сохранять целостность явлений [Nilholm, 2021]. Выбор именно этого метода для данного исследования дал возможность выявить закономерности исследуемого явления, а также сформулировать



гипотезы, которые в дальнейшем могут быть проверены на репрезентативной выборке.

**2.2. Выборка** Выборку исследования составили 119 учителей: 25% — в возрасте до 34 лет, 25% — старше 50 лет, средний возраст — 42 года. У половины учителей стаж работы более 16 лет, у 25% опрошенных он не превышает 6 лет. По гендерному признаку выборка соответствует стандартному распределению учителей в системе школьного образования: 93,3% опрошенных — женщины. 95% респондентов окончили бакалавриат или специалитет, 5% — магистратуру.

Опыт работы в инклюзивном классе имеют 28,6% учителей, 32% принимали участие в проектах, связанных с инклюзивным образованием, а 8% руководили такими проектами; 59,7% учителей оценили свой уровень инклюзивной компетентности как достаточный для практической работы. При этом 66,4% отметили, что не имеют практического опыта инклюзивного обучения, 68,1% не участвовали в проектной деятельности, связанной с инклюзией, а 40,3% нуждаются в повышении компетентности в области ИО.

### **3. Результаты**

#### **3.1. Исследование отношения педагогов к инклюзивному образованию**

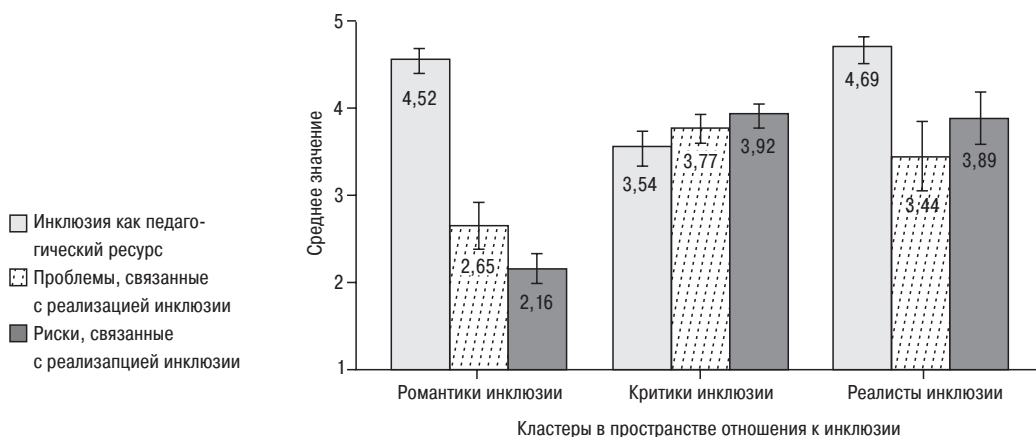
Применение эксплораторного факторного анализа к результатам опроса (Приложение 1) позволило выявить трехфакторную структуру отношения педагогов к инклюзивному образованию (мера адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина — 0,873):

- инклюзия как педагогический ресурс («Дети, приобретая опыт эффективного функционирования в инклюзивной среде, передают его своим родителям» (0,843); «Необходимость взаимодействия в инклюзивной среде способствует сближению всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей» (0,836); «Инклюзивному образованию отводится роль поиска и раскрытия потенциала каждого ребенка» (0,828) и др.);
- проблемы, связанные с реализацией инклюзии («Основная роль общеобразовательных школ состоит в повышении академических показателей учащихся, а не в решении адаптационных проблем особенных детей» (0,827); «Присутствие в школе детей с инклюзией делает ее менее комфортной для остальных учащихся» (0,758); «Научно-исследовательские проекты, теоретические и эмпирические исследования, направленные на анализ и решение проблем, связанных с инклюзивным обучением, далеки от реальности» (0,756) и др.);

- риски, связанные с реализацией инклюзии («Родители детей, как особенных, так и типичных, опасаются ухудшения психического и физического здоровья своих детей, обучающихся в инклюзивной среде» (0,821); «Слишком сложно учесть все различия учеников в инклюзивном классе» (0,728); «В инклюзивной среде возможны проявления моббинга со стороны сверстников» (0,707) и др.).

Кластерный анализ в пространстве полученных факторов позволил выделить однородные с точки зрения рассматриваемой характеристики группы педагогов (рис. 1). Анализ сформированных кластеров позволяет учесть неоднородность отношения к инклюзии.

Рис. 1. Профили кластеров, выделенных в пространстве отношения к инклюзии



Представителей 1-го кластера условно можно назвать «романтиками инклюзии» (31,1% участников опроса). Они настроены наиболее позитивно по отношению к инклюзии, воспринимают ее как ресурс ( $M = 4,53$ ). Самое низкое значение в данной группе имеет фактор, который связывает инклюзию с возможными рисками ( $M = 2,16$ ); проблемы реализации инклюзии представители данной группы оценивают ниже, чем в среднем по выборке ( $M = 2,65$ ). Иными словами, педагоги эти риски и проблемы учитывают, однако не воспринимают их как барьер и препятствие в деятельности.

При этом большинство учителей, относящихся к 1-му кластеру, не принимали участия в проектной деятельности, связанной с инклюзией, и не имеют практического опыта в этой области (56,76%). 64,8% педагогов в этой группе не имеют специальной подготовки в области инклюзивного обучения, однако 70,27%

из них оценили уровень своей компетентности в ИО как достаточный для практической работы.

«Романтизм» педагогов данной группы проявляется в ориентации на социально одобряемый тип отношения к инклюзии. Они склонны идеализировать возможности организации деятельности педагога в классе с «особенными» детьми. Отсутствие практического опыта не позволяет им объективно оценить реальные риски и проблемы инклюзии. При столкновении с реальностью «романтики» могут трансформироваться в «критиков инклюзии», если опыт не будет подкреплён знаниями и компетентностью.

«Критики инклюзии», составляющие 2-й кластер опрошенных педагогов (37,0%), воспринимают инклюзию прежде всего как источник проблем, самое высокое значение в данной группе — у фактора «риски, связанные с реализацией инклюзии» ( $M = 3,92$ ). Педагогический ресурс инклюзии эти учителя оценивают ниже, чем в среднем по выборке ( $M = 3,54$ ). Одной из проблемных зон «критиков инклюзии» является недостаток опыта и необходимого образования: это единственная группа, где зафиксирован уже имеющийся негативный опыт реализации инклюзии (9%), при этом 75% участников группы вообще не имеют практического опыта, а 79,6% педагогов отметили, что не имеют специальной подготовки для инклюзивного обучения, при этом только 45,5% из них полагают, что им необходимо повышение компетентности в области инклюзии.

Если в классе, в котором работает педагог — «критик инклюзии», оказываются учащиеся с инвалидностью, возникает риск реализации негативных сценариев учебного процесса: имея отрицательную установку, педагог будет ожидать сложностей и проблем и усиливать стрессовые ситуации, умножая тем самым негативный опыт и снижая вероятность формирования самоэффективности.

Более, чем представители первых двух групп, ориентированы на использование потенциала и ресурсов ИО педагоги 3-й кластерной группы — «реалисты инклюзии» (31,9% опрошенных). Они достаточно высоко оценивают риски инклюзии ( $M = 3,89$ ), понимают ее сложности — возможно, потому, что в данной группе больше, чем в первых двух кластерах, педагогов, имеющих опыт проектной деятельности в области инклюзии, как в качестве исполнителя (34,21%), так и в качестве руководителя (5,26%). 34,21% «реалистов инклюзии» отметили наличие позитивного практического инклюзивного опыта. Педагоги «реалисты» адекватно оценивают как свои возможности, так и ограничения: только 31,58% получили специальную подготовку в области инклюзивного обучения, и 44,74% отметили, что нуждаются в повышении компетентности в области ИО. Педа-

гоги-«реалисты» стремятся мыслить системно: они понимают проблемы инклюзии, объективно оценивают реальное состояние дел, видят ее ресурсы и возможности.

Все опрошенные педагоги в целом принимают ИО и достаточно высоко оценивают его педагогический потенциал. Только треть учителей в своих суждениях опирается на имеющуюся практику реализации задач обучения и воспитания в условиях смешанной образовательной среды («реалисты инклюзии»). Остальные скорее высказывают социально одобряемые суждения ввиду отсутствия реального практического опыта взаимодействия в инклюзивной образовательной среде («романтики инклюзии»), либо уже имея негативный опыт («критики инклюзии»).

Полученные данные в целом согласуются с результатами исследований, проведенных на разных выборках педагогов [Sharma, George, 2016; Astrauskaitė et al., 2011; Chan et al., 2020; Oropku et al., 2021; Smet, 2022] и показавших, что:

- наличие реального опыта взаимодействия в инклюзивной образовательной среде и специальной подготовки способствует формированию осознанного рефлексивного отношения к ИО;
- критическая и отстраненная позиция педагога в отношении ИО в большинстве случаев сопряжена с негативным опытом, полученным на практике;
- участие в проектной деятельности развивает способность анализировать риски и проблемы инклюзивного обучения.

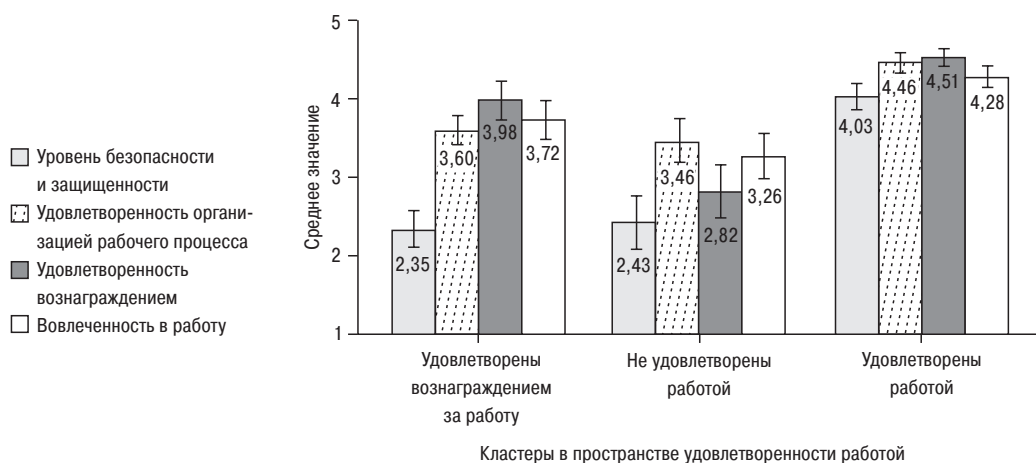
### 3.2. Исследование удовлетворенности педагогов работой

Вовлеченность педагогов и их удовлетворенность своей работой в инклюзивной среде оценивались с помощью авторского опросника [Piško et al., 2020]. Факторный анализ (Приложение 2) позволил выявить структуру рассматриваемого явления, состоящую из четырех основных факторов:

- уровень безопасности и защищенности («Моя работа не предполагает постоянного стресса и чрезмерного напряжения» (0,831); «Моя работа не наносит вреда моему здоровью» (0,778); «Работа не мешает моей личной жизни, взаимоотношениям с друзьями и родителями» (0,698));
- удовлетворенность организацией рабочего процесса («Меня устраивает режим работы и дисциплинарные требования, принятые в школе» (0,508); «Я четко знаю свои должностные возможности и зону своей ответственности» (0,759); «У меня достаточно полномочий для решения поставленных передо мной задач» (0,713));

- удовлетворенность вознаграждением («Результаты моего труда оцениваются адекватно вкладу в общее дело (0,790), адекватно усилиям и результатам работы» (0,753); «Руководство ценит мои заслуги, отмечает успехи, мое усердие не остается незамеченным» (0,728));
- вовлеченность в работу («Если требует ситуация, я готов выполнить работу даже в ущерб своим личным интересам» (0,661); «Я готов отдавать рабочему процессу не только оговоренное трудовым договором время» (0,616); «Выполняя работу, я стараюсь сделать больше и лучше, чем от меня ожидают» (0,519)).

Рис. 2. Профили кластеров, выделенных в пространстве удовлетворенности работой



Кластерный анализ в пространстве полученных факторов позволил выделить три группы педагогов (рис. 2). Только половина опрошенных (51%) в достаточной степени удовлетворены своей работой (кластер 3). У этих учителей высокий уровень переживаемой безопасности и защищенности, их устраивает получаемое вознаграждение, и они вовлечены в профессиональную деятельность. Ниже всех факторов они оценивают организацию рабочего процесса, хотя в целом удовлетворены и ею.

У 26% педагогов выявлен критически низкий уровень переживаемой безопасности и защищенности (кластер 1). Эти учителя часто испытывают стресс на работе, они полагают, что занятость на работе стала причиной того, что они мало времени уделяют себе и своей личной жизни, они страдают от недоброжелательного отношения со стороны обучающихся и их родителей и опасаются открыто высказывать свое мнение. Показатели удовлетворенности организацией рабочего процесса,

полученные в этой группе, также низкие, однако свою удовлетворенность вознаграждением педагоги оценили достаточно высоко, и, видимо за счет этого, невысокую, но все же положительную оценку получила вовлеченность педагогов 1-го кластера в работу. Их эмоциональные реакции и отношение к работе обусловлены тем, насколько «окупаются» их трудовые затраты. Бонусы, которые они получают или могут получить на работе, выполняют компенсаторную функцию: от бонусов зависит отношение педагогов к своей работе.

Педагоги, неудовлетворенные работой (23%), выставили низкие оценки по большей части показателей, которые использовались в опросниках (2-й кластер). Меньше всего этих педагогов устраивает оценка и вознаграждение их труда. Они считают, что руководство не ценит их заслуги, недостаточно отмечает успехи и не поддерживает их в должной мере материально и психологически. Им не всегда понятны критерии, по которым их оценивают, и они не видят в занимаемой ими в школе позиции потенциала для карьерного роста и развития. Как следствие, они слабо вовлечены в работу. Как и педагоги из 1-го кластера, они не считают свое положение на работе безопасным и защищенным. Различия между учителями в восприятии безопасности отчасти могут объясняться доминирующим локусом контроля: те, кто склонен относить свои успехи и неуспех преимущественно на счет внешних факторов, испытывают повышенную потребность в защите и безопасности.

### 3.3. Взаимосвязь удовлетворенности работой с отношением к инклюзии

Корреляционный анализ выявил прямые статистически значимые взаимосвязи оценки педагогами инклюзии как педагогического ресурса с показателями удовлетворенности работой, самая сильная связь — с удовлетворенностью организацией рабочего процесса ( $r = 0,794$  для уровня значимости 0,01). Иными словами, позитивная оценка инклюзии и ее ресурсное видение находятся в прямой взаимосвязи с тем, насколько четко учитель понимает рабочие требования, свои функции и задачи. Этот результат согласуется с данными предыдущих исследований, в которых установлено, что способность руководителя школы организовать профессиональную команду единомышленников и успешно управлять ее деятельностью является основным условием формирования инклюзивной культуры [Cohen, 2015; Алехина и др., 2020; Khaleel, Alhosani, Duyar, 2021].

Большинство опрошенных (представители двух кластеров из трех) воспринимают инклюзию как ресурс и возможности для развития. Вместе с тем практически половина педагогов (49,15%) оценивают уровень своей безопасности и защищенности на работе гораздо ниже среднего. Они не удовлетворе-

ны отношением общества к профессии учителя, не чувствуют себя защищенными, отмечают, что порой работа наносит вред их здоровью. При этом именно психологическая безопасность педагога является одним из ключевых показателей благоприятного климата в образовательном учреждении, необходимым условием результативности обучения учеников и эффективности деятельности организации в целом [Егорова, Алексеева, 2019]. Возможно, полученные в исследовании оценки принятия педагогами инклюзии завышены вследствие склонности респондентов давать социально одобряемые ответы.

Рис. 3. Распределение респондентов из кластеров, отражающих отношение к инклюзии, по кластерам удовлетворенности работой



На рис. 3 представлено наложение кластерных групп учителей, выделенных на основании отношения к инклюзии и степени удовлетворенности работой, позволяющее выявить взаимосвязи между данными характеристиками.

В каждой кластерной группе, образованной на основании степени удовлетворенности работой, только треть учителей видят педагогический ресурс инклюзии, полагая, что дети, приобретая опыт эффективного функционирования в инклюзивной среде, передают его своим родителям, а необходимость взаимодействия в инклюзивной среде способствует сближению всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей.

Учителя, высоко оценившие уровень своей безопасности и защищенности на работе, точнее других судят о ресурсах и рисках инклюзии для образования. Именно в группе удовлетворенных работой максимально представлены «реалисты инклюзии» (45%). Они понимают, что сложно учесть все различия учеников в инклюзивном классе, а также что в инклюзивной среде возможны проявления моббинга со стороны сверстников.

Учителя, не удовлетворенные работой и не чувствующие себя защищенными, более критично настроены в отношении инклюзии, примерно половина из них (51,61% в группе удовлетворенных вознаграждением за работу и 48,15% в группе не удовлетворенных работой) склонны рассматривать инклюзивное образование скорее как проблему. Эти учителя полагают, что присутствие в школе детей с ОВЗ делает ее менее комфортной для остальных учащихся, а проекты и исследования, направленные на анализ и решение проблем, связанных с инклюзивным обучением, далеки от реальности.

#### **4. Ограничения исследования**

Проведенное исследование имеет два ограничения. Во-первых, полученные данные неизбежно смещены за счет большой доли социально одобряемых ответов, так как инклюзия является официальной политикой. Во-вторых, выборку составляют учителя только одной школы, и его результаты не могут быть распространены даже на все школы Тюмени, потому что в каждой школе складывается уникальная культура, обусловленная, в частности, стилем руководства.

#### **5. Обсуждение результатов**

Удовлетворенность профессиональной деятельностью и вовлеченность в нее могут служить предикторами отношения учителя к инклюзии. Удовлетворенность профессиональной деятельностью, возникая как результат работы, в дальнейшем может становиться фактором развития личности учителя [Гордиенко, 2009; Шабанова, Беляева, Фомина, 2020].

Отношение большинства педагогов — участников проведенного нами исследования (до 60%) к ИО приходится признать нереалистичным, они судят об инклюзивном образовании с позиций не оправдавшихся ожиданий. В таких условиях реализация так называемой стихийной инклюзии, при которой педагог приступает к работе в классе без предварительной подготовки, с большой вероятностью будет иметь негативные последствия. Пытаясь решать задачи интуитивно либо за счет имеющегося опыта, педагог неизбежно окажется в ситуации, снижающей субъективный уровень безопасности. С другой стороны, неоправданно завышенные ожидания от инклюзивного образования также чреваты неудовлетворенностью и неуспехом в реализации ИО. Молодой учитель, не имеющий опыта и романтично настроенный на изменения, может столкнуться с отсутствием необходимых личностных и профессиональных ресурсов и попасть в ловушку критического отношения к ИО.

Убеждение педагогов в том, что они могут быть эффективны в инклюзии, необходимо формировать через включение их в



процесс проектирования инклюзивного образовательного пространства. В этом случае они будут иметь возможность всесторонне проанализировать ситуацию и оценить потенциальные риски, т.е. увидеть инклюзию в системе реальных противоречий. Активная позиция педагога в деятельности проектирования будет запускать механизмы коллективной самоэффективности, что подтверждает ряд других исследований [Гумницкая, Гумницкий, Маркина, 2021]. Ресурсным может быть и опыт наблюдения за чужими достижениями: включение тьюторской поддержки, практика наставничества, мастер-классы опытных педагогов, имеющих достижения в области ИО.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что для значительной части школьных учителей характерно переживание незащищенности в профессиональной деятельности, как следствие, они опасаются быть открытыми и вместо откровенных суждений декларируют социально одобряемые ценности. Отсутствие достаточных знаний об ИО и несформированность алгоритмов деятельности создают дополнительный стресс, а понимание, что их усилия не вознаграждаются, обуславливает снижение вовлеченности в работу. Таким образом, для того чтобы учитель видел в инклюзии педагогический ресурс и мог использовать ее потенциал для развития личности каждого ребенка, необходимо создать максимально корректные и понятные правила и инструкции для работы и обеспечить учителю защиту и безопасность.

Будущее инклюзивное общество рождается в школьном классе. Поэтому критически важно вовлечь учителей в процесс проектирования инклюзивных образовательных пространств, поддержать их усилия и создать условия для рефлексивного обучения на основе инклюзивных ценностей.

Перспективы данного исследования видятся в проведении масштабного опроса учителей Тюменской области об их отношении к инклюзивному образованию и сопоставлении полученных данных с показателями субъективного благополучия школьников и их родителей.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое изменение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».*

*Авторы благодарят всех учителей школы за участие в исследовании.*

**Приложение 1**  
**Отношение педагогов к ИО**

Фактор 1 — инклюзия как педагогический ресурс.  
Фактор 2 — проблемы, связанные с реализацией инклюзивного образовательного процесса.  
Фактор 3 — риски для участников образовательного процесса, связанные с реализацией инклюзии

		Фактор		
		1	2	3
C6	Дети, приобретая опыт эффективного функционирования в инклюзивной среде, передают его своим родителям	0,843		
C4	Необходимость взаимодействия в инклюзивной среде способствует сближению всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей	0,836		
C7	Инклюзивному образованию отводится роль поиска и раскрытия потенциала каждого ребенка	0,828		
C3	Обучение в инклюзивной среде способствует развитию социального опыта всех учащихся, созданию более толерантного общества	0,818		
C8	Чем с большим количеством индивидуальностей сталкивается ребенок, тем выше его адаптивность, шире диапазон развития, меньше стереотипность мышления	0,802		
C9	Находясь вместе со школьной скамьи, дети учатся видеть особенности друг друга, учитывать их в общении и взаимодействии, учатся помогать друг другу	0,784		
C2	Совершенствование образовательных методик для поддержки инклюзивного обучения способствует улучшению качества обучения всех детей в инклюзивном классе	0,775		
C5	В подлинно инклюзивном классе нет худших и лучших. Инклюзивный класс предполагает больше не соревновательный тип обучения, а командный	0,772		
C1	Многообразие и непохожесть детей друг на друга не только проблема, требующая решения, но и важнейший ресурс, который можно использовать в образовательном процессе	0,647		
C18	Каждый ребенок имеет право быть принятым таким, какой он есть, и право посещать ближайшую к дому или выбранную его родителями школу	0,451		
C20	Основная роль общеобразовательных школ состоит в повышении академических показателей учащихся, а не в решении адаптационных проблем особенных детей		0,827	
C12	Присутствие в школе детей с инклюзией делает ее менее комфортной для остальных учащихся		0,758	
C21	Научно-исследовательские проекты, теоретические и эмпирические исследования, направленные на анализ и решение проблем, связанных с инклюзивным обучением, далеки от реальности		0,756	
C24	На данном этапе отсутствуют специальные стандарты образования и вариативные программы для обучения детей с особыми образовательными потребностями		0,750	
C22	Учебные планы, программы, технологии обучения в массовой школе практически не учитывают особенности детей и не могут быть адаптированы непосредственно в ходе учебного процесса		0,738	
C25	Наблюдается слабая организационная поддержка эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса		0,702	
C17	Инклюзия представляет собой форму опасного эксперимента с непредсказуемыми рисками для всех его участников		0,669	0,489
C10	Обучение в инклюзивной среде усложняет процесс общего образования и снижает его качество для всех учащихся		0,648	0,467

		Фактор		
		1	2	3
C23	Базовое педагогическое образование не обеспечивает уровень инклюзивной компетентности, необходимый для практической реализации обучения детей в инклюзивной среде		0,629	
C19	Для реализации эффективного обучения необходимо направить основные усилия на адаптацию ребенка к условиям существующей образовательной среды, а не приспосабливаться к нему	0,425	0,483	
C14	Родители детей, как особенных, так и типичных, боятся за психическое и физическое здоровье своих детей, обучающихся в инклюзивной среде			0,821
C13	Слишком сложно учесть все различия учеников в инклюзивном классе			0,728
C15	В инклюзивной среде возможны проявления моббинга со стороны сверстников		0,431	0,707
C16	В инклюзивной среде могут формироваться заниженные требования к отдельным ученикам		0,499	0,649
C11	Нестандартное и не всегда социально одобряемое поведение детей в инклюзивном классе затрудняет общение с ними и реализацию процесса их обучения		0,507	0,584

**Приложение 2**  
**Удовлетворенность педагогов работой**

Фактор 1 — уровень безопасности и защищенности.  
Фактор 2 — удовлетворенность организацией рабочего процесса.  
Фактор 3 — удовлетворенность вознаграждением.  
Фактор 4 — вовлеченность в работу.

	Фактор			
	1	2	3	4
41. Моя работа не предполагает постоянного стресса и чрезмерного напряжения	0,831			
40. Моя работа не наносит вреда моему здоровью	0,778			
31. Работа не мешает моей личной жизни, взаимоотношениям с друзьями и родителями	0,698			
48. В школе я защищен от угроз и недоброжелательного отношения со стороны обучающихся и родителей	0,680		0,470	
39. Я не готов уйти из организации, даже если мне предложат более высокую должность	0,669			
34. Я не готов уйти из школы, даже если мне предложат более выгодные условия	0,665			
37. Я могу сам планировать свое рабочее время и интенсивность работы	0,654			
45. Я удовлетворен отношением общества к моей работе	0,650			
42. Я чувствую границу между работой и личной жизнью и отделяю работу от личной жизни	0,648			
49. Я могу отказаться и не выполнять поручения, которые не входят в мои прямые обязанности	0,633			
50. Я имею возможность открыто высказывать свою точку зрения	0,593			
47. Моя работа в школе приносит профессиональное и эмоциональное удовлетворение	0,590	0,428		

	Фактор			
	1	2	3	4
46. В школе я чувствую себя защищенным от необоснованных претензий и критики со стороны администрации и коллег	0,563			
37. Меня устраивает режим работы и дисциплинарные требования, принятые в школе	0,517	0,508		
24. Я четко знаю свои должностные возможности и зону своей ответственности		0,759		
32. В случае необходимости я могу оказать помощь коллеге в выполнении его работы		0,726		
12. У меня достаточно полномочий для решения поставленных передо мной задач		0,713		
29. Содержание моей работы и ее результаты не противоречат моим убеждениям		0,686		
36. У меня сложились хорошие отношения с людьми, с которыми я работаю		0,685		
15. Я горжусь работой в школе и всегда позитивно отзываюсь о ее деятельности		0,657		
28. У меня очень важная, полезная и необходимая для общества работа		0,646		
23. Я четко понимаю свои функции и задачи и то, чего ожидает от меня руководство		0,611	0,486	
7. Моя должность соответствует моей компетенции и моим заслугам		0,597	0,556	
16. Я стараюсь привлечь в свою школу хороших специалистов		0,593		
30. Я могу положиться на своих коллег в сложных жизненных ситуациях		0,534		
19. Мне нравится искать новые пути решения проблем, связанных с работой		0,504		0,442
35. Я действительно чувствую себя так, как будто проблемы школы — это мои проблемы	0,465	0,466		
1. На работе у меня есть возможность заниматься тем, что я люблю и умею делать лучше всего		0,427		
38. Я не испытываю беспокойства, связанного с перспективой потерять работу		0,421		
5. Результаты моего труда оцениваются адекватно вкладу в общее дело			0,790	
4. Результаты моего труда оцениваются адекватно усилиям и результатам работы			0,753	
27. Руководство ценит мои заслуги, отмечает успехи, мое усердие не остается незамеченным	0,404		0,728	
21. Я понимаю, на основании каких критериев оценивается моя работа	0,427		0,694	
2. Я удовлетворен тем, в какой мере школа использует мой потенциал			0,681	
3. Оплата моего труда соответствует моей квалификации, умениям, навыкам и опыту	0,412		0,674	
25. Я чувствую, что руководитель и коллеги заинтересованы в результатах моего труда			0,645	
8. На данном этапе меня вполне удовлетворяет занимаемая мною должность		0,497	0,595	
14. На работе я максимально использую свой интеллектуальный потенциал			0,552	
6. Я знаю, что делать, чтобы зарабатывать больше, оставаясь в школе			0,552	
26. На моем рабочем месте созданы все условия для качественного выполнения работы	0,513		0,518	
9. Я знаю свои карьерные возможности и могу влиять на свой карьерный рост		0,428	0,468	
20. Работа в школе дает мне возможность для учебы, профессионального роста	0,422	0,425	0,447	
10. Если требует ситуация, я готов выполнить работу даже в ущерб своим личным интересам				0,661

	Фактор			
	1	2	3	4
18. Я готов отдавать рабочему процессу не только оговоренное трудовым договором время	0,406			0,616
17. Выполняя работу, я стараюсь сделать больше и лучше, чем от меня ожидают		0,485		0,519
33. Я предлагаю идеи, касающиеся улучшения рабочего процесса и его результата				0,491
22. Я принимаю активное участие в формировании и решении корпоративных задач				0,444

## Литература

1. Акимов И.Б. (2017) Факторы удовлетворенности работой педагогов среднего общеобразовательного учреждения // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. № 2 (22). С. 24.
2. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. (2020) Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. Т. 9. № 2. С. 62–78. doi:10.17759/crpe.2020090203
3. Брук Ж.Ю., Кухтерина Г.В., Патрушева И.В., Федина Л.В. (2021) Благополучие педагогов в условиях инклюзивной трансформации школы // ЦИТИСЭ. № 2 (28). С. 533–542. doi:10.15350/2409-7616.2021.2.49
4. Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В. (2017) Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. Т. 22. № 1. С. 98–105. doi:10.17759/pse.2017220111
5. Гордиенко В.Н. (2009) Психология удовлетворенности профессионально-педагогической деятельностью. Иркутск: Восточно-Сибирская академия образования.
6. Гумницкая А.Ф., Гумницкий М.Е., Маркина М.В. (2021) Удовлетворенность педагогов своей работой и их субъективное представление об интенсивности преобразующей деятельности образовательной организации // Успешные практики перехода школы в режим эффективной работы. Сб. материалов образовательных организаций Ленинградской области. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. С. 14–20.
7. Егорова В.Н., Алексеева Ф.И. (2019) Психологическая защищенность педагога как показатель благоприятного психологического климата образовательной среды // Общество: социология, психология, педагогика. № 4 (60). С. 75–79. doi:10.24158/spp.2019.4.12
8. Кетриш Е.В. (2019) Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Екатеринбург: РГППУ.
9. Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М. (2015) Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitatis. Т. 1. № 4. С. 251–267.
10. Митина Л.М. (2014) Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История.
11. Ростовцева М.В., Помазан В.А., Рутц М.Л., Ананьев В.Н., Бобрик Е.С. (2021) Готовность педагогов средней школы к реализации инклюзивного обучения // Педагогика и просвещение. № 2. С. 131–144. doi:10.7256/2454-0676.2021.2.35622
12. Шабанова Т.Л., Беляева Т.К., Фомина Н.В. (2020) Изучение социально-психологических характеристик эффективности педагогического коллектива

- ва в зависимости от мотивационно-личностных качеств учителя // Проблемы современного педагогического образования. № 67-2. С. 352–356.
13. Astrauskaitė M., Vytautas R., Perminas A. (2011) Job Satisfaction Survey: A Confirmatory Factor Analysis Based on Secondary School Teachers Sample // *International Journal of Business and Management*. Vol. 6. No 5. P. 41–50. doi:10.5539/ijbm.v6n5p41
  14. Avramidis E., Norwich B. (2002) Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 17. No 2. P. 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
  15. Boer de A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011) Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15. No 3. P. 331–353. doi:10.1080/13603110903030089
  16. Booth T., Ainscow M. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
  17. Chan E.S.S., Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. (2020) Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction among Teaching Assistants in Hong Kong's Inclusive Education // *SAGE Open*. Vol. 10. No 3. Art. No 2158244020941008. doi:10.1177/2158244020941008
  18. Cohen E. (2015) Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies Regarding Inclusion // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 186. May. P. 758–764. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
  19. Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Malinen O.-P. (2013) How Cultural Histories Shape South African and Finnish Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Comparative Analysis // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 28. No 3. P. 305–318. doi:10.1080/08856257.2013.777529
  20. Forlin C., Sharma U., Loreman T. (2014) Predictors of Improved Teaching Efficacy Following Basic Training for Inclusion in Hong Kong // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 18. No 7. P. 718–730. doi.org/10.1080/13603116.2013.819941
  21. Gunnþórsdóttir H., Jóhannesson I.A. (2014) Additional Workload or a Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 18. No 6. P. 580–600. doi:10.1080/13603116.2013.802027
  22. Ignatjeva S., Bruk Zh. (2020) The Research of Psychological Well-Being Predictors: Comparative Study of Teachers in Latvia and Russia. *Proceedings of the 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (Palma de Mallorca, 2020, July 06–07)*. P. 7302–7311. doi:10.21125/edulearn.2020.1871
  23. Ignatjeva S., Fedina L., Iliško D. (2017) Attitude of Pedagogical High School Students to Implementation of Inclusive Education. *Proceedings of EDULEARN17 Conference (Barcelona, Spain, 2017, July 03–05)*. P. 313–320.
  24. Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S. (2020) Teachers' Engagement with Work and Their Psychological Well-Being. *Proceedings of the 14th International Scientific Conference "Society. Integration. Education" (Rezekne, Latvia, 2020, May 22–23)*. Vol. V. P. 102–110. doi:10.17770/sie2020vol5.4981
  25. Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S., Volosnikova L., Gavrilova Y., Kozhasheva G. (2019) Comparative Analyses of Inclusive Education in Latvia, Russia, and Kazakhstan. *13th International Technology, Education and Development Conference (Valencia, Spain, 2019, March 11–13)*. P. 6874–6880. doi:10.21125/int.2019.1670
  26. Jerlinder K., Danermark B., Gill P. (2010) Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion—the Case of PE and Pupils with Physical Disabili-

- ties // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 25. No 1. P. 45–57. doi:10.1080/08856250903450830
27. Jordan A., Lindsay L., Stanovich P.J. (1997) Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, at Risk and Typically Achieving // *Remedial and Special Education*. Vol. 18. No 2. P. 82–93. doi:10.1177/074193259701800202
28. Jury M., Perrin A.-L., Desombre C., Rohmer O. (2021) Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Impact of Students' Difficulties // *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 83. No 2. Art. No 101746. doi:10.1016/j.rasd.2021.101746
29. Katz J. (2015) Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: Effects on Teachers' Self-Efficacy, Stress, and Job Satisfaction in Inclusive Classrooms K-12 // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 19. No 1. P. 1–20. doi:10.1080/13603116.2014.881569
30. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. (2021) The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective // *Frontiers in Education*. Vol. 6. Art. No 603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
31. Klassen R.M., Tze V.M., Betts S.M., Gordon K.A. (2011) Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? // *Educational Psychological Review*. No 23. P. 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
32. Krischler M., Pitten C.M. (2018) Inclusive Education in Luxembourg: Implicit and Explicit Attitudes toward Inclusion and Students with Special Educational Needs // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 24. No 6. P. 597–615. doi:10.1080/13603116.2018.1474954
33. Kurniawati F., de Boer A., Minnaert A., Mangunsong F. (2014) Characteristics of Primary Teacher Training Programs on Inclusion: A Literature Focus // *Educational Research*. Vol. 56. No 3. P. 310–326. doi:10.1080/00131881.2014.934555
34. Lee E.S., Shin Y.J. (2017) Social Cognitive Predictors of Korean Secondary School Teachers' Job and Life Satisfaction // *Journal of Vocational Behavior*. No 102. P. 139–150. doi:10.1016/j.jvb.2017.07.008
35. Loreman T. (2014) Measuring Inclusive Education Outcomes in Alberta, Canada // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 18. No 5. P. 459–483. doi:10.1080/13603116.2013.788223
36. Lüke T., Grosche M. (2018) What Do I Think about Inclusive Education? It Depends on Who Is Asking. Experimental Evidence for a Social Desirability Bias in Attitudes towards Inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 22. No 1. P. 38–53. doi:10.1080/13603116.2017.1348548
37. Maslach C., Leiter M.P., Schaufeli W.B. (2008) *Measuring Burnout* // C.L. Cooper, S. Cartwright (eds) *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being*. Oxford: Oxford University. P. 86–108.
38. Miesera S., Gebhardt M. (2018) 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*. Vol. 33. No 5. P. 707–722. doi:10.1080/08856257.2017.1421599
39. Nilholm C. (2021) Research about Inclusive Education in 2020 — How Can We Improve Our Theories in Order to Change Practice? // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 36. No 3. P. 358–370. doi:10.1080/08856257.2020.1754547
40. Opoku M.P., Jiya A.N., Kanyinji R.C., Nketsia W. (2021) An Exploration of Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Retention, and Job Satisfaction in Malawi // *International Journal of Whole Schooling*. Vol. 17. No 1. P. 30–61.

41. Perrin A.L., Jury M., Desombre C. (2021) Are Teachers' Personal Values Related to Their Attitudes toward Inclusive Education? A Correlational Study // *Social Psychology of Education*. Vol. 24. No 5. P. 1085–1104. doi:10.1007/s11218-021-09646-7
42. Saloviita T. (2020) Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland // *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 64. No 2. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
43. Saloviita T. (2019) Explaining Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education // *Support for Learning*. Vol. 34. No 4. P. 432–442. doi:10.1111/1467-9604.12277
44. Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., Malinen O.P. (2012) Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 27. No 1. P. 51–68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
45. Scruggs T.E., Mastropieri M.A. (1996) Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis // *Exceptional Children*. Vol. 63. No 1. P. 59–74. doi:10.1177/001440299606300106
46. Sharma U., George S. (2016) Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms // S. Garvis, D. Pendergast (eds) *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. Rotterdam: Sense. P. 37–51. doi:10.1007/978-94-6300-521-0\_3
47. Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012) Measuring Teacher Efficiency to Implement Inclusive Practices // *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 12. No 1. P. 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
48. Slee R. (2013) Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion // *Asian Journal of Inclusive Education*. Vol. 1. No 2. P. 3–17.
49. Smet M. (2022) Professional Development and Teacher Job Satisfaction: Evidence from a Multilevel Model // *Mathematics*. Vol. 10. No 51. doi:10.3390/math10010051
50. Stanovich P.J., Jordan A. (1998) Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms // *Elementary School Journal*. Vol. 98. No 3. P.221–238. doi:10.1086/461892
51. Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001) Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 17. No 7. P. 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
52. Wilson C., Woolfson M., Durkin K. (2020) School Environment and Mastery Experience as Predictors of Teachers' Self-Efficacy Beliefs towards Inclusive Teaching // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 24. No 2. P. 218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901

## References

- Akimov I.B. (2017). Faktory udovletvorennosti rabotoj pedagogov srednego obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Factors of Satisfaction with the Work by Teachers of a Secondary Educational Institution]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Ser. Psihologiya*, no 2 (22), pp. 23–35.
- Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. (2020). Ekspertnaya otsenka parametrov inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education]. *Klinicheskaja i spetsial'naja psihologija Clinical Psychology and Special Education*, vol. 9, no 2, pp. 62–78. doi:10.17759/cpse.2020090203
- Astrauskaitė M., Vytautas R., Perminas A. (2011) Job Satisfaction Survey: A Confirmatory Factor Analysis Based on Secondary School Teachers Sample. *International Journal of Business and Management*, vol. 6, no 5, pp. 41–50. doi:10.5539/ijbm.v6n5p41



- Avramidis E., Norwich B. (2002) Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, no 2, pp. 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
- Boer de A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011) Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 15, no 3, pp. 331–353. doi:10.1080/13603110903030089
- Booth T., Ainscow M. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Брук Ж.Ю., Кучтерина Г.В., Патрушева И.В., Федина Л.В. (2021) Благополучие педагогов в условиях инклюзивной трансформации школы [Well-Being of Teachers in Inclusive School Transformation]. *CITASE*, no 2 (28), pp. 533–542. doi:10.15350/2409-7616.2021.2.49
- Chan E.S.S., Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. (2020) Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction among Teaching Assistants in Hong Kong's Inclusive Education. *SAGE Open*, vol. 10, no 3, art. no 2158244020941008. doi:10.1177/2158244020941008
- Cohen E. (2015) Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies Regarding Inclusion. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 186, May, pp. 758–764. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
- Egorova V.N., Alekseeva F.I. (2019) Психологическая защищенность педагога как показатель благоприятного психологического климата образовательной среды [Psychological Security of a Teacher as a Favorable Psychological Climate Index of the Educational Environment]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no 4 (60), pp. 75–79. doi:10.24158/spp.2019.4.12
- Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Malinen O.-P. (2013) How Cultural Histories Shape South African and Finnish Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Comparative Analysis. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 28, no 3, pp. 305–318. doi:10.1080/08856257.2013.777529
- Forlin C., Sharma U., Loreman T. (2014) Predictors of Improved Teaching Efficacy Following Basic Training for Inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 18, no 7, pp. 718–730. doi.org/10.1080/13603116.2013.819941
- Gordienko V.N. (2009) *Психология удовлетворенности профессиональной педагогической деятельностью* [Psychology of Satisfaction with Professional Pedagogical Activity]. Irkutsk: Vostochno-Sibirskaya akademiya obrazovaniya.
- Gumnitskaya A.F., Gumnitskiy M.E., Markina M.V. (2021) Удовлетворенность педагогов своей работой и их субъективное представление об интенсивности преобразовательской деятельности образовательной организации [Satisfaction of Teachers with Their Work and Their Subjective Idea of the Intensity of the Transformative Activity of an Educational Organization]. *Uspeshnye praktiki perekhoda shkoly v rezhim effektivnoy raboty. Sbornik materialov obrazovatel'nykh organizatsij Leningradskoj oblasti* [Successful Practices of the Transition of the School to the Mode of Effective Work. Collection of Materials of Educational Organizations of the Leningrad Region]. Kirov: Mezhhregional'nyj tsentr innovatsionnykh tekhnologij v obrazovanii, pp. 14–20.
- Gunnþórsdóttir H., Jóhannesson I.A. (2014) Additional Workload or a Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 18, no 6, pp. 580–600. doi:10.1080/13603116.2013.802027
- Игнатјева С., Брук Ж. (2020) The Research of Psychological Well-Being Predictors: Comparative Study of Teachers in Latvia and Russia. Proceedings of the 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (Palma de Mallorca, 2020, July 06–07), pp. 7302–7311. doi:10.21125/edulearn.2020.1871
- Игнатјева С., Федина Л., Илишко Д. (2017) Attitude of Pedagogical High School Students to Implementation of Inclusive Education. Proceedings of EDULEARN17 Conference (Barcelona, Spain, 2017, July 03–05), pp. 313–320.

- Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S. (2020) Teachers' Engagement with Work and Their Psychological Well-Being. *Proceedings of the 14th International Scientific Conference "Society. Integration. Education" (Rezekne, Latvia, 2020, May 22–23)*, vol. V, pp. 102–110. doi:10.17770/sie2020vol5.4981
- Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S., Volosnikova L., Gavrilova Y., Kozhasheva G. (2019) Comparative Analyses of Inclusive Education in Latvia, Russia, and Kazakhstan. *Proceedings of INTED2019 Conference (Valencia, Spain, 2019, March 11–13)*, pp. 6874–6880. doi:10.21125/int.2019.1670
- Jerlinder K., Danermark B., Gill P. (2020) Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion—the Case of PE and Pupils with Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 25, no 1, pp. 45–57. doi:10.1080/08856250903450830
- Jordan A., Lindsay L., Stanovich P.J. (1997) Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, at Risk and Typically Achieving. *Remedial and Special Education*, vol. 18, no 2, pp. 82–93. doi:10.1177/074193259701800202
- Jury M., Perrin A.-L., Desombre C., Rohmer O. (2021) Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Impact of Students' Difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, vol. 83, no 2, art. no 101746. doi:10.1016/j.rasd.2021.101746
- Katz J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: Effects on Teachers' Self-Efficacy, Stress, and Job Satisfaction in Inclusive Classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, no 1, pp. 1–20. doi:10.1080/13603116.2014.881569
- Ketrish E.V. (2019) *Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Readiness of a Teacher to Work in Conditions of Inclusive Education] Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University.
- Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. (2021) The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontiers in Education*, vol. 6, art. no 603241. doi:10.3389/feduc.2021.603241
- Klassen R.M., Tze V.M., Betts S.M., Gordon K.A. (2011) Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychological Review*, no 23, pp. 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Krischler M., Pitten C.M. (2018) Inclusive Education in Luxembourg: Implicit and Explicit Attitudes toward Inclusion and Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, no 6, pp. 597–615. doi:10.1080/13603116.2018.1474954
- Kurniawati F., de Boer A., Minnaert A., Mangunsong F. (2014) Characteristics of Primary Teacher Training Programs on Inclusion: A Literature Focus. *Educational Research*, vol. 56, no 3, pp. 310–326. doi:10.1080/00131881.2014.934555
- Lee E.S., Shin Y.J. (2017) Social Cognitive Predictors of Korean Secondary School Teachers' Job and Life Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, no 102, pp. 139–150. doi:10.1016/j.jvb.2017.07.008
- Loreman T. (2014) Measuring Inclusive Education Outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 18, no 5, pp. 459–483. doi:10.1080/13603116.2013.788223
- Lüke T., Grosche M. (2018) What Do I Think about Inclusive Education? It Depends on Who Is Asking. Experimental Evidence for a Social Desirability Bias in Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, no 1, pp. 38–53. doi:10.1080/13603116.2017.1348548
- Malyarchuk N.N., Volosnikova L.M. (2015) *Gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Readiness of Teachers to Work in Conditions of Inclusive Education]. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanities*, vol. 1, no 4, pp. 251–267.
- Maslach C., Leiter M.P., Schaufeli W.B. (2008) Measuring Burnout. *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being* (eds C.L. Cooper, S. Cartwright), Oxford: Oxford University, pp. 86–108.

- Miesera S., Gebhardt M. (2018) 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*, vol. 33, no 5, pp. 707–722. doi:10.1080/08856257.2017.1421599
- Mitina L.M. (2014) Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya [Psychology of Personal and Professional Development of Subjects of Education]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Nilholm C. (2021) Research about Inclusive Education in 2020 — How Can We Improve Our Theories in Order to Change Practice? *European Journal of Special Needs Education*, vol. 36, no 3, pp. 358–370. doi:10.1080/08856257.2020.1754547
- Opoku M.P., Jiya A.N., Kanyinji R.C., Nketsia W. (2021) An Exploration of Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Retention, and Job Satisfaction in Malawi. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 17, no 1, pp. 30–61.
- Perrin A.L., Jury M., Desombre C. (2021) Are Teachers' Personal Values Related to Their Attitudes toward Inclusive Education? A Correlational Study. *Social Psychology of Education*, vol. 24, no 5, pp. 1085–1104. doi:10.1007/s11218-021-09646-7
- Rostovtseva M.V., Pomazan V.A., Rutts M.L., Anan'ev V.N., Bobrik E.S. (2021) Gotovnost' pedagogov srednej shkoly k realizatsii inkluzivnogo obucheniya [Readiness of Public School Pedagogues for Implementation of Inclusive Education]. *Pedagogy and Education*, no 2, pp. 131–144. doi:10.7256/2454-0676.2021.2.35622
- Saloviita T. (2020) Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, no 2, pp. 270–282. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
- Saloviita T. (2019) Explaining Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Support for Learning*, vol. 34, no 4, pp. 432–442. doi:10.1111/1467-9604.12277
- Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., Malinen O.P. (2012) Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 27, no 1, pp. 51–68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Scruggs T.E., Mastropieri M.A. (1996) Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, vol. 63, no 1, pp. 59–74. doi:10.1177/001440299606300106
- Shabanova T.L., Belyaeva T.K., Fomina N.V. (2020) Izuchenie sotsial'no-psikhologicheskikh kharakteristik effektivnosti pedagogicheskogo kollektiva v zavisimosti ot motivatsionno-lichnostnykh kachestv uchitelya [Studying the Socio-Psychological Characteristics of the Effectiveness of the Pedagogical Team, Depending on the Motivational-Personal Qualities of Teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no 67-2, pp. 352–356.
- Sharma U., George S. (2016) Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (eds S. Garvis, D. Pendergast), Rotterdam: Sense, pp. 37–51. doi:10.1007/978-94-6300-521-0\_3
- Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012) Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 12, no 1, pp. 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Slee R. (2013) Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion. *Asian Journal of Inclusive Education*, vol. 1, no 2, pp. 3–17.
- Smet M. (2022) Professional Development and Teacher Job Satisfaction: Evidence from a Multilevel Model. *Mathematics*, vol. 10, no 51. doi:10.3390/math10010051
- Stanovich P.J., Jordan A. (1998) Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *Elementary School Journal*, vol. 98, no 3, pp. 221–238. doi:10.1086/461892

- Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001) Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, no 7, pp. 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Volosnikova L.M., Efimova G.Z., Ogorodnova O.V. (2017) Riski obrazovatel'noj inkluzii: opyt regional'nogo issledovaniya Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Risks of Educational Inclusion: The Experience of Regional Studies in Tyumen State University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie/ Psychological Science and Education*, vol. 22, no 1, pp. 98–105. doi:10.17759/pse.2017220111
- Wilson C., Woolfson L., Durkin K. (2020) School Environment and Mastery Experience as Predictors of Teachers' Self-Efficacy Beliefs towards Inclusive Teaching. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, no 2, pp. 218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901