

## Позиции лидеров — директоров инклюзивных школ: зарубежный дискурс

*Волосникова Л.М.*

**ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),  
г. Тюмень, Российская Федерация**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: [l.m.volosnikova@utmn.ru](mailto:l.m.volosnikova@utmn.ru)**

*Федина Л.В.*

**ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),  
г. Тюмень, Российская Федерация**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: [l.v.fedina@utmn.ru](mailto:l.v.fedina@utmn.ru)**

*Брук Ж.Ю.*

**ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),  
г. Тюмень, Российская Федерация**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: [z.y.bruk@utmn.ru](mailto:z.y.bruk@utmn.ru)**

*Цель. Обзор и теоретический анализ научных публикаций, посвященных теме лидерства в инклюзивной школе и размещенных на платформах SpringerLink и Taylor & Francis Group.*

*Контекст и актуальность. После принятия Саламанкской декларации (1994) инклюзия занимает важное место в повестке образовательных трансформаций. Ее вектором является поиск способов расширения участия и обучения учеников из социально уязвимых групп и под-верженных рискам эксклюзии в школе и за ее пределами. Научная актуальность проблемы заключается в том, что при всей значимости лидерства в инклюзивном образовании работ, посвященных этой тематике, в России критично мало.*

*Используемая методология. Теоретический анализ литературных источников, аналитико-синтетический метод библиографического поиска, обобщение, метод сравнительного анализа.*

*Основные выводы. Лидерство рассматривается как дискурс и практики. В статье представлены основные стили образовательного лидерства, особое внимание уделено теориям трансформационного и распределенного лидерства; описаны инструменты исследования лидерства в инклюзивном образовании. Позиция директоров школ в отношении разнообразия является одним из определяющих факторов успешности/неуспешности школьной инклюзии. Стил лидерства существенно влияет на взгляды, поведение, коммуникацию учителей, их самоэффективность, обучающие стратегии. Отношение директоров школ к инклюзивному образованию обуславливают три группы факторов: 1) связанные с детьми (тип инвалидности, например); 2) связанные со средой — культурно-исторической и организационной (ресурсы); 3) связанные с личностью директора (пол, возраст, квалификация, получение инклюзивной подготовки, самоэффективность, опыт, ценности). Перспективами исследования являются разработка теории управления инклюзивным образованием на основе интеграции трансформационного и распределенного лидерства; изучение влияния стиля руководства российских директоров школ на отношение учителей к инклюзивному образованию, их обучающих стратегий.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; лидерство; стили лидерства; директора школ; транзакционное и трансформационное лидерство; распределенное лидерство.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

**Для цитаты:** Волосникова Л.М., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. Позиции лидеров — директоров инклюзивных школ: зарубежный дискурс // Социальная психология и общество. 2024. Том 15. № 1. С. 22—38. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2024150102>

## Positions of Leaders – Principals of Inclusive Schools: Foreign Discourse

*Ludmila M. Volosnikova*

*Tyumen State University, Tyumen, Russia*

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: [l.m.volosnikova@utmn.ru](mailto:l.m.volosnikova@utmn.ru)

*Ludmila V. Fedina*

*Tyumen State University, Tyumen, Russia*

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: [l.v.fedina@utmn.ru](mailto:l.v.fedina@utmn.ru)

*Zhanna Yu. Bruk*

*Tyumen State University, Tyumen, Russia*

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: [z.y.bruk@utmn.ru](mailto:z.y.bruk@utmn.ru)

**Objective.** *A review and theoretical analysis of scientific publications on the topic of leadership in an inclusive school and posted on the SpringerLink and Taylor & Francis Group platforms.*

**Background.** *After the adoption of the Salamanca Declaration (1994), inclusion occupies an important place on the agenda of educational transformations. Its vector is to find ways to increase the participation and learning of students from socially vulnerable groups and those at risk of exclusion in school and beyond. The scientific relevance of the problem lies in the fact that, despite the importance of leadership in inclusive education, there are critically few works devoted to this topic, especially in Russia.*

**Methodology.** *Theoretical analysis of literary sources, analytical and synthetic method of bibliographic search, generalization, method of comparative analysis.*

**Conclusions.** *Leadership is seen as a discourse and practice. The article presents the main styles of educational leadership, special attention is paid to the theories of transformational and distributed leadership. The tools of leadership research in inclusive education are described. The position of school principals regarding diversity is one of the determining factors of the success/failure of school inclusion. Leadership style significantly affects the views, behavior, communication of teachers, their self-efficacy, and learning strategies. The attitude of school principals to inclusive education is determined by three groups of factors: 1) related to children (type of disability, for example); 2) related to the environment — cultural, historical and organizational (resources); 3) related to the personality of the director (gender, age, qualifications, inclusive training, self-efficacy, experience, values). The prospects of the research are the development of a theory of inclusive education management based on the integration of transformational and distributed leadership/ The study of the influence of the leadership style of Russian school principals on the attitude of teachers to inclusive education, their teaching strategies.*

**Keywords:** *inclusive education; leadership; leadership styles; school principals; transactional and transformational leadership; distributed leadership.*

**Funding.** The research was funded by RFBR and Tyumen Region, number 20-413-720012 “The human dimension of inclusive school transformation: subjective well-being in conditions of heterogeneity”.

**For citation:** Volosnikova L.M., Fedina L.V., Bruk Zh.Yu. Positions of Leaders – Principals of Inclusive Schools: Foreign Discourse. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2024. Vol. 15, no. 1, pp. 22–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2024150102> (In Russ.).

## Введение

После принятия Саламанкской декларации (1994) инклюзия занимает важное место в повестке образовательных трансформаций. Цель инклюзии состоит в том, чтобы найти способы расширения участия и обучения учеников, которые относятся к социально уязвимым группам и подвержены рискам эксклюзии в школе и за ее пределами.

В постсоветском пространстве доминируют подходы к инклюзии как обучению и сопровождению детей с инвалидностью, эссенциалистский взгляд на инвалидность на основе медицинской модели. На глобальном уровне инклюзия интерпретируется как подход, который поддерживает и приветствует разнообразие всех учащихся [8]. Авторская позиция опирается на широкое понимание инклюзии как инструмента противодействия сегрегации и успешного обучения и вовлечения всех детей, включая учащихся с инвалидностью [25; 26; 36; 45]. Существуют различные факторы, которые способствуют успеху инклюзивных программ и действий. Одним из них является позиция лидеров — директоров школ — в отношении к учащимся с особыми потребностями и самому феномену инклюзивного образования. Директор школы является центральным фактором во внедрении и усвоении любых школьных реформ, в том числе инклюзивных, и является наиболее важным агентом перемен [19; 28; 32]. Один из исследователей директорских практик инклюзии замечает: «Школы, которые функционируют инклюзивно, делают это по опре-

деленной причине. И этой причиной являются директора» [36, с. 79]. Действия директоров школ обеспечивают легитимацию, необходимую для перемен, в том числе инклюзивных, а также поддержку учителей в процессе перемен [14; 15].

Научная актуальность проблемы заключается в том, что при всей значимости лидерства в инклюзивном образовании работ, посвященных этой тематике, критично мало, особенно в России.

Целью исследования являются обзор и теоретический анализ научных публикаций, посвященных теме лидерства в инклюзивном образовании, размещенных на платформах SpringerLink и Taylor & Francis Group в силу реальных ограничений.

Образовательное лидерство рассматривается как дискурс и практики.

## Одержимость лидерством: дискурс

«Сегодня мы живем в культуре, одержимой лидерством», — отмечают М. Элвессон и А. Спайсер (M. Alvesson и A. Spicer) [30, с. 1]. Действительно, в литературе представлены свидетельства экспоненциального роста публикаций по тематической области «Образовательный менеджмент и лидерство» в двадцать первом веке [31; 40]. Рост числа академических журналов как ключевых артефактов производства знаний в этой области также подтверждает эту тенденцию академического лидероцентризма (см. таблицу).

База знаний по тематической области «Образовательный менеджмент и

**Статьи по тематике «Образовательный менеджмент и лидерство» с 1960 по 2018 гг., опубликованные в журналах, индексируемых МБД Scopus [20]**

№	Наименование журнала	Количество статей	Квартиль
1	NASSP Bulletin (NASSP)	5941	Q3
2	Educational Leadership (EdLd)	2587	Q3
3	Economics of Education Review (EER)	1601	Q1
4	Education & Urban Society (EUS)	1364	Q2
5	Journal of Educational Administration (JEA)	1319	Q1
6	International Journal of Ed. Management (IJEM)	1188	Q2
7	Educational Administration Quarterly (EAQ)	1163	Q1
8	Urban Education (UrbEd)	1158	Q1
9	Ed. Management Admin. & Leadership (EMAL)	1071	Q1
10	School Leadership & Management (SO/SLAM)	788	Q2
11	Management in Education (MiE)	637	Q2
12	School Effect. and School Improvement (SESI)	612	Q1
13	Journal of Ed. Adm. and History (JEAH)	521	Q2
14	Improving Schools (ImpSch)	414	Q2
15	International Journal of Leadership in Ed. (IJLE)	395	Q2
16	Journal of Personnel Evaluation in Ed. (JPPE)	299	n/a
17	Journal of Educational Change (JEC)	296	Q1
18	Advances in Educational Administration (AEA)	284	n/a
19	International Journal of Management in Ed. (IJME)	283	Q3
20	Education as Change (EAC)	275	Q3
21	Leadership and Policy in Schools (LPS)	164	Q1

лидерство», опубликованная в журналах, индексируемых в Scopus, неуклонно росла с 1682 статей, опубликованных в 1960-х годах, до 22462 статей в 2018 году. Более того, эта тенденция роста со временем набирает обороты: 25% всего корпуса опубликовано в период с 2010 по 2018 гг. [17]. Картирование данных, проведенное П. Халлингером и Дж. Ковачевич (P. Hallinger и J. Kovačević), показывает также нарастание географического разнообразия: в 1960–1978 гг. 98,8% корпуса публикаций по лидерству было создано в США (80%), Канаде, Соединенном Королевстве (Великобритания) и Австралии. Эти данные указывают на англо-саксонское происхождение

темы лидерства. В 2010–2018 гг. на долю авторов из этих стран приходится 66% статей. В исследования вовлечены страны Латинской Америки, Европы, России, Азиатско-Тихоокеанского региона, что свидетельствует о том, что образовательное лидерство является глобальной повесткой [18].

***Лидерство: доминирование или взаимодействие. Дискурс***

Системные исследования лидерства начались в середине XX века. Длительное время господствовали понятия лидерства как совокупности уникальных личностных черт, определяющих успешность и возможность доминировать.

Сегодня существует несколько сотен определений лидерства в политологии, социологии, психологии, философии. Обобщая их, С.Р. Филонович определяет лидерство как:

1) «ведущее положение отдельной личности, группы, обусловленное более эффективными результатами деятельности;

2) процессы внутренней самоорганизации и самоуправления группы, коллектива, обусловленные индивидуальной инициативой ее членов» [5, с. 4].

В этом емком определении очевидна двойственная природа лидерства: с одной стороны, как набор личных качеств, позволяющих влиять и вести, а с другой стороны, лидерство как способ коммуникации, сотрудничества и самоорганизации.

Критики подхода к лидерству как доминированию определяют его как процессы взаимодействия, совместные практики. Так, Дж. Уилкинсон (J. Wilkinson) определяет лидерство в образовании как «коллективные, социально справедливые практики людей, объединенные для достижения цели преобразования к лучшему жизни людей и общества», как «практику, меняющую практику в целом» [46, с. 107].

Подчеркивая значимость не столько рационального, сколько и эмоционального компонента, и эмоционального интеллекта в деятельности лидера, А. Хохшильд (A. Hochschild) определяет лидерство как *эмоциональный труд и менеджмент* [22].

### **Война парадигм.**

#### **Виды образовательного лидерства: дискурс**

На веб-сайте Международного института менеджмента и развития (IMD, Сингапур и Швейцария) утверждается: «На протяжении всей истории появлялись великие лидеры с особым стилем

руководства, определяя направление, реализую планы и мотивируя людей. В целом их можно разделить на 5 различных категорий: авторитарные, основанные на участии, делегирующие, транзакционные и трансформационные» (IMD.org). Эти пять теорий являются основными теориями лидерства, утверждает С. Шилдс (C. Shields) [40].

У истоков современных классификаций лидерства стоят К. Левин, который выделил три типа лидерства (авторитарный, демократический, попустительский), и М. Вебер, описавший три типа легитимного господства (харизматическое, традиционное и рационально-легальное) [3]. Классический поведенческий подход, ставший прорывом в исследовании лидерства, сосредоточен не на анализе личностных качеств, а на поведении лидера [37]. В 1973 году Т. Гринфилд (T. Greenfield) положил начало новому этапу исследований лидерства, описав гуманную науку управления образованием. Она основывается на восприятии лидера его подчиненными и применении количественных методов исследования лидерства [17].

#### **Транзакционное и трансформационное (преобразующее) лидерство: дискурс**

В 70–90 гг. были разработаны теории транзакционного и трансформационного (преобразующего) лидерства. По определению их автора Дж.М. Бернса (J.M. Burns), транзакционное лидерство подразумевает мотивирующее и управляющее воздействие на последователей преимущественно методом вознаграждения пропорционально заслугам. Транзакционный лидер уповает на метод «пряника и кнута», устанавливает цели и дает последователям отзывы об их работе [10].

В 2003 году в книге «Трансформация лидерства» Дж.М. Бернс (J.M. Burns) ввел понятие трансформационного лидерства и определил его как процесс, в котором лидер и последователи в процессе взаимодействия поднимают друг друга на более высокий уровень мотивации и личностного/нравственного развития. Дж. Бернс провел различие между *изменением* и *трансформацией* (метаморфозой формы или структуры). Целью трансформации изменений является достижение большей справедливости. Автор утверждал, что «глубокие и устойчивые изменения, направляемые и измеряемые ценностями, являются конечной целью трансформации лидерства» [9, с. 213]. Являясь приверженцем объяснительной, социальной и критической теории управления образованием, способной к изменениям в сторону справедливости, Дж. Бернс утверждал: «Лидерство — это моральное обязательство, и величайшая задача лидера должна состоять в том, чтобы отреагировать на миллиарды людей в мире, испытывающих острую нужду, людей, чьи поиски счастья могут начаться с небольшого количества еды или лекарств» [9, с. 2]. Установка Дж. Бернса на теорию лидерства, ориентированную на большие изменения, нашла большое количество последователей.

Ключевые механизмы и психологические характеристики трансформационного лидерства были описаны позже Б. Басс (B. Bass). Среди них: 1) индивидуальный подход; 2) стимулирование мышления людей; 3) вдохновляющая мотивация; 4) лидерство, основанное на харизме, которая характеризуется доверием подчиненных, поддержанием веры и уважения, апелляцией к их надеждам и мечтам [7].

Трансформационное лидерство является «демократичным и основанным на участии», «это стиль руководства, при ко-

тором лидер вдохновляет на положительные изменения своих последователей. Трансформационные лидеры энергичны, полны энтузиазма, имеют стратегическое мышление и такие качества, как скорость нахождения и обработки информации, абстрактное и конкретное видение мира» [7, с. 26]. Эти лидеры не только вовлечены в процесс, но также ориентированы на помощь каждому члену группы и преобразование своих сотрудников в лидеров, способных нести ответственность за собственные действия, исполнение поставленных целей.

Р. Кванц (R. Quantz) и др. выделяют пять идей, которые лежат в основе нового диалога о лидерстве в школах: школы — это арена культурной политики, демократическая власть, наличие преобразующих лидеров на всех уровнях организации, язык критики и возможностей; создание условий и дискурса, которые возвращают лидеров. Преобразующие лидеры не должны воспринимать школу как единое целое с общим интересом, а поддерживать культурное разнообразие [28].

Эти пять ключевых идей впоследствии дополнены М. Дантли (M. Dantly) идеей духовности, которая «формирует чувство собственного достоинства и дает импульс к сопротивлению практикам дегуманизации и угнетения» [12, с. 657].

К. Лейтвуд (K. Leithwood) и др. выделяют два существенных отличия транзакционного и трансформационного лидерства в образовании. Трансформационное лидерство в первую очередь направлено на осуществление значимых изменений внутри и за пределами организации путем обеспечения большей справедливости. Транзакционное лидерство, напротив, направлено на эффективность и организации (учебные результаты) и стимулирует четыре основных компонента: определение целей, проектирование

среды, управление учебной программой и развитие людей [23]. Важно заметить, что трансформационное лидерство не отвергает показатели эффективности, но выходит далеко за его рамки. Второе отличие заключается в том, что трансформационное лидерство акцентируется не на рациональных, а больше на эмоциональных аспектах взаимодействия.

Сегодня исследователей объединяет согласие в том, что теория трансформационного лидерства является нормативной, критической, всеобъемлющей и активной теорией. Она привержена социальной справедливости, равенству и демократии и поэтому наиболее релевантна вызовам современной школы [23; 43].

Теории трансформационного лидерства — доминирующая методология исследований лидерства в образовании. Свидетельством этого является использование трансформационного лидерства в качестве концептуальной основы в докторских диссертациях. Proquest, большой репозиторий диссертаций, содержит 3893 докторских диссертации о трансформационном лидерстве, более 70% из них выполнены в 2010–2020 годах [40].

***Дегероизация лидерства.  
Распределенное  
и конструктивистское лидерство:  
дискурс***

В начале XXI века наблюдается экспоненциальный рост интереса исследователей к теории распределенного лидерства в дискурсе лидерства в сфере образования наряду с нарастающим критицизмом в адрес теорий лидерства как доминирования [6; 41; 47]. По мнению М. Элвессона и А. Спайсера (M. Alvesson и A. Spicer), лидерство редко является делом великого лидера с четким самопониманием, который направляет, поддерживает и контролирует последователей. Вместо этого

его лучше всего понимать как «полное двусмысленностей, парадоксов, путаницы, несоответствий» [6]. Рост популярности этой теории соответствует новой производственной культуре и контекстам гибкости и проницаемости рабочих процессов. Д. Хартли (D. Hartley) утверждает, что распределенное лидерство более релевантно «текущей современности» в концепции Н. Баумана и культуре, плывущей «от организованной социальной структуры к сетевой культуре» [21].

Привлекательность распределенного лидерства в образовании заключается в его потенциале улучшения климата школы и образовательных результатов [20; 47]. Также утверждалось, что распределенное лидерство наряду с трансформационным вытесняет транзакционное лидерство в плане влияния на школьный климат [19; 40].

В литературе имеется множество определений распределенного лидерства [20; 42]. А. Харрис (A. Harris) формулирует его как «коллективную ответственность за лидерство, а не власть сверху вниз» [20, с. 1]. Роли лидера и последователя становятся взаимозаменяемыми, а лидерство рассматривается как процесс, а не атрибут. «В его основе лежит представление о том, что лидерство — это набор ролей и моделей поведения, которые можно разделить, чередовать и использовать последовательно или одновременно. Это, в свою очередь, означает, что в любой момент времени в команде может существовать несколько лидеров, каждый из которых берет на себя дополняющую руководящую роль. Именно эта характеристика действительно отличает этот подход от личностно-центрированных подходов, описанных ранее» [20, с. 18].

Распределенное лидерство позиционируется как постгероическая теоретическая концепция, исходящая из предположения,

что лидерство может исходить от каждого человека и организации, а также как самый предпочтительный способ лидерства в организациях [38]. «Компании, создающие знания, потребуют распределенного руководства» [37, с. 5]. «В традиционной организации, основанной на ресурсах, лидерство и высшее руководство являются синонимами. В компании, создающей знания, лидерство — распределенное явление. В таких организациях много лидеров, работающих на разных уровнях и по разным вопросам» [37, с. 14, 15].

Среди факторов, способствующих возникновению распределенного лидерства в школах, можно назвать автономию учителей, культуру, предоставляющую учителям право осуществлять лидерские действия, атмосферу подлинного сотрудничества и сотворчества в школе, а также образовательную политику, поддерживающую обмен информацией, формирование команд и инициативы по расширению границ [24; 33; 42].

Результаты исследований свидетельствуют о положительной связи между распределенным лидерством и позитивными индивидуальными и организационными изменениями [20]. При этом модели распределенного лидерства зависят от культурного контекста. В странах с иерархическими традициями и структурами и высокой степенью подотчетности практики распределенного лидерства имеют ограниченный характер. И наоборот, там, где доминируют демократические ценности, процессы, практики распределенного лидерства шире распространены [20; 29].

Л. Ламберт (L. Lambert) с коллегами предлагают конструктивистский взгляд на лидерство, которое определяется как взаимные процессы, позволяющие участникам образовательного сообщества конструировать общие значения, веду-

щие к общей цели школьного обучения. Лидерство включает в себя интерактивный процесс, в котором участвуют как ученики, так и учителя. Следовательно, существует потребность в совместном лидерстве, когда руководитель рассматривается как лидер лидеров [27]. Иерархические структуры должны быть заменены общей ответственностью в сообществе, которое характеризуется согласованными ценностями и надеждами, так, что многие контрольные функции, связанные со школьным руководством, становятся менее важными или даже контрпродуктивными [27; 39].

***Как исследовать лидерство в инклюзивном образовании: дискурс с переходом в практику***

В современных исследованиях лидерства важен акцент на том, что инклюзия — это не только декларация, а в первую очередь действие/деятельность, источником которой являются интериоризированные лидером смыслы и ценности инклюзивного образования. Было проведено множество исследований с целью описания различных стилей руководства и их влияния на процессы перемен в школах. Они были сосредоточены на характеристике стиля руководства путем документирования поведения [32]. В последние годы все больше исследований фокусируется на опросах учителей относительно поведения директоров школ [11; 26]. Эти исследования основаны на теории атрибуции — определении стиля руководства директора по тому, как учителя воспринимают его поведение.

Для измерения стиля лидерства используется многофакторный опросник лидерства, разработанный Б. Бассом, в основу которого положена концепция трех лидерских стилей, описанных выше [7]. Для измерения отношения к ин-



клюзивному образованию используется многофакторный опросник отношения к инклюзивному образованию SACIE-R, разработанный К. Форлин (C. Forlin) [13].

***Лидеры в инклюзивном образовании. Инклюзия как культура изменений: практика***

В настоящее время общепризнано, что внедрение инклюзии является образовательной реформой, в успехе которой ключевую роль играет директор школы. Школьное лидерство в инклюзивном образовании ассоциируется с продвижением справедливости, а главной задачей школьных руководителей является содействие лучшему образованию для всех учащихся и особенно для учащихся из неблагополучных семей. Чтобы добиться этого, руководитель школы должен развивать мотивацию, навыки и условия работы своих сотрудников по отношению к разнообразному составу учащихся [11; 26; 43]. Пять качеств необходимо для осуществления инклюзивных перемен: наличие видения, квалификация, способность мотивировать, способность привлекать соответствующие ресурсы, а также планировать и инструктировать, чтобы сделать школу инклюзивной [45]. Практиками, которые содействуют устойчивому развитию инклюзии в школе, являются приверженность директора инклюзивным ценностям, ориентация на успешность и поддержку каждого учащегося, создание условий для профессионального развития учителей, их поддержка и мотивация, содействие общего видения инклюзивной школы ее сообществом, совместное лидерство, анализ данных и практик, поддержка родителей и сообщества, развитие доступной среды [31; 45].

Определяя специфику лидерства директоров инклюзивных школ, ряд авторов утверждают, что оно направлено на

устранение всех форм отчуждения и маргинализации, диспропорций и неравенства в доступе к обучению и способствует более широкому участию посредством вовлечения и диалога, что проявляется в результатах обучения. Кроме того, оно предполагает наличие особой мудрости и знаний для проектирования эффективной инклюзивной среды [11; 26; 43; 45].

Важный контекст для нашего исследования был предоставлен К. Риль (C. Riehl), которая разрабатывает «комплексный подход к школьному управлению и разнообразию» и уточняет главные задачи для инклюзии: формирование нового понимания разнообразия; продвижение инклюзивной практики в школах; налаживание связей между школами и сообществами. Успех в инклюзивном, преобразующем развитии будет при условии приверженности директора равенству, праву голоса и социальной справедливости [35].

В литературе существуют различные подходы относительно взаимосвязи между стилями руководства и внедрением изменений в системе образования [16]. Часть исследователей утверждают, что трансформационный стиль лидерства управления более релевантен условиям разнообразия и неопределенности [11]. Т. Серджиованни (T. Sergiovanni) утверждает, что транзакционный стиль может стать препятствием для формирования инклюзивной образовательной среды, и призывает лидеров сосредоточиться на отношениях между людьми [38].

Другой подход утверждает, что лидеры способны обеспечить успешность инклюзивных реформ при применении обоих стилей руководства. Опираясь на классификацию К. Левина, Б. Басс разработал трехуровневую модель лидерства в зависимости от типа взаимоотношений поведения лидера: стиль невмешатель-

ства — отсутствие лидерства, транзакционный стиль — акцент на дисциплину и совершенство учителей, трансформационный стиль — вовлечение команды, мотивация, интеллектуальное стимулирование, индивидуальная работа [7].

Исследования показали, что стиль лидерства влияет на поведение учителей, их взгляды на инклюзивное образование, обучающие стратегии, самоэффективность [26; 45]. Исследования также доказали влияние взглядов директора школы на инклюзивное образование, его приверженности социальной или медицинской модели инвалидности на поведение и взгляды учителей [11; 44]. Исследования отношения директоров школ к инклюзивному образованию позволили распределить факторы, влияющие на их отношение, на три группы: 1) связанные с детьми (тип инвалидности, например); 2) связанные со средой — культурно-исторической и организационной (ресурсы); 3) связанные с личностью директора (пол, возраст, квалификация, получение инклюзивной подготовки, самоэффективность, опыт, ценности) [2; 6; 26; 45].

***Инклюзивное лидерство  
на основе коммуникации  
и взаимодействия: практика***

Большая часть литературы о роли лидерства в улучшении школьного образования делает акцент на важности социальных отношений. Образовательное лидерство как командование и контроль уступает место лидерству как сотрудничеству и взаимоотношениям. Традиционные цели социализации, ассимиляции, приобщения учащихся к существующей культуре уступают место признанию ценности разнообразия, мультикультурализма и множества точек зрения. Ориентация на равенство (отношение ко всем одинаково) уступает место справед-

ливости (отношение ко всем в соответствии с их потребностями).

Лидеры могут структурировать рабочие отношения между сотрудниками одним из трех способов: соревновательным, индивидуальным или кооперативным [16; 24]. В рамках конкурентной структуры учителя работают друг против друга, чтобы достичь цели; в индивидуалистической структуре учителя работают в одиночку для достижения целей, не связанных с целями их коллег; в кооперативной структуре учителя координируют свои усилия для достижения общих целей с последующими синергичными эффектами [16; 24].

**Все — лидеры?  
Обсуждение результатов**

«Лидер стал одним из главных героев нашего времени. Сегодня мы живем в культуре, одержимой лидерством, в мире, где доминирует идея о том, что лидерство является одним из основных факторов (иногда единственным определяющим фактором) успеха или неудачи образовательной организации», — утверждают М. Элвессон и А. Спайсер (M. Alvesson и A. Spicer) [30, с. 1].

Несмотря на эту критическую позицию, лидерство является одним из серьезных факторов успешности инклюзивного образования. В литературе выделены пять основных стилей лидерства в образовании: авторитарный, транзакционный, трансформационный, распределенный, делегирование.

По мнению большинства авторов, инклюзивному образованию и гетерогенности в наибольшей степени релевантны трансформационный и распределенный стили лидерства [43]. Авторы разделяют данную позицию, так как эти стили ориентированы на социальные изменения и человеческую эмансипацию и в

них присутствует мощный моральный компас. При этом стили (*трансформационный и распределенный*) диаметрально противоположны. Доминирование этих стилей зависит от локальных культурных контекстов. Следуя Л.С. Выготскому, принципиально важно видеть в этих контекстах не внешний контур, влияющий на становление личности-лидера, а воспринимать их как внутренний источник, «медиатор свободы» [1], с тем, чтобы идея лидерства могла соотноситься с ценностями инклюзивного мира. В такой трактовке «личность в культуре, при всей ее самоценности, выступает как интегратор "человеческого" в людях» [1, с. 25]. Исследователи XXI века интерпретируют лидерство как способы коммуникации, взаимодействия, делая акцент на роль эмоций и вдохновения в этом взаимодействии. Эти идеи в полной степени опираются на культурно-историческую психологию Л.С. Выготского, определяющую образование как процесс организации совместной деятельности, которую характеризуют «распределение действий и обмен ими, взаимопонимание, общение, рефлексия» [4, с. 11].

## Заключение

Директора школ являются ключевыми агентами инклюзивных изменений наряду с учителями. Их нельзя разделить на офицеров и солдат инклюзии: они — ее рыцари. В инклюзивной школе управление выступает как рефлексивное взаимодействие, обмен опытом и смыслами. Отношение директора школы к инклюзивному образованию — гуманистическое или эссенциалистское, стиль лидерства, убеждения существенно влияют на взгляды, поведение, коммуникацию учителей, их самоэффективность, обучающие стратегии, а также на способы проектирования инклюзивной среды школы.

Ограничением исследования является то, что объектом анализа стали только англоязычные публикации, размещенные на платформах SpringerLink и Taylor & Francis Group.

Перспективой исследования является разработка теории управления инклюзивным образованием на основе интеграции трансформационного и распределенного лидерства, адекватной российским реалиям.

## Литература

1. Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т. Культурно-историческая психология — «Наука о свободе» [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2017. № 1(7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskaya-psihologiya-nauka-o-svobode> (дата обращения: 18.05.2023).
2. Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2022. № 2. С. 60–87. DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-60-87
3. Комаров В.Ф., Алоян Г.Н. Исследование стилей руководства Курта Левина методом деловых игр [Электронный ресурс] // Мир экономики и управления. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stiley-rukovodstva-kurta-levina-metodom-delovyh-igr> (дата обращения: 16.11.2023).
4. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. DOI:10.17759/chp.2016120301

5. *Филонович С.П.* Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы [Электронный ресурс] // Российский журнал менеджмента. 2003. № 2. URL: <https://rjm.spbu.ru/article/view/811> (дата обращения: 18.06.2023).
6. *Avramidis E., Norwich B.* Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature // *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17. No 2. P. 129–147. DOI:10.1080/08856250210129056
7. *Bass B.M.* Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 208 p.
8. *Booth T., Ainscow M.* Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE, 2002. 102 p.
9. *Burns J.M.* Transforming leadership. New York: Grove, 2003. 344 p.
10. *Burns J.M.* Leadership. New York: Harper & Row, 1978. 530 p.
11. *Cohen E.* Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies Regarding Inclusion // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 186. P. 758–764. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
12. *Dantley M.E.* African American spirituality and Cornel West's notions of prophetic pragmatism: Restructuring educational leadership in American urban schools // *Educational Administration Quarterly*. 2005. Vol. 41. № 4. P. 651–674.
13. *Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U.* The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion // *Exceptionality Education International*. 2011. Vol. 21. № 2–3. P. 50–65.
14. *Fullan M.* Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. 162 p.
15. *Fuller B., Clarke P.* Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy // *Review of Educational Research*. 1994. Vol. 64. № 1. P. 119–157.
16. *Goriss-Hunter A., Burke J., Weuffen S., Plunkett M., Emmett S.* Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education in the Twenty-First Century // *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education. Sustainable Development Goals / Weuffen S., Burke J., Plunkett M., Goriss-Hunter A., Emmett S. (eds.). Series. Springer, 2023. P. 1–10. Singapore. DOI:10.1007/978-981-19-5008-7\_1*
17. *Greenfield T.B.* Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective. Paper presented at the annual meeting of the international Intervisitation Programme on educational administration (3rd, Bristol, England, July). 1974. 21 p.
18. *Hallinger P., Kovačević J.* A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018 // *Review of Educational Research*. 2019. Vol. 89. № 3. P. 335–369.
19. *Hallinger P., Kovačević J.* Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018 // *Educational Management Administration & Leadership*. 2021. Vol. 49. № 1. P. 5–30. DOI:10.1177/1741143219859002
20. *Harris A., DeFlaminis J.* Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities // *Management in Education*. 2016. Vol. 30. № 4. P. 141–146. DOI:10.1177/0892020616656734
21. *Hartley D.* Paradigms: How far does research in distributed leadership 'stretch'? // *Educational Management Administration and Leadership*. 2010. Vol. 38. № 3. P. 271–285.
22. *Hochschild A.R.* Emotion work, feeling rules, and social structure // *American Journal of Sociology*. 1979. Vol. 8. № 3. P. 551–575. URL: <https://www.jstor.org/stable/2778583>
23. *Hunt P., Hirose-Hatae A., Doering K., Karasoff P., Goetz L.* "Community" is what I think everyone is talking about // *Remedial & Special Education*. 2000. Vol. 21. № 5. P. 305–317.
24. *Johnson D.W., Johnson R.T.* Leading the Cooperative School. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989. 273 p.

25. *Kanyopa T.J.* Exclusion, Diversity and Inclusion. In: Hlalele D., Makoelle T.M. (eds.). Inclusion in Southern African Education. Sustainable Development Goals Series. Springer, Cham, 2023. P. 3–9. DOI:10.1007/978-3-031-43752-6\_1
26. *Khaleel N., Alhosani M., Duyar I.* The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective // *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. Art. No 603241. DOI:10.3389/educ.2021.603241
27. *Lambert L., Walker D., Zimmerman D.P., Cooper J.E., Lampert M.D., Gardner M.E., Slack P.J.F.M.* The Constructivist Leader. New York: Teachers College Press. 2-nd Edition, 2002. 304 p.
28. *Lambrech J., Lenkeit J., Hartmann A., Ehlert A., Knigge M., Sp rer N.* The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning // *Int. J. Incl. Educ.* 2022. Vol. 26. P. 943–957.
29. *Leithwood K., Jantzi D., Ryan S., Steinbach R.* Distributed leadership in secondary schools // Presented at the meeting of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1997. March 24–28, Chicago, IL. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407411.pdf>
30. *Metaphors we lead by: Understanding leadership in the real world / Alvesson M., Spicer A.* London: Routledge, 2011. 222 p.
31. *Myende P.E.* Leadership for Inclusion in Schools: An Ethics of Care Perspective // Inclusion in Southern African Education. Sustainable Development Goals Series / Hlalele D., Makoelle T.M. (eds.). Springer, Cham, 2023. DOI:10.1007/978-3-031-43752-6\_10
32. *NG D.* Reframing Educational Leadership Research in the Twenty-First Century // *Concept and Design Developments in School Improvement Research. Accountability and Educational Improvement / Oude Groote Beverborg A., Feldhoff T., Maag Merki K., Radisch F.* (eds.). Springer, Cham, 2021. P. 107–135. DOI:10.1007/978-3-030-69345-9\_7
33. *Printy S.M., Marks H.M.* Shared leadership for teacher and student learning // *Theory Into Practice*. 2006. Vol. 45. № 2. P. 125–132.
34. *Quantz R.A., Rogers J., Dantley M.* Rethinking transformative leadership: Toward democratic reform of schools // *Journal of Education*. 1991. Vol. 173. № 3. P. 96–118.
35. *Riehl C.J.* The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration // *Review of Educational Research*. 2000. Vol. 70. № 1. P. 55–81.
36. *Salisbury C.* Principals' perspectives on inclusive elementary schools // *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006. Vol. 31. № 1. P. 70–82.
37. *Senge P.M.* Transforming the practice of management // *Human Resource Development Quarterly*. 1993. Vol. 4. № 1. P. 5–32. DOI:10.1002/hrdq.3920040103
38. *Sergiovanni T.J.* Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. 173 p.
39. *Shapiro A.* Constructivist Leadership. In: English F.W. The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse. Palgrave Macmillan, Cham, 2022. P. 243–260. DOI:10.1007/978-3-030-99097-8\_105
40. *Shields C.M.* Transformative Leadership Theory: Critical, Comprehensive, and Activist // The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse / English F.W. (eds.). Palgrave Macmillan, Cham, 2022. P. 207–224. DOI:10.1007/978-3-030-99097-8\_75
41. *Teahon M., Meyer E., Tillman D.R., Hof D.D.* Mental Health Stigma of K-12 Principals // *NASSP Bulletin*. 2023. Vol. 107. № 2. P. 120-129. DOI:10.1177/01926365231178834N
42. *Tejeiro F.* Distributed Leadership and Inclusive schools // *International Journal of Educational Leadership and Management*. 2024. Vol. 12(1). DOI:10.17583/ijelm.10997
43. *Toprak M., Karakus M., Chen J.* Transformational school leadership: a systematic review of research in a centralized education system // *Journal of Educational Administration*. 2023. Vol. 61. № 5. P. 514–530. DOI:10.1108/JEA-10-2022-0185

44. Vlachou A., Tsirantonaki S.S. The Importance of School Principals' Values towards the Inclusive Education of Disabled Students: Associations between Their Values and Knowledge, Beliefs, Attitudes and Practices // *Educ. Sci.* 2023. Vol. 13. P. 360. DOI:10.3390/educsci13040360
45. Webster A.A. Translating Theory to Practice for Principals Working Within Inclusive Education Policy / In: Trimmer K., Dixon R.S., Findlay Y. (eds.) // *The Palgrave Handbook of Education Law for Schools*. Palgrave Macmillan, Cham, 2018. P. 257–280. DOI:10.1007/978-3-319-77751-1\_11
46. Wilkinson J. 7 Educational Leadership Theory. Springer, Singapore, 2021. P. 1–15. DOI:10.1007/978-981-16-7629-1\_1
47. Youngs H. Variegated Perspectives Within Distributed Leadership: A Mix(Up) of Ontologies and Positions in Construct Development / In: English F.W. (eds.) // *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Palgrave Macmillan, Cham, 2022. P. 261–281. DOI:10.1007/978-3-030-99097-8\_60

### References

1. Asmolov A.G., Kudryavtsev V.T. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – «Nauka o svobode» [Cultural and historical psychology – “The Science of Freedom”]. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie» = RGGU BULLETIN Series: Psychology. Pedagogics. Education*, 2017. Vol. 1, no. 7. Available at: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskaya-psihologiya-nauka-o-svobode> (Accessed 18.05.2023). (In Russ.).
2. Volosnikova L.M., Ignatzheva S.V., Fedina L.V., Bruk Zh.Yu. Uchitel' v inklyuzivnom klasse: vzaimosvyaz' otnosheniya k inklyuzii s udovletvorennost'yu rabotoi [Elektronnyi resurs] [Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Education and Job Satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2022, no. 2, pp. 60–87. DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-60-87 (In Russ.).
3. Komarov V.F., Aloyan G.N. Issledovanie stilei rukovodstva Kurta Levina metodom delovykh igr [The study of Kurt Levin's leadership styles by the method of business games]. *Mir ekonomiki i upravleniya = World of Economics and Management*, 2017, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stiley-rukovodstva-kurta-levina-metodom-delovykh-igr> (Accessed 16.11.2023). (In Russ.).
4. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2016120301 (In Russ.).
5. Filonovich S.R. Teorii liderstva v menedzhmente: istoriya i perspektivy [Leadership Theories in Management: History and Perspectives]. *Rossiiskii zhurnal menedzhmenta = Russian Management Journal*, 2003. Vol. 1, no. 2, pp. 3–24. Retrieved from <https://rjm.spbu.ru/article/view/811> (Accessed 18.06.2023). (In Russ.).
6. Avramidis E., Norwich B. Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 2002. Vol. 17, no. 2, pp. 129–147. DOI:10.1080/08856250210129056
7. Bass B.M. *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 208 p.
8. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE, 2002. 102 p.
9. Burns J.M. *Transforming leadership*. New York: Grove, 2003. 344 p.
10. Burns J.M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978. 530 p.
11. Cohen E. Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies Regarding Inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 186, pp. 758–764. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.105

12. Dantley M.E. African American spirituality and Cornel West's notions of prophetic pragmatism: Restructuring educational leadership in American urban schools. *Educational Administration Quarterly*, 2005. Vol. 41, no. 4, pp. 651–674.
13. Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 2011. Vol. 21, no. 2–3, pp. 50–65.
14. Fullan M. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. 162 p.
15. Fuller B., Clarke P. 'Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy.' *Review of Educational Research*, 1994. Vol. 64, no. 1, pp. 119–157.
16. Goriss-Hunter A., Burke J., Weuffen S., Plunkett M., Emmett S. Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education in the Twenty-First Century. In Weuffen S., Burke J., Plunkett M., Goriss-Hunter A., Emmett S. (eds.). *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education. Sustainable Development Goals Series*. Springer, Singapore, 2023, pp. 1–10. DOI:10.1007/978-981-19-5008-7\_1
17. Greenfield T.B. Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective. Paper presented at the annual meeting of the international Intervisitation Programme on educational administration (3rd, Bristol, England, July), 1974. 21 p.
18. Hallinger P, Kovačević J. A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 2019. Vol. 89, no. 3, pp. 335–369.
19. Hallinger P., Kovačević J. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 2021. Vol. 49, no. 1, pp. 5–30. DOI:10.1177/1741143219859002
20. Harris A., DeFlaminis J. Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 2016. Vol. 30, no. 4, pp. 141–146. DOI:10.1177/0892020616656734
21. Hartley D. Paradigms: How far does research in distributed leadership 'stretch'? *Educational Management Administration and Leadership*, 2010. Vol. 38, no. 3, pp. 271–285.
22. Hochschild A.R. Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 1979. Vol. 8, no. 3, pp. 551–575. URL: <https://www.jstor.org/stable/2778583>
23. Hunt P., Hirose-Hatae A., Doering K., Karasoff P., Goetz L. "Community" is what I think everyone is talking about.' *Remedial & Special Education*, 2000. Vol. 21, no. 5, pp. 305–317.
24. Johnson D.W., Johnson R.T. *Leading the Cooperative School*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989. 273 p.
25. Kanyopa T.J. Exclusion, Diversity and Inclusion. In: Hlalele D., Makoelle T.M. (eds.). *Inclusion in Southern African Education. Sustainable Development Goals Series*. Springer, Cham, 2023, pp. 3–9. DOI:10.1007/978-3-031-43752-6\_1
26. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontiers in Education*, 2021. Vol. 6, Art. no 603241. DOI:10.3389/educ.2021.603241
27. Lambert L., Walker D., Zimmerman D.P., Cooper J.E., Lampert M.D., Gardner M.E., Slack P.J.F.M. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press. 2-nd Edition, 2002. 304 p.
28. Lambrecht J., Lenkeit J., Hartmann A., Ehlert A., Knigge M., Sp rer N. The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *Int. J. Incl. Educ.*, 2022. Vol. 26, pp. 943–957.
29. Leithwood K., Jantzi D., Ryan S., Steinbach R. Distributed leadership in secondary schools. Presented at the meeting of the Annual Meeting of the American Educational Research

- Association, 1997. March 24–28, Chicago, IL. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407411.pdf>
30. Metaphors we lead by: Understanding leadership in the real world. In Alvesson M., Spicer A. (Eds.). Alvesson M., Spicer A. London: Routledge, 2011. 222 p.
31. Myende P.E. Leadership for Inclusion in Schools: An Ethics of Care Perspective. In: Hlalele D., Makoelle T.M. (eds.). *Inclusion in Southern African Education. Sustainable Development Goals Series*. Springer, Cham, 2023. DOI:10.1007/978-3-031-43752-6\_10
32. NG D. Reframing Educational Leadership Research in the Twenty-First Century. In: Oude Grootte Beverborg A., Feldhoff T., Maag Merki K., Radisch F. (eds.). *Concept and Design Developments in School Improvement Research*. Accountability and Educational Improvement. Springer, Cham, 2021, pp. 107–135. DOI:10.1007/978-3-030-69345-9\_7
33. Printy S.M., Marks H.M. Shared leadership for teacher and student learning. *Theory Into Practice*, 2006. Vol. 45, no. 2, pp. 125–132.
34. Quantz R.A., Rogers J., Dantley M. Rethinking transformative leadership: Toward democratic reform of schools. *Journal of Education*, 1991. Vol. 173, no. 3, pp. 96–118.
35. Riehl C.J. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 2000. Vol. 70, no. 1, pp. 55–81.
36. Salisbury C. Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2006. Vol. 31, no. 1, pp. 70–82.
37. Senge P.M. Transforming the practice of management. *Human Resource Development Quarterly*, 1993. Vol. 4, no. 1, pp. 5–32. DOI:10.1002/hrdq.3920040103
38. Sergiovanni T.J. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. 173 p.
39. Shapiro A. Constructivist Leadership. In: English F.W. (eds.). *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Palgrave Macmillan, Cham, 2022, pp. 243–260. DOI:10.1007/978-3-030-99097-8\_105
40. Shields C.M. Transformative Leadership Theory: Critical, Comprehensive, and Activist. In: English F.W. (eds.). *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Palgrave Macmillan, Cham, 2022, pp. 207–224. DOI:10.1007/978-3-030-99097-8\_75
41. Teahon M., Meyer E., Tillman D.R., Hof D.D. Mental Health Stigma of K-12 Principals. *NASSP Bulletin*, 2023. Vol. 10, no. 2, pp. 120–129. DOI:10.1177/01926365231178834
42. Tejeiro F. Distributed Leadership and Inclusive schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2024. Vol. 12(1). DOI:10.17583/ijelm.10997
43. Toprak M., Karakus M., Chen J. Transformational school leadership: a systematic review of research in a centralized education system. *Journal of Educational Administration*, 2023. Vol. 61, no. 5, pp. 514–530. DOI:10.1108/JEA-10-2022-0185
44. Vlachou A., Tsirantonaki S.S. The Importance of School Principals' Values towards the Inclusive Education of Disabled Students: Associations between Their Values and Knowledge, Beliefs, Attitudes and Practices. *Educ. Sci.*, 2023. Vol. 13, pp. 360. DOI:10.3390/educsci13040360
45. Webster A.A. Translating Theory to Practice for Principals Working Within Inclusive Education Policy. In: Trimmer K., Dixon R., Findlay Y.S. (eds.). *The Palgrave Handbook of Education Law for Schools*. Palgrave Macmillan, Cham, 2018, pp. 257–280. DOI:10.1007/978-3-319-77751-1\_11
46. Wilkinson J. *7 Educational Leadership Theory*. Springer, Singapore, 2021, pp 1–15. DOI:10.1007/978-981-16-7629-1\_1
47. Youngs H. Variegated Perspectives Within Distributed Leadership: A Mix(Up) of Ontologies and Positions in Construct Development. In: English F.W. (eds.). *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Palgrave Macmillan, Cham, 2022, pp. 261–281. DOI:10.1007/978-3-030-99097-8\_60



**Информация об авторах**

*Волосникова Людмила Михайловна*, кандидат исторических наук, доцент, профессор Школы образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: [l.m.volosnikova@utmn.ru](mailto:l.m.volosnikova@utmn.ru)

*Федина Людмила Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: [l.v.fedina@utmn.ru](mailto:l.v.fedina@utmn.ru)

*Брук Жанна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: [z.y.bruk@utmn.ru](mailto:z.y.bruk@utmn.ru)

**Information about the authors**

*Ludmila M. Volosnikova*, PhD in History, Associate Professor, Professor at the School of Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: [l.m.volosnikova@utmn.ru](mailto:l.m.volosnikova@utmn.ru)

*Ludmila V. Fedina*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of childhood`s psychology and pedagogy, School of Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: [l.v.fedina@utmn.ru](mailto:l.v.fedina@utmn.ru)

*Zhanna Yu. Bruk*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of childhood`s psychology and pedagogy, School of Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: [z.y.bruk@utmn.ru](mailto:z.y.bruk@utmn.ru)

Получена 06.07.2023

Received 06.07.2023

Принята в печать 19.02.2024

Accepted 19.02.2024