
Даниил Лебедев, Алексей Воронков

ОЦЕНКА ВАЛИДНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ ИНСТРУМЕНТАРИЯ МНОГОМЕРНОГО ИЗМЕРЕНИЯ УСТАНОВОК ПО ОТНОШЕНИЮ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ООП

Внедрение механизмов инклюзии в образовательный процесс неразрывно связано с социальными и культурными особенностями групп, участвующих в этом процессе. Безусловно ключевая роль здесь принадлежит учителям, однако родители детей, имеющих и не имеющих ограничения, также активно вовлечены в этот процесс и в целом оказывают влияние на его успешность. Исследования отечественной и зарубежной литературы в основном ограничиваются анализом одномерных установок (отрицательное/положительное отношение). Целью этой статьи является обсуждение разработанного в рамках проекта «Инклюзивное образование: стратегии, практики и ресурсы» инструмента измерения социальных установок к инклюзивному образованию у учителей и родителей, оценка его конвергентной конструктивной валидности и надежности-согласованности. Важным отличием представляемой методики является комплексность оценки. Оцениваются все три аспекта установки одновременно: когнитивный, аффективный и поведенческий. По каждому аспекту был подготовлен блок утверждений, и респондентов просили указать степень согласия с ними. Для оценки надежности инструментария использован показатель альфы Кронбаха, для оценки валидности – коэффициент ранговой корреляции Спирмена с прямым вопросом о поддержке инклюзивного образования. В результате анализа выделен набор компонент, отражающий разные измерения установок по отношению к инклюзивному образованию.

Даниил Вадимович Лебедев – магистр социологии, аспирант, кафедра анализа социальных институтов; преподаватель, кафедра методов сбора и анализа социологической информации; стажер-исследователь, Международная лаборатория исследований социальной интеграции, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. Электронная почта: dlebedev@hse.ru

Алексей Викторович Воронков – магистр социологии, независимый исследователь, Москва, Россия. Электронная почта: alexeyvoronkov62@gmail.com

Данные компоненты воспроизводятся во всех трех исследованных группах, характеризуются высокими показателями альфы Кронбаха (надежность) и теоретически согласованным направлением коэффициента ранговой корреляции Спирмена (валидность).

Ключевые слова: установки к инклюзивному образованию, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями

DOI: 10.17323/727-0634-2022-20-4-607-624

В статье мы рассматриваем проблему методики измерения установок различных социальных групп к инклюзивному образованию и детям с особыми образовательными потребностями (ООП). Под установкой мы понимаем «точку зрения или отношение индивида к определенному «объекту» (человеку, вещи, идее и т. д.)» (Gall et al. 1996: 273). В нашем исследовании объектом установки выступает инклюзивное образование, которое мы рассматриваем как стратегию, направленную не на разделение «нормотипичных» детей и детей с ООП, но на создание таких образовательных условий (парадигма специального образования (Thomas, Loxley 2007: 3)), когда вне зависимости от своих особенностей дети имеют равный доступ к образовательным ресурсам (O'Brien, Forest 1989). Наконец, под особыми образовательными потребностями мы будем понимать достаточно широкий спектр свойств нетипичного развития и врожденных характеристик: нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, синдром Дауна, другие нарушения интеллектуального и физического развития.

Мы обращаем внимание на то, что процесс внедрения механизмов инклюзии в образовательных организациях неизбежно сталкивается с социальными и культурными особенностями групп, которые непосредственно вовлечены в образовательный процесс. Это и дети, и учителя, и родители нормотипичных детей и детей, имеющих ООП. Этот вопрос давно стал предметом пристального внимания зарубежных исследователей. Анализ англоязычной литературы по теме инклюзивного образования, изданной с 2002 по 2016 гг., показывает, что четверть исследований – это исследования установок различных релевантных социальных групп (Amor et al. 2019: 1282). Однако в российской социологии до сих пор не проводилось подробных исследований установок учителей и родителей по отношению к инклюзивному образованию.

Установки в отношении инклюзии оказались в фокусе внимания зарубежных исследователей сравнительно недавно, и пока не сформировалось единого мнения о наиболее валидных и надежных методах измерения и операционализациях. На сегодняшний день существует несколько подходов к измерению данных установок. Поскольку установки понимаются как психологические выражения культурных ценностей, мы обратили

внимание на тот факт, что в сравнительных культурных исследованиях упоминаются значимые отличия культурных ценностей россиян от других стран (Магун и др. 2015; Мاستикова 2013; Мареева 2015; Inglehart 2016). Выводы этих исследований позволили обратиться к вопросу прояснения структуры установок по отношению к инклюзии у учителей и родителей. Для этого мы разработали собственный инструментарий. В рамках статьи мы демонстрируем результаты его апробации на материале опроса российских учителей и родителей как нормотипичных детей, так и детей с ООП. В ходе апробации дана оценка валидности и надежности разработанному инструментарию. Для этого, во-первых, выделены и описаны социальные установки в отношении инклюзивного образования учителей и родителей, чьи дети обучаются в инклюзивных классах. Во-вторых, проверены оценки конвергентной конструктивной валидности разработанного инструментария. В-третьих, оценена надежность разработанного инструментария через его внутреннюю согласованность.

Обоснование выбора метода исследования установок по отношению к инклюзивному образованию

Существует множество методов измерения установок в отношении инклюзии, и они стали основой для разработки нашего инструментария. Исследователи измеряют такие параметры, как отношение родителей к инклюзивному образованию дошкольников (Rafferty et al. 2001); отношение и мнение родителей о своих детях с особыми потребностями и их поддержке (Elkins et al. 2003); родительская оценка инклюзивного образования до и после зачисления ребенка в инклюзивный класс (Peck et al. 2004); отношение родителей к инклюзии детей с когнитивными нарушениями в обычное образование (Balboni, Pedrabissi 2000); восприятие педагогами дошкольных учреждений вспомогательных услуг, необходимых для улучшения процесса инклюзии (Gemmell-Crosby, Hanszlik 1994); ощущаемая компетентность и выражение потребности в дополнительном обучении навыкам инклюзии в образовании (Everington et al. 1999); убеждения учителей в отношении к инклюзии (Bender et al. 1995); отношение преподавателей к мейнстримингу – практике учета особенностей детей в преподавании (Monsen, Frederickson 2004).

Несмотря на высокий интерес к этой теме, в данный момент в исследовательском сообществе практически отсутствует рефлексия о методологии и методике исследований, а литература, посвященная обзору и сравнительному анализу методик измерения, немногочисленна. Разрабатываемые исследователями инструменты часто создаются для нужд исследования конкретного объекта, что не позволяет использовать их в обобщенных случаях. Кроме того, методики являются одномерными, в них отношение к инклюзии измеряется инструментарием, упорядоченном при помощи

полюсов отрицательного и положительного отношения. Такие обобщения были проведены отдельно для исследований родителей (De Boer et al. 2010) и учителей (De Boer et al. 2011) лишь в последнее десятилетие. Важно отметить, что косвенные выводы о различиях в установках разных социальных групп основаны на сопоставлении результатов отдельных исследований. Главным ограничением любого подобного мета-анализа является использование исследователями различных эмпирических индикаторов. В каждом отдельном случае можно говорить об общем положительном или отрицательном отношении к инклюзии, однако строгих сравнений как содержательных, так и формальных, провести нельзя. Таким образом существующее положение дел в методологической литературе налагает ряд ограничений.

На данный момент в исследованиях установок в отношении инклюзии не существует консенсуса по поводу качественных методик. Исследователи отмечают, что такая ситуация во многом обусловлена отсутствием теоретико-методологического диалога между разработчиками инструментариев (De Boer et al. 2010; 2011). Также следует отметить нехватку кросскультурных и межстрановых исследований – остается неясным, насколько устойчивы предлагаемые инструменты в условиях различных институциональных, культурных и социальных контекстов. Одним из способов упорядочить многообразие релевантных методик является их теоретико-методологическое обоснование. В рассматриваемом поле исследований продолжаются дискуссии о том, какая концептуализация установок, определяющая их структуру и количество операционализируемых компонент, является наиболее подходящей.

Чаще всего исследователи ссылаются на трехкомпонентную концептуализацию установок через их поведенческие, аффективные и когнитивные аспекты (Ostrom 1969; Triandis 1971). Поведенческая компонента понимается как действия или намерения о действии в отношении объекта, аффективная – как эмоции, а когнитивная – как убеждения и знания об объекте. Также популярна методика, при помощи которой оцениваются установки и учителей, и родителей «Мои мысли об инклюзии» (*My Thinking About Inclusion – MTAI*) (Stoiber et al. 1998; Kalyva et al. 2007; Balboni, Pedrabissi 2000), ее основные суждения также вошли в разработку представляемой в этой статье методики измерения установок. MTAI содержит 12 переменных, разделенных на несколько блоков. Блок «основные перспективы» содержит переменные, которые измеряют поддержку тезиса о том, что дети с ООП и нормотипичные дети должны обучаться вместе. В блоке «ожидаемые результаты инклюзии» присутствуют переменные, направленные на оценку влияния практик инклюзивного образования на ребенка с ООП. Блок «практика работы в классе» измеряет влияние инклюзии на коллектив учеников в целом. Надежность этого инструментария оценивается относительно высоко ($\text{Alpha} = 0,8$) (Stoiber et al. 1998).

Хотя некоторые исследователи настаивают на двухкомпонентной структуре, в которой исключаются поведенческие аспекты (Bagozzi, Burnkrant 1985; Fishbein, Ajzen 1974), или однокомпонентной структуре, в которой в принципе не проводится различия между разными компонентами (Dillon, Kumar 1985), мы решили придерживаться трехкомпонентной концептуализации установок. Во-первых, это позволило нам выбрать «мягкий» подход в стратегии конструирования инструментария – в условиях выявленных ограничений, трехкомпонентная структура позволила учесть большое количество существующих подходов. Во-вторых, с учетом того, что многие упоминаемые выше исследования проводятся без теоретического обоснования структуры установок в целом и используют однокомпонентные инструментарии, наш метод позволяет провести комплексную оценку структуры установок как родителей, так и учителей. В условиях недостаточной ясности методологических ограничений, такой подход позволил нам собрать данные по широкому спектру параметров, которые раскрывают многогранную картину установок российских учителей и родителей в отношении инклюзии, а также могут стать материалом для дальнейших исследований.

Методология

Выборка

Всего в опросе «Инклюзивное образование: стратегии, практики и ресурсы» приняли участие 7525 россиян. Данные собраны онлайн с использованием программного обеспечения One Click Surveye в период с ноября 2020 г. по апрель 2021 г.

Таблица 1

Распределение родителей детей с ООП по форме ООП ребенка

	<i>Частота</i>	<i>Доля (в %)</i>
Нарушения зрения	91	8,3
Нарушения слуха	43	3,9
Нарушения опорно-двигательного аппарата	150	13,7
Аутизм	131	12,0
Синдром Дауна	36	3,3
Другие интеллектуальные нарушения	390	35,6
Другая форма ООП	255	23,3
Всего		1096

Дизайн выборки был не вероятностным. Оценка проводилась по трем группам респондентов: (а) родители детей с ООП ($n = 1096$) и (б) родители детей без ООП ($n = 3302$) и (в) учителя в классах с детьми с ООП ($n = 3127$). Подбор респондентов проводился выборкой, управляемой респондентами. Этот процесс включал в себя использование контактов со школами и ассоциациями, связанными с инклюзией (ассоциации родителей, социально ориентированные неправительственные организации). После установления контакта с родителями их просили заполнить анкету и переслать ссылку всем родителям, связанным с классом, где присутствовал ребенок или дети с ООП. Среди исследуемых групп родителей различие по типу особых образовательных потребностей у детей не делалось. Распределение по формам ООП детей в родительской выборке, имеющих детей с ООП приведено в таблице 1.

Метод

Анкета включала нескольких блоков вопросов: установки по отношению к инклюзии в образовании; социальный капитал; взгляды, опыт, отношение к инклюзии в целом; трансформация образования и восприятие инклюзивности в контексте онлайн-обучения; социально-демографические характеристики. В анкету для родителей, имеющих детей с ООП, включались дополнительные блоки вопросов об: удовлетворенности состоянием инклюзии; инклюзивных практиках; помощи и ресурсах. В анкете для учителей также были дополнительные тематические блоки: профессиональное развитие, выгорание, методики работы в образовательном процессе и оценка их эффективности, работа с культурными меньшинствами.

Установки в отношении инклюзивного образования измерялись по трем аспектам: когнитивному (знание), эмоциональному и поведенческому. По каждому аспекту был подготовлен блок утверждений, и респондентов просили указать степень согласия с утверждениями по 7-балльной шкале (1 – абсолютно не согласен, 7 – полностью согласен). Блок высказываний по первому аспекту отношений (знаний) был одинаков для обеих категорий – родителей детей с ООП, родителей детей без ООП. Блоки суждений по эмоциональному и поведенческому аспектам для всех трех категорий отличались друг от друга.

Всего разработано 12 утверждений, направленных на измерение когнитивных установок (общий блок), и по восемь суждений для каждой группы респондентов на аффективный (эмоциональный) и поведенческий аспекты (суждения по блокам и группам приведены в электронном Приложении 1). То есть для каждой группы (учителя, родители детей с ООП, родители детей без ООП) представлены 28 суждений для оценки установок в отношении инклюзивного образования. Утверждения отобраны на основе анализа предыдущих исследований, направленных на оценку установок учителей/родителей в отношении инклюзивного образования детей с ООП

(De Boer et al. 2010; 2011; Loreman et al. 2007; Avramidis, Kalyva 2007; Mahat 2008; Lohmann et al. 2019; Štemberger, Kiswarday 2018; Balboni, Pedrabissi 2000; Kalyva et al. 2007; Tafa, Manolitsis 2003). Некоторые из суждений о правовой осведомленности родителей детей с ООП (суждения 10–13 в общем списке суждений на когнитивный аспект установки, электронное Приложение 1) были предложены партнерами исследования Региональной общественной организацией людей с ограниченными возможностями «Перспектива» (ОО «Перспектива»).

Важным отличием представляемой методики является комплексность оценки – оцениваются все три аспекта установки одновременно (когнитивный, аффективный, поведенческий).

Анализ

Выделение структуры социальных установок проведено с помощью метода главных компонент с вращением Варимакс (нормировка Кайзера), включающей в себя импутацию пропущенных значений средним арифметическим для каждого отдельного суждения. Выделение компонент происходило по критерию Кайзера – собственные значения компонент больше «1». Применение этого метода позволяет оценить многомерную структуру установок и не ограничиваться позицией позитивное/негативное, так часто присутствующей в имеющихся исследованиях социальных установок по отношению к инклюзивному образованию (De Boer et al. 2011: 336). Предполагается, что выделенные установки будут содержать не только указание на поддержку/не поддержку инклюзивного образования, но также и содержать разные уровни озабоченности, осознанности и готовности действовать по отношению к этому феномену.

Для оценки надежности (внутренней согласованности) инструментария использован показатель Альфа Кронбаха. Этот показатель позволяет оценить, насколько разработанные суждения связаны и позволяют выделить латентные признаки в направлении одной темы – инклюзивного образования. Предполагалось, что в случае всех трех групп суждения будут иметь достаточный уровень внутренней согласованности (надежности) (значения альфа Кронбаха выше 0.6, учитывая размер выборки и количество суждений, используемых для оценки социальных установок во всех трех исследуемых группах).

Оценка конвергентной конструктивной валидности – степень согласованности выраженности разных по содержанию социальных установок по отношению к инклюзивному образованию с одномерным вопросом оценки поддержки инклюзивного образования в целом – «Поддерживаете ли вы идею инклюзивного образования в целом?» (от 1 – «Полностью поддерживаю» до 5 – «Абсолютно не поддерживаю»). Согласованность измерялась с помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена. Несмотря на ограниченность измерения поддержки инклюзивного образования одним

вопросом мы ожидали, что будет наблюдаться значимая связь для большинства установок, хотя и не сильно выраженная, поскольку выделенные на основе заложенного многомерного инструментария социальные установки могут отличаться по содержанию от разделения на поддержку/не поддержку. Использование подобного ограниченного измерения поддержки инклюзивного образования использовалось из-за отсутствия в исследованиях инклюзивного образования более валидной и надежной конвенционально принятой методики, доказавшей свою состоятельность.

Результаты

Выделение компонентов и оценка надежности

По итогам применения метода главных компонент для выделения социальных установок в отношении инклюзивного образования для трех групп респондентов методом главных компонент были получены три модели, каждая из которых прошла проверку на согласованность с данными использованных выборок (критерий Кайзера-Майера-Олкина во всех трех случаях превышает 0,8) и отсутствие сферичности переменных/суждений (во всех трех случаях значимость теста сферичности Бартлетта – 0,000) (электронное Приложение 2). Исходя из полученных значений показателя альфа Кронбаха для всех трех групп по трем элементам установок (знание, эмоции, поведение) можно отметить, что наблюдается высокий уровень внутренней согласованности суждений, использованных для измерения социальных установок. Во всех трех группах и во всех трех элементах установок значение альфа Кронбаха превышает значение 0,6 (табл. 2).

Таблица 2

Показатели качества построенных моделей
с указанием значений надежности (альфа Кронбаха)

		<i>Учителя</i>	<i>Родители детей без ООП</i>	<i>Родители детей с ООП</i>
КМО		0,921	0,933	0,893
	Хи-квадрат	35380	50593	8880
Тест сферичности Бартлетта	df	630	666	666
	знач.	0,000	0,000	0,000
Альфа Кронбаха (знание)		0,693	0,797	0,675
Альф Кронбаха (эмоции)		0,738	0,745	0,620
Альфа Кронбаха (поведение)		0,734	0,700	0,647

На основании результатов опроса с использованием разработанного инструментария многомерной оценки социальных установок в отношении инклюзивного образования методом главных компонент, выделены семь компонент для групп учителей и родителей детей с ООП, а также шесть компонент для группы родителей детей без ООП (электронное Приложение 3).

Таблица 3

**Соотнесение выделенных компонент
между разными группами респондентов**

<i>№</i>	<i>Группа</i>	<i>Учителя</i>	<i>Родители детей с ООП</i>	<i>Родители детей без ООП</i>
1	Поддержка	Поддержка и понимание сложности процесса инклюзии	Поддержка и понимание сложности инклюзивного образования	Поддержка и понимание сложности инклюзивного образования
2		Готовность к инклюзивному образованию	Оптимизм в отношении инклюзивного образования	Поддержка и оптимизм в отношении инклюзивного образования
3		Оценка пользы инклюзивного образования	Оценка пользы и поддержка в адаптации	Оценка пользы инклюзивного образования и помощь в адаптации
4		Поддержка социальной адаптации	Поддержка инклюзивного образования для детей с ООП	
5	Противостояние	Противостояние	Противостояние	Противостояние
6		Противостояние для защиты детей с ООП	Противостояние для защиты детей с ООП	Противостояние для защиты детей с ООП
7		Не готовность к инклюзивному образованию	Правовое противостояние	
8				Защита от детей с ООП

В таблице 3 представлены результаты сравнения различных выделенных факторным анализом компонент между исследованными социальными группами (более подробно см. таблицы электронного Приложения 2). Проведенное сравнение показывает, что выделенные в разных группах компоненты

как правило остаются консистентными с содержательной точки зрения. Однако есть несколько компонент, которые не воспроизводятся во всех группах. Во-первых, у родителей нормотипичных детей отсутствует компонента, измеряющая поддержку инклюзии как способа улучшения жизни детей с ООП. Во-вторых, для этой группы родителей также отсутствует компонента правового или институционального противостояния, которая измеряет оценку инклюзивного образования как слишком большую нагрузку на социальные институты. В-третьих, здесь же была выделена уникальная компонента, которая измеряет обоснование инклюзии как пагубность для детей без ООП. Таким образом, структура установок по отношению к инклюзии является общей для учителей и родителей детей с ООП, но отличается между этими группами и родителями нормотипичных детей.

Оценка конструктивной валидности

По итогам проверки на согласованность выраженности полученных социальных установок для всех трех групп с пятибалльным вопросом относительно поддержки инклюзивного образования в целом для оценки конвергентной конструктивной валидности разработанного инструментария (метод – коэффициент ранговой корреляции Спирмена) стоит отметить, что наблюдается статистически значимая связь (значимость меньше 0,001) со всеми выделенными социальными установками родителей детей с ООП. В случае учителей и родителей детей без ООП значимая связь не прослеживается только для одного фактора в каждой из построенных моделей (табл. 4). Отсутствуют связи для факторов «Защита детей с ООП» (Родители детей без ООП) и «Противостояние для защиты детей с ООП» (Учителя).

Наличие слабовыраженной (R_o Спирмена < 0.4) значимой связи с поддержкой инклюзивного образования в целом в случае большинства компонент вызвана тем, что выделенные социальные установки не только оценивают уровень поддержки, но также и другие измерения, такие как правовая осведомленность об инклюзивном образовании, готовность к действию для адаптации/поддержки инклюзивного образования и др.

Направления связей выделенных компонент с прямым вопросом подтверждают заложенные в инструментарий теоретические предположения в случае группы «поддержка», но в меньшей степени в случае группы «противостояние». В первом случае направления связей преимущественно положительные. Единственным исключением является компонента «Оценка пользы и поддержка в адаптации» у родителей детей с ООП, которая связана с прямым вопросом об отношении к инклюзии отрицательно, а не положительно.

В случае же девяти компонент, относящихся к группе «противостояние» наблюдается несколько проблем. Во-первых, в этой группе присутствует три положительных корреляции, хотя ожидаемы отрицательные направления связей. Во-вторых, к группе «противостояние» относятся

оба случая компонент, связи которых с прямым вопросом не являются статистически значимыми. При этом случаи положительных и статистически незначимых связей распределены таким образом, что ни одна из выделенных факторным анализом компонент не является устойчивой среди всех трех исследованных групп: компонента № 5 связана положительно в обеих группах родителей, компонента № 6 не обладает значимой связью в случае учителей, компонента № 7 связана положительно в той же группе и компонента № 8 не связана значимо с прямым вопросом.

Таблица 4

Значения коэффициентов корреляции Спирмена для проверки связи между выраженностью выделенных социальных установок по отношению к инклюзивному образованию и поддержкой инклюзивного образования в целом¹

№	Группа	Учителя	Родители детей с ООП	Родители детей без ООП
1	Поддержка	0.09***	0.2***	0.15***
2		0.14***	0.22***	0.21***
3		0.35***	-0.14***	0.22***
4		0.11***	0.14***	
5	Противостояние	-0.31***	0.15***	0.22***
6		0.01	-0.19***	-0.2***
7		0.12***	-0.28***	
8			ц	-0.01

Стоит заметить, что проверка модели на конвергентную конструктивную валидность предполагает проверку именно направления связи, но не выраженности, так как теоретически обоснованная связь между двумя разными концептами (установки по отношению к инклюзивному образованию и поддержка инклюзивного образования) не должны быть связаны напрямую (средне или сильно выражено). Наличие значимых связей, подтверждающих предположение о направлении связи позволяет считать инструментарий валидным.

Заключение и обсуждение результатов

На основе ответов 7299 респондентов из разных регионов России выделена многомерная структура социальных установок среди трех групп: учителей,

¹ *** – корреляция значима на уровне доверительной вероятности 99%

родителей имеющих детей с ООП, родителей нормотипичных детей. Установки включали не только положительное/отрицательное отношение, но и более детальную оценку процессов инклюзивного образования, таких как поддержка социальной адаптации среди учителей, противостояние для защиты детей с ООП среди родителей нормотипичных детей, правовое противостояние среди родителей детей с ООП. Стоит отметить, что среди выделенных компонент (социальных установок) были как те, которые повторялись во всех группах, так и уникальные установки для каждой группы, например, правовое и институциональное противостояние среди родителей детей без ООП.

Говоря о качестве данных, полученных в результате применения описанной методики, стоит отметить, что внутренняя согласованность суждений инструментария, выраженная через Альфа-Кронбаха была на достаточном уровне, чтобы считать инструментарий внутренне-согласованным несмотря на то, что в саму методику заложены разные аспекты социальных установок. Проверка результатов с помощью оценки критериальной валидности показала, что направления связей выделенных компонент с прямым вопросом относительно поддержки инклюзивного образования подтверждают заложенные в инструментарий теоретические предположения в случае «поддержки», но в меньшей степени в случае «противостояния». Несмотря на это, прослеживаемые направления связи соотносятся с логикой интерпретации выделенных компонент. Стоит отметить, что выделенные компоненты отражают более многомерную структуру (знание, эмоции, поведение), а отсутствие сильно выраженной связи также показывает более глубинное измерение установок, чем прямого вопроса о поддержке инклюзивного образования.

Таким образом, мы подтверждаем, что проведенный анализ, и разработанная методика измерения отношения к инклюзивному образованию позволили не только выделить многомерную структуру социальных установок учителей, родителей детей с ООП и родителей нормотипичных детей, но и подтвердить хорошее качество метода на основе проверки надежности-согласованности и конвергентной конструктивной валидности. Однако хотим отметить, что в этом исследовании отсутствовала возможность измерить другие типы валидности и надежности инструментария из-за ограничений дизайна проекта «Инклюзивное образование: стратегии, практики и ресурсы». Тем не менее, полученные результаты позволяют использовать этот инструментарий для измерения социальных установок относительно инклюзивного образования для применения в исследованиях социальной образовательной политики. Мы также настаиваем на необходимости в будущем отдельной проверки методики на надежность-повторяемость и другие типы валидности для улучшения точности и качества получаемых данных при ее использовании.

Выражение признательности

Публикация подготовлена в результате проведения исследования № 21–04–071 «Факторы школьной инклюзии детей с инвалидностью в постсоветских странах:

роль социального капитала» в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)».

Список источников

- Магун В. С., Руднев М. Г., Шмидт П. (2015) Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян. *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии*, 121 (3–4): 74–93.
- Мареева С. В. (2015) Ценностная палитра современного российского общества. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 128 (4): 50–65.
- Мастикова Н. С. (2013) Ценности россиян: что следует из сопоставления статистик международных исследований. *Социологический журнал*, (1): 036–046.
- Amor A. M., Hagiwara M., Shogren K. A., Thompson J. R., Verdugo M. Á., Burke K. M., Aguayo V. (2019) International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (12): 1277–1295.
- Avramidis E., Kalyva E. (2007) The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4): 367–389.
- Bagozzi R. P., Burnkrant R. E. (1985) Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relation: A Reply to Dillon and Kumar. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1): 47–57.
- Balboni G., Pedrabissi L. (2000) Attitudes of Italian Teachers and Parents Toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2): 148–159.
- Bender W. N., Vail C. O., Scott K. (1995) Teachers Attitudes toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2): 87–94.
- De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. (2010) Attitudes of Parents towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2): 165–181.
- De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. (2011) Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3): 331–353.
- Dillon W. R., Kumar A. (1985) Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relation: A Critique of Bagozzi and Burnkrant's Reanalysis of Fishbein and Ajzen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1): 33–46.
- Elkins J., Van Kraayenoord C. E., Jobling A. (2003) Parents' Attitudes to Inclusion of Their Children with Special Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (2): 122–129.
- Everington C., Stevens B., Winters V. R. (1999) Teachers' Attitudes, Felt Competence, and Need of Support for Implementation of Inclusive Educational Programs. *Psychological Reports*, 85 (1): 331–338.
- Fishbein M., Ajzen I. (1974) Attitudes towards Objects as Predictors of Single and Multiple Behavioral Criteria. *Psychological Review*, 81 (1): 59.
- Gall M. D., Borg W. R., Gall J. P. (1996) *Educational Research: An Introduction*. Longman Publishing.

- Gemmell-Crosby S., Hanzlik J. R. (1994) Preschool Teachers' Perceptions of Including Children with Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29 (4): 279–290.
- Inglehart R. (2016) After Postmaterialism: An Essay on China, Russia and the United States: A Comment. *Canadian Journal of Sociology*, 41 (2): 213–222.
- Kalyva E., Georgiadi M., Tsakiris V. (2007) Attitudes of Greek Parents of Primary School Children without Special Educational Needs to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (3): 295–305.
- Lohmann A., Wulfekühler H., Wiedeusch S., Hensen G. (2019) Parents' Attitudes Towards Inclusive Education in Day Care Facilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12): 1232–1247.
- Loreman T., Earle C., Sharma U., Forlin C. (2007) The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22 (1): 150–159.
- Mahat M. (2008) The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1): 82–92.
- Monsen J. J., Frederickson N. (2004) Teachers' Attitudes towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 7 (2): 129–142.
- O'Brien J. (1989) *Action for Inclusion: How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms*. Inclusion Press, 24 Thome Crescent, Toronto, Ontario, Canada M6H 8S5.
- Ostrom T. M. (1969) The Relationship between the Affective, Behavioral, and Cognitive Components of Attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5 (1): 12–30.
- Peck C. A., Staub D., Gallucci C., Schwartz I. (2004) Parent Perception of the Impacts of Inclusion on Their Nondisabled Child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29 (2): 135–143.
- Rafferty Y., Boettcher C., Griffin K. W. (2001) Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and Without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4): 266–286.
- Štemberger T., Kiswarday V. R. (2018) Attitude towards Inclusive Education: The Perspective of Slovenian Preschool and Primary School Teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1): 47–58.
- Stoiber K. C., Gettinger M., Goetz D. (1998) Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1): 107–124.
- Tafa E., Manolitsis G. (2003) Attitudes of Greek Parents of Typically Developing Kindergarten Children Towards Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2): 155–171.
- Thomas G., Loxley A. (2007) *EBOOK: Deconstructing Special Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Triandis H. C. (1971) *Attitude and Attitude Change*. Wiley Foundations of Social Psychology Series.

Daniil Lebedev, Alexey Voronkov

ASSESSING THE VALIDITY AND RELIABILITY OF AN INSTRUMENT FOR MULTIDIMENSIONAL MEASUREMENT OF ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SEN

The introduction of inclusive education mechanisms into the educational process is inextricably linked with the social and cultural characteristics of the social groups involved in this process. A key role is assigned to teachers in inclusive classes, while parents of children with special educational needs (SEN) and parents of children without SEN studying in such classes are actively involved in this process, influencing teachers and the success of the implementation of the process. The available studies, both in Russian and foreign literature, are limited to highlighting one-dimensional attitudes (negative/positive ratio). The purpose of this article is to present the methodology developed within the framework of the project 'Inclusive Education: Strategies, Practices and Resources' for measuring the social attitudes of teachers, parents of children with SEN and parents of children without SEN in relation to inclusive education and assess its convergent construct validity and reliability (consistency). An important difference between the presented methodology is the complexity of the assessment – all three aspects of the attitude are evaluated simultaneously (cognitive, affective, behavioral). A block of statements was prepared for each aspect, and respondents were asked to indicate their degree of agreement with the statements. To assess the reliability of the instrument, the Cronbach's alpha index was used; to assess the validity, the Spearman rank correlation coefficient with a direct question about support for inclusive education was used. As a result of the analysis, a set of components was identified that represent dimensions of attitudes towards inclusive education of children with SEN. These components are reproduced in all three studied groups and are characterized by high values of Cronbach's alpha (reliability) and Spearman's rank correlation coefficient theoretically sound direction (validity).

Keywords: attitudes towards inclusive education, inclusive education, children with special educational needs

DOI: 10.17323/727-0634-2022-20-4-607-624

Daniil Lebedev – Master of Sociology, PhD student, Faculty of Social Sciences, School of Sociology, Department for Social Institutions Analysis; Faculty member, Faculty of Social Sciences, School of Sociology, Department of Sociological Research Methods; Intern Researcher, International Laboratory for Social Integration Research, HSE University, Moscow, Russian Federation. Email: dlebedev@hse.ru

Alexey Voronkov – Master of Sociology, independent researcher, Moscow, Russian Federation. Email: alexeyvoronkov62@gmail.com

References

- Amor A. M., Hagiwara M., Shogren K. A., Thompson J. R., Verdugo M. Á., Burke K. M., Aguayo V. (2019) International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (12): 1277–1295.
- Avramidis E., Kalyva E. (2007) The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4): 367–389.
- Bagozzi R. P., Burnkrant R. E. (1985) Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relation: A Reply to Dillon and Kumar. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1): 47–57.
- Balboni G., Pedrabissi L. (2000) Attitudes of Italian Teachers and Parents Toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2): 148–159.
- Bender W. N., Vail C. O., Scott K. (1995) Teachers Attitudes toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2): 87–94.
- De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. (2010) Attitudes of Parents towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2): 165–181.
- De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. (2011) Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3): 331–353.
- Dillon W. R., Kumar A. (1985) Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relation: A Critique of Bagozzi and Burnkrant's Reanalysis of Fishbein and Ajzen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1): 33–46.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (2): 122–129.
- Everington C., Stevens B., Winters V. R. (1999) Teachers' Attitudes, Felt Competence, and Need of Support for Implementation of Inclusive Educational Programs. *Psychological Reports*, 85 (1): 331–338.
- Fishbein M., Ajzen I. (1974) Attitudes towards Objects as Predictors of Single and Multiple Behavioral Criteria. *Psychological Review*, 81 (1): 59.
- Gall M. D., Borg W. R., Gall J. P. (1996) *Educational Research: An Introduction*. Longman Publishing.
- Gemmell-Crosby S., Hanzlik J. R. (1994) Preschool Teachers' Perceptions of Including Children with Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29 (4): 279–290.
- Inglehart R. (2016) After Postmaterialism: An Essay on China, Russia and the United States: A Comment. *Canadian Journal of Sociology*, 41 (2): 213–222.

- Kalyva E., Georgiadi M., Tsakiris V. (2007) Attitudes of Greek Parents of Primary School Children without Special Educational Needs to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (3): 295–305.
- Lohmann A., Wulfekühler H., Wiedebusch S., Hensen G. (2019) Parents' Attitudes Towards Inclusive Education in Day Care Facilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12): 1232–1247.
- Loreman T., Earle C., Sharma U., Forlin C. (2007) The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22 (1): 150–159.
- Magun V. S., Rudnev M. G., Shmidt P. (2015) Evropejskaja cennostnaja tipologija i bazovye cennosti rossijan [Typology of European values and basic values of Russian citizens]. *Vestnik obshhestvennogo mnenija. Dannye. Analiz. Diskussii* [Bulletin of Public Opinion. Data. Analysis. Discussions], 121 (3–4): 74–93.
- Mahat M. (2008) The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1): 82–92.
- Mareeva S. V. (2015) Cennostnaja palitra sovremennogo rossijskogo obshhestva [Values in modern russian society]. *Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 128 (4): 50–65.
- Mastikova N. S. (2013) Cennosti rossijan: chto sleduet iz sopostavlenija statistik mezhdunarodnyh issledovanij [Russian citizens' values: what comes from international surveys statistics' comparisols]. *Sociologicheskij zhurnal* [Sociological journal], (1): 036–046.
- Monsen J. J., Frederickson N. (2004) Teachers' Attitudes towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 7 (2): 129–142.
- O'Brien J. (1989) *Action for Inclusion: How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms*. Inclusion Press, 24 Thome Crescent, Toronto, Ontario, Canada M6H 8S5.
- Ostrom T. M. (1969) The Relationship between the Affective, Behavioral, and Cognitive Components of Attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5 (1): 12–30.
- Peck C. A., Staub D., Gallucci C., Schwartz I. (2004) Parent Perception of the Impacts of Inclusion on Their Nondisabled Child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29 (2): 135–143.
- Rafferty Y., Boettcher C., Griffin K. W. (2001) Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and Without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4): 266–286.
- Štemberger T., Kiswarday V. R. (2018) Attitude towards Inclusive Education: The Perspective of Slovenian Preschool and Primary School Teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1): 47–58.

Stoiber K. C., Gettinger M., Goetz D. (1998) Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1): 107–124.

Tafa E., Manolitsis G. (2003) Attitudes of Greek Parents of Typically Developing Kindergarten Children Towards Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2): 155–171.

Thomas G., Loxley A. (2007) *EBOOK: Deconstructing Special Education*. McGraw-Hill Education (UK).

Triandis H. C. (1971) *Attitude and Attitude Change*. Wiley Foundations of Social Psychology Series.