

Научная статья | Original paper

Связь уровня принятия школьниками друг друга в инклюзивных классах и их самооценки

Ю.А. Быстрова¹ ✉, Е.В. Самсонова¹, А.Ю. Шеманов¹, М.Н. Алексеева¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ BystrovaYuA@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Для реализации инклюзии недостаточно организовать совместное обучение детей с разными образовательными потребностями. Необходимо создать условия, которые обеспечивают принятие каждого, участие, поддержку и доступность обучения. **Цель.** Выявить в условиях совместного обучения школьников с различными образовательными потребностями связь уровня их принятия друг другом в целом по классу с показателями личностного развития учеников — самооценкой и уровнем притязаний в целом по классу. **Гипотеза исследования.** Между уровнем принятия школьниками друг друга в классном коллективе как показателем инклюзивности класса и уровнем их самооценки и притязаний в целом по классам существует определенная связь. **Методы и материалы.** В исследовании, проходившем в 2024 г., приняли участие 1713 обучающихся из 57 четвертых классов и 1525 обучающихся из 52 восьмых классов 55 школ шести регионов России. Выборка включала 230 учеников с ограниченными возможностями здоровья (7,1%), обучавшихся в совместных классах с нормотипичными детьми. Уровень принятия обучающихся изучался с использованием программно-методического комплекса «Социомониторинг Сервис», параметры самооценки обучающихся измерялись по методике Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. **Результаты.** Анализ данных выявил наличие трех типов классов с разным уровнем принятия среди четвертых классов (высоким — 9%, недостаточным — 77%, низким — 14%) и среди восьмых классов (высоким — 13%, недостаточным — 63%, низким — 23%). В четвертых и восьмых классах с более высоким уровнем принятия наблюдалась меньшая доля учеников с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний. В классах с высоким уровнем принятия не наблюдалось низкой самооценки у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Имели место статистически значимые отличия между классами разных типов по уровням самооценки и притязаний. **Выводы.** Показано, что в классах с высоким уровнем принятия школьниками друг друга наблюдается более высокий уровень самооценки и притязаний, благоприятствующий их личностному развитию, что демонстрирует существенную роль принятия в достижении инклюзивности образовательной среды. Рекомендовано школам уделять большее внимание обеспечению принимающей обстановки в классах как одному из ключевых условий инклюзии.

Ключевые слова: социальные отношения, совместное обучение, инклюзия, принятие, самооценка, личностное развитие, социомониторинг

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 05.06.2025 № 073-00069-25-04 «Психологическая помощь обучающимся с учетом всех образовательных потребностей в инклюзивной общеобразовательной организации».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования и в статистической обработке результатов Г.И. Толчкова.

Для цитирования: Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алексеева, М.Н. (2025). Связь уровня принятия школьниками друг друга в инклюзивных классах и их самооценки. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 54–72. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300604>

The relationship between the level of acceptance of schoolchildren in inclusive classes and their self-esteem

Yu.A. Bystrova¹ ✉, E.V. Samsonova¹, A.Yu. Shemanov¹, M.N. Alekseeva¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ BystrovaYuA@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. To implement inclusion, it is not enough to organize joint education of children with different educational needs. It is necessary to create conditions that ensure acceptance of everyone, participation, support and accessibility of education. **Objective.** To study, in the context of joint education of schoolchildren with different educational needs, the relationship between the level of their acceptance of each other in the class as a whole, and the indicators of the personal development of students — self-esteem and the level of aspirations in the class as a whole. **Hypothesis.** The hypothesis of the study is the assumption of the existence of a connection between the level of acceptance of schoolchildren among each other in the class as an indicator of class inclusiveness and the level of their self-esteem and aspirations in general across classes with a certain level of acceptance. **Methods and materials.** The study, which was conducted in 2024, involved 1713 students from 57 fourth grades and 1525 students from 52 eighth grades from 55 schools in six regions of Russia. The sample included 230 students with disabilities (7,1%) studying in joint classes with normotypical students. The level of student acceptance was studied using the Sociomonitoring Service software and methodological complex; the parameters of student self-esteem were measured using the Dembo–Rubinstein method as modified by A.M. Prikhodzhan. **Results.** Data analysis revealed the presence of three types of classes with different levels of acceptance among fourth graders (high — 9%, insufficient — 77%, low — 14%) and among eighth graders (high — 13%, insufficient — 63%, low — 23%). In fourth and eighth grades with a higher level of acceptance, a smaller proportion of students with low self-esteem and low aspirations was observed. In classes with a high level of acceptance, low self-esteem was not

observed among students with disabilities. There were statistically significant differences between classes of different types in terms of levels of self-esteem and aspirations. **Conclusions.** It has been shown that in classes with a high level of acceptance of each other by students, there is a higher level of self-esteem and aspirations, which favors their personal development, which demonstrates the significant role of acceptance in achieving an inclusive educational environment. It is recommended that schools pay more attention to ensuring an accepting environment in classrooms as one of the key conditions for inclusion.

Keywords: social relations, joint learning, inclusion, acceptance, self-esteem, personal development, sociomonitoring

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.06.2025, No. 073-00069-25-04, "Psychological Assistance to Students with All Educational Needs in an Inclusive General Education Organization."

Acknowledgements. The authors thank G.I. Tolchov for assistance in collecting data for the study and in statistical processing of the results.

For citation: Bystrova, Yu.A., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Alekseeva, M.N. (2025). The relationship between the level of acceptance of schoolchildren in inclusive classes and their self-esteem. *Psychological Science and Education*, 30(6), 54–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300604>

Введение

Практика образовательной инклюзии в системе образования Российской Федерации складывается последние пятнадцать лет. Как отмечается в международных документах, регламентирующих выполнение Конвенции о правах инвалидов (2006), совместное обучение обучающихся с ограниченными возможностями само по себе, без создания необходимых условий не приводит к инклюзии их в образовательный процесс (Замечание общего порядка, 2016, с. 4). Это делает актуальным изучение условий инклюзии, чему и посвящена данная статья.

Общественный и научный дискурс об эффективности или неэффективности инклюзивного образования часто сосредоточивается на вопросах доступности среды, разработки адаптированных программ, профессионального уровня педагогов, кадровой обеспеченности образовательных организаций и т.п., что, конечно, имеет большое значение, но при этом недостаточно уделяется внимание социальным отношениям в образовательных организациях. Отмечается также недостаточное внимание к оценке лич-

ностных результатов школьников, которые тесно связаны с развитием у них социальных компетенций, включающих формирование принимающих отношений (Инденбаум, 2023). Для создания инклюзивной среды необходима специально организованная деятельность, направленная на формирование благоприятного психологического климата, дружественной, принимающей среды, что может положительно влиять на личностное развитие школьников (Щетинина, Шутенко, 2021; Williams et al., 2024).

Инклюзивная среда в отличие от неинклюзивной характеризуется присутствием обучающихся с различными образовательными потребностями (ОП). В связи с этим важным показателем, характеризующим инклюзивную среду, является *направленность одноклассников на общение друг с другом*, несмотря на различия между ними, обусловленные разнообразием особых образовательных потребностей (ООП). Этот показатель, который можно обозначить как *принятие коллективом каждого обучающегося*, в том числе и обучающихся с ООП, следует рассматривать как один из критериев

инклюзивной среды наряду с критериями участия, доступности и поддержки (Оценка инклюзивной образовательной среды..., 2024). Показано (De Bruyn et al., 2009), что уровень принятия ученика, определяемый по позитивному отношению к нему сверстников (он нравится), влияет на риск стать жертвой буллинга и потенциальную агрессивность ребенка: чем меньше ребенок принимается другими, тем больше риск его агрессии к другим и риск стать жертвой агрессии (в зависимости от сочетания с другими факторами). Таким образом, высокий уровень принятия детьми друг друга, независимо от их особенностей, можно рассматривать как существенное условие и в то же время результат инклюзивного процесса.

По результатам исследований, проведенных в условиях отдельных образовательных организаций (специальных школ), обучающихся с ОВЗ, в особенности с интеллектуальными нарушениями, имели завышенную самооценку, завышенный, малодифференцированный уровень притязаний в ситуации недостатка опыта общения в широком социуме и, как следствие, проблемы в построении межличностных отношений со сверстниками вне школы. По тем же данным в среде общеобразовательных школ такие дети имели заниженные самооценку и уровень притязаний, что приводило либо к их агрессивному поведению, либо к отгораживанию от других и замыканию в себе и, как следствие, к изоляции со стороны сверстников (Александров и др., 2018; Волкова, 2021; Быстрова, 2022). Вместе с тем в условиях инклюзивного класса у подростков с ментальными особенностями способность к социальному сравнению и рефлексии развивается лучше, чем в условиях специальных (коррекционных) школ, что создает условия для формирования у них адекватной самооценки (Самсонова, Быстрова, 2024).

В современных исследованиях показано, что ученики с трудностями обучения, сталкивающиеся с вызовами школьной среды в общеобразовательных школах, имеют не только более низкий уровень академических

успехов, но и пониженный уровень переживаемого благополучия и повышенный риск буллинга, что сказывается на их уровне самооценки, переживании одиночества, рисках для психического здоровья, таких как тревожность и депрессия (Williams et al., 2024; Touloupis, 2024). Самооценка тесно связана с социальным статусом подростка в группе: чем выше его самооценка, тем выше его социальный статус в группе, и наоборот. У детей, негативно воспринимаемых сверстниками, складывается более низкая самооценка, что часто приводит к их асоциальному поведению и негативным последствиям, влияющим на психологический климат класса в целом (Щетинина, Шутенко, 2021).

Реализация критериев принятия, доступности, поддержки, участия тесно связана с формированием благоприятного психологического климата, который должен быть присущ инклюзивной школе или классу. Инклюзивный психологический климат опирается на социально-эмоциональное принятие, которое складывается в процессе общения учеников, организованного через ясность правил взаимодействия в коллективе, поддержку в обучении и личностном развитии, включение во взаимодействие в разных составах учебных групп, поддержку позитивного восприятия себя и других (Лыскова, 2019; Margas, 2023). Однако без регулярного, содержательного общения учеников принятие остается лишь абстрактной идеей. Именно в ежедневных актах коммуникации — в совместной игре, помощи с учебой, в совместных проектах, разговоре на перемене — ученики преодолевают барьеры, узнают друг друга, развивают эмпатию и приходят к глубокому, искреннему принятию индивидуальных особенностей каждого члена своего коллектива. Это превращает инклюзивный класс из простого сосуществования разных детей в настоящее сообщество, основанное на уважении и взаимопонимании. Параметры взаимного принятия учениками друг друга изучались в школах Новосибирской области с использованием методики «Социомониторинг» (Ряписова, Чепель, 2013). В процессе анализа были вы-

делены классы с высоким уровнем принятия (38%), со средним уровнем (50%) и с низким уровнем (12%).

В запланированном нами исследовании с использованием методики «Социомониторинг» показатели уровня принятия учениками друг друга в целом по классам (Хабарова и др., 2004) изучены в их связи с параметрами самооценки, которые значимы для личностного развития обучающихся, согласно исследованию А.М. Прихожан (Прихожан, 2007). *Уровень принятия*, измеряемый в целом по классу по частоте выборов в общении каждым учеником каждого, как критерий инклюзивности, и *уровни самооценки и притязаний*, характеризующие качество личностного развития обучающихся с различными ООП, нами были выбраны в качестве параметров, позволяющих оценить инклюзивную образовательную среду (Оценка инклюзивной образовательной среды..., 2024).

В качестве ключевого для данной работы выдвигается положение о том, что фундаментом социальных отношений в инклюзивном классе становятся отношения, опирающиеся на принятие другого с его индивидуальными различиями — как основу его включения в продуктивное взаимодействие со сверстниками, что поддерживает позитивное восприятие себя, адекватную самооценку и высокий уровень притязаний, свидетельствующий о мотивации к развитию.

Исходя из этого, в данном исследовании предполагалось, что между уровнем принятия всеми школьниками друг друга (не только с ООП) в целом по классу, характеризующим инклюзивность среды, и уровнем самооценки и притязаний учеников как показателями их личностного развития существует определенная связь. Выявление этой связи и стало целью данной работы. Она никем, насколько нам известно, не изучалась, что позволяет говорить о новизне нашего исследования.

Материалы и методы

Методологической основой исследования стали идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, согласно которым психо-

логические механизмы развития личности ребенка запускает социальная среда; междисциплинарный подход, предполагающий психологическое исследование развития обучающихся с ООП в инклюзивной образовательной среде; интеграция психологических и педагогических подходов к обеспечению эмоционального благополучия обучающихся с ООП в условиях совместного обучения.

Выборка

Для исследования были выбраны пилотные школы, принимавшие участие в апробации модели инклюзивной школы России, проведенной под руководством С.В. Алехиной Федеральным центром общего и дополнительного инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета (Самсонова и др., 2025).

Школами были отобраны классы по критериям наличия совместного обучения школьников с различными образовательными потребностями (ученики с ОВЗ, одаренные, ученики с неродным русским языком обучения и др.): всего 109 классов, из них 57 четвертых классов и 52 восьмых. Выборка включала 3238 человек — 1713 обучающихся четвертых классов и 1525 обучающихся восьмых классов из 55 школ, которые составили 11,7% от общего числа школ в 6 регионах России. Наличие в выборке подростков разного возраста (4-х и 8-х классов) позволяет сравнить связь уровня принятия группой и показателей самооценки в эти возрастные периоды. Число обучающихся с ОВЗ во всей выборке составило 230 человек (7,1%). Сбор эмпирических данных осуществлялся в 2024 г.

Эмпирическая база исследования: общеобразовательные организации 6 регионов Российской Федерации (Донецкая Народная Республика, Калининградская область, Красноярский край, Липецкая область, Ставропольский край, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра).

Методы:

Для исследования личностного развития обучающихся, в том числе с особыми обра-

звательными потребностями, в инклюзивной образовательной среде образовательной организации использована методика исследования самооценки Дембо–Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан). Для обучающихся четвертых и восьмых классов были определены нормы по выборкам обучающихся для уровня самооценки и уровня притязаний (Прихожан, 2007). Диапазон нормальных значений в нашей выборке находится для возраста 10–11 лет между 65 и 85 баллами, а для возраста 12–14 лет — между 64 и 82 баллами. Границы уровня притязаний в нашем исследовании также сместились в сторону увеличения: для четвероклассников простираются от 84 до 96, а для учеников восьмых классов — от 80 до 95.

Для анализа принятия обучающимися друг друга в инклюзивных классах был использован Программно-методический комплекс (ПМК) «Социомониторинг Сервис» (Хабарова и др., 2004). Этот метод взят для данного пилотного исследования, потому что в автоматическом режиме позволяет обработать большие массивы данных и в достаточном для пилотного изучения виде охарактеризовать уровень принятия друг друга школьниками в классе в целом, выделить различные типы классов по уровню принятия.

Процедура исследования. Все методики проводились школьным педагогом-психологом в классе в групповом режиме, фронтально, очно. Для измерения показателя принятия ученикам предоставляется семантическая измерительная шкала в виде «карточки частоты общения» (Хабарова и др., 2004). Ознакомившись с инструкцией, ученик должен проставить на карточке частоты общения против фамилии каждого члена группы знак, который соответствует качеству его общения с данным членом группы. В карточке выделены следующие позиции: 3 балла — с этим человеком я очень часто общаюсь, и он общается со мной как близкий друг; 2 — с этим человеком я достаточно часто общаюсь, и он общается со мной как хороший знакомый; 1 — с этим человеком я очень редко общаюсь, но он чем-то располагает меня

для общения с ним. Отрицательные баллы начисляются, если выбирается одно из трех значений: –1 — с этим человеком я очень редко общаюсь, и он чем-то не располагает меня для общения с ним; –2 — с этим человеком я стараюсь реже общаться, он для меня достаточно труден в общении; –3 — с этим человеком я уклоняюсь от общения, он мне крайне не подходит для общения.

Уровень принятия ученика в данном пилотном исследовании оценивался на основании расчета среднего всех полученных от других значений S / j , где S — сумма полученных значений в баллах, j — количество членов группы, участвовавших в измерении. Уровень принятия всеми членами группы, вычисленный по указанной формуле, представлен на рис. 1, 2, 3, где синими столбцами обозначен уровень принятия другими каждого члена группы. Красные столбики отражают уровень принятия учеником других членов группы, рассчитанный аналогично как отношение S / i , где S — сумма баллов, характеризующих, по мнению ученика, качество его общения с другими, а i — количество членов группы, участвовавших в измерении. Вся совокупность значений принятия другими упорядочена по мере убывания — от самого большого к самому малому значению. При анализе данных важен процент обучающихся данного класса с отрицательным значением уровня принятия. Общение с этими обучающимися является трудным для большинства одноклассников. На основании анализа факта наличия или отсутствия в классе учеников с отрицательным значением уровня принятия другими, а также доли обучающихся с отрицательным значением выделяют три типа профиля класса (рис. 1–3). Разделение классов по типу профиля происходит следующим образом. Ранжированный список учеников делится на 3 равные части по количеству персон. Если у первых $2/3$ членов группы значения уровня принятия больше +1, определяется I тип профиля. Если в первой трети у большинства членов уровень принятия меньше +1, но больше +0,4, а в третьей трети у всех уровень принятия меньше +0,4,

определяется II тип профиля. Если в первой трети у большинства членов уровень принятия меньше +1,0 и во второй и третьей третях у всех уровень принятия меньше +0,4, определяется III тип профиля. Рисунки профилей классов наглядно показывают уровень принятия всеми учениками друг друга в классах в целом, что, с нашей точки зрения, отражает уровень инклюзивности данного класса.

Методы математической статистики: однофакторный дисперсионный непараметрический анализ Краскелла-Уоллиса, описательная статистика, частотный анализ. Анализ проводился на основе пакета программ по математической статистике SPSS v. 26.0.

Результаты

В результате проведенного исследования были выделены три типа классов с разным уровнем принятия учениками друг друга в классах в целом, что, с нашей точки зрения, отражает уровень инклюзивности данного класса. Рисунки профилей классов наглядно показывают уровень принятия и, соответственно, инклюзивности. Типы классов были

обозначены как классы с высоким уровнем принятия, с недостаточным и с низким с точки зрения их инклюзивности.

По результатам, полученным нами с помощью ПМК «Социомониторинг Сервис», среди четвертых классов было выявлено 9% классов (6 классов) с высокими показателями принятия учениками друг друга, а среди восьмых классов — 13% (8 классов). Всего в этих классах обучаются (табл. 1): в четвертых классах — 140 чел. (из них 13 чел. с ОВЗ); в восьмых классах — 187 чел. (из них 6 чел. с ОВЗ). Пример профиля такого класса приведен на рис. 1.

Из рис. 1 видно, что диапазон взаимных выборов учениками друг друга в классах первого типа находится в промежутке от +0,4 до +2,8 и не содержит учеников, имеющих трудности в общении, что соответствует высокому уровню принятия.

В классах со вторым типом по уровню принятия среди четвертых классов было выявлено 77% (49 классов), а среди восьмых классов — 63% (38 классов). Всего в этих классах обучаются (табл. 1): в четвертых

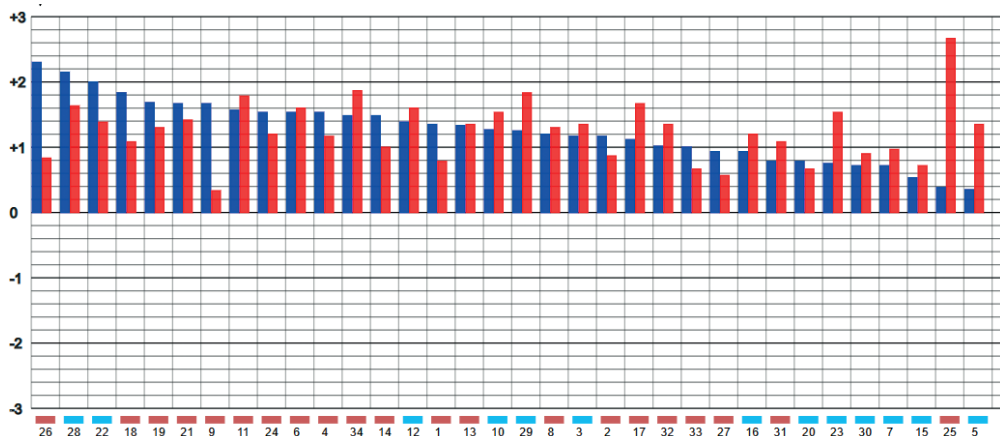


Рис. 1. Пример профиля класса с высоким уровнем принятия учениками друг друга: синими столбцами обозначен уровень принятия другими каждого члена группы; красные столбики отражают уровень принятия учеником других членов группы

Fig. 1. An example of a class profile with a high level of student acceptance of each other: the blue bars indicate the level of acceptance of each group member by others; the red bars reflect the student's level of acceptance of other group members

классах — 1118 чел. (из них 89 чел. с ОВЗ); в восьмых классах — 836 чел. (из них 50 чел. с ОВЗ). Пример профиля такого класса приведен на рис. 2.

На рис. 2 видно, что разброс в выборах учениками друг друга находится в промежутке от $-1,2$ до $+1,9$, что указывает на неравномерность во взаимных выборах друг друга учениками для общения и соответствует классам со средним уровнем принятия, т.е. недостаточным, охватывающим не всех учеников класса.

В классах с профилем 3-го типа среди четвертых классов было выявлено 14% классов (9 классов) с низкими показателями принятия учениками друг друга, а среди восьмых классов — 23% (14 классов). Всего в этих классах обучаются (табл. 1): в четвертых классах — 264 чел. (из них 28 чел. с ОВЗ), в восьмых классах — 376 чел. (из них 37 чел. с ОВЗ). Профиль класса 3-го типа приведен на рис. 3.

На рис. 3 видно, что разброс в выборах учениками друг друга для общения находится в промежутке от -2 до $+1,6$, причем часть учеников отторгается сверстниками (синие

столбики имеют отрицательные значения), при том что значительная часть учеников не имеет близких друзей и оказывается в роли лишь потенциальных партнеров для общения (низкое значение синих столбиков). В то же время немалая часть класса не имеет запроса на общение с одноклассниками и отвергает их (красные столбики с отрицательным значением). В совокупности это указывает на наличие серьезных проблем с принятием друг друга в социальном пространстве класса.

При соотнесении результатов, полученных по методикам «Социомониторинг» и Дембо–Рубинштейн, можно отметить некоторые тенденции в распределении обучающихся, имеющих низкий, средний и высокий уровни самооценки и притязаний по типам классов (табл. 1).

Исходя из частотного анализа, число учеников с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний, которые характеризуют риск неблагоприятного личностного развития, менее выражено в классах с высокими показателями принятия учениками друг друга, а в классах с недостаточным уровнем и особен-

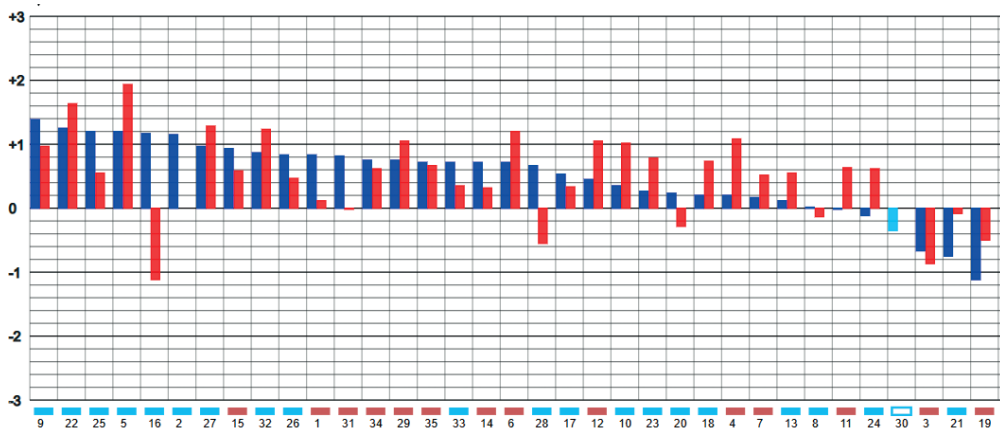


Рис. 2. Пример профиля класса с недостаточным для инклюзии уровнем принятия учениками друг друга: синими столбцами обозначен уровень принятия другими каждого члена группы; красные столбики отражают уровень принятия учеником других членов группы

Fig. 2. An example of a class profile with a level of student acceptance that is insufficient for inclusion the blue bars indicate the level of acceptance of each group member by others; the red bars reflect the student's level of acceptance of other group members

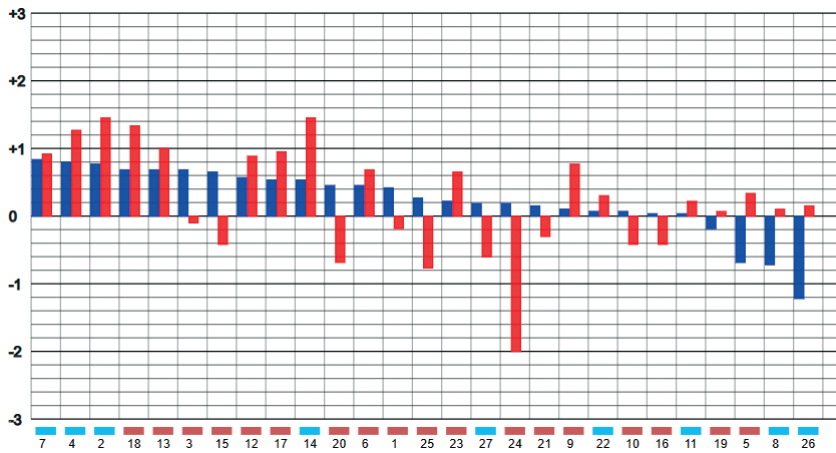


Рис. 3. Пример профиля класса с низким уровнем принятия учениками друг друга: синими столбцами обозначен уровень принятия другими каждого члена группы; красные столбики отражают уровень принятия учеником других членов группы

Fig. 3. An example of a class profile with low levels of student acceptance of each other: the blue bars indicate the level of acceptance of each group member by others; the red bars reflect the student's level of acceptance of other group members

Таблица 1 / Table 1

Распределение обучающихся, имеющих низкий, средний и высокий уровни самооценки и притязаний по типам классов

Distribution by class type of students who have low, medium and high levels of self-esteem and aspirations

Тип классов / Class type* — N of classes (N _i / N, %), (N _{st} — выборка учеников / sample of students; N _{SWD} — учеников с ОВЗ в выборке) / students with disabili- ties in a sample	Уровень самооценки, N _i (N _i / N, %) / Self-esteem, N _i (N _i / N, %)			Уровень притязаний N _i (N _i / N, %) / Aspiration level, N _i (N _i / N, %)		
	Низкий / Low	Средний / Medium	Высокий / High	Низкий / Low	Средний / Medium	Высокий / High
1-й тип 4-х кл. / first type of fourth grades: N = 6 (9%); N _{st} = 140, N _{SWD} = 13 (9,3% от / of 140)	17 (12%) N _{SWD} = 0	99 (71%) N _{SWD} = 9	24 (17%) N _{SWD} = 4	26 (19%) N _{SWD} = 0	90 (64%) N _{SWD} = 10	24 (17%) N _{SWD} = 3
2-й тип 4-х кл. / second type of fourth grades: N = 49 (77%); N _{st} = 1118, N _{SWD} = 89 (8,0% от / of 1118)	267 (24%) N _{SWD} = 29	589 (53%) N _{SWD} = 50	262 (23%) N _{SWD} = 10	259 (23%) N _{SWD} = 28	557 (50%) N _{SWD} = 41	302 (27%) N _{SWD} = 20
3-й тип 4-х кл. / third type of fourth grades: N = 9 (14%); N _{st} = 264; N _{SWD} = 28; (10,6% от / of 264)	98 (37%) N _{SWD} = 19	116 (44%) N _{SWD} = 9	50 (19%) N _{SWD} = 0	124 (47%) N _{SWD} = 19	103 (39%) N _{SWD} = 5	37 (14%) N _{SWD} = 4
1-й тип 8-х кл. / first type of eighth grades: N = 8 (13%); N _{st} = 187; N _{SWD} = 6 (3,2% от / of 187)	25 (13%) N _{SWD} = 0	125 (67%) N _{SWD} = 4	37 (20%) N _{SWD} = 2	35 (19%) N _{SWD} = 0	106 (57%) N _{SWD} = 5	45 (24%) N _{SWD} = 1

Тип классов / Class type* — N of classes (N _i / N, %), (N _{st} — выборка учеников / sample of students; N _{swd} — учеников с ОВЗ в выборке) / students with disabili- ties in a sample	Уровень самооценки, N _i (N _i / N, %) / Self-esteem, N _i (N _i / N, %)			Уровень притязаний N _i (N _i / N, %) / Aspiration level, N _i (N _i / N, %)		
	Низкий / Low	Средний / Medium	Высокий / High	Низкий / Low	Средний / Medium	Высокий / High
2-й тип 8-х кл. / second type of eighth grades: N = 38 (63%); N _{st} = 836; N _{swd} = 50 (6,0% от / of 836)	223 (27%) N _{swd} = 16	399 (48%) N _{swd} = 24	214 (25%) N _{swd} = 10	239 (29%) N _{swd} = 19	385 (46%) N _{swd} = 21	210 (25%) N _{swd} = 10
3-й тип 8-х кл. / third type of eighth grades: N = 14 (23%); N _{st} = 376; N _{swd} = 37 (9,8% от / of 376)	110 (29%) N _{swd} = 18	180 (48%) N _{swd} = 15	86 (23%) N _{swd} = 4	135 (36%) N _{swd} = 14	180 (48%) N _{swd} = 19	61 (16%) N _{swd} = 4

Примечания / Notes: * — тип классов по уровню принятия: 1 тип — высокий, 2 тип — недостаточный, 3 тип — низкий / type of classes by level of acceptance: 1 type — high, 2 type — insufficient, 3 type — low.

но с низким уровнем принятия эти показатели неблагоприятного личностного развития более выражены. Среди четвертых классов было выявлено 9% классов с высоким показателем принятия учениками друг друга (1-й тип), а среди восьмых классов — 13%. В этих же классах отмечаются более высокие уров-

ни самооценки и притязаний у детей. Причем в таких классах даже ученики с низким уровнем самооценки не оказываются отвергаемыми группой. Важно заметить, что ученики с ОВЗ в классах 1-го типа (высокий уровень принятия) не имеют низкой самооценки ни в 4-х, ни в 8-х классах (табл. 1).

Таблица 2 / Table 2
Описательная статистика самооценки и уровня притязаний обучающихся в зависимости от типа профиля класса по уровню принятия*
Descriptive statistics of self-esteem and level of aspirations of students depending on the type of class profile by level of acceptance*

Показатель / Indicator	Тип профиля класса / Type of class profile	Размер выборки, N / Sample size, N		Средний ранг / Middle rank	Медиана / Median	Стандартное отклонение / Standard deviation
		Валидные / Valid	Пропущенные / Missed			
Четвертые классы / Fourth grades						
Самооценка / Self-esteem	1	141	0	865,41	74,00	9,46
	2	1272	46	852,53	74,71	14,04
	3	258	1	738,45	71,71	17,76

Показатель / Indicator	Тип профиля класса / Type of class profile	Размер выборки, N / Sample size, N		Средний ранг / Middle rank	Медиана / Median	Стандартное отклонение / Standard deviation
		Валидные / Valid	Пропущенные / Missed			
Критерий Краскелла-Уоллиса / Kruskal-Wallis Test	H = 12,562; df = 2; p = 0,002					
Уровень притязаний / Level of aspirations	1	140	1	872,63	92,00	7,32
	2	1243	75	858,23	92,66	10,65
	3	255	4	601,57	85,00	14,79
Критерий Краскелла-Уоллиса / Kruskal-Wallis Test	H = 64,320; df = 2; p < 0,001					
Восьмые классы / Eighth grades						
Самооценка / Self-esteem	1	186	0	803,87	74,64	10,11
	2	999	18	761,45	73,57	14,07
	3	323	0	704,56	71,43	14,45
Критерий Краскелла-Уоллиса / Kruskal-Wallis Test	H = 6,894; df = 2; p = 0,032					
Уровень притязаний / Level of aspirations	1	186	0	768,63	90,00	9,63
	2	981	36	750,92	89,00	12,69
	3	293	30	637,93	85,00	13,57
Критерий Краскелла-Уоллиса / Kruskal-Wallis Test	H = 17,963; df = 2; p < 0,001					

Примечания / Notes: * — тип классов по уровню принятия: 1 тип — высокий, 2 тип — недостаточный, 3 тип — низкий; полужирным шрифтом выделены статистически значимые отличия по критерию Краскелла-Уоллиса при $p < 0,05$ / type of classes by level of acceptance: 1 type — high, 2 type — insufficient, 3 type — low; statistically significant differences in Kruskal-Wallis Test at $p < 0,05$ are highlighted in bold.

Как видно из табл. 2, классы различных типов профиля по уровню принятия статистически значимо отличаются по уровню самооценки и притязаний как среди 4-х, так и среди 8-х классов, согласно результатам однофакторного дисперсионного непараметрического анализа Краскелла-Уоллиса. При этом можно заметить, что значения медианы и среднего ранга показателей классов типов 1 и 2 отличаются друг от друга в меньшей степени, чем от соответствующих значений классов типа 3.

Как видно из табл. 3, попарное сравнение показателей с помощью теста Данна с поправкой Бонферрони выявляет отличия

в уровне самооценки и в уровне притязаний между четвертыми классами типа 1 и 2 и классами типа 3 при уровне значимости 0,05. Для восьмых классов отличия по уровню самооценки статистически значимы только между классами 1 и 3 типов, а в уровне притязаний как между классами типов 2 и 3, так и между классами типов 1 и 3. При этом классы типов 1 и 2 между собой значимо не отличаются ни по самооценке, ни по уровню притязаний.

Обсуждение результатов

В нашем пилотном исследовании выделено три типа классов по уровню принятия

Таблица 3 / Table 3

**Попарные сравнения классов разного уровня принятия
с помощью теста Данна с поправкой Бонферрони ***
**Pairwise comparisons of classes with different level of acceptance using
Dann's test or Dunn-Bonferroni method***

Типы профилей сравниваемых классов / Profile types of the compared classes	Статистика критерия / Criterion statistics	Стандартная ошибка / Standard deviation	Стандартная статистика критерия / Standard criterion statistics	Значимость p / p-value	Скорректиро- ванная значи- мость / Corrected p-value ^a
Четвертые классы / Fourth grades					
Самооценка / Self-esteem					
3–2	114,079	32,946	3,463	0,001	0,002
3–1	126,964	50,534	2,512	0,012	0,036
2–1	12,885	42,828	0,301	0,764	1,000
Уровень притязаний / Level of aspirations					
3–2	256,660	32,494	7,899	0,000	0,000
3–1	271,067	49,719	5,452	0,000	0,000
2–1	14,407	42,138	0,342	0,732	1,000
Восьмые классы / Eighth grades					
Самооценка / Self-esteem					
3–2	56,896	27,873	2,041	0,041	0,124
3–1	99,315	40,082	2,478	0,013	0,040
2–1	42,419	34,775	1,220	0,223	0,668
Уровень притязаний / Level of aspirations					
3–2	112,992	28,057	4,027	0,000	0,000
3–1	130,698	39,510	3,308	0,001	0,003
2–1	17,706	33,703	0,525	0,599	1,000

Примечания / Notes: * — тип классов по уровню принятия: 1 тип — высокий, 2 тип — недостаточный, 3 тип — низкий; ^a — в значения внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний; полужирным шрифтом выделены статистически значимые отличия при $p < 0,05$ / type of classes by level of acceptance: 1 type — high, 2 type — insufficient, 3 type — low; ^a — Bonferroni correction for multiple tests has been applied to the values; statistically significant differences at $p < 0,05$ are highlighted in bold.

обучающимися друг друга с использованием методики «Социомониторинг».

Согласно позиции авторов этой методики, в классах 1-го типа имеет место благоприятная для всех детей социальная среда, в которой ценность человеческих отношений стоит на первом месте; учащиеся поддерживают друг друга, получают удовлетворение от общения и совместной деятельности в пространстве класса.

В классах со 2-м типом обычно приоритетными являются достижения в учебной деятельности, учащиеся разделены на группы по успеваемости, внутри которых в основном и организуют общение, мало контактируя с учащимися из других групп; таким образом, в классе проявлены процессы социальной стратификации, возможны конфликты, столкновения интересов, увеличение социальной напряженности, попытки изменить сложившуюся ситуацию.

В классах 3-го типа происходит жесткое, авторитарное нормирование поведения детей учителем, направленное на поддержание дисциплины в классе и исключаящее взаимодействие между детьми на уроках, дети находятся в узких границах, вынуждены подавлять собственные поведенческие и эмоциональные реакции (Хабарова и др., 2004).

Наши данные согласуются с этими описаниями разработчиков в том, что в классах первого типа с высоким уровнем принятия наблюдается значительно меньшая доля учеников с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний, чем в классах с недостаточным и особенно с низким уровнем принятия (типы 2 и 3), а школьники с ОВЗ в классах 1 типа не имеют низкой самооценки.

В нашем исследовании обнаружены статистически значимые отличия в уровне самооценки и притязаний как в 4-х, так и в 8-х классах с разным уровнем принятия (табл. 2). Статистически значимые отличия наблюдаются только между классами типов 1 и 3, 2 и 3, но не между классами типов 1 и 2 (табл. 3).

Доля классов с высоким уровнем принятия, где, как можно предположить, классному руководителю удалось сформировать инклюзивную культуру включения каждого ученика в коллектив, осознанного участия каждого в жизни коллектива и принятия всех всеми, составляет 9% в четвертых классах и 13% — в восьмых классах. На создание благоприятного психологического климата, направленного на благополучие всех обучающихся, нацелено формирование в образовательных организациях инклюзивной культуры, ориентирующей всех участников образовательных отношений на создание школьного сообщества, основанного на инклюзивных ценностях (Бут, Эйнскоу, 2007; Шеманов, Екушевская, 2018; Bozhani et al., 2025). Наличие инклюзивной культуры в классах 1 типа подтверждается тем, что в этих классах ученики с ОВЗ имеют среднюю или высокую самооценку, а не низкую.

Большинство классов характеризуются недостаточным для инклюзии уровнем принятия (2-й тип), где некоторая часть школьников оказывается в ситуации эксклюзии. К этому типу относятся 77% четвертых классов и 63% восьмых. Часть классов имели крайне низкий уровень принятия (3-й тип — 14% четвертых классов и 23% восьмых).

Как уже говорилось, на основании исследования А.Г. Ряписовой и Т.Л. Чепель (2013) по школам Новосибирской области в 2011–2012 гг. выявлено 38% классов 1-го типа, 50% — 2-го типа и 12% — 3-го типа (по методике «Социомониторинг Сервис») (были взяты школы с совместным обучением нормотипичных школьников и с ОВЗ). Наблюдаемое нами ухудшение ситуации с принятием в школах с совместным обучением может объясняться разными причинами: различиями в выборках, изменением социокультурной ситуации в обществе, недостатком кадров сопровождения в регионах и др. Эти причины нуждаются в выяснении, но в любом случае следует уделять большее внимание целенаправленному формированию инклюзивной среды, одним из главных показателей которой является создание принимающего психологического климата в классе.

Незначительные отличия в доле детей с ОВЗ в четвертых классах разного уровня принятия говорят в пользу того, что наличие школьников с ОВЗ в классе не является здесь значимым фактором, задающим отношения детей в классе. Это можно рассматривать как подтверждение того, что по крайней мере в начальной школе не особенности ребенка сами по себе определяют уровень взаимного принятия в классе — ведущим фактором является организация образовательной среды, способствующей принятию или нет. Такие нормы общения должны быть в фокусе внимания педагогов в классе, особенно классного руководителя. Это подчеркивает роль создания инклюзивной культуры в школе и классе как важного условия инклюзии детей с различными особенностями. Данные по различию доли

учеников с ОВЗ в восьмых классах, т.е. в подростковой школе, требуют дальнейших исследований в области изучения факторов, влияющих на социальные отношения в классах в условиях совместного обучения данной возрастной группы.

В исследовании Т.А. Юдиной и С.В. Алейхиной (Юдина, Алейхина, 2021) наблюдалась более благоприятная социальная ситуация, по данным классической социометрии, в двух инклюзивных классах начальной школы, где инклюзивная среда формировалась целенаправленно, по сравнению с другими исследованиями, выполненными в неинклюзивных условиях, что согласуется с полученными нами данными по классам с высоким уровнем принятия. В диссертации Т.А. Юдиной не было найдено достоверных отличий положительных социометрических индексов между младшими школьниками с ОВЗ и без них, но отрицательные индексы у школьников с ОВЗ были более выражены, чем у нормотипичных учеников. Это, по мнению автора, говорит о том, что «одноклассники в целом эмоционально принимают младших школьников с ОВЗ, но реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности» (Юдина, 2021, с. 20–21).

Полученные нами данные согласуются с тем, что реализация инклюзии в школах должна быть тесно связана с формированием благоприятного психологического климата, направленного на принятие каждого ученика в классе, и инклюзивной культуры в нем как ключевой составляющей социальной ситуации развития (Margas, 2023; Williams et al., 2024; Юдина, Алейхина, 2021). Родители детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии, отмечали, что в условиях благоприятного психологического климата в классе, создаваемого учителем, ученики с ОВЗ лучше вписывались в класс и лучше коммуницировали (Луковенко и др., 2022, с. 892). Психологический климат в классе может повышать уровень субъективного благополучия младших школьников, который рассматривается как важный предиктор их учебной успешности

и личностного развития (Фомина и др., 2018).

Заключение

Таким образом, из выборки классов, которые школы представили как инклюзивные, только отношения детей в 6-ти четвертых классах (из 57) и в 8-ми восьмых классах (из 52) соответствуют инклюзивным ценностям принятия, что способствует благоприятному типу личностного развития всех учеников (уменьшение доли учеников с низкой самооценкой). В классах с высоким уровнем принятия наблюдается снижение доли учеников с низкой самооценкой в целом, а дети с ОВЗ имеют только среднюю или высокую самооценку, что создает более инклюзивную среду, благоприятную для личностного развития всех членов классного коллектива.

Более трех четвертей 4-х классов и почти две трети 8-х классов характеризуются недостаточным для инклюзии уровнем принятия (2-й тип). Часть классов имела крайне низкий уровень принятия (3-й тип): 9 четвертых классов и почти четверть (14 из 52) восьмых, причем некоторая часть школьников в классах 2-го и 3-го типов оказывается в ситуации эксклюзии. Нами обнаружено, что в классах типов профиля 1 и 2 у учеников наблюдались статистически значимые более высокие уровни самооценки и притязаний, что способствует личностному развитию школьников, по сравнению с классами с крайне низким уровнем принятия (тип 3), где существенно больше учеников имеют низкую самооценку и низкий уровень притязаний, неблагоприятные для развития. Таким образом, отношения в классах 3-го типа не соответствуют принципам инклюзии, что требует нормализации социальных отношений в этих коллективах. При этом классы 2-го типа имеют несколько сниженные показатели самооценки и притязаний (особенно по средним рангам) по сравнению с классами типа 1, хотя и статистически не значимые, что также может указывать на наличие рисков неблагоприятного развития. Это еще раз подтверждает

положение, что одна лишь совместность обучения детей с разными образовательными потребностями не является признаком инклюзивности.

Полученные данные подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что существует связь между уровнем принятия в инклюзивных классах в целом и самооценкой обучающихся в них.

Наши данные показывают, что необходимы дальнейшие исследования особенностей формирования социальных отношений в школьных коллективах в условиях совместного обучения детей с разными образовательными потребностями. Актуальность дальнейших исследований формирования социальных отношений в условиях инклюзии состоит в том, что они позволят изучить особенности этих отношений в условиях разнообразия ООП, разработать теоретические модели социальных отношений, отвечающие задачам современного общества, создать методики формирования необходимых социальных компетенций, основанных на ценностях взаимного принятия.

Список источников / References

1. Александров, Д.А., Иванюшина, В.А., Ходоренко, Д.К., Тенишева, К.А. (2018). *Школьный климат: концепция и инструмент измерения*. М.: Издательский Дом Высшей школы экономики. doi:10.17323/978-5-7598-1737-6
Aleksandrov, D.A., Ivanyushina, V.A., Khodorenko, D.K., Tenisheva, K.A. (2018). *School climate: concept and measurement tool*. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics. (In Russ.). doi:10.17323/978-5-7598-1737-6
2. Бут, Т., Эйнскоу, М. (2007). *Показатели инклюзии: Практическое пособие* (М. Воган, ред., И. Аникеев, пер. с англ., Н. Борисова, науч. ред., М. Перфильева, общ. ред.). М.: РООИ «Перспектива».
Booth, T., Einscow, M. (2007). *Indicators of inclusion: Practical manual* (M. Vaughan, ed., I. Anikeyev, trans. from English, N. Borisova, scientific ed., M. Perfil'eva, general ed.). Moscow: ROOI "Perspektiva". (In Russ.).
3. Быстрова, Ю.А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях

Ограничения. В данном пилотном исследовании среднее значение выборов учениками друг друга рассматривалось как показатель принятия, что требует подтверждения при дальнейшем изучении. Интересно также было бы сопоставить полученные данные с результатами анализа академической успешности школьников в изучавшихся классах, как это было сделано в более ранней работе на школах Новосибирской области. Все это могло бы углубить понимание социальной ситуации развития при совместном обучении школьников с различными образовательными потребностями.

Limitations. In this pilot study, the average level of mutual acceptance among students was considered as an indicator of acceptance, which requires confirmation in further studies. It would also be interesting to compare the obtained data with the results of an analysis of the academic performance of schoolchildren in the studied classes, as was done in earlier research on schools in the Novosibirsk region. All of this could deepen the understanding of the social development context in the inclusive education of schoolchildren with different educational needs.

- инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 102–114. DOI:10.17759/pse.2022270608
- Bystrova, Yu.A. (2022). Development of social competence in adolescents with disabilities in the context of inclusive education. *Psychological Science and Education*, 27(6), 102–114. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2022270608
 4. Волкова, Е.Н. (2021). Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога. *Вестник практической психологии образования*, 18(3), 90–97. DOI:10.17759/bppe.2021180308
Volkova, E.N. (2021). Programs for the Prevention of Teenage Bullying in the Activities of an Educational Psychologist. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 18(3), 90–97. (In Russ.). DOI:10.17759/bppe.2021180308
 5. *Замечание общего порядка № 4 (2016) о праве на инклюзивное образование. Комитет по правам инвалидов ООН. CRPD/C/GC/4. 2016.* URL: <https://docs.un.org/ru/CRPD/C/GC/4> (дата обращения: 25.02.2025).

- General Comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. CRPD/C/GC/4. 2016. (In Russ.). URL: <https://docs.un.org/ru/CRPD/C/GC/4> (viewed: 25.02.2025).*
6. Инденбаум, Е.Л. (2023). Личностные результаты образования младших школьников: проблемы оценки и формирования, способы диагностики и мониторинга. *Вестник Томского государственного университета*, 493, 192–201. <https://doi.org/10.17223/15617793/493/21>
 - Indenbaum, E.L. (2023). Personal results of education of primary school students: problems of assessment and formation, methods of diagnostics and monitoring. *Bulletin of Tomsk State University*, 493, 192–201. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/15617793/493/21>
 7. Луковенко, Т.Г., Митина, Г.В., Ильиных, Г.С. (2022). Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании. *Педагогика. Вопросы теории и практики. Pedagogy. Theory & Practice*, 7(9), 886–894.
 - Lukovenko, T.G., Mitina, G.V., Ilyinykh, G.S. (2022). Conditions of socialization of children with disabilities in special and inclusive education. *Pedagogy. Theory and Practice*, 7(9), 886–894. (In Russ.).
 8. Лыскова, Г.Т. (2019). Психолого-педагогическая сущность и детерминанты социализации младших школьников в условиях инклюзивного класса. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 3(221), 49–57. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-221-49>
 - Lyskova, G.T. (2019). Psychological and pedagogical essence and determinants of socialization of primary school students in an inclusive class. *Bulletin of the Orenburg State University*, 3(221), 49–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.25198/1814-6457-221-49>
 9. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учебное пособие (2024). (С.В. Алёхина, Ю.А. Быстрова, ред.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/aieeee0204/contents> (дата обращения: 26.02.2025).
 - Assessment of the inclusive educational environment in an educational organization: a tutorial* (2024). (S.V. Alekhina, Yu.A. Bystrova, eds.). Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/aieeee0204/contents> (viewed: 02/26/2025).
 10. Прихожан, А.М. (2007). *Диагностика личностного развития детей подросткового возраста*. М.: АНО «ПЭБ».
 - Prikhozhan, A.M. (2007). *Diagnostics of personal development of adolescents*. Moscow: ANO "PEB". (In Russ.).
 11. Ряписова, А.Г., Чепель, Т.Л. (2013). Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики. *Сибирский педагогический журнал*, 2, 226–232.
 - Ryapissova, A.G., Chepel, T.L. (2013). Study of the effectiveness of the educational process in the context of inclusive practice. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, 226–232. (In Russ.).
 12. Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А. (2024). Условия формирования самооценки у подростков с ментальными особенностями в условиях специальной и инклюзивной школы. *Инклюзия в образовании*, 9, 2(34), 91–101.
 - Samsonova, E.V., Bystrova, Yu.A. (2024). Conditions for the formation of self-esteem in adolescents with mental disabilities in a special and inclusive school. *Inclusion in education*, 9, 2(34), 91–101. (In Russ.).
 13. Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21–38. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
 - Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>
 14. Фомина, Т.Г., Ефимова, О.В., Моросанова, В.И. (2018). Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 10(2), 64–76. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100206>
 - Fomina, T.G., Efimova, O.V., Morosanova, V.I. (2018). The relationship between subjective well-being and regulatory and personal characteristics in primary school students. *Psychological and pedagogical studies*, 10(2), 64–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100206>
 15. Хабарова, О.Е. (2004). Программно-методический комплекс «Социомониторинг». В: О.Е. Хабарова, В.В. Лакин, И.Н. Котова [и др.]. *Информационные модели активной антинаркотической пропаганды в молодежной субкультуре: методическое пособие. Часть I: Книга 2* (О.Е. Хабарова, сост.) (с. 1–77). Ярославль: ГОУ ЯО ИПО, Минобрнауки России.

- Khabarova, O.E. (2004). Software and methodological complex "Sociomonitoring". In: O.E. Khabarova, V.V. Lakin, I.N. Kotova [et al.]. *Information models of active anti-drug propaganda in youth subculture: a methodological manual. Part I: Book 2* (O.E. Khabarova, comp.) (pp. 1–77). Yaroslavl: State Educational Institution Yaroslavl Region Institute of Regional Studies, Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (In Russ.).
16. Шеманов, А.Ю., Екушевская, А.С. (2018). Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения. *Современная зарубежная психология*, 1, 29–37. <https://doi.org/10.17759/jmp.2018070103>
 - Shemanov, A.Yu., Ekushevskaya, A.S. (2018). Formation of an inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements. *Modern Foreign Psychology*, 1, 29–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmp.2018070103>
 17. Щетинина, М.В., Шутенко, Е.Н. (2021). Самоощенка младших школьников с разным социометрическим статусом. *Тенденции развития науки и образования*, 74-8, 59–61. <https://doi.org/10.18411/lj-06-2021-308>
 - Shchetinina, M.V., Shutenko, E.N. (2021). Self-esteem of younger students with different sociometric status. *Trends in the Development of Science and Education*, 74-8, 59–61. (In Russ.). <https://doi.org/10.18411/lj-06-2021-308>
 18. Юдина, Т.А. (2021). *Возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.*
 - Yudina, T.A. (2021). *Age-psychological features of the social situation of development of younger students in the context of inclusive education: Extended abstr. Cand. of Psychol. Sci.: Moscow.* (In Russ.).
 19. Юдина, Т.А., Алехина, С.В. (2021). Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Культурно-историческая психология*, 17(3), 135–142. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170317>
 - Yudina, T.A., Alekhina, S.V. (2021). Age dynamics of the social situation of development of primary school students in the context of inclusive education. *Cultural-historical psychology*, 17(3), 135–142. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170317>
 20. Bozhani, E.F., Momeni, K., Moradi, A. (2025) The Relationship Between School Culture and Students' Academic Well Being Through the Mediating Role of the Satisfaction of the Basic Psychological Needs. *Correlational Study Health Science Reports*, 8: e70379. <https://doi.org/10.1002/hsr.2.70379>
 21. Bruyn, E.H. de, Cillessen, A.H.N., Wissink, I.B. (2010). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543–566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>
 22. *Building Resilience through Inclusive Education Systems. Guidance for Establishing a Culture of Effective Communication in Education* (2024). (M. Bilgeri, A. Lecheval (Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/BRIES-guidance> (дата обращения: 21.02.2025).
 23. Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. *Front. Psycho*, 14, Article 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
 24. Touloupis, T. (2024). Facebook Use and Cyberbullying by Students with Learning Disabilities: The Role of Self-Esteem and Loneliness. *Psychological Reports*, 127(3), 1237–1270. <https://doi.org/10.1177/00332941221138471>
 25. Williams, C.J., Chen, J.M., Quirion, A., Hoeft, F. (2024). Peer mentoring for students with learning disabilities: the importance of shared experience on students' social and emotional development. *Front. Educ.*, 9, Article 1292717. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1292717>

Информация об авторах

Юлия Александровна Быстрова, доктор психологических наук, доцент, заведующая научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Елена Валентиновна Самсонова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Москов-

ский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Алексей Юрьевич Шеманов, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, факультет клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Марина Николаевна Алексеева, заведующий сектором мониторинга Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-297X>, e-mail: alekseevamn@mgppu.ru

Information about the authors

Yuliya A. Bystrova, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov, Grand PhD in Philosophy, Professor, Chair of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Marina N. Alexeyeva, Head of the Monitoring Sector of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-297X>, e-mail: alekseevamn@mgppu.ru

Вклад авторов

Быстрова Ю.А. — планирование исследования; проведение эксперимента; анализ данных; написание и оформление рукописи; контроль за проведением исследования.

Самсонова Е.В. — идеи исследования; планирование исследования; проведение эксперимента; анализ данных; написание и оформление рукописи.

Шеманов А.Ю. — анализ данных; аннотирование, применение статистических и математических методов для анализа данных; написание и оформление рукописи.

Алексеева М.Н. — применение статистических и математических методов для анализа данных; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Bystrova Yu.A. — research planning; experiment implementation; data analysis; manuscript writing and design; research supervision.

Samsonova E.V. — research ideas; research planning; experiment implementation; data analysis; manuscript writing and design.

Shemanov A.Yu. — data analysis; annotation, application of statistical and mathematical methods for data analysis; manuscript writing and design.

Alekseeva M.N. — application of statistical and mathematical methods for data analysis; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проводилось педагогами-психологами школ, имеющих информированное согласие родителей на проведение психологических замеров у их детей.

Ethics statement

The study was conducted by educational psychologists at the schools which had obtained informed consent from parents to conduct psychological measurements on their children.

Поступила в редакцию 29.04.2025

Received 2025.04.29

Поступила после рецензирования 14.10.2025

Revised 2025.10.14

Принята к публикации 01.12.2025

Accepted 2025.12.01

Опубликована 24.12.2025

Published 2025.12.24