



ОТНОШЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

С. В. Велиева¹, Т. Ю. Четверикова^{2,3}

*¹Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева,
Чебоксары, Российская Федерация*

²Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация

³Институт коррекционной педагогики, Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение. Обучающиеся возрастной нормы (ВН) относятся к акторам, напрямую влияющим на успешность инклюзивной практики. Их отношение к ней определяет психологический микроклимат в классе, характер межличностного взаимодействия с ровесниками с нарушениями развития. Отрицание инклюзивных ценностей влечёт риск социального ostracism и эксклюзии, а принятие обеспечивает формирование подлинно инклюзивного детского коллектива, взаимодействующего на паритетных началах. Изучение отношения обучающихся ВН к инклюзивной практике является важным для определения превентивных мер по недопущению деструктивных процессов в образовательном пространстве школы.

Материалы и методы. Методом изучения отношения обучающихся ВН к инклюзивной школьной практике стало анкетирование. Участниками исследования явились 76 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

Результаты исследования. Однозначно негативное отношение к инклюзивной школьной практике через ответы на вопросы анкеты высказали ученики, доля которых составила не более шестой части от всех опрошенных. Четвёртая часть участников исследования оценила инклюзивные процессы как закономерные. Их отношение к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является положительным. У остальных респондентов не сложилось чёткой позиции по поводу инклюзии: они продемонстрировали индифферентное отношение к совместному обучению со сверстниками с ОВЗ.

Обсуждение и заключения. Позитивное отношение обучающихся ВН к инклюзивной школьной практике возможно только в образовательном пространстве, обладающем инклюзивной культурой. Отрицание инклюзивных ценностей не обеспечивает овладения обучающимися с ОВЗ социализирующим опытом. Признание ценности инклюзии демонстрируют школьники ВН, у которых сложилось конструктивное межличностное взаимодействие с одноклассниками с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивная практика, инклюзивное образовательное пространство, инклюзивное образование, обучающиеся возрастной нормы, школьники с ограниченными возможностями здоровья

Благодарности: авторы признательны анонимным рецензентам за изучение материалов научной статьи и её анализ.

Для цитирования: Велиева С. В., Четверикова Т. Ю. Отношение обучающихся к инклюзивной школьной практике // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 4. С. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-7.

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE SCHOOL PRACTICE

S. V. Velieva¹, T. Yu. Chetverikova^{2,3}

¹Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russian Federation

²Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

³Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction. Healthy students are actors that influence the success of inclusive practice. Their attitude to inclusion determines the psychological microclimate in the classroom, the nature of interpersonal interaction with peers with disabilities. Denial of inclusive values entails the risk of social ostracism and exclusion, and acceptance ensures the formation of a truly inclusive children's team interacting on an equal basis. Studying the attitude of healthy students to inclusive practice is important for determining preventive measures to prevent destructive processes in the educational space of the school.

Materials and methods. The method for studying the attitude of healthy students to inclusive school practice was a questionnaire. The participants of the study were 76 teenagers aged 12 to 14 years.

Results. Healthy students, whose share was no more than a sixth of the respondents, expressed an unambiguously negative attitude towards inclusive school practice through answers to the questions of the questionnaire. A quarter of the study participants assessed inclusive processes as natural. Their attitude towards classmates with health problems is positive. The remaining respondents did not have a clear position on inclusion. These schoolchildren demonstrated an indifferent attitude towards joint education with peers with developmental disabilities.

Discussion and conclusions. A positive attitude of healthy students towards inclusive school practice is possible only in an educational environment with an inclusive culture. Denial of inclusive values does not ensure that students with disabilities acquire socializing experience. Recognition of the value of inclusion is demonstrated by healthy students who have developed constructive interpersonal interactions with classmates with disabilities.

Keywords: inclusive practice, inclusive educational space, inclusive education, healthy students, schoolchildren with disabilities

Acknowledgements: the authors express their gratitude to the anonymous reviewers for studying the materials of the scientific article and its analysis.

For citation: Velieva S. V., Chetverikova T. Yu. Students' attitudes towards inclusive school practice // Vestnik of Minin University. 2025. Vol. 13, no. 4. P. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-7.

Введение

Имплементация инклюзивных процессов в сфере образования обусловила обновление парадигмы развития социокультурного пространства школ. Значительное влияние на это оказало расширение состава участников образовательного процесса за счёт детей с ОВЗ и лиц, представляющих их интересы. Руководствуясь законодательными нормами, общеобразовательные школы встали перед необходимостью проектирования кейса, реализация которого призвана обеспечить успешную интеграцию и удовлетворение особых образовательных потребностей (ООП) учеников с ОВЗ.

Эталонное инклюзивное социокультурное пространство школы требует соответствия широкому спектру характеристик. Оно должно быть развивающим, социализирующим, безбарьерным, здоровьесберегающим, коррекционным, реабилитационным. Эти и смежные характеристики обеспечиваются действиями агентов инклюзии в лице педагогов, включая дефектологов, обучающихся (с ООП и без), родителей – в соответствии с их возможностями и функционалом.

При признании равноценности и отказе от иерархической организации перечисленных характеристик подчеркнём особую значимость компоненты инклюзивного пространства школы, связанную со сбережением здоровья обучающихся. Она, в связи с представлением о здоровье как комплексном явлении, включающем, помимо физического, психическое и социальное благополучие, вбирает в себя «...стиль общения субъектов образовательного процесса» [11, с. 36]. Конструктивное общение, в том числе в диаде «обучающийся ВН – обучающийся с ОВЗ», возможно при ориентации образовательной политики школы на развитие инклюзивной культуры. Это залог овладения обучающимися с ОВЗ социализирующим опытом.

Инклюзивная культура, согласно О. С. Кузьминой, предстаёт в виде феномена, связанного с философией инклюзивного образования [10]. «Именно погружение обучающегося в инклюзивную культуру (взаимодействие со всеми субъектами образования) и ... осмысление своего экзистенциального опыта позволяет ... сформировать ценностно-смысловую картину мира» [9, с. 193].

Развитие инклюзивной культуры обеспечивается всеми агентами инклюзии. Они непосредственно влияют на социокультурное пространство, наполняя его конкретным содержанием; не только следуют сложившимся нормам, но и самостоятельно формируют ценностные ориентиры, традиции. С вопросом развития инклюзивной культуры прямо связана проблема отношения участников образовательного процесса к практикам совместного обучения детей ВН и с ОВЗ. Научный интерес к обозначенной проблеме обусловлен объективными причинами. Результатом нигилизма инклюзивных ценностей является риск распада инклюзивной практики, а приверженность коллектива детей и взрослых инклюзивным ценностям обеспечивает здоровый микроклимат в школе.

Согласно консолидированной научной позиции, центральная роль в формировании у участников образовательного процесса положительного отношения к инклюзии принадлежит учителю. Однако отдельные педагоги демонстрируют низкий уровень личностной готовности к реализации инклюзивных практик. Е. С. Слюсаревой отмечается, что «неблагоприятные состояния личности педагога, несформированность или чрезмерная выраженность профессионально важных качеств личности (профессиональной толерантности, эмпатии) ... приводит к интолерантному отношению, вызывая эмоциональные и коммуникативные барьеры взаимодействия, оказывая влияние на содержание, смысловое наполнение

коммуникации педагога с детьми» [15, с. 64]. В таких ситуациях негативная оценка инклюзии со стороны обучающихся с ОВЗ касается не столько указанного феномена как такового, сколько недостаточной готовности педагогов к реализации инклюзивных практик [20]. Соответственно, вовлечённость учителя «... в процесс проектирования инклюзивных образовательных пространств...», как отмечается Л. М. Волосниковой с соавторами, предстаёт как критически важный процесс, требующий их «...рефлексивного обучения на основе инклюзивных ценностей...» [3, с. 76].

Аналогичны позиции ряда зарубежных исследователей. Так, S. Finkelstein и др. указывают, что успех инклюзии определяется широким спектром качеств и действий педагога [18]. A. Parada-Gañete и F. Trillo-Alonso пишут, что к наиболее значимым профессиональным качествам относится готовность к командной работе, способность к взаимодействию с семьями обучающихся [27]. От действий родителей обучающихся с ОВЗ как главных акторов инклюзивного образования напрямую, по замечанию R. Ultabaini, G. Kusumastuti, зависит успешность социализирующих и интеграционных процессов в школе [29]. Но данную группу родителей требуется готовить к участию в инклюзивных практиках. Это предстаёт в виде превентивной меры по недопущению конфликтов между ними и школой [12].

В научных трудах наиболее полно представлены данные об отношении к инклюзивной практике взрослых участников образовательного процесса при фрагментарном освещении позиции обучающихся возрастной нормы. Это определило тему статьи. Объектом исследования, результаты которого отражены в представленной статье, является отечественная инклюзивная школьная практика. Предметом исследования предстаёт отношение обучающихся ВН к инклюзивной школьной практике. Целевой компонент исследования заключается в изучении, анализе и оценке отношения детей ВН к инклюзивной школьной практике для выявления факторов, способствующих или препятствующих формированию в образовательной организации подлинно инклюзивной культуры.

Обзор литературы

Среди обучающихся, участвующих в инклюзивных практиках, дети ВН закономерно представляют подавляющее большинство. Соответственно, их отношение к инклюзии может оказаться решающим в плане её состоятельности для школьников с ОВЗ. Позитивное восприятие сверстника с ОВЗ напрямую влияет на формирование положительного психологического микроклимата в классе. Латентная либо открытая агрессия по отношению к однокласснику с ОВЗ обуславливает риск возникновения предбуллинговых ситуаций и иных форм социального ostracism, приводит к элиминации инклюзивных процессов. N. L. Frederickson, A. F. Furnham справедливо отмечают: обучающийся с ОВЗ лишён потенциала к выстраиванию взаимодействия с одноклассниками ВН, если они демонстрируют негативное отношение к нему [19].

В ряде случаев в школах разворачиваются ситуации психологического насилия (буллинга). Жертвой в этом случае, по D. Chaves Lobato и M. de Souza, становится не способный к самозащите ученик [23]. Соответственно, риск занять эту роль выше у обучающихся с ОВЗ [30]. Именно к этой группе ровесников ученики ВН, согласно M. Kuhne, J. Wiener, демонстрируют сниженную эмпатию [22], особенно если такой ребёнок обладает виктимным поведением [17]. Аналогичные данные приводят B. Norwich, N. Kelly [26]. О.В. Якубенко пишет, что ответной реакцией учеников с ОВЗ на психологическое насилие со стороны ровесников ВН может стать встречная агрессия [16]. Минимизировать риски

зарождения деструктивных явлений позволяет ознакомление учеников с правилами поведения, воспринимаемыми ими в качестве справедливых [24; 25], а также подготовка школьников ВН к участию в инклюзивных процессах [4; 5; 14].

Не любой обучающийся может стать зачинщиком травли: её инициатор «...имеет нарушение социальной коммуникации и для утверждения своих лидерских позиций ... выбирает путь насилия по отношению к более слабому и уязвимому члену детской группы» [2]. Психологическая травля в инклюзивном образовательном пространстве детерминирует девальвацию личности всех обучающихся: с ОВЗ и без них.

Сущностный смысл девальвации личности раскрыт С. Э. Крапивенским и Э. Фелдъдманом [8]. Она предстаёт в виде глубинного социального явления, которое выражается в снижении основных качеств, присущих личности. В их числе рефлексивные (нарушение самоконтроля, нарастание агрессивности, обесценивание культурных ценностей и др.), адаптационные (невротизация, утрата способности к конструктивному взаимодействию с другими, обретение покорности и др.), трансцендентные (эгоцентризм, сниженная потребность в самореализации, стремление к упрощённости в социально-личностном аспекте и др.).

Положения этой концепции отражают процессы, разворачивающиеся в школе, из которой вытесняются инклюзивные практики, в т.ч. по инициативе детей ВН. Деструктивные явления, служащие триггером и механизмом деградации инклюзивного коллектива, детерминируют утрату личностью аутентичности. Этот процесс обратим при смене вектора в направлении ревальвации, что возможно в подлинно социокультурном пространстве. С. Э. Крапивенский, Э. Фелдъдман подчёркивают: именно «...культура по отношению к личности выполняет функцию контроля, выступая в качестве общественной цензуры» [8].

Отдельные авторы утверждают: инклюзивная практика содействует социализации детей ВН. Это утверждение вульгарно, что поясняется риторическим вопросом, сформулированным И. А. Коробейниковым: «...о какой социализации и воспитании здоровых и социально благополучных детей может идти речь, если ребенок с ОВЗ не усваивает базовый социализирующий опыт, транслируемый образованием, если не компенсируются или хотя бы не смягчаются проблемы его психофизического развития?» [7, с. 25].

Неоспорима роль взрослого как транслятора культуры, включая инклюзивную. Как сообщалось выше, в образовательной среде центральной фигурой, диссеминирующей нарративы, направленные на формирование инклюзивных ценностей, является учитель. При этом, согласно В. Iaoli, E. Septianti, A. Lase, он не всегда готов влиять на устранение социально неодобряемых форм поведения со стороны обучающихся: его действия могут быть истолкованы как ущемляющие их права [21]. Учителя, по J. Yoon и др., склонны манкировать вербальную агрессию школьников, реагируя лишь на физическую [31].

Также значимым взрослым, воздействующим на формирование у обучающихся отношения к инклюзии, является родитель. Именно его позицию ребёнок готов экстраполировать в инклюзивной образовательной среде. Согласно Н. В. Большакову и Е. М. Долговой, «доля родителей, поддерживающих идею инклюзивного образования, в разы превышает долю тех, кто выступает против совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности» [1, с. 67]. И. И. Прошина, А. С. Раевских пишут, что это порядка 70 % взрослых членов семей, воспитывающих детей ВН [13]. U. Sharma, S. Woodcock, F. May, P. Subban указывают: родители обучающихся с ОВЗ, отдавшие предпочтение инклюзии, преимущественно удовлетворительно оценивают связанные с ней процессы, включая взаимодействие детей [28].

Итак, среди акторов инклюзивной практики менее изучено отношение к ней школьников ВН. Однако их позиция относится к ключевым (социокультурным) факторам, определяющим развитие инклюзивных процессов.

Материалы и методы

С целью изучения отношения обучающихся ВН к инклюзивной школьной практике было организовано исследование. Основным методом его реализации явилось анкетирование. Выборку составили 76 учеников 5-7 классов в возрасте от 12 до 14 лет из школ, расположенных в различных регионах России. Условием зачисления обучающихся в исследовательскую группу явилось их обучение в инклюзивном классе. Анкетирование проводилось на условиях анонимности при согласии самих обучающихся, их родителей и при поддержке социальных партнёров в лице педагогов.

Подготовленная нами анкета включала два блока вопросов. Первый состоял из закрытых альтернативных вопросов (вопросы 1 – 8): респондентам предлагалось выбрать один ответ из ряда предложенных. Первый вопрос в этом блоке являлся формальным, позволяющим подтвердить включённость участника исследования в состав инклюзивного класса. Вопросы второго блока анкеты (9 – 10) организованы по популярной шкале Ренсиса Лайкерта. Респондентам следовало дать оценку образовательному процессу (событию) по шкале с границами от 0 до 5. Вопросы анкеты 2 и 10 по сути тождественны, что сделано намеренно: для обнаружения противоречивых суждений.

Результаты исследования

Результаты исследования по первому блоку анкеты отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты анкетирования: блок анкеты 1

№	Содержание опроса	Варианты ответов	Выбор
1	2	3	4
1	Наличие в классе сверстников с ОВЗ	да	100 %
		нет	0 %
2	Отношение к возможности совместного обучения с ровесниками с ОВЗ	положительное	9,2 %
		скорее положительное	15,8 %
		безразличное	38,2 %
		скорее отрицательное	3,9 %
		отрицательное	5,3 %
		нет ответа	27,6 %
3	Место за партой обучающегося с ОВЗ	с опрашиваемым ровесником	10,5 %
		с другим ровесником	22,4 %
		персональное	53,9 %
		непостоянное, с разными одноклассниками	13,2 %
4	Готовность постоянно делить одну парту с одноклассником с ОВЗ	готов	18,4 %
		не готов	23,7 %
		нет ответа	57,9 %
5	Личная оценка социальной роли одноклассника с ОВЗ	исключительно одноклассник	93,4 %
		приятель	6,6 %
		близкий друг	0 %

6	Готовность к совместной деятельности с одноклассником с ОВЗ	готов без условий	23,7 %
		готов с условиями	30,3 %
		не готов	46 %
7	Личная оценка социального благополучия обучающегося с ОВЗ в инклюзивном классе	признание социального благополучия	18,4 %
		отвержение социального благополучия	17,1 %
		нет ответа	64,5 %
8	Отношение к смене обучающимся с ОВЗ инклюзивного класса, в том числе на специальный	положительное	38,2 %
		безразличное	53,9 %
		отрицательное, выражение сожаления	7,9 %

Table 1 – Survey results: questionnaire block 1

№	Survey Contents	Answer options	Choice
1	2	3	4
1	The presence of peers with developmental disabilities in the class	yes	100 %
		no	0 %
2	Attitude to the possibility of joint education of healthy children and children with developmental disabilities	positive	9,2 %
		most likely positive	15,8 %
		indifferent	38,2 %
		most likely negative	3,9 %
		negative	5,3 %
		no answer	27,6 %
3	A place at the desk for a student with developmental disabilities	with a surveyed (healthy) peer	10,5 %
		with another healthy peer	22,4 %
		personal	53,9 %
		inconstant, with different classmates	13,2 %
4	Willingness to sit at the same desk on a regular basis with a peer with developmental disabilities	ready	18,4 %
		not ready	23,7 %
		no answer	57,9 %
5	Personal assessment of the social role of a peer with developmental disabilities	just a classmate	93,4 %
		buddy	6,6 %
		close friend	0 %
6	Readiness for joint activities with a peer with developmental disabilities	ready without conditions	23,7 %
		ready with conditions	30,3 %
		not ready	46 %
7	Personal assessment of social well-being of a student with developmental disabilities in an inclusive class	recognition of social welfare	18,4 %
		rejection of social welfare	17,1 %
		no answer	64,5 %
8	Attitude to the change of a student with developmental disabilities from an inclusive class, including transfer to a special class	positive	38,2 %
		indifferent	53,9 %
		negative, expression of regret	7,9 %

Результаты ответов на 1-й вопрос анкеты позволили удостовериться, что 100 % респондентов являются обучающимися инклюзивного класса.

При помощи ответов на 2-й вопрос анкеты установлено, что конкретизировать личное отношение к инклюзивной практике как исключительно положительное либо отрицательное сумели лишь 14,5 % школьников. Количество респондентов, признающих целесообразность

инклюзии, преобладает. Однако численный состав обеих групп учеников, сделавших указанные выборы, небольшой.

Выбор ответов большинством респондентов (85,5 %) показал, что они окончательно не определились со своим отношением к инклюзивной практике. Соответственно, эти обучающиеся не овладели инклюзивной культурой, хотя при этом могут не испытывать и не проявлять агрессии к ровесникам с ОВЗ. Так, многие респонденты (38,2 %) относятся к инклюзии индифферентно, а несколько меньшее число учеников (27,6 %) выразить свою позицию не смогли.

Анализ ответов на вопрос 3 показал, что рабочее место обучающегося с ОВЗ чаще является индивидуальным (53,9 %). При учёте ООП отдельных нозологических групп школьников это естественно. Но для части обучающихся с ОВЗ (с патологией речи, слуха и др.) вполне приемлема организация рабочего места за одной партой с ровесником. То, что отдельные школьники с ОВЗ имеют общее рабочее место с ровесниками ВН, выявлено по результатам анализа 32,9 % анкет.

Настороженность вызывает отсутствие у некоторых обучающихся с ОВЗ постоянного места за партой. Это следует из 13,2 % ответов респондентов. Психолого-педагогическая тактика, связанная с периодической сменой парты ученика с ОВЗ, обычно применяется при его отвержении детьми ВН, свидетельствуя об отсутствии в инклюзивном классе психологически комфортного микроклимата.

Ответы на вопрос 4 показали, что делить рабочее место с ровесником с ОВЗ готовы 18,4 % испытуемых: подавляющее меньшинство. Большинство (57,9 %) не определилось с ответом, а около четвертой части респондентов (23,7 %) категорически против общей парты с одноклассником с ОВЗ. Ответ на данный вопрос является своеобразным социокультурным маркером отношения обучающихся ВН к инклюзии, свидетельствуя не в её пользу. Варианты ответов «нет», «затрудняюсь ответить» могут указывать на формализм протекания интеграционных процессов, отсутствие в их основе инклюзивной философии.

Ответы на вопрос 5 свидетельствуют о том, что немногие участники анкетирования (6,6 %) приятельствуют с ровесниками с ОВЗ. Большинство воспринимает этих сверстников исключительно в роли одноклассников, не поддерживая дружеских отношений с ними (93,4 %). В таком случае не происходит сплочения ученической группы: школьники с ОВЗ оказываются включёнными в её состав номинально.

54 % испытуемых, отвечая на вопрос 6, заявили о готовности к совместной деятельности с одноклассником с ОВЗ, но 30,3 % из них сообщили, что допускают это лишь эпизодически и при определённых условиях. Основная доля выборов (46 %) пришлась на ответ «не готов».

В число респондентов, готовых к совместной деятельности с одноклассниками с ОВЗ, вошли указавшие на нежелательность общего рабочего места с ними (5,3 %). Соответственно, отказ занимать общую парту со сверстником с ОВЗ не показатель его отвержения. Это может объясняться желанием получения для себя наиболее комфортных условий.

И готовность к совместной деятельности с условиями, и отсутствие такой готовности свидетельствует о том, что школьники с ОВЗ зачастую не являются для учеников ВН предпочтительными партнёрами по совместной деятельности. Социометрический статус первых чаще соответствует группам пренебрегаемых, изолированных, отверженных.

Ответы на вопрос 7 – показатель осознания обучающимися ВН психологического состояния ровесников с ОВЗ в инклюзивной практике, что связано с проявлением эмпатии к этим одноклассникам. Судя по ответам, большинство респондентов (64,5 %) не

задумывалось о том, насколько комфортно их ровесникам с ОВЗ инклюзивное образовательное пространство. Это свидетельствует об индифферентном отношении к инклюзивным процессам, о безучастности к роли и месту в них обучающихся с ООП. Примерно одинаковое число участников анкетирования оценили состояние социального благополучия сверстников с проблемами в здоровье как положительное (18,4 %) и отрицательное (17,1 %). Последний из указанных вариантов ответов свидетельствует о том, что школьники с ОВЗ могут вовлекаться в конфликтные ситуации, являться жертвами травли.

Из ответов на вопрос 8 следует, что основной доле обучающихся ВН (53,9 %) безразлично, придётся ли их ровеснику с ОВЗ покинуть инклюзивный класс. Высок процент испытуемых, воспринимающих это событие положительно (38,2 %). Среди них были такие, которые при ответах на другие вопросы анкеты указывали на скорее положительное отношение к инклюзивной практике. Очевидно, что эти ученики не испытывают негативного отношения к ровеснику с ОВЗ, но полагают, что лучшей образовательной практикой для него будет специальная, а не более сложная и психологически травмирующая инклюзивная. Лишь 7,9 % респондентов выразили сожаление, если их ровеснику предстоит перевод в другую организацию: из этого состава участников анкетирования 6,6 % ранее указали, что имеют приятельские отношения с одноклассниками с ОВЗ.

Итак, для значительной доли обучающихся ВН инклюзия не есть социальная ценность. Даже при декларируемом положительном отношении к ней смена статуса класса с инклюзивного на традиционный (без детей с ОВЗ) не вызывает эмпатийного отклика.

В таблице 2 отражены результаты обработки ответов на вопросы 2-го блока анкеты.

Таблица 2 – Результаты анкетирования: блок анкеты 2

Показатель оценочной шкалы	Число выборов	
	Оценка комфортности обучения в инклюзивном классе (вопрос 9)	Оценка уместности инклюзивной практики (вопрос 10)
0	3,9 %	7,9 %
1	5,3 %	5,3 %
2	21,1 %	22,4 %
3	35,5 %	39,4 %
4	18,4 %	14,5 %
5	15,8 %	10,5 %

Table 2 – Survey results: questionnaire block 2

Rating scale indicator	Total elections	
	Evaluation of comfort of learning in an inclusive class (question 9)	Assessing the need for inclusive practice (question 10)
0	3,9 %	7,9 %
1	5,3 %	5,3 %
2	21,1 %	22,4 %
3	35,5 %	39,4 %
4	18,4 %	14,5 %
5	15,8 %	10,5 %

Ученики, отвечая на вопрос 9, по-разному, преимущественно удовлетворительно (35,5 %), оценили комфорт обучения в инклюзивном классе.

Показатели 0 и 1 выбрали респонденты (9,2 %), которые при ответе на 2-й вопрос анкеты указывали на личное отношение к инклюзивной практике как отрицательное и скорее отрицательное. Значит, их мнение об инклюзии оформилось под воздействием неблагоприятной социальной ситуации. Выбор показателя 2 также указывает на неудовлетворённость инклюзивными процессами, свидетельствуя об отсутствии в школе инклюзивной культуры.

Третья часть респондентов (34,2 %) оценила комфортность обучения в инклюзивном классе как отличную либо близкую к этому. В данной группе участников опроса оказались ученики, которые при ответах на вопросы 1-го блока анкеты затруднялись конкретизировать своё отношение к инклюзии, указывали на готовность к совместной деятельности с одноклассником с ОВЗ лишь при определённых условиях.

Согласно результатам ответов на 10-й вопрос, респонденты ниже оценили целесообразность инклюзивной практики, чем комфортность обучения в инклюзивном классе. Значит, психологически комфортный микроклимат в инклюзивном классе мог сложиться не под воздействием инклюзивной культуры, а в связи с тем, что обучающийся с ОВЗ не занимает значимого места в классе, не оказывает влияния на развитие детского коллектива, не участвует в общих делах, что свидетельствует о псевдоинклюзии.

Показатели 0 и 1 выбраны обучающимися (13,2 %), аналогично ответившими на вопрос анкеты 9, а также оценившими комфорт в инклюзивном классе на 2 балла. Популярен выбор показателя, соответствующего 2-м баллам (22,4 %): он не в пользу инклюзии. Большинство оценило уместность совместного обучения с ровесниками с ОВЗ на 3 балла (39,4 %), что свидетельствует о несформированном отношении к инклюзивным практикам. Лишь четвертая часть учеников (25 %), выбрав верхние показатели оценочной шкалы (4 и 5), высказалась за инклюзивные процессы.

Итак, обучающиеся ВН демонстрируют различное отношение к инклюзивной школьной практике. Полученные показатели далеки от эталонных, что свидетельствует о сложностях реализации инклюзивных процессов в образовательном пространстве современной школы.

Результатом анализа и обобщения количественных данных явилось получение сводных и производных показателей по ключевым аспектам отношения обучающихся ВН к инклюзивной школьной практике. Эти данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сводные и производные показатели

Аспект отношения	Исходные данные		Сводная категория	Резюме
Отношение к инклюзивной практике в целом	в %		в %	Преобладает несформированное, индифферентное отношение. Явное негативное отношение – у меньшинства
	положительное	9,2	Позитивное: 25 Неопределённое / нейтральное: 65,8 Негативное: 9,2	
	скорее положительное	15,8		
	безразличное	38,2		
	скорее отрицательное	3,9		
	отрицательное	5,3		
	нет ответа	27,6		
Готовность к близкому взаимодействию	в %		в %	Очевиден значительный разрыв между абстрактным принятием
	готов сидеть за одной партой	18,4	Активная готовность: ~18	

	не готов	23,7	Пассивная готовность / неготовность: ~81 Дружеские / приятельские отношения: 6,6	инклюзии и готовностью к межличностному взаимодействию с ровесником с ОВЗ
	нет ответа	57,9		
	воспринимает одноклассника с ОВЗ как друга / приятеля	6,6		
Оценка комфорта и целесообразности (по шкале 0-5)	комфортность (средний балл): ~3.0		Удовлетворительно / ниже удовлетворительного	Оценка комфорта для себя несколько выше, чем оценка целесообразности инклюзии для всех
	целесообразность (средний балл): ~2.8			

Table 3 – Consolidated and derived indicators

Attitude aspect	Initial data		Summary category	Resume
Attitude towards inclusive practice in general	in %		in %	An unformed, indifferent attitude prevails. A clearly negative attitude is found in a minority
	positive	9,2	Positive: 25 Uncertain/Neutral: 65.8 Negative: 9.2	
	rather positive	15,8		
	indifferent	38,2		
	rather negative	3,9		
	negative	5,3		
	no answer	27,6		
Willingness to interact closely	in %		in %	There is a significant gap between the abstract acceptance of inclusion and the readiness for interpersonal interaction with a peer with disabilities
	ready to sit at the same desk	18,4	Active Readiness: ~18 Passive Readiness/Not Ready: ~81 Friendly Relationships: 6.6	
	not ready	23,7		
	no answer	57,9		
	perceives a classmate with disabilities as a friend/buddy	6,6		
Comfort and usefulness rating (0-5 scale)	comfort (average score): ~3.0		Satisfactory / below satisfactory	The assessment of comfort for oneself is somewhat higher than the assessment of the appropriateness of inclusion for everyone
	feasibility (average score): ~2.8			

Посредством расчета средневзвешенного балла для вопросов 9 и 10 по шкале Лайкерта выявлено: общее восприятие инклюзии находится в зоне нейтрально-слабо положительного отношения. Очевидно, что оценки сконцентрированы вокруг нейтральных значений. Соответственно, использование t-критерия для одной выборки в данном случае безосновательно.

Качественный анализ позволяет интерпретировать данные, раскрывая стоящие за ними смыслы, противоречия и социальные контексты.

1. Феномен «молчаливого большинства» и скрытой напряженности. Ключевой находкой является невыраженный негатив, а массовая неопределенность (суммарно 65,8 % в вопросе об отношении к инклюзивной практике и 57,9 % в вопросе о готовности к близкому взаимодействию). Это не просто «отсутствие мнения», а мощный качественный индикатор. Он сигнализирует о том, что инклюзивная культура в школах, обучающимися которых

являются респонденты, не сформирована. У большинства подростков отсутствует чёткая ценностная ориентация в этой сфере, что делает их отношение хрупким и зависимым от ситуативных факторов. Это создает риск перехода от нейтралитета к негативу в случае возникновения конфликтов или при отсутствии профессионального психолого-педагогического сопровождения.

2. Противоречие между «риторикой» и «практикой». Реализованный анализ свидетельствует о внутреннем конфликте в ответах респондентов. С одной стороны, 25 % декларируют позитивное отношение к инклюзии. С другой, лишь 6,6 % готовы назвать одноклассника с ОВЗ другом или приятелем, а 46 % прямо не готовы к совместной деятельности. Это означает, что на декларативном уровне инклюзия принимается как правильная идея, но на уровне реальных социальных практик и эмоциональных связей она зачастую не реализуется. Это классический пример, когда количественные данные по разным вопросам, будучи сопоставлены, дают качественное понимание проблемы – формальной, а не подлинной инклюзии.

3. Интерпретация «безразличия» как социального остракизма. Безразличное отношение к возможному уходу одноклассника с ОВЗ (53,9 %) и высокая доля тех, кто не задумывался о его комфорте (64,5 %), – это не нейтральные показатели. Это проявление социальной исключенности. Учащийся с ОВЗ воспринимается не как полноценный член коллектива, чьё отсутствие в нём было бы чувствительным, а как «фоновая» фигура. Его благополучие не является предметом эмпатии и рефлексии для большинства сверстников ВН, что свидетельствует о глубоких проблемах в создании подлинно инклюзивной среды.

4. Контекстуальное объяснение через феномен псевдоинклюзии. Сравнение ответов на вопросы 9 (комфортность) и 10 (целесообразность) является качественным методом верификации данных. Тот факт, что собственная комфортность оценивается чуть выше, чем общая целесообразность, позволяет выдвинуть интерпретацию: учащиеся ВН могут чувствовать себя комфортно не благодаря инклюзии, а вопреки ей, поскольку ученик с ОВЗ не является активным участником жизни класса и не оказывает существенного влияния на общую динамику развития коллектива. Это косвенно подтверждается данными о его изоляции (индивидуальная парта – 53,9 %) и отсутствии у большинства обучающихся с ООП и без них близких социальных связей (за исключением 6,6 %).

Обсуждение и заключения

Важную роль в развитии инклюзивной практики играет позитивное отношение к ней со стороны всех её агентов. Среди лиц, с которыми регулярно предстоит взаимодействовать обучающемуся с ОВЗ и в учебной деятельности, и по неформальным поводам, большинство составляют его ровесники ВН. Их отношение к инклюзии и восприятие сверстника с ООП для его успешного включения в образовательную практику невозможно переоценить. Эмпатия к однокласснику с ОВЗ возникает только в социально здоровом пространстве.

Большинство обучающихся ВН не проявляют агрессивного отношения к инклюзивным процессам. Однако это не показатель того, что школьники разделяют инклюзивные ценности. Индифферентное отношение учеников ВН к инклюзивной практике не приносит физического вреда обучающемуся с ОВЗ, но и не содействует его психическому и социальному благополучию.

Крайние оценки в виде отрицания и признания целесообразности инклюзивной практики складываются у обучающихся ВН на основе личного опыта совместного обучения

с ровесником с ОВЗ. В первом случае это происходит в связи с наличием в инклюзивном образовательном пространстве деструктивных явлений – вплоть до крайних форм социального ostracism. Такие ситуации свидетельствуют о том, что не состоялось адекватной расшифровки оказавшегося чуждым для обучающихся ВН культурного кода относительно инклюзивных процессов. «Раскрытие этого «чужого» кода необходимо для того, чтобы понять, насколько он дружелюбен либо вредоносен для сообщества, культуры и цивилизации и как строить добрые отношения либо противостоять негативным тенденциям развития, мысли, деятельности...» [6, с. 28]. Во втором случае дешифровка культурного кода состоялась под воздействием конструктивных сценариев межличностного взаимодействия обучающихся ВН со сверстниками с ОВЗ.

Интегрируясь в общеобразовательную школу, ученики с ООП изначально должны попадать в социально здоровое пространство. Взрослым предстоит оказать обучающимся помощь в осознании его цивилизационных и культурных кодов, в т.ч. через дискурсы, определяемые инклюзивной философией.

Список использованных источников

1. Большаков Н. В., Долгова Е. М. Инклюзивное образование в пространстве постсоциализма: сравнительный анализ родительской удовлетворенности // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 54-74. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-54-74.
2. Викжанович С. Н. Профилактика буллинга в отношении обучающихся с расстройствами аутистического спектра в школьной инклюзивной практике // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. № 7 (июль). ART 3276. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3276.htm> (дата обращения: 03.02.2025).
3. Волосникова Л. М., Игнатжева С. В., Федина Л. В., Брук Ж. Ю. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2022. № 2. С. 60-87. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-2-60-87.
4. Захарова М. А., Федюшина У. И. Оценка эффективности воспитательной деятельности в инклюзивной среде // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 1 (70). С. 313-320. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1191.
5. Ильин А. С. Особенности организации воспитательной работы учителем в условиях инклюзивного образования // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2023. № 1 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-vospitatelnoy-raboty-uchitelem-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.04.2025).
6. Каргаполов Е. П. Культурный и цивилизационный коды: актуальные вопросы теории // Вестник ЧелГУ. 2022. № 2 (460). С. 27-35. DOI: 10.47475/1994-2796-2022-10204.
7. Коробейников И. А. Вероятностные векторы развития коррекционной педагогики и специальной психологии в современной образовательной среде // Известия Российской академии образования. 2024. № 4 (68). С. 19-31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80552994> (дата обращения: 23.04.2025).
8. Крапивенский С. Э., Фельдман Э. Девальвация личности и современная персонология // Философия и общество. 2003. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/devyatsiya-lichnosti-i-sovremennaya-personologiya> (дата обращения: 28.04.2025).
9. Кузьмина О. С. Оценка сформированности инклюзивной культуры образовательной организации // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2024. № 7.

- С. 192-197. URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/192-197.pdf> (дата обращения: 23.04.2025).
10. Кузьмина О. С. Показатели инклюзивной культуры общеобразовательной школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №7 (июль). ART 3273. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (дата обращения: 02.02.2025).
 11. Нурлыгаянов И. Н., Соловьева Т. А., Лазуренко С. Б., Голубчикова А. В. Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 5. С. 34-45. DOI: 10.17759/pse.2022270503.
 12. Панфилов М. С. Инклюзивное образование в контексте конфликта интересов между родителями и учителями общеобразовательных школ // Наука и школа. 2023. № 5. С. 99-108. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-5-99-108.
 13. Прошина И. И., Раевских А. С. Толерантная среда как одно из условий организации инклюзивного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. DOI: 10.17513/spno.31758.
 14. Сабитова В. Л. Инклюзивное обучение: проблемы взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками // Мировая наука. 2022. № 8 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obuchenie-problemy-vzaimodeystviya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-so-sverstnikami> (дата обращения: 22.04.2025).
 15. Слюсарева Е. С. Риски педагогов в условиях реализации инклюзивной образовательной практики: аспект психологической безопасности // Человек и образование. 2022. № 4 (73). С. 61-70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50145526> (дата обращения: 22.04.2025).
 16. Якубенко О. В. Медико-психолого-педагогическая коррекция клинических проявлений агрессивного поведения у школьников в условиях реализации инклюзивного обучения // Терапевт. 2023. № 8. С. 17-22. DOI: 10.33920/MED-12-2308-02.
 17. Fink E., Deighton J., Humphrey N., Wolpert M. Assessing the bullying and victimization experiences of children with special educational needs in mainstream schools: development and validation of the bullying behavior and experience Scale // Research in Developmental Disabilities. 2015. Vol. 36. Pp. 611-619. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.048.
 18. Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 25 (6). Pp. 735-762. DOI: 10.1080/13603116.2019.1572232.
 19. Frederickson N. L., Furnham A. F. Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers // British Journal of Educational Psychology. 2004. Vol. 74, no. 3. Pp. 391-410. DOI: 10.1348/0007099041552305.
 20. Hanssen N. B., Erina I. Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia // European Journal of Special Needs Education. 2022. Vol. 37, no. 5. Pp. 761-775. DOI: 10.1080/08856257.2021.1949092.
 21. Iaoli B., Septianti E., Lase A. The Role of Teachers in Dealing with Student Behavior Regarding School Rules Violations // Jurnal Pendidikan: Teori dan Praktik. 2023. Vol. 8, no. 2. Pp. 172-183. DOI: 10.26740/jp.v8n2.p172-183.
 22. Kuhne M., Wiener J. Stability of social status of children with and without learning disabilities // Learning Disability Quarterly. 2000. Vol. 23, no. 1. Pp. 64-75. DOI: 10.2307/1511100.

23. Lobato Chaves D., de Souza M. Bullying, Prejudice and Barbarism // *Creative Education*. 2016. Vol. 7, no. 9. Pp. 1181-1188. DOI: 10.4236/ce.2016.79123.
24. Ma X. Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders // *School Effectiveness and School Improvement*. 2002. Vol. 13, no. 1. Pp. 63-89. DOI: 10.1076/sesi.13.1.63.3438.
25. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 62, no. 1. Pp. 128-139. Available at: https://www.researchgate.net/publication/321516392_The_relationship_of_school_climate_teacher_defending_and_friends_on_students'_perceptions_of_bullying_in_high_school (accessed: 23.04.2025).
26. Norwich B., Kelly N. Pupils views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools // *British Educational Research Journal*. 2004. Vol. 30, no. 1. Pp. 43-65. Available at: https://www.researchgate.net/publication/233233431_Pupils'_views_on_inclusion_Moderate_learning_difficulties_and_bullying_in_mainstream_and_special_schools (accessed: 23.04.2025).
27. Parada-Gañete A., Trillo-Alonso F. Good practices of educational inclusion: Criteria and strategies for teachers' professional development // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 3. P. 270. DOI: 10.3390/educsci13030270.
28. Sharma U., Woodcock S., May F., Subban P. Examining parental perception of inclusive education climate // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. P. 907742. DOI: 10.3389/feduc.2022.907742.
29. Ultabaini R., Kusumastuti G. The correlation study: Parental attention and learning motivation of students with intellectual disabilities // *Edumaspul – Jurnal Pendidikan*. 2022. Vol. 6, no. 2. Pp. 1416-1420. Available at: https://www.researchgate.net/publication/366010659_The_Correlation_Study_Parental_Attention_and_Learning_Motivation_of_Students_With_Intellectual_Disabilities (accessed: 23.04.2025).
30. Wiener J. Friendship and social adjustment of children with learning disabilities // Wong B. Y. L., Donahue M. L. (eds) *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Janis Bryan*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2002. Pp. 93-114. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2002-01954-005> (accessed: 23.04.2025).
31. Yoon J., Sulkowski M. L., Bauman S. A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts // *Journal of School Violence*. 2016. Vol. 15, no. 1. Pp. 91-113. DOI: 10.1080/15388220.2014.963592.

References

1. Bol'shakov N. V., Dolgova E. M. Inclusive Education in the Post-Socialist Space: A Comparative Analysis of Parental Satisfaction. *Voprosy obrazovaniya*, 2022, no. 1, pp. 54-74, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-54-74. (In Russ.)
2. Vikzhanovich S. N. Prevention of Bullying against Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Practice. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): elektronnyj nauchnyj zhurnal*, 2023, no. 7 (July), art 3276. Available at: <http://emissia.org/offline/2023/3276.htm> (accessed: 03.02.2025). (In Russ.)
3. Volosnikova L. M., Ignatzheva S. V., Fedina L. V., Bruk ZH. YU. Teacher in an inclusive class: the relationship between attitudes towards inclusion and job satisfaction. *Voprosy obrazovaniya*

- = *Educational Studies Moscow*, 2022, no. 2, pp. 60-87, doi: 10.17323/1814-9545-2022-2-60-87. (In Russ.)
4. Zaharova M. A., Fedyushina U. I. Evaluation of the effectiveness of educational activities in an inclusive environment. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, 2025, no. 1 (70), pp. 313-320, doi: 10.25683/VOLBI.2025.70.1191. (In Russ.)
 5. Il'in A. S. Features of the organization of educational work by a teacher in the context of inclusive education. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva*, 2023, no. 1 (63). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-vospitatelnoy-raboty-uchitelem-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (accessed: 23.04.2025). (In Russ.)
 6. Kargapolov E. P. Cultural and civilizational codes: current issues of theory. *Vestnik CHelGU*, 2022, no. 2 (460), pp. 27-35, doi: 10.47475/1994-2796-2022-10204. (In Russ.)
 7. Korobejnikov I. A. Probabilistic Vectors of Development of Correctional Pedagogics and Special Psychology in the Modern Educational Environment. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*, 2024, no. 4 (68), pp. 19-31. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80552994> (accessed: 23.04.2025). (In Russ.)
 8. Krapivenskij S. E., Fel'dman E. Devaluation of Personality and Modern Personology. *Filosofiya i obshchestvo*, 2003, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/devalvatsiya-lichnosti-i-sovremennaya-personologiya> (accessed: 28.04.2025). (In Russ.)
 9. Kuz'mina O. S. "Assessing the Development of an Inclusive Culture in an Educational Organization". *Special'noe obrazovanie i sociokul'turnaya integraciya*, 2024, no. 7, pp. 192-197. Available at: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/192-197.pdf> (accessed: 23.04.2025). (In Russ.)
 10. Kuz'mina O. S. "Indicators of an Inclusive Culture in a Comprehensive School". *Pis'ma v Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): elektronnyj nauchnyj zhurnal*, 2023, no. 7 (July), art 3273. Available at: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (accessed: 02.02.2025). (In Russ.)
 11. Nurlygayanov I. N., Solov'eva T. A., Lazurenko S. B., Golubchikova A. V. Health preservation in the education of students with disabilities: principles and organization. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 34-45, doi: 10.17759/pse.2022270503. (In Russ.)
 12. Panfilov M. S. Inclusive education in the context of a conflict of interests between parents and teachers of comprehensive schools. *Nauka i shkola*, 2023, no. 5, pp. 99-108, doi: 10.31862/1819-463X-2023-5-99-108. (In Russ.)
 13. Proshina I. I., Raevskih A. S. Tolerant environment as one of the conditions for organizing inclusive education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2022, no. 3, doi: 10.17513/spno.31758. (In Russ.)
 14. Sabitova V. L. Inclusive education: problems of interaction between children with disabilities and their peers. *Mirovaya nauka*, 2022, no. 8 (65). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obuchenie-problemy-vzaimodeystviya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-so-sverstnikami> (accessed: 22.04.2025). (In Russ.)
 15. Slyusareva E. S. Risks of teachers in the context of implementing inclusive educational practice: an aspect of psychological safety. *CHelovek i obrazovanie*, 2022, no. 4 (73), pp. 61-70. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50145526> (accessed: 22.04.2025). (In Russ.)
 16. YAkubenko O. V. Medical, psychological and pedagogical correction of clinical manifestations of aggressive behavior in schoolchildren in the context of implementing inclusive education. *Terapevt*, 2023, no. 8, pp. 17-22, doi: 10.33920/MED-12-2308-02. (In Russ.)

17. Fink E., Deighton J., Humphrey N., Wolpert M. Assessing the bullying and victimization experiences of children with special educational needs in mainstream schools: development and validation of the bullying behavior and experience Scale. *Research in Developmental Disabilities*, 2015, vol. 36, pp. 611-619, doi: 10.1016/j.ridd.2014.10.048.
18. Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 25 (6), pp. 735-762, doi: 10.1080/13603116.2019.1572232.
19. Frederickson N. L., Furnham A. F. Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 2004, vol. 74, no. 3, pp. 391-410, doi: 10.1348/0007099041552305.
20. Hanssen N. B., Erina I. Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia. *European Journal of Special Needs Education*, 2022, vol. 37, no. 5, pp. 761-775, doi: 10.1080/08856257.2021.1949092.
21. Iaoli B., Septianti E., Lase A. The Role of Teachers in Dealing with Student Behavior Regarding School Rules Violations. *Jurnal Pendidikan: Teori dan Praktik*, 2023, vol. 8, no. 2, pp. 172-183, doi: 10.26740/jp.v8n2.p172-183.
22. Kuhne M., Wiener J. Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 2000, vol. 23, no. 1, pp. 64-75, doi: 10.2307/1511100.
23. Lobato Chaves D., de Souza M. Bullying, Prejudice and Barbarism. *Creative Education*, 2016, vol. 7, no. 9, pp. 1181-1188, doi: 10.4236/ce.2016.79123.
24. Ma X. Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 2002, vol. 13, no. 1, pp. 63-89, doi: 10.1076/sesi.13.1.63.3438.
25. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 62, no. 1, pp. 128-139. Available at: https://www.researchgate.net/publication/321516392_The_relationship_of_school_climate_teacher_defending_and_friends_on_students'_perceptions_of_bullying_in_high_school (accessed: 23.04.2025).
26. Norwich B., Kelly N. Pupils views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 2004, vol. 30, no. 1, pp. 43-65. Available at: https://www.researchgate.net/publication/233233431_Pupils'_views_on_inclusion_Moderate_learning_difficulties_and_bullying_in_mainstream_and_special_schools (accessed: 23.04.2025).
27. Parada-Gañete A., Trillo-Alonso F. Good practices of educational inclusion: Criteria and strategies for teachers' professional development. *Education Sciences*, 2023, vol. 13, no. 3, p. 270, doi: 10.3390/educsci13030270.
28. Sharma U., Woodcock S., May F., Subban P. Examining parental perception of inclusive education climate. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, p. 907742, doi: 10.3389/feduc.2022.907742.
29. Ultabaini R., Kusumastuti G. The correlation study: Parental attention and learning motivation of students with intellectual disabilities. *Edumaspul – Jurnal Pendidikan*, 2022, vol. 6, no. 2, pp. 1416-1420. Available at: https://www.researchgate.net/publication/366010659_The_Correlation_Study_Parental_Attention_and_Learning_Motivation_of_Students_With_Intellectual_Disabilities (accessed: 23.04.2025).

30. Wiener J. Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. *Wong B. Y. L., Donahue M. L. (eds) The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Janis Bryan.* Mahwah, NJ, Erlbaum. 2002. Pp. 93-114. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2002-01954-005> (accessed: 23.04.2025).
31. Yoon J., Sulkowski M. L., Bauman S. A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 2016, vol. 15, no. 1, pp. 91-113, doi: 10.1080/15388220.2014.963592.

© Велиева С. В., Четверикова Т. Ю., 2025

Информация об авторах

Велиева Светлана Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования, Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, Чебоксары, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-7343-4780, stlena70@mail.ru

Четверикова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дефектологического образования, Омский государственный педагогический университет, Омск, Российская Федерация; старший научный сотрудник, Институт коррекционной педагогики, Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-2794-0011, t_chet@omgpu.ru

Information about the authors

Velieva Svetlana V. – Candidate of Psychological Sciences, docent, docent of the Preschool Pedagogy and Educational Psychology Department, Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-7343-4780, stlena70@mail.ru

Chetverikova Tatiana Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, docent, Head of the department of Defectology education, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation; Senior Research Fellow, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-2794-0011, t_chet@omgpu.ru

Вклад авторов

Велиева Светлана Витальевна – определение концептуальной идеи и стратегии её реализации, проведение теоретико-методологического анализа научных источников по исследуемой проблеме.

Четверикова Татьяна Юрьевна – организация эмпирического исследования, анализ и обобщение полученных данных.

Contribution of the authors

Velieva Svetlana V. – definition of a conceptual idea and strategy for its implementation, conducting a theoretical and methodological analysis of scientific sources on the problem under study.

Chetverikova Tatiana Yu. – organization of empirical research, analysis and generalization of the information obtained.

Поступила в редакцию: 07.05.2025

Принята к публикации: 19.12.2025

Опубликована: 30.12.2025