

Научная статья | Original paper

## Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде

С.В. Алехина<sup>1</sup> , Ю.А. Быстрова<sup>1</sup>, Е.В. Самсонова<sup>1</sup>, А.Ю. Шеманов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
 alehinav@mgppu.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Образовательная среда современной школы характеризуется разнообразием особых образовательных потребностей обучающихся. Условием получения качественного обра-

зования в ситуации разнообразия является психологическая помощь всем нуждающимся в ней обучающимся, направленная на развитие их личности. Важным показателем личностного развития младшего школьника является его самооценка, которая может косвенно свидетельствовать об адекватности созданных в образовательной организации условий для развития ребенка как субъекта деятельности и межличностных отношений. **Цель.** Выявить особенности самооценки как важного показателя личностного развития младших школьников с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в условиях совместного обучения в инклюзивной образовательной среде. **Гипотеза.** Личностное развитие разных категорий обучающихся младшего школьного возраста характеризуется особенностями самооценки и уровнем притязаний, которые следует учитывать при оказании психологической помощи в инклюзивной образовательной организации.

**Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 1713 обучающихся 4-х классов (от 10 до 11 лет) из 55 инклюзивных школ 6 регионов Российской Федерации. Для исследования самооценки и уровня притязаний была использована методика Дембо—Рубинштейн (модификация А.М. Приходян); применены статистические методы: для оценки нормальности распределений — тест Шапиро—Уилка, для сравнения распределения показателей самооценки — непараметрический дисперсионный анализ, по Краскелу—Уоллису с апостериорной оценкой. **Результаты.** Выявлены значимые различия в показателях самооценки между различными категориями обучающихся (ученики с нормативным развитием, обучающиеся с ОВЗ, с неродным русским языком, одаренные обучающиеся) младшего школьного возраста в инклюзивной образовательной среде. В целом в выборке инклюзивных школ у младших школьников преобладает благоприятный вариант личностного развития (74%). Каждый четвертый младший школьник находится в зоне риска по формированию неблагоприятного варианта личностного развития, нуждается в психологической помощи. Наибольший риск неблагоприятного варианта развития наблюдается у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (34%), демонстрирующих низкую самооценку. **Выводы.** Как показано в работе, самооценка в качестве показателя возрастного развития личности младшего школьника различается у обучающихся с различными особыми образовательными потребностями, что требует разработки различных моделей оказания психологической помощи разным категориям детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, особые образовательные потребности, самооценка, уровень притязаний, инклюзивная образовательная среда, личностное развитие

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00069-25-04 от 05 июня 2025 года «Психологическая помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации».

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования М.Н. Алексееву и Г.И. Толчкова.

**Для цитирования:** Быстрова Ю.А., Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. (2025). Особенности личностного развития обучающихся в инклюзивной образовательной среде. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>

# Peculiarities of personal development of students in inclusive educational environment

S.V. Alekhina<sup>1</sup> , Yu.A. Bystrova<sup>1</sup>, E.V. Samsonova<sup>1</sup>, A.Yu. Shemanov<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

 alehinasy@mgppu.ru

## Abstract

**Context and relevance.** The educational environment of a modern school is characterized by a variety of special educational needs of students. A condition for obtaining quality education in a situation of diversity is psychological assistance to all students who need it, aimed at developing their personality. An important indicator of the personal development of a primary school student is his or her self-assessment, which can indirectly indicate the adequacy of the conditions created in the educational organization for the development of the child as a subject of activity and interpersonal relationships. **Objective.** The aim is to identify the features of self-assessment as an important indicator of the personal development of primary school students with special educational needs and normatively developing peers within the context of joint education in an inclusive educational environment. **Hypothesis.** The personal development of different categories of primary school students is characterized by the features of self-esteem and the level of aspirations, which should be taken into account when providing psychological assistance in an inclusive educational organization. **Methods and materials.** The study involved 1713 fourth-grade students (aged 10 to 11 years) from 55 inclusive schools in 6 regions of the Russian Federation. The Dembo-Rubinstein method (modified by A.M. Prikhozhan) was used to study self-assessment and the level of aspirations; the following statistical methods were applied: the Shapiro-Wilk test was used to assess the normality of distributions, and the Kruskal-Wallis nonparametric ANOVA with a post hoc assessment was applied to compare the distributions of self-assessment indicators. **Results.** Significant differences in self-assessment indicators were revealed between different categories of students (students with normal development, students with disabilities, students with a non-native Russian language, gifted students) of primary school age in an inclusive educational environment. In general, in the sample of inclusive schools, a favorable variant of personal development prevails among primary school students (74%). Every fourth junior schoolchild is at risk of developing an unfavorable variant of personal development, which requires psychological assistance. The greatest risk of an unfavorable variant of development is observed in students with disabilities (34%), demonstrating low self-assessment. **Conclusions.** As shown in the study, self-assessment as an indicator of age-related personality development of a junior schoolchild varies among students with different special educational needs. This necessitates the development of various models for providing psychological assistance to different categories of children with special educational needs in an inclusive educational environment.

**Keywords:** primary school age, special educational needs, self-esteem, level of aspirations, inclusive educational environment, personal development

**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 special educational needs in an inclusive general education organization".

**Acknowledgements.** The authors thank M.N. Alekseeva and G.I. Tolchkov for their assistance in collecting data for the study.

**For citation:** Bystrova, Yu.A, Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu. (2025). Peculiarities of personal development of students in inclusive educational environment. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 70–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210407>

## Введение

Современная образовательная среда характеризуется разнообразием у обучающихся образовательных потребностей, обусловленных как ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и иными факторами (отличие родного языка обучающихся от языка обучения, одаренность, трудная жизненная ситуация и др.). В ситуации разнообразия потребностей обу-

чающихся личностное развитие школьников имеет специфику, которая должна учитываться в процессе оказании адресной психологической помощи целевым группам (Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193). При возникновении школьных трудностей у обучающихся успешное включение в образовательный процесс требует их психолого-педагогического сопровождения, что становится содержанием работы психологической службы образователь-

ных организаций (Левченко И.Ю. и др., 2016; Бабкина Н.В., 2023; Самсонова, Е.В. и др., 2023), определенной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) и профессиональным стандартом педагога-психолога (Приказ Минтруда от 24 июля 2015 г. № 514н). Модели оказания психологической помощи должны учитывать не только образовательные потребности, но и возрастные особенности обучающихся.

В младшем школьном возрасте происходят существенные личностные изменения: дети начинают оценивать свои умения, качества и знания, осознавать свои достоинства и недостатки. Л.С. Выготский предполагал, что именно в младшем школьном возрасте начинает формироваться самооценка — как обобщенное, т. е. устойчивое, внеситуативное и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка является важным показателем развития ребенка как субъекта деятельности — важной составляющей саморегуляции личности (Выготский Л.С., 2009, с. 203). Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Это важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить свое целостное поведение в соответствии с социальными нормами. Учебная деятельность, как ведущая в младшем школьном возрасте, способствует развитию оценочных отношений, которые формируют самооценку ребенка (Гуцу и др., 2023). У младшего школьника оценочные отношения становятся более сложными — появляются formalизованные оценки его школьных достижений и неудач, сравнение своих образовательных результатов с результатами сверстников (Бороздина, 2011; Фомина и др., 2022), неформальные (чаще эмоциональные, чем рациональные) реакции родителей на оценки.

Инклюзивная образовательная среда, где обучаются дети с разными возможностями, должна обеспечивать необходимые условия поддержки, принятия и участия каждому ученику. В этом случае можно ожидать позитивных изменений самооценки и уровня притязаний младшего школьника как важных составляющих личностного развития. Таким образом, уровень притязаний и особенности самооценки младшего школьника могут косвенно свидетельствовать об адекватности созданных в образовательной организации условий для развития ребенка как субъекта деятельности и межличностных отношений.

**Цель** статьи — на основе эмпирического исследования выявить особенности самооценки и притязаний как важных показателей возрастного развития личности младших школьников с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников при совместном обучении в инклюзивной образовательной среде.

**Гипотеза.** В условиях инклюзивной образовательной среды, отличающейся разнообразием особых образовательных потребностей, личностное развитие разных категорий обучающихся младшего

школьного возраста характеризуется особенностями самооценки и притязаний, которые следует учитывать при оказании психологической помощи.

## Материалы и методы

**Методологическую основу исследования** составили идеи Л.С. Выготского о социогенезе, согласно которым психологические механизмы развития личности ребенка запускают социальная среда с ее определенной системой знаков, ценностей, взаимодействий, диалогичностью; достижения современной психологии в области изучения социально-исторической природы психики человека и самоотношения; идеи о единстве возрастных закономерностей при нормальном и отклоняющемся психическом развитии ребенка и роли субъектного фактора в этом процессе (Выготский Л.С. и др.); идеи о влиянии инклюзивной образовательной среды на личностное развитие при совместном обучении детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников (Быстрова, 2022; Конокотин, 2022; Williams et al., 2024).

**Выборка:** В исследовании приняли участие 55 инклюзивных школ, отобранных по инициативе регионов для апробации модели инклюзивной школы, разработанной Минпросвещения России (Калининградская область, Ставропольский край, Липецкая область, Красноярский край, ХМАО, Донецкая Народная Республика). Количество обучающихся, участвовавших в исследовании, составляет 1713 обучающихся 4-х классов в возрасте на момент обследования между 10 и 11 годами, как имевших особые образовательные потребности (ООП), так и нормотипичных (табл. 1). Категория учеников с ОВЗ не дифференцировалась по нозологии. Как показано нами в работе, выполненной в 2022 г. на основе анализа отобранных методом случайных чисел 3054 школ из 82 регионов России, среди обучающихся с ОВЗ значительно преобладали обучающиеся с умственной отсталостью и задержкой психического развития — 21,23% и 60,23% соответственно (Алехина и др., 2024). Нет оснований считать, что показатели выборки, исследованной в настоящей работе, могут сильно нарушать выявленную тенденцию. Отнесение обучающихся к категориям ООП, отличных от учеников с ОВЗ, школы проводили самостоятельно, опираясь на собственные критерии. Доли обучающихся с ООП рассчитывались исходя из предоставленных школами данных о частотах обучающихся в категориях ООП.

Исследование проводилось в начале 4-го года обучения, когда примерный возраст младших школьников составляет около 10 лет (между 10 и 11 годами), к которому, по мнению Л.В. Бороздиной (2011), формируется самооценка как новообразование младшего школьного возраста.

Для последующего анализа особенностей личностного развития младших школьников в инклюзивной образовательной среде pilotных школ были выбраны

Таблица 1 / Table 1

**Количество обучающихся разных категорий с особыми образовательными потребностями в школах, участвовавших в исследовании (N = 1713)**  
**Number of students of different categories with special educational needs in schools which participated in the study (N = 1713)**

Категории обучающихся с ООП / Categories of students with special educational needs	Четвертые классы / Fourth grade	
	N	%
Всего обучающихся / Total students	1713	100
Нормотипичные обучающиеся / Normotypical students	1370	79,98
Обучающиеся с ОВЗ / Students with disabilities	132	7,71
Обучающиеся с девиантным поведением / Students with deviant behavior	38	2,22
Обучающиеся дети-сироты / Students from orphans	2	0,12
Обучающиеся, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации / Students in difficult life situations	13	0,76
Обучающиеся из этнических меньшинств / Students from ethnic minorities	4	0,23
Обучающиеся из замещающих семей / Students from foster families	9	0,52
Одаренные обучающиеся / Gifted students	69	4,03
Обучающиеся, чей родной язык отличается от основного языка обучения (с неродным русским) / Students whose mother tongue is different from the main language of instruction (with a non-native Russian)	76	4,44

группы обучающихся с ООП, значимо представленные в общей выборке всего исследования — нормотипичные обучающиеся (79,98%), обучающиеся с ОВЗ (7,71%), одаренные обучающиеся (4,03%), обучающиеся с неродным русским языком (4,44%).

## Методики

Для исследования личностного развития детей младшего школьного возраста, в том числе с ООП, в инклюзивной образовательной среде образовательной организации в начальных классах (4-й класс) использована методика исследования самооценки и уровня притязаний Дембо—Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан). Согласно А.М. Прихожан (Прихожан, 2007), неблагоприятными для личностного развития и для обучения являются все случаи низкой самооценки (1-й тип), а также случаи, когда школьник имеет среднюю, слабо дифференциированную самооценку, сочетающуюся со средними притязаниями и характеризующуюся слабым расхождением между притязаниями и самооценкой (2-й тип). Очень высокая, слабо дифференцированная самооценка, сочетающаяся с предельно высокими, слабо дифференцированными притязаниями, со слабым расхождением между притязаниями и самооценкой, препятствует конструктивному личностному развитию (3-й тип).

**Методы математической статистики:** тесты Шапиро—Уилка для проверки нормальности распределений; Ливиня (Фишера) для проверки равенства дисперсий; для сравнения выборок категорий обучающихся с ООП использовался непараметрический однофакторный дисперсионный анализ Краскела—Уоллиса с апостериорным тестом Двасса—Стила—Кричлоу—Флигнера. Сравнение распределений ме-

тодом Хи-квадрат Пирсона при больших частотах выборок может давать завышенные результаты, не позволяет оценить направленность сдвига в частотах и поэтому нами не применялось. Анализ проводился на основе пакета программ по математической статистике SPSS v. 23.0.

Проверка нормальности распределения показателей самооценки по тесту Шапиро—Уилка показала статистически достоверное отличие распределения всех показателей от нормального ( $p < 0,001$ ). Проверка равенства дисперсий показателей самооценки (тест Ливиня) также выявила статистически значимые различия дисперсий между категориями ООП для уровня притязаний ( $p < 0,01$ ), степени расхождения притязаний и самооценки ( $p < 0,05$ ) и степени дифференциации притязаний ( $p < 0,001$ ).

Размер выборки обучающихся 4-х классов позволил определить нормы по данной выборке для следующих переменных по значениям 25 и 75 процентиляй распределения после перевода сырых баллов в Z-оценки: уровень самооценки, уровень притязаний и степень расхождения притязаний и самооценки. Для остальных двух переменных были взяты нормы методики, полученные ранее в работе А.М. Прихожан. Нормы были определены с разбиением на 4, а не на 3 диапазона (Прихожан, 2007), где средний и высокий она считает нормальным уровнем, а границы всего нормального диапазона для детей 10–11 лет находятся в пределах 61–85 баллов. В нашем исследовании нормальные значения самооценки находятся в диапазоне 65–85 баллов. В работе А.М. Прихожан нормальные значения по уровню притязаний заключены в диапазоне 68–97, а в настоящем исследовании средний диапазон простирается от 84 до 96. Степень расхождения притязаний и самооценки, по нашим данным, имеет нормальные значения в диапазоне 8–23. Нормальные значения для степени

дифференцированности самооценки и для степени дифференцированности притязаний, на основании данных А.М. Прихожан, расположены в диапазонах 6–20 и 5–19 соответственно.

## Результаты

На основании норм, представленных выше, определялось распределение значений показателей самооценки по трем диапазонам — низкому, среднему и высокому. В ходе эмпирического исследования были получены следующие данные (табл. 2).

Как видно из табл. 2, распределение значений самооценки обучающихся с неродным русским и учеников без ОВЗ (нормотипичных) по категориям низкого, среднего и высокого уровней сходно. У одаренных обучающихся преобладает высокая самооценка по сравнению с низкой. У учеников с ОВЗ преобладает низкий уровень самооценки по сравнению с высоким. Такой характер распределения может говорить о том, что для этой группы обучающихся повышен риск неблагоприятного развития, обусловленный низкой самооценкой.

Статистически значимых различий между уровнями притязаний обучающихся разных категорий не обнаружено (табл. 4).

При анализе выборки по степени расхождения между уровнями самооценки и притязаний у нормотипичных обучающихся высокие и низкие значения показателя представлены примерно поровну — чуть больше 20% от численности в данной категории обучающихся, при превалировании среднего уровня (табл. 3). Во всех группах преобладает средний уровень расхождения, кроме одаренных детей, у которых более выражено слабое расхождение. Для одаренных обучающихся слабая степень расхождения самооценки и притязаний обусловлена более высоким уровнем самооценки, что само по себе ограничивает различия между уровнями.

В табл. 4 представлена описательная статистика различных показателей самооценки по совокупной выборке и по категориям ОВЗ обучающихся 4-х классов.

По результатам сравнения анализ Краскела—Уоллиса показал статистически значимые различия между группами для всех показателей самооценки, кроме уровня притязаний, с уровнем значимости по меньшей мере  $p < 0,05$  (табл. 4).

**Таблица 2 / Table 2**  
**Распределение обучающихся различных категорий по уровню самооценки**  
**Distribution of students of different categories by self-assessment level**

Категория обучающихся / Categories of students		Самооценка / Self-assessment				
		Пропущенные / Missed	Низкая / Low	Средняя / Intermediate level	Высокая / High	Всего / Total
Нормотипичные / Normo-typical	N	47	336	694	293	1370
	%	3,4	24,5	50,7	21,4	100,0
С ОВЗ / With Disabilities	N		45	72	15	132
	%		34,1	54,5	11,4	100,0
С неродным русским / With a non-native Russian	N		19	35	22	76
	%		25,0	46,1	28,9	100,0
Одаренные / Gifted	N		7	33	29	69
	%		10,1	47,8	42,0	100,0

**Таблица 3 / Table 3**  
**Распределение обучающихся различных категорий по уровню расхождения**  
**между притязаниями и самооценкой**  
**Distribution of students of different categories by level of discrepancy between aspirations and self-assessment**

Категория обучающихся / Categories of students		Уровень расхождения / Level of discrepancy				
		Пропущенные / Missed	Слабый / Weak	Умеренный / Moderate	Сильный / Strong	Всего / Total
Нормотипичные / Normo-typical	N	79	334	659	298	1370
	%	5,8	24,4	48,1	21,8	100,0
С ОВЗ / With Disabilities	N	2	22	66	42	132
	%	1,5	16,7	50,0	31,8	100,0
С неродным русским / With a non-native Russian	N		23	43	10	76
	%		30,3	56,6	13,2	100,0
Одаренные / Gifted	N		31	28	10	69
	%		44,9	40,6	14,5	100,0

Таблица 4 / Table 4

**Описательная статистика по показателям самооценки и уровню притязаний  
по основным категориям обучающихся**

**Descriptive statistics on self-assessment indicators and level of aspirations for the main categories of students**

Категория обучающихся / Categories of students	N*	C / SA (N* = 1671)	УП / LA (N* = 1638)	СР С и УП / LD SA and LA (N* = 1637)	СДП / LDA (N* = 1606)	СДС / LDSA (N* = 1670)
Нормотипичные / Normotypical	1370	73,54 ± 14,1	88,30 ± 11,4	15,81 ± 11,2	24,91 ± 24,4	38,62 ± 21,1
С ОВЗ / With Disabilities	132	68,24 ± 15,9	86,52 ± 12,4	20,20 ± 14,9	27,18 ± 26,0	43,56 ± 23,6
С неродным русским / With a non-native Russian	76	74,91 ± 14,6	87,03 ± 12,2	14,25 ± 11,2	19,72 ± 18,5	38,28 ± 19,0
Одаренные / Gifted	69	79,86 ± 13,0	91,05 ± 7,47	11,93 ± 11,9	15,08 ± 14,2	34,14 ± 17,6
$\chi^2_{\text{emp}}$	-	30,12	5,17	24,57	8,69	12,41
p-value**	-	<0,001	0,160	<0,001	0,006	0,034
<b>Всего / Total</b>	<b>1713</b>	<b>73,2 ± 14,5 (Me = 74,3)</b>	<b>88,1 ± 11,5 (Me = 92,0)</b>	<b>16,2 ± 11,8 (Me = 14,7)</b>	<b>24,4 ± 23,9 (Me = 18,0)</b>	<b>39,2 ± 21,2 (Me = 39,0)</b>

*Примечание:* «\*» – число валидных измерений по переменным; в графах таблицы представлены средние и стандартные отклонения: С – самооценка, УП – уровень притязаний, СР С и УП – степень расхождения самооценки и уровня притязаний, СДП – степень дифференциации притязаний, СДС – степень дифференциации самооценки, Me – медиана; «\*\*» – по итогам сравнения методом непараметрического однофакторного дисперсионного анализа Краскела–Уоллиса.

*Note:* «\*» – number of valid measurements by variables; the columns in the table present the means and standard deviations: SA – self-assessment, LA – level of aspirations, LD SA and LA – level of discrepancy between self-assessment and level of aspirations, LDA – level of differentiation of aspirations, LDSA – level of differentiation of self-assessment, Me – median; «\*\*» – based on the results of comparison using the nonparametric one-way Kruskal–Wallis analysis of variance.

Таблица 5 / Table 5

**Попарное сравнение значений самооценки обучающихся без ООП и различных  
категорий ООП по апостериорному тесту Двасса–Стила–Кричлоу–Флигнера**  
**Pairwise comparison of self-assessment values of students without SEN and different categories  
of SEN using the Dwass-Steele-Critchlow-Fligner post-hoc test**

Переменная / Variable	Категория обучающихся / Categories of students	Категория обучающихся / Categories of students	W	p
Самооценка (С) / Self-assessment (SA)	Нормотипичные / Normotypical	С ОВЗ / With disabilities	-5,01	0,002
	Нормотипичные / Normotypical	Одаренные / Gifted	5,50	<0,001
	с ОВЗ / With disabilities	С неродным русским / With a non-native Russian	3,84	0,033
	С ОВЗ / With disabilities	Одаренные / Gifted	7,57	<0,001
Степень расхождения С и УП / Level of discrepancy of SA and LA	Нормотипичные / Normotypical	С ОВЗ	4,56	0,007
	Нормотипичные / Normotypical	Одаренные / Gifted	-4,72	0,005
	С ОВЗ / With disabilities	С неродным русским / With a non-native Russian	-4,34	0,012
	С ОВЗ / With disabilities	Одаренные / Gifted	-6,25	<0,001
Степень дифференциации притязаний / Level of differentiation of aspirations	Нормотипичные / Normotypical	Одаренные / Gifted	-4,39	0,010
	С ОВЗ / With disabilities	Одаренные / Gifted	-4,28	0,013
Степень дифференциации самооценки / Level of differentiation of self-assessment	С ОВЗ / With disabilities	Одаренные / Gifted	-3,86	0,032

*Примечание:* приведены только статистически значимые сравнения.

*Note:* Only statistically significant comparisons are shown.

Как видно из таблиц 4 и 5, можно говорить о том, что среди обучающихся с ОВЗ больше учеников с низкой самооценкой. Самооценка одаренных обучающихся повышена, а у обучающихся с неродным русским находится практически на уровне нормотипичных обучающихся и всей выборки, незначительно их

превышая. Значения среднего, медианы и стандартного отклонения каждого показателя по всей выборке в нижней строке таблицы 4 дают референтные точки для сравнения отдельных категорий ООП.

Как видно из табл. 5, от нормотипичных обучающихся статистически достоверно отличаются обучаю-

щицеся с ОВЗ и с одаренностью, причем если у обучающихся с ОВЗ самооценка понижена, то у одаренных учеников она повышенна. Таким образом, обучающиеся данной группы потенциально более уязвимы к риску неблагоприятного типа развития, связанного с низкой самооценкой, что видно также и из табл. 2.

Различие распределений уровня самооценки (табл. 2) и уровня расхождения между притязаниями и самооценкой (табл. 3) подтверждается сравнением выборок методом непараметрического однофакторного дисперсионного анализа Краскела—Уоллиса с попарным сравнением категорий обучающихся с ООП по апостериорному тесту Двасса—Стила—Кричлоу—Флигнера (табл. 4 и 5). Это сравнение в достаточной мере подтверждает выдвинутую нами гипотезу о различии показателей самооценки как индикаторов рисков неблагоприятного развития у разных категорий обучающихся с ООП.

Благоприятный вариант развития преобладает во всех анализируемых категориях младших школьников. Если учитывать анализируемые нами категории, то наибольшая доля обучающихся с риском неблагоприятного варианта развития наблюдается у обучающихся с ОВЗ (34%, 45 из 132), а наименьшая — у одаренных обучающихся (12%, 8 из 69). У обучающихся с неродным русским языком (26%, 20 из 76) эта доля практически равна доле нормотипичных обучающихся с риском неблагоприятного варианта развития (25%, 347 из 1370) и всей выборки (26%, 446 из 1713), составляя около четверти обучающихся по этим категориям.

Среди типов неблагоприятного варианта развития (Прихожан, 2007) количественно сильно преобладает первый тип (низкая самооценка): нормотипичные обучающиеся — 336, обучающиеся с ОВЗ — 45, обучающиеся с неродным русским языком — 19, одаренные обучающиеся — 7, — т.е. всего — 407 учеников (96,9%) из 420 обучающихся с неблагоприятным вариантом развития в этих категориях. По второму типу неблагоприятного варианта развития — всего один человек из нормотипичных обучающихся. По третьему типу — 10 человек из нормотипичных обучающихся, 1 из обучающихся с неродным русским и 1 из одаренных обучающихся (всего 13 учеников со 2-м и 3-м типами неблагоприятного варианта развития).

## Обсуждение результатов

Исследование показало, что есть значимые различия в показателях самооценки (уровень самооценки, уровень притязаний, степень расхождения самооценки и притязаний и степень дифференциации притязаний и самооценки) между различными категориями обучающихся (нормотипичные, обучающиеся с ОВЗ, с неродным русским языком, одаренные обучающиеся) младшего школьного возраста в инклузивной образовательной среде. Показатели самооценки выступают индикаторами благоприятного и неблагоприятного вариантов личностного развития младших школьников.

По всей выборке доля обучающихся с неблагоприятным типом развития составляет 26%. Наибольшая доля обучающихся с неблагоприятным типом развития в 4-х классах имеет место среди учеников с ОВЗ (34%). Среди обучающихся с неродным русским — 26%, среди одаренных обучающихся таких детей всего 12%. Четверть (25%) нормотипичных младших школьников тоже имеют риск неблагоприятного варианта личностного развития. Таким образом, в исследовании нашла подтверждение выдвинутая гипотеза.

Поскольку все изученные категории включали школьников с риском неблагоприятного развития, то можно полагать, что они имеются как среди учеников с нарушениями интеллекта или задержкой психического развития, так и с другими нарушениями. Распределение обучающихся с ОВЗ, имеющих риски неблагоприятного развития (такие как заниженная самооценка, завышенная самооценка и завышенный уровень притязаний), по нозологиям нами не изучалось и может составлять предмет специального изучения.

В качестве причин своеобразия самооценки обучающихся с разными образовательными потребностями часть исследователей отмечают зависимость самооценки от особенностей самих обучающихся, другие исследователи предлагают рассматривать внешние причины — отношения взрослых (учителей и родителей) и сверстников.

Так, согласно исследованиям ученых, формирование самооценки учащихся с ОВЗ сильно отстает от нормы, отличается нерасчлененностью, упрощенностью, противоречивостью, неустойчивостью. Г.Н. Пенин и Н.М. Назарова отмечают, что «...к числу недостатков развития, характерных для всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, относятся... недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм и заниженная или завышенная самооценка» (Пенин, Назарова, 2021).

Другие исследователи говорят о том, что уровень адекватности самооценки может варьироваться не только в зависимости от типа и глубины того или иного нарушения, но и от окружающих условий: «...у определенных детей выделяется пониженная и слабая самооценка; эти дети очень зависят от оценки со стороны окружающего мира» (Пинский, 1985, с. 111). Отсутствие должной поддержки со стороны учителя, низкий уровень принятия такого ребенка сверстниками зачастую являются причиной формирования у него чувства неполноценности, заниженной самооценки, а при высоком уровне притязаний в силу особенностей интеллекта становятся причиной неблагоприятного личностного развития. На возможные перекосы во взаимодействии с детьми с ОВЗ и в оказании им помощи со стороны взрослых указывают различные отечественные исследования, в которых говорится о том, что вследствие гиперопеки у ребенка может развиваться феномен, схожий с «феноменом выученной беспомощности» (Зарецкий, Гордон, 2011). Этот факт тормозит развитие не только самооценки, но и самосознания в целом, по-

скольку не позволяет ребенку стать субъектом своей собственной деятельности. Чувство принадлежности к школе и классу рассматривается как существенный фактор, влияющий на самооценку, самоуважение и субъективное благополучие обучающихся различных уязвимых групп, и является важным показателем успешности их инклюзии (Zaman et al., 2025). Помещение в инклюзивные классы или отдельные классы влияло на академическую самооценку учеников 5–6-х классов с ОВЗ, а наличие учеников с ОВЗ в общеобразовательном классе — на тот же показатель учеников без ОВЗ (Piker et al., 2025).

Учет всех этих факторов необходим при организации психологической помощи обучающимся с ОВЗ.

В качестве основных факторов успешной адаптации в школе и формирования адекватной самооценки детей с неродным языком обучения ученые чаще всего называют принятие взрослыми и наличие заботящихся друзей. По данным исследователей, такие дети нуждаются в психологической помощи при адаптации в коллективе сверстников (Alivernini et al., 2019). К рискам неблагоприятного развития личности и затруднению процесса интеграции таких обучающихся можно отнести «...недостаточный уровень владения русским языком, препятствующий успешному освоению образовательной программы и социализации... эмоциональные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса; отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту... ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения в России» (Письмо Минпросвещения России от 16.08.2021 № НН/202-07). Поддержка самооценки, развитие саморегуляции и поощрение чувства самоэффективности учеников из малообеспеченных семей в ЮАР способствовало преодолению разрыва между притязаниями и уровнем достижений (Masinga, 2025).

По данным исследователей, среди одаренных учеников наблюдалась обучающиеся с конфликтным самоотношением, неадекватной самооценкой, которая могла быть и заниженной, и завышенной. При анализе психологических защит одаренных школьников было выявлено, что завышенная самооценка выступала в качестве защитного механизма (Семенова, 2016). Одаренные дети более ранимы при оценке своей репутации, что свидетельствует о низком уровне эмоциональной стабильности при высоком уровне достижений. Им трудно установить контакт со сверстниками, отстоять свое мнение. Часто они недооценивают или переоценивают свои потенциальные возможности (Парц, 2007). По мнению Е.Н. Волковой, одаренные школьники нередко нуждаются в психологической помощи по формированию жизнестойкости, субъектности, чувства самоэффективности и позитивного самоотношения (Волкова и др., 2022). Как полагают М. Элиас и коллеги (Elias et al., 2024), более правильно для развития инклюзивного и принимающего общества в работе с одаренными обучающимися адресовать педагогические усилия всем обучающимися, не выделяя кого-либо из них по признаку одаренности на

основании тестирования, поощряя сотрудничество и социально-эмоциональное взаимодействие в их среде.

В то же время, как показало наше исследование и целый ряд других (Прихожан, 2007; Бороздина, 2011), обучающиеся с нормотипичным развитием также могут находиться в зоне риска по неблагоприятному варианту развития. Причины рисков для личностного развития могут быть различными и нуждаются в диагностике, а дети — в оказании психологической помощи с учетом ее результатов.

Таким образом, исследования российских и зарубежных исследователей подтверждают нашу гипотезу о том, что самооценка младших школьников, как ключевой показатель их личностного развития, имеет особенности у различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями, что требует учета этих особенностей при оказании психологической помощи.

## Заключение

Таким образом, исследование показало, что в целом в выборке pilotных инклюзивных школ у младших школьников преобладает благоприятный вариант личностного развития (74%). Среди учеников с ОВЗ более выражена низкая самооценка, чем высокая, а у одаренных обучающихся — наоборот. При этом средние значения самооценки у нормотипичных обучающихся и с неродным русским примерно совпадают, а у одаренных обучающихся — больше, чем у нормотипичных обучающихся. У нормотипичных обучающихся и обучающихся с неродным русским низкая и высокая самооценка представлены примерно поровну, они составляют приблизительно половину от их числа со средним уровнем.

Таким образом, наше исследование, исходя из наличия рисков неблагоприятного развития у детей с низкой самооценкой, позволяет говорить о важности внимания к психологическому состоянию обучающихся с подобными рисками во всех изученных категориях, чтобы при необходимости своевременно оказать им психологическую помощь.

Перспективой дальнейшего исследования станет разработка моделей психологической помощи, учитывающих особенности личностного развития обучающихся всех категорий, имеющих различные образовательные потребности, в условиях совместного обучения в инклюзивной образовательной среде.

**Ограничения.** В качестве показателя личностного развития изучались только индикаторы самооценки обучающихся с особыми образовательными потребностями. Отнесение к категориям обучающихся с ООП школы проводили самостоятельно.

**Limitations.** As an indicator of personal development, only self-assessment indicators of students with special educational needs were studied. The assignment of students with special educational needs to the categories of students was carried out independently by the school.

### Список источников / References

1. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2024). Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 31–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>
2. Бороздина, Л.В. (2011). Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 54–65.
3. Быстрова, Ю.А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
4. Волкова, Е.Н., Микляева, А.В., Хороших, В.В. (2022). Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 92–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
5. Выготский, Л.С. (2009). *Вопросы детской психологии*. СПб.: Союз.
6. Гуцу, Е.Г., Арсланова, С.И., Рунова, Т.А. (2023). Формирование адекватной самооценки у младших школьников в учебной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*, 81(2), 225–229.
7. Зарецкий, В.К., Гордон, М.М. (2011). О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике. *Психологическая наука и образование*, 16(3), 19–26.
8. Конокотин, А.В. (2022). Особенности взаимодействий детей младшего школьного возраста в процессе решения учебных задач: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.7. ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; Диссовет Д 850.013.XX (33.2.012.01). Москва.
9. Конокотин, А.В. (2022). *Features of interactions of primary school children in the process of solving educational problems: Diss. Cand. of Psychol. Sci.: 5.3.7.* Moscow State University of Psychology and Education; Dissertation Council D 850.013.XX (33.2.012.01). Moscow. (In Russ.).
10. Лаврух, Н.А. (2012). Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. *Современная педагогика*, 1. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2012/12/815> (дата обращения: 25.04.2025).
11. Парц, О.С. (2007). *Педагогические условия самореализации одаренных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Омск.
12. Пенин, Г.Н., Назарова, Н.М. (2021). *Специальная педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) «бакалавр»): в 3 т.* М.: ИНФРА-М.
13. Пинский, Б.И. (1985). *Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы*. М.: Педагогика.
14. Приходжан, А.М. (2007). *Диагностика личностного развития детей подросткового возраста*. М.: АНО «ПЭБ».
15. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях». СПС GARANT. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 12.28.2020 No. R-193 “On approval of methodological recommendations for the system of functioning of psychological services in general education organizations”. SPS GARANT. (In Russ.).
16. Самсонова, Е.В., Быстрова, Ю.А., Мануйлова, В.В. (2023). Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование. *Клиническая и специальная психология*, 12(2), 192–214. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120209>

- Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Manuilova V.V. (2023). The Current State of the Inclusive Educational Environment in Vocational Educational Institutions of Secondary Vocational Education: A Pilot Study. *Clinical Psychology and Special Education*, 12(2), 192–214. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120209>
17. Семенова, А.А. (2016). Специфика характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязь с составляющими самосознания личности. *Педагогическое образование в России*, 3, 138–144.
- Semenova, A.A. (2016). Specifics of the nature of self-attitude of intellectually gifted students and its relationship with the components of personality self-awareness. *Pedagogical education in Russia*, 3, 138–144. (In Russ.).
18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция). (2012). М. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.03.2025).
- Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation (latest revision)*. (2012). Moscow. (In Russ.). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (viewed: 15.03.2025).
19. Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Жемерикина, Ю.И. (2022). Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциальный-психологический аспект. *Психолого-педагогические исследования*, 14(2), 32–47. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203>
- Fomina, T.G., Filippova, E.V., Zhemerikina, Yu.I. (2022). Regulatory and personal resources of psychological well-being and academic performance of primary school students: differential psychological aspect. *Psychological and pedagogical studies*, 14(2), 32–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203>
20. Хухлаев, О.Е., Чибисова, М.Ю., Ткаченко, Н.В. (ред.) (2023). *Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения* процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
- Khukhlaev, O.E., Chibisova, M.Yu., Tkachenko, N.V. (eds.) (2023). *Methodological recommendations for implementing the program of psychological and pedagogical support for the learning processes, social, linguistic and cultural adaptation of children of foreign citizens*. Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.).
21. Alivernini, F., Cavicchioli, E., Manganelli, S., Chirico, A., Lucidi, F. (2019). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172–191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214>
22. Elias, M.J., Marsili F., Fullmer, L., Morganti, A., Bruno, E. (2024) The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Education International*, 41(2). <https://doi.org/10.1177/02614294241300393>
23. Masinga, N. (2025). Navigating aspirations: the role of self-concept in shaping academic performance among diverse adolescents. *Front. Educ.*, 10, Article 1634375. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1634375>
24. Pirker, A., Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2025) The influence of school placement on students' emotional school well-being, social inclusion and academic self-concept of students with and without learning disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 1021–1035. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70026>
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>
26. Zaman, R.A., Sharma, U. & Round, P. (2025). Key factors influencing the sense of belonging in students experiencing marginalisation: a systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2556000>

### Информация об авторах

Светлана Владимировна Алехина, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasy@mgppu.ru

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), г. 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, Московский 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, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

### Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Chief 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/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasy@mgppu.ru

*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, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

### **Вклад авторов**

Алехина С.В. — общая организация исследования, идея исследования; формулирование гипотезы исследования; планирование исследования; написание и оформление рукописи; обсуждение результатов, контроль за проведением исследования.

Быстрова Ю.А. — планирование исследования; сбор и анализ данных, методы исследования; написание и оформление рукописи; обсуждение результатов.

Самсонова Е.В. — планирование исследования, обсуждение результатов, написание и оформление рукописи; формулирование целей и выводов статьи.

Шеманов А.Ю. — формулирование гипотезы исследования; описание и обсуждение результатов, применение статистических методов для анализа данных; аннотирование, визуализация результатов исследования, написание и оформление рукописи; формулирование выводов; оформление списка литературы.

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

### **Contribution of the authors**

Svetlana V. Alekhina — general organization of the study, the idea of the study; formulating the study hypothesis; planning the study; discussing the results, monitoring the study.

Yuliya A. Bystrova — participating in planning the study; collecting and analyzing data, research methods; discussing the results. Elena V. Samsonova — planning the study, discussing the results, writing and formatting the manuscript; formulating the objectives and conclusions of the article.

Alexey Yu. Shemanov — formulating the study hypothesis; describing and discussing the results, using statistical methods for data analysis; annotating, visualizing the study results, writing and formatting the manuscript; formulating conclusions; formatting the list of references.

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 schools that had informed consent from parents to conduct psychological measurements on their children.

Поступила в редакцию 04.06.2025

Received 2025.06.04

Поступила после рецензирования 29.11.2025

Revised 2025.11.29

Принята к публикации 10.12.2025

Accepted 2025.12.10

Опубликована 29.12.2025

Published 2025.12.29