

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | EMPIRICAL RESEARCH

Научная статья | Original paper

Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ

Е.В. Самсонова ✉, А.Ю. Шеманов, С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ samsonovaev@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Инклюзивное образование, нацеленное на принятие и поддержку всего разнообразия обучающихся, требует уточнения понятия особых образовательных потребностей, ранее ориентированного на создание условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с учетом других обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. **Цель.** Актуализация задачи расширения понятия особых образовательных потребностей на основе данных о распределении обучающихся в категориях особых образовательных потребностей школ, участвующих в апробации модели инклюзивной школы. **Гипотезы.** Инклюзивная образовательная среда пилотных образовательных организаций, участвующих в апробации модели инклюзивных школ, характеризуется разнообразием особых образовательных потребностей обучающихся. Количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде пилотных школ численно сопоставимо с количеством обучающихся с другими особыми образовательными потребностями. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 3238 обучающихся 109 классов 55 школ шести регионов России: 1713 учеников из 57 четвертых классов и 1525 учеников из 52 восьмых классов. Проведен частотный анализ обучающихся в категориях особых образовательных потребностей. **Результаты.** Результаты показали, что доля обучающихся в категории обучающихся с ОВЗ (7,10%) сопоставима с долями в следующих категориях: с неродным русским — 3,74%, с одаренностью — 3,92%, с девиантным поведением — 2,87%, в трудной жизненной ситуации — 1,08%. **Выводы.** Полученные данные говорят об актуальности задач расширения понятия особых образовательных потребностей, выявления у обучающихся различных категорий особых образовательных потребностей и разработки технологий и методов их психолого-педагогической поддержки. При создании условий инклюзии в образовательных организациях для учета всего спектра особых образовательных потребностей оказываются актуальными принципы универсального дизайна и индивидуализации обучения.

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21—38.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21—38.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, индивидуализация

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

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования М.Н. Алексееву, Г.И. Толчкова, а также О.А. Муравьеву за техническую подготовку рукописи.

Для цитирования: Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21—38. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>

Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments

E.V. Samsonova ✉, A.Yu. Shemanov, S.V. Alekhina, Yu.A. Bystrova
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ samsonovaev@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Inclusive education aimed at accepting and supporting the diversity of learners requires a clarification of the concept of special educational needs, previously focused on creating conditions for learners with disabilities, taking into account other learners with special educational needs. **Objective.** Updating the task of expanding the concept of special educational needs based on data on the distribution of learners in the categories of special educational needs in schools participating in the testing of the inclusive school model. **Hypotheses.** The inclusive educational environment of the pilot educational organizations participating in the testing of the inclusive school model is characterized by a diversity of special educational needs of learners. The number of learners with disabilities in the inclusive educational environment of the pilot schools is numerically comparable to the number of learners with other special educational needs. **Methods and materials.** The study involved 3238 learners from 109 classes of 55 schools in six regions of Russia: 1713 learners from 57 fourth grades and 1525 learners from 52 eighth grades. A frequency analysis of students in the categories of special educational needs was conducted. **Results.** The results showed that the share of students in the category of students with disabilities (7.10%) is comparable with the shares in the following categories: with a non-native Russian language — 3.74%, with giftedness — 3.92%, with deviant behavior — 2.87%, in a difficult life situation — 1.08%. **Conclusions.** The data obtained indicates the relevance of the tasks of expanding the concept of special educational needs, identifying

students of various categories of special educational needs and developing technologies and methods for their psychological and pedagogical support. When creating inclusive conditions in educational organizations to take into account the entire spectrum of special educational needs, the principles of universal design and individualization of education are relevant.

Keywords: special educational needs, inclusive education, students with disabilities, individualization

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, G.I. Tolchikov for their assistance in collecting data for the study, and O.A. Muravyova for technical preparation of the manuscript.

For citation: Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21—38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140202>

Введение

Инклюзивное образование, согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п. 27). Использование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, предусмотрено как частью 1 статьи 48 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», так и профессиональными стандартами педагогических работников (например, профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденным приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н). Таким образом, в этих нормативных документах содержится требование учета всего разнообразия особых образовательных потребностей (ООП) и индивидуальных возможностей обучающихся.

Первоначально термин «особые образовательные потребности» возник и использовался для обозначения образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, для удовлетворения которых в процессе образования требовалось применение методов специальной педагогики, в отечественном контексте рассматриваемых в дисциплинарных рамках дефектологии. Этот контекст отражен в понятии «особые образовательные потребности», которое сформулировал В.И. Лубовский: «Особые образовательные потребности — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» (Лубовский, 2013, с. 62).

В зарубежной научной литературе существует аналогичный термин: «особые (специальные) образовательные потребности» (Special Educational Needs, SEN), который прямо отсылает к методам специального образования (special education), т.е. методам обучения, которые

в отечественном контексте относятся к дефектологии, или коррекционной педагогике. Это хорошо видно в следующем определении, приводимом в обзоре Далгаарда и соавторов, выполненном на основе метаанализа и сравнивающим эффективность образования в условиях инклюзии и сегрегации детей с особыми (special) образовательными потребностями: «Термин “дети с особыми образовательными потребностями” (SEN) относится к весьма разнообразным группам детей, с широким спектром физических, когнитивных и социоэмоциональных недостатков или трудностей, а также сильных сторон и ресурсов, из-за которых они нуждаются в различной степени специальной образовательной поддержки и помощи» (Dalgaard et al., 2022, p. 4). Как подчеркивается в определении, речь идет об очень разнообразной группе детей, а не только о детях с инвалидностью в узком смысле, поэтому другие авторы употребляют в сходном значении также термин «дети с особыми (специальными) образовательными потребностями и инвалидностью» (special educational needs and disabilities — SEND), имея в виду, что при их обучении возникает необходимость в применении методов специального образования; а для того чтобы подчеркнуть, что их применение необходимо и в условиях инклюзии, они говорят об инклюзивном специальном образовании (Kauffman, Hornby, 2025).

Основной целевой группой, для которой в современной российской системе образования создаются специальные образовательные условия, являются обучающиеся с инвалидностью и с ОВЗ, которые подразделяются на нозологические категории, что больше соответствует медицинской модели. Вместе с тем, как отмечает С.В. Алехина, «обсуждение модели инклюзивной школы сформировало актуальный запрос на обеспечение психолого-педагогических условий инклюзивного образования, опираясь на понятие “особые образовательные потребности”» (Алехина, 2024, с. 164). Такой подход, ориентируясь на широкое понимание инклюзии в образовании, ставит вопрос о конкретизации понятия «особые образовательные потребности» в ситуации, когда расширяется адресная группа обучающихся, которых относят к категориям детей с ООП.

Содержательное наполнение понятия «особые образовательные потребности», в том числе проработка оснований для их классификации, определение диагностических методик и психолого-педагогических условий поддержки, требует анализа имеющихся исследований и проведения новых. Так, большинство исследований психолого-педагогической поддержки посвящены диагностике и сопровождению учеников с ОВЗ (Тишина, Данилова, 2020), также имеются публикации, в которых освещаются проблемы психологических особенностей и/или психолого-педагогической помощи одаренным обучающимся (Мурафа и др., 2019; Волкова и др., 2022; Elias et al., 2025), ученикам с неродным русским (Хухлаев и др., 2015, 2021), детям и подросткам в трудной жизненной ситуации (Шалагинова, Корниенко, 2015), подросткам с девиантным поведением (Кравцов, 2020) и др.

При этом в разных нормативных документах мы видим разные перечисления таких групп детей, с разными основаниями, которые часто трудно определить. Пока можно констатировать, что эти категории обучающихся выявляются эмпирическим путем и основанием их выделения служат те или иные трудности, переживаемые школьниками в процессе обучения, не достигающими того образовательного результата, который требуется при освоении основных образовательных программ (Рубцов и др., 2020).

Инклюзивная образовательная среда пилотных образовательных организаций, участвующих в апробации модели инклюзивных школ, характеризуется разнообразием особых образовательных потребностей обучающихся, численно сопоставимых с категорией обучающихся с

ограниченными возможностями здоровья. На основании исследования инклюзивной образовательной среды, проведенного в 2023 г. Федеральным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования на базе 3054 школ, наиболее многочисленными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями являются обучающиеся с ОВЗ (3,99% от всех обучающихся на школьном уровне), с инвалидностью (1,48%), с неродным русским (8,05%) и одаренные обучающиеся (8,56%) (Алехина и др., 2024).

В настоящем исследовании мы ставили целью актуализацию задачи уточнения понятия ООП на основе данных о распределении обучающихся в категориях ООП, заданных моделью инклюзивной образовательной школы, разработанной Министерством просвещения Российской Федерации (Апробация модели..., 2024). Гипотеза была основана на задачах апробации модели инклюзивной школы, в которой определены категории детей с ООП: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью; обучающиеся с отклоняющимся (девиантным) поведением; обучающиеся, находящиеся под надзором в организациях для детей-сирот; обучающиеся, испытывающие временные или стойкие трудности в освоении содержания образования (обучающиеся с неродным русским языком, которым требуется специальный психолого-педагогический подход к организации их обучения; обучающиеся, принадлежащие к этническим меньшинствам, коренным и малочисленным народам; обучающиеся, воспитывающиеся в замещающих семьях; обучающиеся, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации); одаренные обучающиеся (Модель..., 2024, с. 1—2). Мы предположили, что инклюзивная образовательная среда пилотных образовательных организаций, участвующих в апробации модели инклюзивных школ, характеризуется разнообразием особых образовательных потребностей обучающихся, причем количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья численно сопоставимо с количеством обучающихся с другими особыми образовательными потребностями.

Такое исследование позволит оценить степень разнообразия обучающихся в инклюзивных образовательных организациях для того, чтобы в дальнейшем определить необходимые психолого-педагогические условия, соответствующие их ООП.

Материалы и методы

Исследование проводилось Федеральным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета в рамках апробации модели инклюзивной школы, разработанной Министерством просвещения Российской Федерации (Апробация модели..., 2024).

Выборка

Собраны данные из 55 общеобразовательных организаций из шести регионов Российской Федерации (Донецкая Народная Республика, Калининградская область, Красноярский край, Липецкая область, Ставропольский край, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра). Школами были отобраны классы по критериям наличия совместного обучения школьников с различными образовательными потребностями (с ОВЗ, одаренные, с неродным русским языком обучения и др.) и нормотипичных сверстников: всего 109 классов, из них 57 четвертых классов и 52 восьмых. Выборка включала 3238 человек — 1713 обучающихся 4-х классов и 1525 обучающихся 8-х классов из 55 школ, которые составили 11,7% от общего числа школ в шести регионах Российской Федерации. Сбор эмпирических данных осуществлялся в 2024 г.

Процедура и методы

Пилотным школам в рамках апробации модели инклюзивной образовательной организации предлагалась онлайн-анкета (мониторинговая форма) для самозаполнения классными руководителями. При заполнении сводных данных предлагалось кодировать обучающихся класса с учетом их особых образовательных потребностей (Модель..., 2024, с. 1—2). Определение доли обучающихся с ООП опиралось на данные о частотах обучающихся в категориях ООП в школах; хи-квадрат Пирсона применялся для сравнения распределений обучающихся 4-х и 8-х классов по категориям обучающихся с ООП.

Результаты

Суммарные результаты частотного анализа по категориям совокупной выборки школьников в образовательных организациях субъектов РФ, принявших участие в апробации модели инклюзивной школы, представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Суммарные частоты обучающихся по категориям особых образовательных потребностей
Cumulative frequencies of students by category of special educational needs

Характеристика / Characteristics	N
Всего обучающихся в ОО, принявших участие в исследовании / Total students taking part in the study	3238
В т.ч. нормотипичных обучающихся / incl. normotypical students	2589
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	79,96
В т.ч. обучающихся с ОВЗ / incl. students with disabilities	230
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	7,10
В т.ч. обучающихся с девиантным поведением / incl. students with deviant behavior	93
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	2,87
В т.ч. детей-сирот / incl. orphaned students	3
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	0,09
В т.ч. обучающихся с неродным русским языком обучения / incl. students whose mother tongue is different from the main language of instruction	121
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	3,74
В т.ч. обучающихся из этнических меньшинств / incl. students from ethnic minorities	10
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	0,31
В т.ч. обучающихся из замещающих семей / incl. students from foster families	30
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	0,93
В т.ч. обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации / incl. students who find themselves in difficult life situations	35
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	1,08
В т.ч. одаренных обучающихся / incl. gifted students	127
% от всех обучающихся в ОО / % of total sample of students	3,92

По приведенным данным видно, что наиболее многочисленными категориями обучающихся являются ученики с ОВЗ (7,10%), одаренные школьники (3,92%), ученики с неродным русским (3,74%) и с девиантным поведением (2,87%). Остальные категории — находящиеся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), дети-сироты, дети из замещающих семей, школьники из этнических меньшинств — представлены в меньшей степени: от 0,09% до 1,08% выборки. Общая доля других категорий обучающихся с ООП — 12,94%, что превышает долю обучающихся с ОВЗ (7,10%) в 1,82 раза. При этом доля обучающихся с ООП в категориях, отличных от категорий учеников с ОВЗ, неродным русским и одаренностью, составляет 5,28%, что сопоставимо с долями в каждой из перечисленных категорий: с ОВЗ — 7,10%, с неродным русским — 3,74%, с одаренностью — 3,92%. Как уже отмечалось, относительно обучающихся перечисленных категорий имеются данные о том, что они могут характеризоваться психологическими особенностями и им необходимо психолого-педагогическое сопровождение в процессе обучения для благополучной социализации и профилактики их исключения из образования.

Таблица 2 / Table 2

Сравнение частот по категориям обучающихся 4-х и 8-х классов с особыми образовательными потребностями
Comparison of frequencies by categories of fourth and eighth grade students with special educational needs

Категории обучающихся с ООП / Categories of students with special educational needs	Четвертые классы / fourth grade		Восьмые классы / eighth grade	
	N	%*	N	%*
Всего обучающихся / Total students	1713	100	1525	100
Нормотипичные обучающиеся / Normotypical students	1374	80,21	1215	79,67
Обучающиеся с ОВЗ / Students with disabilities	131	7,65	99	6,49
Обучающиеся с девиантным поведением / Students with deviant behavior	39	2,28	54	3,54
Обучающиеся из детей-сирот / Students from orphans	2	0,12	1	0,07
Обучающиеся, находящиеся в трудной жизненной ситуации / Students who find themselves in difficult life situations	13	0,76	22	1,44
Обучающиеся из этнических меньшинств / Students from ethnic minorities	4	0,23	6	0,39
Обучающиеся из замещающих семей / Students from foster families	9	0,52	21	1,38
Обучающиеся, относящиеся к категории «одаренные обучающиеся» / Gifted students	67	3,91	60	3,93
Обучающиеся, чей родной язык отличается от основного языка обучения / Students whose mother tongue is different from the main language of instruction	74	4,32	47	3,08

Примечание. * доля в % от общего числа обучающихся данных классов, участвовавших в исследовании.

Note. * share in % of the total number of students of these classes who participated in the study.

Таблица 3 / Table 3

Сравнение частот по категориям обучающихся 4-х и 8-х классов с особыми образовательными потребностями без учета малочисленных категорий
Comparison of frequencies by categories of fourth and eighth grade students with special educational needs, excluding minor categories

Категории обучающихся с ООП / Categories of students with special educational needs	Четвертые классы / fourth grade		Восьмые классы / eighth grade	
	N	%*	N	%*
Нормотипичные обучающиеся / Normotypical students	1359	80,21	1187	79,67
Обучающиеся с ОВЗ / Students with disabilities	131	7,65	99	6,49
Обучающиеся с девиантным поведением / Students with deviant behavior	39	2,28	54	3,54
Обучающиеся, находящиеся в трудной жизненной ситуации / Students who find themselves in difficult life situations	13	0,76	22	1,44
Обучающиеся, относящиеся к категории «одаренные обучающиеся» / Gifted students	67	3,91	60	3,93
Обучающиеся, чей родной язык отличается от основного языка обучения / Students whose mother tongue is different from the main language of instruction	74	4,32	47	3,08

Примечание. * доля в процентах от общего числа обучающихся данных классов, участвовавших в исследовании. Результаты сравнения распределения обучающихся по категориям ООП в 4-х и 8-х классах по критерию хи-квадрат Пирсона: с учетом нормотипичных обучающихся: $\chi^2_{\text{emp.}} = 12,749$; $\chi^2_{\text{crit.}}(0,01) = 9,21$; $\chi^2_{\text{emp.}} > \chi^2_{\text{crit.}}(0,01)$, $p < 0,01$; без учета нормотипичных обучающихся: $\chi^2_{\text{emp.}} = 12,74$; $\chi^2_{\text{crit.}}(0,01) = 9,21$; $\chi^2_{\text{emp.}} > \chi^2_{\text{crit.}}(0,01)$, $p < 0,01$.

Note. * share in % of the total number of students of these classes who participated in the study. Results of comparing the distributions of students by SEN categories in fourth and eighth grades by Pearson's chi-square criterion: taking into account normotypical students: $\chi^2_{\text{emp.}} = 12,749$; $\chi^2_{\text{crit.}}(0,01) = 9,21$; $\chi^2_{\text{emp.}} > \chi^2_{\text{crit.}}(0,01)$, $p < 0,01$; not including normotypical students: $\chi^2_{\text{emp.}} = 12,74$; $\chi^2_{\text{crit.}}(0,01) = 9,21$; $\chi^2_{\text{emp.}} > \chi^2_{\text{crit.}}(0,01)$, $p < 0,01$.

Как видно из таблиц 2 и 3, доля обучающихся с ОВЗ и с неродным русским меньше в 8-х классах по сравнению с 4-ми, а доля обучающихся с девиантным поведением, из замещающих семей и находящихся в трудной жизненной ситуации больше.

Сравнение по критерию хи-квадрат Пирсона распределения обучающихся по категориям обучающихся с ООП после исключения малочисленных категорий (табл. 3) обнаружило статистически достоверное ($p < 0,01$) различие между распределениями как при учете категории нормотипичных обучающихся, так и без ее учета. В качестве возможной причины большей доли учеников с девиантным поведением в 8-х классах, по сравнению с 4-ми, могут выступать проблемы подросткового возраста, но это предположение нуждается в дальнейшем изучении. Доля обучающихся почти в каждой из категорий, представленных в таблице 3, в 2–7 раз меньше, чем доля обучающихся с ОВЗ, но суммарно больше нее более чем в 1,5 раза. Таким образом, гипотеза исследования о сопоставимости доли обучающихся во всех категориях обучающихся с ООП с категорией школьников с ОВЗ, а также учеников с неродным русским и одаренных обучающихся находит свое подтверждение в результатах анализа выборок обучающихся 4-х и 8-х классов (см. табл. 1).

Обсуждение результатов

В нашем исследовании подтверждена сопоставимость количественных характеристик обучающихся рассмотренных групп с категорией детей с ОВЗ и с инвалидностью в 4-х и 8-х классах изучавшихся школ, что показывает актуальность проблемы выявления их особых образовательных потребностей и может требовать разработки и создания для них соответствующих психолого-педагогических условий. Доля обучающихся с ОВЗ в школах, участвовавших в настоящем исследовании, выше, а обучающихся с неродным русским и одаренных школьников ниже, чем в этих категориях, по результатам, полученным ранее на 83 регионах России (Алехина и др., 2024). Возможно, это связано с тем, что при отборе школ для пилотного исследования наличие большого числа учеников с ОВЗ могло иметь приоритетное значение, поскольку именно для них создаются в соответствии с законом об образовании специальные образовательные условия (статья 79 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), хотя в модели инклюзивной школы задается расширенный перечень категорий обучающихся с ООП.

В последнее время родители активно защищают права своих детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, а также детей с дисграфией и дислексией, объединяясь в родительские ассоциации. Таким образом, можно наблюдать, что и в общественном мнении наблюдается тенденция к расширению категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями, на которую отвечает разработка модели инклюзивной школы. В то же время один и тот же обучающийся фактически может принадлежать к разным категориям в соответствии с перечнем категорий с ООП (например, быть обучающимся с неродным русским, девиантным поведением и обучающимся с ОВЗ), и, соответственно, ему необходимы разные формы поддержки ввиду обусловленного различными факторами своеобразия его ситуации.

По мнению В.В. Рубцова и др., к числу основных проблем, с которыми сталкиваются психологи общеобразовательных организаций в профилактической работе, относятся: выявление обучающихся группы риска и выстраивание индивидуальной траектории психолого-педагогического и иного сопровождения (в зависимости от тяжести состояния и симптомов неблагополучия, наблюдаемых у обучающихся) (Рубцов и др., 2020). Эта констатация также ориентирует на расширенное использование понятия ООП и необходимость его уточнения, в том числе связанного с определением необходимых условий для поддержки обучающихся с ООП.

Не только дети с ОВЗ, но и другие категории детей, не имеющие когнитивных или сенсорных дефицитов, могут сталкиваться с трудностями в получении образования — по причинам неблагоприятного психологического климата в классе, отсутствия инклюзивной культуры в школе, проявления нетерпимости к другим, практики буллинга (Реан и др., 2020; Егорова, Заречная, 2022; Быстрова, 2022; Margas, 2023). Та или иная особенность ученика, заметная для группы сверстников и отличающая его от других, низкие оценки по предметам, а также отсутствие поддержки его успешности со стороны педагогов могут ставить его в ситуацию уязвимости в качестве члена группы, что при несформированности толерантности, специальных навыков коммуникации и инклюзивной культуры в целом может провоцировать агрессию или исключение его из группы. Особенно это касается таких категорий детей, которым без специальных усилий по созданию оптимальных условий реализации их возможностей угрожает риск исключения и маргинализации: с неродным русским, с девиантным поведением, находящихся в трудной жизненной ситуации и др. И в этом смысле понятие особых образовательных

потребностей должно применяться также и к ним, отражая необходимость обеспечения психолого-педагогических условий обучения и развития, способствующих их включению в образовательную среду. При этом особую роль приобретают достижения в области личностных образовательных результатов обучающихся.

Обсуждая проблемы инклюзивного образования, Е.Л. Инденбаум обращает внимание на существующее в современной школе противоречие «между нацеленностью образовательного процесса на результат, признаваемый в первую очередь в области академических достижений, и совершенно другими критериями успеха в образовании преобладающей части детей с нарушениями в развитии» (Инденбаум, 2020, с. 197). По мнению Е.Л. Инденбаум, при определении образовательных результатов детей «с нарушениями в развитии» недооценивается значение личностных результатов. Формирование таких личностных качеств, как умение использовать конструктивные копинги, целеустремленность, наличие творческих интересов социальной направленности, может помогать в преодолении трудностей в обучении (Ослон и др., 2022).

Таким образом, мы наблюдаем две тенденции, исследуя разнообразие различных групп обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, в инклюзивной образовательной среде. Первая связана с расширением количества таких групп, что отражается в различных исследованиях, методической литературе, а также в нормативных документах. В своем пределе такое расширение разнообразия групп обучающихся с ООП должно привести к выявлению индивидуальных особенностей у каждого обучающегося, что соответствует принципу индивидуализации и отражает идеи инклюзивного образования, одной из технологий которого является построение индивидуального образовательного маршрута (Шеманов и др., 2020). Другая тенденция связана с тем, что разнообразие особых образовательных потребностей как условие образовательной среды меняет сам дизайн этой среды, в которой должны быть созданы условия, одинаково важные для всех участников образовательных отношений, связанных с принятием этого разнообразия как некоторой социальной нормы. Исходя из принципа универсального дизайна, можно говорить о создании условий в образовательной организации, при которых целенаправленно ведется работа по развитию социальных отношений, в которых принимаются и поддерживаются особые образовательные потребности в их разнообразии и формируются личностные результаты, повышающие устойчивость обучающихся к внешним и внутренним вызовам (Алехина и др., 2020).

Заключение

Как показано в статье, доля обучающихся с особыми образовательными потребностями в категории обучающихся с ОВЗ (7,10%) численно сопоставима с долей обучающихся с ОВЗ в каждой из перечисленных категорий: с неродным русским — 3,74%, с одаренностью — 3,92%, с девиантным поведением — 2,87%, в трудной жизненной ситуации — 1,08% (табл. 1). При этом доля одаренных обучающихся, с неродным русским, с девиантным поведением, находящихся в трудной жизненной ситуации и др. в 4-х и 8-х классах суммарно превышает долю обучающихся с ОВЗ примерно в 1,5—2 раза, что говорит об актуальности задачи выявления у обучающихся этих категорий особых образовательных потребностей, неудовлетворение которых может создавать трудности при освоении ими образовательных программ. Это, в свою очередь, требует разработки и создания условий образовательной среды, отвечающих на выявляемые ООП.

Результаты исследования установили две тенденции в ситуации расширения разнообразия обучающихся с особыми образовательными потребностями. Первая — формирование установок на выявление индивидуальных особенностей у каждого обучающегося, что соответствует идеям инклюзивного образования, одной из технологий которого является построение индивидуального образовательного маршрута. Вторая состоит в том, что использование понятия ООП меняет сам дизайн образовательной среды, в которой должны быть созданы условия, одинаково важные для всех участников образовательных отношений, связанных с принятием этого разнообразия как некоторой социальной нормы. Это, в свою очередь, ставит акцент на задаче формирования у всех обучающихся личностных результатов, повышающих толерантность и принятие разнообразия в классных коллективах, а также устойчивость обучающихся к внешним и внутренним вызовам. Особую важность при этом имеет формирование инклюзивной культуры класса и школы.

Таким образом, само понятие «особые образовательные потребности» нуждается в дальнейшем изучении, что предполагает как разработку диагностических методик по определению структуры и специфики образовательных потребностей различных категорий обучающихся, так и разработку подходов, технологий и методов их психолого-педагогической поддержки.

Ограничения. К ограничениям исследования можно отнести особенности отбора школ для участия в апробации модели инклюзивной школы, которые могли повлиять на доли обучающихся различных категорий групп риска, а также нечеткость критериев определения обучающихся в категории ООП, отличных от учеников с ОВЗ, которые школы устанавливали самостоятельно.

Limitations. The limitations of the study include the peculiarities of selection of schools for participation in approbation of the inclusive school model, which could affect the shares of students of different categories of risk groups, as well as the vagueness of criteria for distribution of students into categories of risk groups different from students with disabilities, which schools determined independently.

Список источников / References

1. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Мельник, Ю.В., Карпенкова, И.В., Бушмелев, М.Е., Золина, М.В., Марцинкевич, Н.А., Куденкова, М.Н., Шабатина, Ю.А., Филакова, Е.М., Казакова, С.В., Базанова, А.В., Рыбина, И.В., Лысова, Т.А., Корзинкина, К.А., Малахова, О.Н., Хрянина, Т.Н., Рожкова, Е.В. (2020). *Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций*. М.: МГППУ.

Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu., Melnik, Yu.V., Karpenkova, I.V., Bushmelev, M.E., Zolina, M.V., Martsinkevich, N.A., Kudenkova, M.N., Shabatina, Yu.A., Filakova, E.M., Kazakova, S.V., Bazanova, A.V., Rybina, I.V., Lysova, T.A., Korzinkina, K.A., Malakhova, O.N., Khryanina, T.N., Rozhkova, E.V. (2020). *Model and technology of universal learning design in the context of the diversity of educational needs of students in primary school: methodological recommendations for teachers, specialists in psychological and pedagogical support and methodologists of educational organizations*. Moscow: MSUPE. (In Russ.).

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21—38.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21—38.

2. Алехина, С.В. (2024). Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды. *Вестник практической психологии образования*, 21(1), 162—171. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210113>
Alekhina, S.V. (2024). Professional position of an educational psychologist in designing an inclusive educational environment. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(1), 162—171. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210113>
3. 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>
Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu. (2024). Implementation of the principle of continuity in inclusive education in Russia. *Psychological Science and Education*, 29(5), 31—48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290503>
4. *Апробация модели инклюзивной школы*. (2024). Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ. М. URL: <https://www.inclusive-edu.ru/aprobatsiya-modeli-inklyuzivnoj-shkoly/> (дата обращения: 02.04.2025). (In Russ.).
Testing the inclusive school model. (2024). Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow. URL: <https://www.inclusive-edu.ru/aprobatsiya-modeli-inklyuzivnoj-shkoly/> (viewed: 02.04.2025). (In Russ.).
5. Быстрова, Ю.А. (2022). Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(4), 143—162. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300408>
Bystrova, Yu.A. (2022). Possibilities of psychological support and assistance to young people with intellectual disabilities during employment. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30(4), 143—162. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300408>
6. 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>
Volkova, E.N., Miklyaeva, A.V., Khoroshikh, V.V. (2022). Subjective prerequisites for psychological well-being of gifted adolescents. *Psychological Science and Education*, 27(1), 92—103. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
7. Егорова, М.А., Заречная, А.А. (2022). Позитивные стратегии психологической поддержки субъективного благополучия школьников. *Современная зарубежная психология*, 11(3), 38—47. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110304>
Egorova, M.A., Zarechnaya, A.A. (2022). Positive strategies for psychological support of subjective well-being of schoolchildren. *Modern Foreign Psychology*, 11(3), 38—47. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110304>
8. Инденбаум, Е.Л. (2020). Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования. *Вестник Томского государственного университета*, 452, 194—204. <https://doi.org/10.17223/15617793/452/24>
Indenbaum, E.L. (2020). Inclusive competence as a prospect for modern pedagogical education. *Bulletin of Tomsk State University*, 452, 194—204. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/15617793/452/24>

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21—38.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21—38.

9. Кравцов, О.Г. (2020). Проблема личностного развития несовершеннолетних правонарушителей: культурно-исторический подход. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 49—56. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160105>
Kravtsov, O.G. (2020). The problem of personal development of juvenile offenders: a cultural and historical approach. *Cultural-historical psychology*, 16(1), 49—56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160105>
10. Лубовский, В.И. (2013). Особые образовательные потребности. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 5(5). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy (дата обращения: 24.03.2025)
Lubovsky, V.I. (2013). Special educational needs. *Psychological science and education psyedu.ru*, 5(5). (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy (viewed: 03.24.2025).
11. Модель «Инклюзивная образовательная организация — образовательная организация для всех». (2024). Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ. Москва. URL: <https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/05/Model-inklyuzivnoj-shkoly-dlya-aprobatsii.pdf> (дата обращения: 02.04.2025).
Model “Inclusive educational organization — educational organization for all”. (2024). Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/05/Model-inklyuzivnoj-shkoly-dlya-aprobatsii.pdf> (viewed: 02.04.2025).
12. Мурафа, С.В., Павлова, А.А., Трифонова, Е.В. (2019). Психолого-педагогические условия развития способностей детей и поддержки их одаренности в условиях реализации образовательного процесса. *Вестник практической психологии образования*, 16(2), 8—14. <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160201>
Murafa, S.V., Pavlova, A.A., Trifonova, E.V. (2019). Psychological and pedagogical conditions for the development of children's abilities and support for their giftedness in the context of the implementation of the educational process. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 16(2), 8—14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160201>
13. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция). (2012). М. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.03.2025).
On Education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012, no. 273-FZ (latest revision). (2012). Moscow. (In Russ.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (viewed: 15.03.2025).
14. Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. (2013). М. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.03.2025).
On approval of the professional standard “Teacher (teaching activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”: Order of

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21—38.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21—38.

the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from October 18, 2013, no. 544n. (2013). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (viewed: 15.03.2025).

15. Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)” : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н. (2015). М. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 26.12.2024).
On approval of the professional standard “Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)” : Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from July 24, 2015, no. 514n. (2015). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (viewed: 12/26/2024).
16. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2022). Психологические ресурсы и личностные дефициты у выпускников организаций для детей-сирот. *Социальные науки и детство*, 3(2—3), 69—89. <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030205>
Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2022). Psychological resources and personal deficits of graduates of organizations for orphans. *Social Sciences and Childhood*, 3(2—3), 69—89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2022030205>
17. Реан, А.А., Шагалов, И.Л., Коновалов, И.А. (2020). Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии. *Психологическая наука и образование*, 25(6), 126—143. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250611>
Rean, A.A., Shagalov, I.L., Kononov, I.A. (2020). The relationship between retrospective assessments of school climate and the readiness of young people for aggression. *Psychological Science and Education*, 25(6), 126—143. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250611>
18. Рубцов, В.В., Сергоманов, П.А., Леонова, О.И., Абушкин, Б.М., Алехина, С.В., Банников, Г.С., Вихристюк, О.В., Гаязова, Л.А., Делибальт, В.В., Драганова, О.А., Дубровина, И.В., Егоренко, Т.А., Егорова, М.А., Забродин, Ю.М., Зарецкий, В.К., Исаев, Е.И., Ключева, Т.Н., Лавриненко, О.А., Лобанова, А.В. ... Шумакова, Н.Б. (2020). Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ.
Rubtsov, V.V., Sergomanov, P.A., Leonova, O.I., Abushkin, B.M., Alekhina, S.V., Bannikov, G.S., Vikhristyuk, O.V., Gayazova, L.A., Delibalt, V.V., Draganova, O.A., Dubrovina, I.V., Egorenko, T.A., Egorova, M.A., Zabrodin, Yu.M., Zaretsky, V.K., Isaev, E.I., Klueva, T.N., Lavrinenko, O.A., Lobanova, A.V. ... Shumakova, N.B. (2020). *The system of functioning of psychological services in general education organizations: methodological recommendations*. Moscow: Publ. MSUPE. (In Russ.).
19. Тишина, Л.А., Данилова, А.М. (2020). Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации. *Современные наукоемкие технологии*, 3, 194—200.
Tishina, L.A., Danilova, A.M. (2020). Problems of psychological and pedagogical support for students with disabilities in an educational organization. *Modern science-intensive technologies*, 3, 194—200. (In Russ.).
20. Хухлаев, О.Е., Хакимов, Э.Р., Фомичева, А.Е. (2021). Исследования академической резильентности детей-мигрантов: анализ и перспективы. *Культурно-историческая психология*, 17(4), 117—127. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170413>

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21—38.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21—38.

- Khukhlaev, O.E., Khakimov, E.R., Fomicheva, A.E. (2021). Research on academic resilience of migrant children: analysis and prospects. *Cultural-historical psychology*, 17(4), 117—127. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2021170413>
21. Хухлаев, О.Е., Чибисова, М.Ю., Шеманов, А.Ю. (2015). Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании. *Психологическая наука и образование*, 20(1), 15—27. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200103>
- Khukhlaev, O.E., Chibisova, M.Yu., Shemanov, A.Yu. (2015). Inclusive approach to the integration of migrant children in education. *Psychological science and education*, 20(1), 15—27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2015200103>
22. Шалагинова, К.С., Корниенко, Е.А. (2015). Особенности копинг-стратегий подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях. *Вестник практической психологии образования*, 12(4), 36—40. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n4/Shalaginova_Kornienko (дата обращения: 25.12.2024).
- Shalaginova, K.S., Kornienko, E.A. (2015). Features of coping strategies of adolescents in difficult life situations. *Bulletin of practical psychology of education*, 12(4), 36—40. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n4/Shalaginova_Kornienko (viewed: 25.12.2024).
23. Шеманов, А.Ю., Мельник, Ю.В., Самсонова, Е.В., Борисова, Н.В., Брушлинский, И.М., Ефремова, Н.М., Бурдина, Я.Ю., Усова, А.П., Левшина, Т.В., Медведева, Т.П., Шаргородская, Л.В., Карпенкова, И.В., Золина, М.В., Ростовцева, Н.А., Лысова, Т.А., Рыбина, И.В., Еременко, Ю. (2020). *Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации*. М.: МГППУ.
- Shemanov, A.Yu., Melnik, Yu.V., Samsonova, E.V., Borisova, N.V., Brushlinsky, I.M., Efremova, N.M., Burdina, Ya.Yu., Usova, A.P., Levshina, T.V., Medvedeva, T.P., Shargorodskaya, L.V., Karpenkova, I.V., Zolina, M.V., Rostovtseva, N.A., Lysova, T.A., Rybina, I.V., Eremenko, Yu. (2020). *Technologies for developing an individual educational route for students with disabilities: methodological recommendations*. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
24. Dalgaard, N.T., Bondebjerg, A., Viinholt, B.C.A., Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
25. Elias, M.J., Marsili, F., Fullmer, L., Morganti, A., Bruno, E. (2025). The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Education International*, 41(1), 57—75. <https://doi.org/10.1177/02614294241300393>
26. Kauffman, J.M., Hornby, G. (2025). Extremism and the potential dismantling of special education: Or moving forward with inclusive special education. *Support for Learning*, 00, 1—12. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12519>
27. Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, art. 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21—38.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21—38.

Информация об авторах

Елена Валентиновна Самсонова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «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, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

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

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

Information about the authors

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

Alexey Yu. Shemanov, Doctor of Science (Philosophy), Professor of Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Svetlana V. Alekhina, Candidate of Science (Psychology), Chief of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Science (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 & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: bystrovayua@mgppu.ru

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. (2025). Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 21—38.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. (2025). Diversity of special educational needs of learners in inclusive school environments. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 21—38.

Вклад авторов

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.

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

Быстрова Ю.А. — участие в планировании исследования; сбор и анализ данных, методы исследования; обсуждение результатов.

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

Contribution of the authors

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.

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.

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, имеющими 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.

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А. (2025). Разнообразие особых
образовательных потребностей обучающихся
в инклюзивной образовательной среде школ.
Клиническая и специальная психология, 14(2), 21—38.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Yu.A. (2025). Diversity of special
educational needs of learners in inclusive
school environments.
Clinical Psychology and Special Education, 14(2), 21—38.

Поступила в редакцию 07.04.2025
Поступила после рецензирования 20.06.2025
Принята к публикации 20.06.2025
Опубликована 30.06.2025

Received 2025.04.07
Revised 2025.06.20
Accepted 2025.06.20
Published 2025.06.30