

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Коллективная монография

Москва 2025

УДК 376

ББК 88.6

П86

Рецензенты:

Слюсарева Елена Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной психологии и психофизиологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Вагнер Ирина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зав. Центром развития научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева»

П86

Психолого-педагогическая помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями: коллективная монография: под научной редакцией С.В. АLEXИНОЙ, С.Г. КОСАРЕЦКОГО. — М.: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2025. — 224 с.

ISBN 978-5-94051-389-6

В монографии рассматривается проблема оказания психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в современном отечественном образовании. Представлен комплексный анализ системы оказания психолого-педагогической помощи в образовании Российской Федерации, ее организационно-правовые основы и основные направления научных исследований особых образовательных потребностей целевых групп обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической помощи: обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, обучающихся, испытывающих трудности в обучении, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей-мигрантов, одаренных детей, — исследования в инклюзивных школах.

Применительно к актуальному состоянию науки и ситуации развития общества обоснована необходимость реализации подхода, предусматривающего изучение и учет комплекса факторов, определяющих разнообразие потребностей обучающихся в условиях образования и непосредственно влияющих на организацию психолого-педагогической помощи. Предложены рекомендации по направлениям оказания психолого-педагогической помощи, диагностическим методикам, программам коррекционно-развивающей работы.

Описано научно-методическое сопровождение организаций и специалистов, основанное на доказательном подходе и реализуемое Московским государственным психолого-педагогическим университетом.

Рекомендована научным работникам в области педагогики и психологии, преподавателям вузов, студентам и аспирантам по направлению подготовки «Образование и педагогические науки», практикующим педагогам-психологам, руководителям образовательных организаций, а также специалистам, включенным в процесс создания условий для обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Рекомендована к публикации Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет». Вып. № 29 от 24 декабря 2025 года.

УДК 376

БК 88.6

ISBN 978-5-94051-389-6

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Термины и сокращения	4
Введение	7
Глава 1. Организационно-правовые основы оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в Российской Федерации	10
Глава 2. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе	40
Глава 3. Психологическая помощь детям-мигрантам.....	57
Глава 4. Консультационная психологическая помощь семьям при выборе маршрута сопровождения ребенка с РАС	74
Глава 5. Психологическая помощь детям с трудностями в обучении.....	96
Глава 6. Психологическая помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, в условиях институционализации при подготовке к самостоятельной жизни и в постинтернатный период.....	126
Глава 7. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в столичной системе образования: вызовы цифровой эпохи и динамика референтных групп.....	147
Глава 8. Психолого-педагогическая помощь обучающимся с высоким риском уязвимости: развитие личностных ресурсов как условие профилактики суицидального поведения.....	159
Глава 9. Применение валидного и надежного психодиагностического инструментария как необходимое условие реализации доказательного подхода в работе педагога-психолога с детьми с особыми образовательными потребностями	173
Глава 10. Партнерство науки и практики в сфере психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями: глобальные тренды и модель МГППУ	185
Приложение. Программы оказания психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ	204
Информация об авторах	220

Термины и сокращения

Концепция развития системы психолого-педагогической помощи —

Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденная Минпросвещения России 18 июня 2024 г., № СК-13/07вн.

Мониторинг эффективности — мониторинг эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации.

ОВЗ — ограниченные возможности здоровья.

Педагог-психолог — психолог в сфере образования.

ППМК — психолого-медико-педагогическая комиссия.

ППМС-центр — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Профессиональный стандарт — Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Региональные органы власти — исполнительные органы субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования.

Региональные планы — актуализированные в субъектах Российской Федерации региональные планы (комплексы мер) по развитию психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования.

Федерация психологов образования России — общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»

ФЗ-273 — Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ФКЦ МГППУ — Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

ФЦИО МГППУ — Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

ГППЦ ДОНМ — Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы. Базовая организация, обеспечивающая психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательных отношений в столице.

МЭШ — Московская электронная школа. Современная цифровая образовательная платформа, предоставляющая единый доступ к библиотеке учебных материалов, электронному журналу/дневнику и инструментам для проектной деятельности.

ООП — особые образовательные потребности. Индивидуальные потребности в создании специальных психолого-педагогических условий для получения образования, возникающие у различных категорий обучающихся, включая одаренных детей.

ЦПМ — Центр педагогического мастерства. Оператор системы московского олимпиадного движения, координирующий работу по развитию талантов школьников в предметных областях.

МГППУ — Московский государственный психолого-педагогический университет. Ведущий профильный вуз, выполняющий функции научно-методического центра и куратора проектов по развитию талантов.

Асинхронность развития — неравномерность (диссинхрония) в развитии различных сфер личности одаренного ребенка (интеллектуальной, эмоциональной, социальной, физической), являющаяся источником внутреннего напряжения и трудностей.

Зона ближайшего развития (ЗБР) — теоретическое понятие, введенное Л.С. Выготским, обозначающее расхождение между уровнем актуального развития ребенка и уровнем потенциального развития, достигаемым с помощью взрослого или более компетентных сверстников. Для одаренных детей образовательная среда должна быть ориентирована именно на ЗБР.

Кибербуллинг — травля, оскорбления или угрозы, распространяемые с помощью цифровых технологий и интернета. Упоминается как один из ключевых рисков цифровой социализации.

Критическое мышление — система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам. Упомянуто как ключевой навык в цифровую эпоху.

Перфекционизм — в контексте одаренности: стремление к безупречности и идеальным результатам, зачастую приводящее к страху ошибки, прокрастинации и психологическому истощению.

Одаренность — системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких (незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности. В контексте данной монографии понимается не как фиксированная характеристика, а как динамическая структура и высшая норма развития.

Психологический хронотоп — целостное пространственно-временное единство, в котором происходит развитие личности. В транзитивной среде мегаполиса характеризуется разрывами между личностным и социальным временем и пространством.

Психолого-педагогическое сопровождение — целостный, непрерывный и системный процесс создания условий для максимальной реализации образовательного и личностного потенциала ребенка. В рамках Стандарта ДОМ № 666 понимается как деятельность, направленная на управление образовательным благополучием обучающегося.

Референтная группа — социальная общность, которая является значимой для индивида и служит для него источником норм, ценностей и ориентаций. Для одаренного подростка в мегаполисе такой группой зачастую становятся не одноклассники, а сообщества по интересам в системе дополнительного образования или цифровой среде.

СДВГ — синдром дефицита внимания и гиперактивности: неврологическо-поведенческое расстройство развития, которое может сопутствовать одаренности и требовать особых условий сопровождения.

Социально-эмоциональный интеллект (СЭИ) — способность понимать свои и чужие эмоции, управлять ими и использовать эту информацию для руководства мышлением и действиями. Указывается как важный компенсаторный механизм для одаренных детей.

Тьюторское сопровождение — индивидуальная педагогическая деятельность по выявлению, формированию и реализации образовательных интересов и потребностей учащегося, проектированию его индивидуальной образовательной траектории.

Транзитивность (в психологии) — состояние неопределенности и нестабильности современного общества, вызванное высокой скоростью социальных, технологических и культурных изменений.

Введение

Тенденцией последних лет является рост числа обучающихся с особыми образовательными потребностями, родители которых доверяют обучение своего ребенка инклюзивной образовательной организации. Многообразие потребностей детей и родителей требует психологической помощи в их адаптации и обучении. Оказание психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями является важным направлением психолого-педагогического сопровождения детей, нуждающихся в заботе государства, включая защиту их прав и интересов, необходимым условием создания образовательной среды для благополучного и безопасного детства.

В Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года подчеркивается, что потребность в психолого-педагогической помощи может возникнуть на любом этапе обучения и по ряду разных причин, но при этом особое внимание должно уделяться отдельным уязвимым категориям обучающихся, которые без системно выстроенной психолого-педагогической поддержки не смогут получить качественного образования.

Обучающиеся нуждаются в качественной, непрерывной и своевременной психологической помощи, оказанной с учетом индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, включая его поддержку на основе всего комплекса факторов, влияющих на формирование его личности, в том числе особенностей взаимодействия с другими детьми.

Монография Московского государственного психолого-педагогического университета стала результатом научного анализа основных подходов в оказании психологической помощи детям с особыми образовательными потребностями в современном образовании.

Целью монографии является комплексный взгляд на проблему психологической помощи детям с особыми потребностями в современном образовании, меняющемся под влиянием идеи включения особого ребенка в среду обычной школы, и определение места университета в развитии психологической помощи и влиянии на педагогическую практику.

Структура монографии включает десять глав, каждая из которых основана на материале научных исследований и практико-ориентированных выводов.

Первая глава посвящена системному анализу организационно-правовых основ оказания психолого-педагогической помощи участникам

образовательных отношений и сложившейся системе в отечественном образовании. Описание актуального состояния деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи базируется на анализе данных мониторинга эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в 89 субъектах Российской Федерации, проведенного ФКЦ МГППУ в 2024 году.

Вторая глава знакомит нас с понятием и современными классификациями особых образовательных потребностей. В ней рассматриваются различные научные подходы и трактовки данной категории в мировой практике. Авторами представлен анализ результатов исследования особых образовательных потребностей детей начальной и подростковой школы, полученных в процессе апробации модели инклюзивной школы сотрудниками Федерального центра по развитию инклюзивного общего образования МГППУ в 2024 году.

Глава 3 знакомит читателей с общей характеристикой детей с миграционной историей, рассматривает проблему адаптации детей-мигрантов в российском образовательном пространстве и обсуждает направления и методы психологической помощи таким детям в условиях их включения в российскую школу.

Глава 4 поднимает проблему помощи детям с расстройством аутистического поведения и их семьям. Сотрудники Федерального центра по комплексному сопровождению детей с РАС МГППУ на протяжении последних лет ведут мониторинговое исследование состояния обучающихся с РАС в отечественной системе образования, по результатам которого делают выводы о совершенствовании системы сопровождения детей с РАС и консультирования их семей.

В главе 5 обсуждаются подходы в оказании психологической помощи детям с трудностями в обучении, рассматривается типология трудностей и выявляются причины их появления. Важным акцентом этой главы является ориентировка на возрастные этапы появления трудностей. В 2020 году МГППУ совместно с Институтом образования «Высшей школы экономики» была разработана целевая модель системы профилактики и коррекции трудностей в обучении.

Глава 6 посвящена детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Описываются два исследования — по выявлению специфики психологических ресурсов и личностных дефицитов выпускников организаций для детей-сирот и оценке уровня субъективного благополучия детей-сирот, воспитывающихся в замещающих семьях. Практическим результатом этих исследований стала разработка МГППУ стандартов подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни и сопровождения выпускников, которые сегодня внедряются в регионах России.

В главе 7 рассматривается модель психолого-педагогической помощи одаренным детям, сложившаяся в образовании города Москвы.

На основе глубокого теоретического анализа в главе 8 представлены результаты исследования социально-психологических особенностей обучающихся общеобразовательных организаций, совершивших суицид, даются рекомендации по профилактике суицидального поведения, что является одной из важнейших задач системы образования.

Две последние главы посвящены описанию огромной работы подразделений МГППУ по разработке методологии доказательного подхода в психодиагностике, а также системной модели партнерства науки и практики в сфере психологической помощи в отечественном образовании, складывающейся на базе университета.

Хотелось бы обратить внимание читателей на приложение к монографии, где размещен реестр лучших программ психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями, созданный Федерацией практических психологов образования. Эта коллекция программ убеждает нас в том, что научная теория и результаты исследований становятся реальной практикой психологической помощи детям. Это и есть основная ценность и цель данной монографии.

*В.В. Рубцов,
доктор психологических наук, профессор, академик РАО*

ГЛАВА 1

Организационно-правовые основы оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в Российской Федерации

Ульянина Ольга Александровна,

Юрчук Ольга Леонидовна,

Никифорова Екатерина Александровна,

Тукфеева Юлия Владимировна

Возникновение новых социальных вызовов, в том числе угрожающих психологической безопасности образовательной среды, приводящих к возможному ухудшению доступности и качества образования, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, формирует у общества запрос на получение участниками образовательных отношений качественной и доступной психолого-педагогической помощи. Дети и подростки как наиболее уязвимая категория населения нуждаются в дополнительной психолого-педагогической поддержке и сопровождении в рамках образовательного процесса, в связи с чем в системе образования создаются институты психолого-педагогического сопровождения.

На рубеже XIX—XX веков начали предприниматься первые попытки применения психологических знаний при организации обучения и воспитания детей, исследоваться и вводиться в практику фундаментальные теоретические положения о развитии и социальной природе психики человека, научное знание о психическом развитии ребенка, фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Начиная с 40-х годов XX века предпринимаются попытки внедрить деятельность психолога в образовательный процесс. С 1981 по 1988 год начинается эксперимент по введению должности практического психолога в общеобразовательные организации. Тогда же происходит становление психологической службы, сначала в г. Москве, а потом и в других городах страны. В 1989 году Государственный комитет СССР по народному образованию определяет правовую основу деятельности школьного психолога, его статус, права и обязанности. С этого момента психологическая служба стала активно развиваться в большинстве регионов. Расширилась сфера деятельности психологической службы, она начала охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного возраста (детские сады, детские дома) до ранней юности (школы, гимназии, колледжи и пр.). Изменилось и название — психологическая служба

образования, а также наименование специалиста, работающего в этой службе, — педагог-психолог, или психолог в сфере образования [8; 10].

И.В. Дубровина в 2001 году отмечает, что психологическая служба является компонентом целостной системы образования. Главная цель психологической службы — психологическое здоровье обучающегося, для этого в каждой конкретной ситуации с учетом проблематики запроса, потребностей и ресурсов образовательной организации педагогом-психологом (психологом в сфере образования, далее — педагог-психолог) применяются различные направления деятельности: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика и психологическая коррекция [7]. Автор также отмечает наличие и тесную взаимосвязь нескольких аспектов в деятельности психологической службы: научного (проведение научных исследований по проблемам методологии и теории оказания психолого-педагогической помощи), прикладного (использование психологических знаний педагогами), практического (профессиональная деятельность педагога-психолога в образовательных организациях), организационного (обеспечение взаимодействия субъектов, принимающих участие в оказании психолого-педагогической помощи, повышение квалификации педагогов-психологов) [9].

В 2024 году в связи с принятием Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, а также плана ее реализации, система психологических служб образовательных организаций сменилась оказанием психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Различные аспекты оказания психолого-педагогической помощи активно рассматриваются в отечественной научной литературе в последние годы: Д.В. Лубовский и соавторы рассматривают психолого-педагогическое сопровождение как создание условий, направленных на сохранение психологического здоровья обучающихся, а также их всестороннее развитие и достижение образовательных результатов [26]; Н.Н. Нечаев указывает на важность совместной деятельности взрослого и ребенка для его психологического развития [20]; ряд авторов (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Е.И. Исаев) рассматривают возможности применения результатов психологической диагностики, профилактики и коррекции к преодолению трудностей в обучении [12; 17]; важнейшую роль психологической профилактики подчеркивает и В.Э. Пахальян [22]. В связи с этим крайне важно построение целостной системы психолого-педагогической помощи, включая равные возможности получения такой помощи несовершеннолетними с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью.

Л.В. Егорова, Н.Ю. Матюшкова описывают содержание психопрофилактической работы как для детей, переживающих нормативные кризисы развития (формирование предпосылок учебной деятельности, психологическая адаптация к изменившимся образовательным условиям в связи с переходом на новую ступень обучения, формирование и выявление внутренних ресурсов для выхода из кризисных ситуаций), так и для обучающихся с особыми образовательными потребностями, имеющих ОВЗ, трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации, одаренность. Авторы также отмечают такие целевые группы, нуждающиеся в получении психолого-педагогической помощи, как дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении, нуждающиеся в повышенном внимании педагога и педагога-психолога [11]. Л.Е. Олтаржевская и соавторы, описывая опыт оказания психолого-педагогической помощи в г. Москве, выделяют следующие направления: создание безопасной и комфортной образовательной среды, включая профилактику социальных рисков, содействие позитивной социализации; оказание помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ; участие в создании специальных условий для обучения лиц с ОВЗ, включая психологическую коррекцию и компенсацию имеющихся нарушений. Для реализации указанных направлений создаются программы психолого-педагогического сопровождения (группового или индивидуального), включая развитие коммуникативной, эмоционально-волевой, познавательной и психомоторной сфер личности ребенка [21]. Также представлены описания предоставления психолого-педагогической помощи и поддержки обучающимся образовательных организаций г. Москвы [15]. Рассматриваются отдельные аспекты оказания психолого-педагогической помощи: готовность педагога к оказанию кризисной психологической помощи [5], оказание психолого-педагогической помощи детям и подросткам с инвалидностью [6], осуществление психолого-педагогического сопровождения семьи несовершеннолетнего с ОВЗ и/или инвалидностью, в том числе в рамках ранней помощи [3; 4; 18].

Таким образом, историческая логика становления психологической практики в образовании — от первых попыток внедрения психологических знаний к институционализации службы и ее нормативному переосмыслению — привела к переходу от «психологической службы» к целостной системе психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений. Эта система опирается на взаимодополняющие функции просвещения, профилактики, консультирования, диагностики и коррекции и должна проектироваться как единый континуум сопровождения: от ранней помощи и первичной профилактики до индивидуализированных программ преодоления учебных и поведенческих трудно-

стей. Ключевой ориентир — обеспечение психологического здоровья и образовательных результатов детей и подростков, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, что требует безбарьерного доступа, персонализированных маршрутов и межведомственной координации. Нормативные решения последних лет задают регулятивную рамку, но практическая реализация зависит от кадровой готовности (включая повышение квалификации педагогов и педагогов-психологов для кризисных вмешательств) и методической обеспеченности. Эффективность системы предполагает проектный подход и мониторинг по понятным метрикам (адаптация, благополучие, учебные достижения, снижение рисков), а также тиражирование доказательно обоснованных программ, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности. В совокупности полученные положения подтверждают необходимость разворачивать помощь как научно обоснованную, организационно выстроенную и практико-ориентированную экосистему, где школа, семья и специалисты действуют согласованно, обеспечивая психологическую безопасность и развитие каждого ребенка.

1.1. Нормативное правовое обеспечение системы психолого-педагогической помощи в сфере образования

Деятельность по оказанию психологической помощи в Российской Федерации базируется на нормах Конституции Российской Федерации, Конвенции о правах ребенка, Гражданского кодекса Российской Федерации, Семейного кодекса Российской Федерации и осуществляется с учетом федеральных законов, указов и распоряжений Президента Российской Федерации, в том числе Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Организация психологической помощи регулируется постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, в том числе распоряжением Правительства Российской Федерации от 12 июня 2025 г. № 1547-р «О внесении изменений в план основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года», актами высших исполнительных органов субъектов Российской Федерации, исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, семейной, молодежной, национальной политики, здравоохранения, международных документов в сфере защиты прав детей и молодежи, ратифицированных Российской Федерацией.

При организации и планировании психологического сопровождения в системе образования учитываются положения таких основополагающих документов, как Стратегия комплексной безопасности детей в Российской

Федерации на период до 2030 года, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 17 мая 2023 г. № 358, и план мероприятий по ее реализации, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2023 г. № 3233-р; Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2021 г. № 3711-р; межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года), утвержденный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой, от 2 марта 2023 г.; межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц, утвержденный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой, от 10 апреля 2023 г. № 3838п-П8; приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года, утвержденные Министерством просвещения Российской Федерации 30 декабря 2022 года.

Организация деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи в системе образования в Российской Федерации реализуется на основании положений Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — ФЗ-273). В статье 42 конкретизируются условия и содержание получения психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, а также установлено, что типовой порядок организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типовой порядок деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее — ППМС-центр), устанавливается Минпросвещения России, по согласованию с Минобрнауки России, Минздравом России и Минтрудом России. В соответствии с этим положением, Минпросвещения России изданы и направлены руководителям исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, приказ от 6 ноября 2024 г. № 778 «Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типового порядка деятельности центра психолого-педагогической,

медицинской и социальной помощи» и приказ от 1 ноября 2024 г. № 763 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии». Вместе с тем, необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах на разных уровнях образования. Статья 34 ФЗ-273 закрепляет право обучающихся на получение психолого-педагогической поддержки, статья 28 определяет обязанности образовательной организации по созданию условий для психолого-педагогической поддержки.

Цели, задачи, приоритетные направления и механизмы государственной политики в части оказания психолого-педагогической помощи обозначены в Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденной Минпросвещения России 18.06.2024, № СК-13/07вн (далее — Концепция развития системы психолого-педагогической помощи). Основная цель данной концепции заключается в создании целостной и комплексной системы психолого-педагогической помощи, которая обеспечит ее качество и доступность. Задачи Концепции развития системы психолого-педагогической помощи включают разработку единых подходов и стандартов для ее оказания детям, подросткам и их родителям, особенно тем, кто относится к целевым группам. Также важным аспектом является предоставление помощи в рамках комплексной реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Другой важный блок задач касается повышения качества подготовки педагогов-психологов и укрепления доверия со стороны обучающихся и их родителей к психолого-педагогической помощи.

Обеспечение равного доступа к качественной психолого-педагогической помощи во всех регионах страны является приоритетом развития данной системы. Целевые группы обучающихся, определенные в Концепции развития системы психолого-педагогической помощи, максимально полно вбирают в себя всю детскую популяцию и включают следующие категории несовершеннолетних:

- дети раннего возраста, имеющие отклонения в развитии и риск их возникновения;
- обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе по нозологиям, в соответствии со статьей 79 ФЗ-273;
- обучающиеся с инвалидностью;
- обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении;
- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из их числа;
- обучающиеся, являющиеся иностранными гражданами;
- обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности, и одаренные;

- обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе с нормативными кризисами взросления;
- дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в том числе: дети — жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети — жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода (в специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа); дети, проживающие в малоимущих семьях; дети, проявляющие различные формы отклоняющегося поведения; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи;
- дети ветеранов боевых действий;
- дети участников (ветеранов) специальной военной операции.

Обозначенные на федеральном уровне приоритетные направления развития системы психолого-педагогической помощи включают совершенствование управления, нормативного правового регулирования, а также кадровое, методическое, научное, информационное и материально-техническое обеспечение этой деятельности. Реализация положений Концепции развития системы психолого-педагогической помощи осуществляется поэтапно до 2030 года через внедрение единых подходов, стандартов и инструментов в практику работы педагогов-психологов (психодиагностические методики, коррекционно-реабилитационные, коррекционно-развивающие, абилитационные и профилактические программы), а также оценку эффективности оказания психолого-педагогической помощи и мониторинг психологических рисков образовательной среды.

Ресурсами, в соответствии с Концепцией развития системы психолого-педагогической помощи, являются:

- ведущие научные организации, образовательные организации, осуществляющие научные исследования и разработки;
- Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации (далее — ФКЦ МГППУ);
- региональные институты развития образования и аналогичные организации, выполняющие функции повышения квалификации педагогических работников в субъектах Российской Федерации;

- центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;
- структурные подразделения организаций, выполняющие функции развития региональной системы психолого-педагогической помощи;
- общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» (далее — Федерация психологов образования России) и иные профессиональные общественные объединения, оказывающие содействие развитию практической психологии образования;
- социально ориентированные некоммерческие организации в области оказания психолого-педагогической помощи в сфере образования, не являющиеся иностранными агентами.

Важной частью системы психолого-педагогической помощи являются главные внештатные педагоги-психологи разных уровней (федеральный, региональный, муниципальный), деятельность которых регламентируется Методическими рекомендациями по вопросам организации деятельности главных внештатных педагогов-психологов в системе образования Российской Федерации, направленными руководителям исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования (далее — региональные органы власти) и главным внештатным педагогам-психологам в субъектах Российской Федерации письмом Минпросвещения России от 19 февраля 2025 г. № 07-691.

Статья 48 ФЗ-273 устанавливает требования к обязанностям и ответственности педагогических работников, включая педагогов-психологов, что важно для обеспечения качественной психолого-педагогической помощи. В соответствии с пунктом 2 приказа Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (далее — Профессиональный стандарт) формирование кадровой политики и управление персоналом, организация обучения и аттестация работников, заключение трудовых договоров, разработка должностных инструкций осуществляется на основании Профессионального стандарта.

Расчет нормативов штатной численности педагогов-психологов в образовательных организациях рекомендован в Методических рекомендациях по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях [25], направленных письмом Минпросвещения России. Предусмотрен следующий расчет на одну штатную единицу педагога-психолога:

- на 200 воспитанников в дошкольных образовательных организациях;
- на 300 обучающихся в общеобразовательных организациях;
- на 500 обучающихся в профессиональных образовательных организациях.

В соответствии с пунктом 39 приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», который касается нормирования нагрузки педагога-психолога при организации образовательной деятельности по адаптированной общеобразовательной программе, на одну ставку педагога-психолога приходится 20 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с пунктом 12 приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 17 июля 2019 г. № 381 «Об утверждении Порядка организации и осуществления деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа», предполагается, что в штате специальных учебно-воспитательных учреждений предусматриваются должности педагога-психолога и социального педагога (из расчета по 1 штатной единице на каждые 25 обучающихся).

Обозначенная нормативная правовая рамка подтверждает, что в России сформирована многоуровневая регулятивная архитектура психолого-педагогической помощи в образовании: от конституционно-международных обязательств и отраслевого ядра (ФЗ-273) — к программно-целевым документам (стратегии, концепции, межведомственные планы) и типовым порядкам, определяющим практику работы ППМС-центров, ПМПК и образовательных организаций. Эта архитектура: 1) правомочно закрепляет содержание, условия и адресность помощи, включая широкий спектр целевых групп (от раннего возраста и ОВЗ/инвалидности до детей участников СВО); 2) институционализирует ресурсы (ФКЦ МГППУ, региональные институты развития образования, профессиональные объединения и некоммерческие организации), роли и ответственность специалистов (через профстандарт и статус главных внештатных педагогов-психологов); 3) задает нормативы кадрового обеспечения и критерии мониторинга качества и доступности психологической помощи. Практическая импликация этого корпуса — переход от разрозненной «службы» к управляемой системе сопровождения с едиными стандартами, маршрутами и метриками результатов (доступность, своевременность, эффективность, психологическая безопасность образовательной среды, академические и адаптационные эффекты). Следовательно, научно обоснованная реализация требует операционализации типовых порядков на уровне регламентов и технологий (раннее выявление, маршрутизация, «диагностика → вмешательство → оценка»), устойчивого кадрового контура по установленным нормативам, межведомственной координации и прозрачного мониторинга, позволяющего обеспечивать равный доступ и тиражировать доказательные практики во всех регионах.

На основании изучения и анализа представленных нормативных документов, а также изучения актуального состояния оказания психолого-педагогической помощи в субъектах Российской Федерации целесообразно выделить четыре уровня: федерального, регионального, муниципального и институционального, с учетом проводимых на каждом уровне мероприятий по организационно-правовому регулированию деятельности, ее содержанию и обеспечению кадровой политики.

1.2. Современная система психолого-педагогической помощи: федеральный, региональный, муниципальный, институциональный уровни

В 2024 году ФКЦ МГППУ проведен мониторинг функций психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации, а также предпринята попытка создать и описать функциональную модель психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования с учетом возможности ее применения на каждом из 4 функциональных уровней: федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях [13; 23; 27].

В табл. 1 представлены субъекты организации и оказания психолого-педагогической помощи.

Таблица 1

Субъекты организации и оказания психолого-педагогической помощи в российской системе образования

№ п/п	Субъект организации и оказания психолого-педагогической помощи
Федеральный уровень	
1	Министерство просвещения Российской Федерации
2	Координирующие коллегиальные органы
3	Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ
4	Научно-методический совет по вопросам развития психологической службы
5	Федеральные ресурсные центры, обеспечивающие и координирующие оказание психолого-педагогической помощи различным целевым группам обучающихся

6	Ведущие научные организации, образовательные организации, осуществляющие научные исследования и разработки
7	Федерация психологов образования России
8	Образовательные организации высшего (педагогического) образования, подведомственные Минпросвещения России — на федеральном уровне
9	Центры отдыха и оздоровления детей, подведомственные Минпросвещения России
Региональный уровень	
10	Исполнительные органы субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования
11	Коллегиальные координирующие органы в субъектах Российской Федерации, обеспечивающие развитие системы психолого-педагогической помощи
12	Организации, осуществляющие функции региональных ресурсных центров по развитию системы психолого-педагогической помощи
13	Региональные институты развития образования, иные организации, выполняющие функции повышения квалификации педагогических работников в субъектах Российской Федерации
14	Региональные отделения Федерации психологов образования России, иные организации
15	Образовательные организации высшего (педагогического) образования, подведомственные региональным органам управления образованием
16	Региональные методические объединения специалистов психолого-педагогического сопровождения
17	Региональные центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, включая центральные психолого-медико-педагогические комиссии
18	Детские оздоровительные лагеря
Муниципальный уровень	
19	Органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования
20	Муниципальные коллегиальные координирующие органы, обеспечивающие развитие системы психолого-педагогической помощи
21	Муниципальные методические объединения специалистов психолого-педагогического сопровождения

22	Муниципальные центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, включая территориальные психолого-медико-педагогические комиссии
23	Детские оздоровительные лагеря
Институциональный уровень	
24	Дошкольные образовательные организации
25	Общеобразовательные организации
26	Профессиональные образовательные организации
27	Организации дополнительного образования детей

Институт главных внештатных педагогов-психологов охватывает почти все уровни (кроме институционального), поскольку представлен главным внештатным педагогом-психологом Минпросвещения России, главными внештатными педагогами-психологами в субъекте Российской Федерации и в муниципальном образовании в субъекте Российской Федерации.

Федеральный уровень: организация и сопровождение системы оказания психолого-педагогической помощи

Субъектами федерального уровня осуществляются такие стратегически значимые направления, как определение и внедрение в практику положений государственной политики в соответствии с целями и потребностями общества и государства, системы образования. В связи с этим постоянно совершенствуется нормативное правовое регулирование оказания психолого-педагогической помощи, развиваются механизмы внутриведомственного и межведомственного взаимодействия, обеспечивается наличие и доступность цифровой инфраструктуры для получения необходимой психолого-педагогической помощи всеми участниками образовательных отношений, включая экстренную и кризисную психологическую помощь. На федеральном уровне рассматриваются и решаются вопросы методического, материально-технического и экспертного сопровождения деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи на всех прочих уровнях.

В сфере кадрового обеспечения осуществляется качественная профессиональная и предпрофессиональная подготовка (в первую очередь, создание и методическое развитие в общеобразовательных организациях психолого-педагогических классов), принимаются меры для поддержания непрерывного профессионального образования и развития педагога, повышения его профессионального уровня.

На федеральном уровне осуществляется планирование и реализация федеральных проектов в сфере образования, определение стратегии развития системы психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, изучение и распространение новых технологий

в целях психолого-педагогического обеспечения системы образования, подготовка предложений по совершенствованию системы оказания психолого-педагогической помощи, непрерывного профессионального развития педагогов-психологов и психологов в сфере образования.

Силами федеральных центров осуществляются научно-методическое обеспечение развития инклюзивного образования в Российской Федерации, подготовки кадров высшей квалификации и повышения квалификации специалистов, реализующих инклюзивное образование, координация и ресурсное обеспечение деятельности по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, консультационно-методическое, программно-методическое сопровождение разработки и реализации региональных концепций, межведомственных планов, примерных адаптированных основных общеобразовательных программ для сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра, организационно-методическое и экспертное сопровождение оказания психолого-педагогической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования Российской Федерации, оказание экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, повышение качества и доступности психологической помощи в системе образования Российской Федерации.

Деятельность ведущих научных организаций, образовательных организаций, осуществляющих научные исследования и разработки, образовательных организаций высшего (педагогического) образования, подведомственных Минпросвещения России, направлена во многом на совершенствование научно-методической и информационной базы организации психолого-педагогической помощи в сфере образования, организации научных исследований в сфере детства, на подготовку квалифицированных психолого-педагогических и психологических кадров для системы образования Российской Федерации.

Наконец, центры отдыха и оздоровления детей, подведомственные Минпросвещения России, обеспечивают психологическое сопровождение при организации отдыха и оздоровления детей, в том числе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Результаты деятельности на федеральном уровне передаются на уровни региональный и муниципальный с целью внедрения в деятельность в субъектах Российской Федерации.

Таким образом, вырисовывается «каркас» многоуровневой модели, распределенной по четырем функциональным уровням — федеральному, региональному, муниципальному и институциональному. Перечень субъектов на каждом уровне и выделение сквозного института главных внештатных педагогов-психологов свидетельствуют о стремлении к управляемой координации, где стратегическое нормативное регулирова-

ние, методическая поддержка и трансляция практик сверху сочетаются с операционным исполнением «на земле».

Важна и функция «центров компетенций» — научно-методическое обеспечение, подготовка кадров высшей квалификации, трансляция результатов на региональный и муниципальный уровни. Такая конфигурация повышает шансы на унификацию стандартов и равный доступ к помощи при сохранении региональной специфики.

Из практических следствий модели на федеральном уровне вытекают типовые управленческие задачи: минимизировать дублирование полномочий при большом числе факторов, формализовать межуровневые регламенты («диагностика → маршрутизация → вмешательство → оценка»), задать единые метрики качества (доступность, своевременность, эффективность, безопасность) и укрепить муниципальные ресурсы. Это обеспечит конверсию стратегических решений в воспроизводимые результаты на уровне образовательных организаций.

**Региональный уровень: организация, сопровождение
системы оказания психолого-педагогической помощи,
оказание психолого-педагогической помощи участникам
образовательных отношений**

Региональный уровень реализуется в субъектах Российской Федерации в соответствии с принятой на федеральном уровне государственной политикой в сфере образования. При этом на региональном уровне также осуществляется создание нормативных документов, способствующих регулированию и совершенствованию оказания психолого-педагогической помощи в субъекте Российской Федерации, ведется контроль их исполнения. Исполнительные органы субъектов Российской Федерации, осуществляющие управление в сфере образования, реализуют государственный надзор в отношении образовательных организаций, а также в отношении органов местного самоуправления в части реализации полномочий в сфере образования. На региональном уровне предпринимаются действия по обеспечению: 1) организации системы психолого-педагогической помощи (в том числе экстренной и кризисной психологической помощи); 2) материально-технического оснащения функционирования данной системы; 3) деятельности региональных ППМС-центров, региональных психолого-медико-педагогических комиссий (далее — ПМПК); 4) разработки и внедрения в практическую деятельность цифровых инструментов оказания психолого-педагогической помощи, развития дистанционных форм работы по совершенствованию внутриведомственного и межведомственного взаимодействия.

Межведомственное взаимодействие осуществляется совместно с региональными органами управления здравоохранением; органами

внутренних дел; органами управления социальной защитой населения; органами опеки и попечительства; органами по делам молодежи; органами, уполномоченными заниматься вопросами культуры и искусства; органами службы занятости, территориальными органами МЧС России, а также организациями, подведомственными указанным органам, в том числе медицинскими организациями, филиалами федерального государственного бюджетного учреждения «Центр экстренной психологической помощи МЧС России», аппаратом Уполномоченного по правам ребенка в субъекте Российской Федерации.

В сфере кадрового обеспечения на региональном уровне принимаются меры по организации профессиональной психологической, психолого-педагогической и педагогической подготовки, совершенствуются системы непрерывного профессионального развития (в том числе региональные профессиональные конкурсы и региональные этапы всероссийских конкурсов профессионального мастерства) и наставничества. Принимаются меры по поддержанию необходимой штатной численности педагогов-психологов и психологов в сфере образования, обеспечивающей кадровые потребности сферы образования, например совершенствование региональных и дополнительных мер по оплате труда и иным видам материальной поддержки, развитие сети психолого-педагогических классов.

На региональном уровне осуществляется актуализация и организация реализации региональных планов по развитию психолого-педагогической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования, проведение региональных этапов всероссийских конкурсов и региональных конкурсов профессионального мастерства, иных мероприятий, посвященных вопросам оказания психолого-педагогической помощи, стимулирование участия педагогов-психологов региона в федеральных мероприятиях, посвященных развитию оказания психолого-педагогической помощи. Участие научных организаций позволяет использовать результаты актуальных исследований психологической науки при оказании психолого-педагогической помощи. В рамках сотрудничества с добровольческими организациями, фондами, социально ориентированными некоммерческими организациями проводятся лекции, семинары, мастер-классы и иные мероприятия просветительского, профилактического характера как для обучающихся и их родителей (законных представителей), так и для педагогических работников, включая педагогов-психологов, по вопросам сбережения психологического здоровья, популяризации обращения за получением психолого-педагогической помощи, изучения и использования в жизни и профессиональной деятельности психологической науки.

В субъекте Российской Федерации действует региональный ППМС-центр, которые не только оказывают психолого-педагогическую помощь

участникам образовательных отношений, но и осуществляют оказание экстренной и кризисной психологической помощи, ранней коррекционной помощи детям с нарушениями развития, риском возникновения нарушений развития и их семьям, на их базе действует региональная ПМПК. Также специалисты ППМС-центров привлекаются к работе по оказанию психолого-педагогической помощи вынужденным переселенцам, детям из семей участников (ветеранов) специальной военной операции (а также самим участникам (ветеранам) специальной военной операции), оказывают помощь в ситуациях рисков суицидального поведения несовершеннолетних, организывают профилактическую работу с обучающимися, проявляющими иные виды отклоняющегося поведения. Для обмена опытом, проведения супервизий и интервизий действуют региональные институты развития образования, иные организации, выполняющие функции повышения квалификации педагогических работников в субъектах Российской Федерации, региональные отделения Федерации психологов образования России, региональные методические объединения специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Главный внештатный педагог-психолог в субъекте Российской Федерации координирует и консультирует представителей организаций и учреждений, привлекаемых к оказанию психолого-педагогической помощи, в том числе в вопросах ее планирования, способствуя тем самым формированию единого регионального пространства психолого-педагогического сопровождения обучающихся на каждом уровне образования и в муниципалитетах субъекта Российской Федерации.

В таком формате данного уровня модели выстроены нормативные регламенты и надзор, обеспечивается ресурсная база (материально-техническая и цифровая), развернуты механизмы межведомственного взаимодействия, осуществляется поддержка кадров через систему непрерывного обучения и наставничество. Ключевые операторы — региональные ППМС-центры и ПМПК — реализуют как плановую, так и экстренную психологическую помощь (в т.ч. раннюю коррекционную), включая работу с вынужденными переселенцами, участниками СВО и их семьями, профилактику суицидального и иного рискованного поведения. Практики супервизии/интервизии и участие научных и общественных организаций повышают качество и устойчивость модели, а институт главного внештатного педагога-психолога обеспечивает согласованность решений и формирование «единого регионального пространства» сопровождения. Потенциальные риски — неоднородность кадровой укомплектованности и материальной базы, фрагментарность цифровых инструментов и различия в регламентах межведомственного обмена — требуют стандартизации маршрутов и метрик, чтобы гарантировать сопоставимое качество помощи в муниципалитетах.

Муниципальный уровень: организация, сопровождение системы оказания психолого-педагогической помощи, оказание психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений

На муниципальном уровне реализуется государственная политика в сфере образования, определенная на федеральном уровне; в части компетенций органов местного самоуправления ведется разработка нормативных актов, осуществление внутри- и межведомственного взаимодействия в интересах обеспечения участников образовательных отношений психолого-педагогической помощью. На муниципальном уровне уделяется внимание организации мер по материальной поддержке педагогов-психологов, материально-техническому обеспечению деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи в образовательных организациях; муниципальные методические объединения специалистов психолого-педагогического сопровождения способствуют обеспечению методической и информационной поддержки, обмена профессиональным опытом.

В вопросах кадрового обеспечения оказания психолого-педагогической помощи на муниципальном уровне реализуются отдельные меры по обеспечению необходимой штатной численности педагогов-психологов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, создаются условия для непрерывного профессионального роста, повышения профессионального мастерства педагогов-психологов, их участия в соответствующих мероприятиях всероссийского, регионального уровня, развития системы наставничества молодых специалистов. На данном уровне может осуществляться содействие развитию сети профильных психолого-педагогических классов в общеобразовательных организациях.

Руководители территориальных ППМС-центров и члены ПМПК муниципального уровня, являющиеся ведущими специалистами в сфере психологии, могут привлекаться для участия в аттестации кадров.

На данном уровне осуществляют свою деятельность муниципальные ППМС-центры, территориальные ПМПК, которые обеспечивают непрерывность и преемственность психолого-педагогической помощи, организуют взаимодействие между различными организациями институционального уровня, адаптируют алгоритмы оказания психолого-педагогической помощи под конкретные случаи, оказывают консультативную помощь родителям (законным представителям) детей, работникам образовательных организаций и других организаций по вопросам воспитания, обучения и коррекции нарушений развития детей с ОВЗ и (или) девиантным (общественно опасным) поведением. Также ППМС-центры осуществляют оказание методической помощи, включая: разработку образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выбор

оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, детей с ОВЗ и инвалидностью, выявление и устранение препятствий к обучению. Как и региональные ППМС-центры, муниципальные также могут принимать участие в оказании экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, организации и реализации внутриведомственного и межведомственного взаимодействия при оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений. На базе муниципальных ППМС-центров могут быть организованы интервью, супервизии и группы поддержки, система наставничества для педагогов-психологов без стажа профессиональной деятельности.

Муниципальные органы транслируют федеральные ориентиры в регламенты и процедуры, обеспечивают материально-техническую поддержку рабочих мест педагогов-психологов и координацию меж- и внутриведомственного взаимодействия. Ключевыми операторами выступают муниципальные ППМС-центры и территориальные ПМПК: они обеспечивают преемственность помощи, адаптируют алгоритмы под конкретные случаи, сопровождают семьи и педагогов, участвуют в оказании экстренной и кризисной психологической помощи, обеспечивают реализацию супервизии, интервью и наставничества. Дополнительно формируется кадровый контур (аттестация, непрерывное образование, профориентация через психолого-педагогические классы). Для повышения управляемости целесообразны: стандартизация маршрута «диагностика → вмешательство → оценка», унификация метрик (доступность, своевременность, эффективность), выравнивание инфраструктуры и дальнейшая цифровая интеграция межведомственного обмена.

Институциональный уровень: организация, оказание психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений

На уровне образовательной организации также происходит локальное нормативное регулирование деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса, обеспечивается материально-техническое оснащение кабинетов педагогов-психологов в образовательных организациях. Образовательные организации и организации дополнительного образования (особенно в тех случаях, когда организуется досуговая деятельность для обучающихся, нуждающихся в получении психолого-педагогической помощи) реализуют непосредственное психолого-педагогическое сопровождение.

На этом уровне предпринимаются действия по обеспечению необходимой штатной численности педагогов-психологов в образовательной

организации, проводится обучение по программам психолого-педагогических классов (групп) в общеобразовательных организациях. На базе образовательной организации реализуются меры по непрерывному профессиональному развитию, повышению квалификации педагогов-психологов, в том числе организации наставничества молодых специалистов, стимулированию к участию во всероссийских, региональных мероприятиях, способствующих профессиональному развитию.

Педагог-психолог образовательной организации осуществляет психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях, оказание психологической помощи обучающимся целевых групп, сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания, совершенствование преемственности психолого-педагогической помощи, обеспечение деятельности психолого-педагогического консилиума в образовательной организации, популяризации деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи и тиражирования лучших практик оказания психологической помощи. Психолого-педагогическое сопровождение — это целостная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого обучающегося. Администрация образовательных организаций обеспечивает качество и доступность психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Институциональный уровень является базовой точкой доступа к психолого-педагогической помощи: локальное нормативное регулирование и материально-техническое обеспечение рабочих мест педагога-психолога — необходимые условия устойчивого функционирования сопровождения. Кадровый ресурс обеспечивается комплектованием штата и непрерывным сопровождением профессионального развития, включая наставничество молодых специалистов и стимулирование участия в профессиональных мероприятиях и конкурсах; психолого-педагогические классы формируют кадровый резерв.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется как целостная система, ориентированная на сохранение и укрепление психологического благополучия обучающихся, адресную работу с целевыми группами и преемственность помощи на всем образовательном пути. Психолого-педагогический консилиум выступает ядром междисциплинарного принятия решений и механизмом индивидуализации образовательных и коррекционных маршрутов. Администрация образовательной организации — гарант качества и доступности помощи, что подразумевает внедрение внутренних регламентов, процедур мониторинга и тиражирование лучших практик.

Взаимодействие с организациями дополнительного образования расширяет охват и снижает барьеры для обучающихся, нуждающихся в поддержке, усиливая профилактический потенциал системы. В совокупности институциональный уровень переводит регулятивные требования в управляемые повседневные практики, а результативность определяется сочетанием кадровой устойчивости, методического обеспечения и организационного управления.

Таким образом, организация и реализация оказания психолого-педагогической помощи осуществляется в соответствии с принципами взаимодействия субъектов на каждом уровне, обеспечивая соблюдение государственной политики в сфере образования, вектора развития, принятого на региональном и муниципальном уровнях, информационную, методическую, материально-техническую поддержку педагогов-психологов, непосредственно оказывающих психолого-педагогическую помощь.

В соответствии с разработанной и описанной моделью осуществлен анализ актуального состояния в субъектах Российской Федерации организации деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи в системе образования.

1.3. Актуальное состояние организации деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи в российской системе образования

Анализ состояния психологической службы в субъектах Российской Федерации позволяет определить дефициты и ресурсы для дальнейших направлений развития, измерить эффективность ее деятельности [28].

По поручению Минпросвещения России в декабре 2024 года ФКЦ МГППУ проведен мониторинг эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования (далее — Мониторинг эффективности) в 89 субъектах Российской Федерации. Данный мониторинг позволил оценить актуальное состояние психологической службы в субъектах Российской Федерации и результаты реализации приоритетных направлений Концепции развития психологической службы. Также Мониторинг эффективности стал инструментом самодиагностики региональных и муниципальных органов власти для определения уровня эффективности деятельности психологической службы в сфере образования региона.

ФКЦ МГППУ с опорой на практический опыт регионов и действующие нормативные правовые документы были разработаны, опробованы и апробированы критерии, параметры и индикаторы, которые составили методологическую основу Мониторинга эффективности [14].

Мониторинг эффективности проведен по следующим критериям: качество оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений и доступность психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений».

Изучение качества оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений позволило рассмотреть, насколько эффективно организована система деятельности психологической службы, распределяются ресурсы, реализуется поддержка деятельности педагогов-психологов [14].

Ключевой вопрос в организации деятельности психологической службы — это ее кадровая обеспеченность [29]. По результатам Мониторинга эффективности определено, что обеспеченность образовательных организаций штатными педагогами-психологами составляет 67,5%, что подчеркивает актуальность дальнейшей проработки кадрового вопроса в соответствии с приоритетными направлениями Концепция развития системы психолого-педагогической помощи.

Важным условием качественного оказания психолого-педагогической помощи является наличие кабинета, оборудованного, в том числе, методически [2]. Согласно полученным данным, 57,8% образовательных организаций обеспечены кабинетом педагога-психолога.

Одним из показателей оказания качественной психолого-педагогической помощи выступает ее системность, которая реализуется, в том числе, за счет деятельности ППМС-центров. Это позволяет своевременно выявлять трудности в развитии у обучающихся, успешно интегрировать их в общество [19]. Данные Мониторинга эффективности показали несоответствие количества ППМС-центров нормативу из расчета один ППМС-центр на 5 000 детского населения в большинстве субъектов Российской Федерации¹ и количества ПМПК утвержденному нормативу из расчета одна ПМПК на 10 000 детского населения². Выявленная тенденция указывает на необходимость расширения сети ППМС-центров для увеличения охвата детского населения по предоставлению качественной психолого-педагогической помощи.

При рассмотрении уровня профессионального образования определено, что большинство педагогов-психологов образовательных организаций осуществляют профессиональную деятельность на основании высшего образования, однако 4% педагогов-психологов имеют среднее

¹ Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 г. № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

² Приказ Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

профессиональное образование, что не соответствует требованиям Профессионального стандарта¹.

Квалификационная категория отражает соответствие стажа и опыт практической и методической деятельности педагога-психолога предъявляемым требованиям, их профессиональную активность². По данным Мониторинга эффективности, 25,9% педагогов-психологов аттестованы на соответствие занимаемой должности, 24,3% педагогов-психологов имеют первую квалификационную категорию, 23,6% — высшую, у 13,8% отсутствует квалификационная категория, 12,4% являются молодыми специалистами (с опытом работы до 3 лет).

Повышению качества психолого-педагогической помощи способствует и реализация методического обеспечения деятельности психологической службы, которая осуществляется в субъектах Российской Федерации 2 860 методическими объединениями.

Для поддержания психологического благополучия педагогов-психологов, профилактики профессионального выгорания и повышения уровня их профессиональной компетентности актуальным является проведение супервизий [16]. Согласно данным Мониторинга эффективности, в 2023/24 учебном году 6 605 человек освоили дополнительные профессиональные программы (программы профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации) по вопросам проведения супервизии педагогами-психологами.

В настоящее время актуально развитие системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи в образовательных организациях общего образования и среднего профессионального образования, что позволяет оказывать своевременную помощь в экстренных и чрезвычайных ситуациях [24]. Для обеспечения быстрого доступа обучающихся к квалифицированной поддержке в кризисных и стрессовых ситуациях в 74,2% субъектов Российской Федерации функционируют горячие линии психологической и экстренной психологической помощи для участников образовательных отношений. По данным Мониторинга эффективности, в 2023/24 учебном году увеличена численность педагогов-психологов, обладающих квалификацией для оказания экстренной и кризисной психологической помощи: 11,5% педагогов-психологов (от общей численности штатных единиц) освоили программы магистратуры и (или) про-

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

² Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 марта 2023 г. № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

граммы повышения квалификации по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи.

Особого внимания требует оказание психолого-педагогической помощи по вопросам самоповреждающего поведения обучающихся [1]. По данным Мониторинга эффективности, система оказания экстренной и кризисной психологической помощи несовершеннолетним, в том числе с признаками суицидального поведения и (или) пережившим суицидальную попытку, реализуется в 64,2% ППМС-центров. В 70,0% субъектов Российской Федерации разработан региональный регламент взаимодействия и обмена информацией о рисках суицидального поведения и иных кризисных состояний между органами и учреждениями, входящими в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Важно, чтобы оказание качественной психолого-педагогической помощи было доступным для участников образовательных отношений (в соответствии с Концепцией развития системы психолого-педагогической помощи). Изучение доступности данной помощи связано с наличием кадрового ресурса в образовательных организациях, а также информированностью участников образовательных отношений о возможностях ее получения [14].

Согласно данным Мониторинга эффективности по состоянию на 1 сентября 2024 года, на основании рекомендованных [25] и утвержденных¹ нормативов выявлен сохраняющийся дефицит штатных единиц по должности «педагог-психолог». Общий дефицит составляет 90 173,40 шт. ед. (54,2%), из них в дошкольных образовательных организациях — 27 940,33 шт. ед. (53,8%), в общеобразовательных организациях — 58 255,90 шт. ед. (56,7%), профессиональных образовательных организациях — 3 977,19 шт. ед. (52,1%). Кадровый дефицит педагогов-психологов влияет на охват участников образовательных отношений психолого-педагогической помощью, на ее своевременность, увеличение нагрузки на педагогов-психологов.

Для поддержки педагогов-психологов региональными и муниципальными органами власти реализуются меры материального и нематериального стимулирования педагогов-психологов, в основном через социальные и материальные меры.

Доступность психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений зависит также от информационного обеспечения ее деятельности. Популяризация и информирование участников образовательных отношений о возможности получения психолого-педагогической помощи, в том числе экстренной и кризисной, в 2024 году

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

реализованы в субъектах Российской Федерации через проведение 6 267 конференций, форумов и иных мероприятий на муниципальном и региональном уровнях.

По результатам Мониторинга эффективности в 2024 г., в большинстве регионов выявлен средний уровень качества и базовый уровень доступности оказания психолого-педагогической помощи. Эффективность деятельности психологической службы в 60 регионах (67,4%) на среднем уровне, в 29 регионах (32,6%) — на базовом уровне. Высокий уровень эффективности деятельности психологической службы не выявлен, что связано с сохраняющейся потребностью в кадровом обеспечении образовательных организаций штатными педагогами-психологами и несоответствием рекомендуемым и утвержденным нормативам количества ППМС-центров и ПМПК.

По поручению Минпросвещения России в 2025 году ФКЦ МГППУ проведен анализ 89 актуализированных в субъектах Российской Федерации региональных планов (комплексов мер) по развитию психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования (далее — Региональные планы) для выявления общих закономерностей и региональной специфики организации развития системы оказания психолого-педагогической помощи.

Ведущими направлениями развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года являются методическое и кадровое обеспечение деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, в особенности обучающимся целевых групп. В ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областях помимо методического и кадрового обеспечения ведущим направлением является совершенствование управления деятельностью по организации психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

В рамках реализации кадрового обеспечения в Региональных планах с учетом региональных потребностей субъектами Российской Федерации запланированы: анализ кадрового потенциала и прогнозной потребности в кадровом обеспечении психологической службы; увеличение штатной численности сотрудников психологической службы; введение дополнительных ставок педагога-психолога в образовательные организации для работы с обучающимися с ОВЗ; реализация механизма целевой подготовки педагогов-психологов; обеспечение деятельности психолого-педагогических классов; реализация мер материального и нематериального стимулирования педагогов-психологов; проведение супервизий и интервизий, мероприятий, направленных на профилактику эмоционального выгорания педагогических работников, поддержку молодых специали-

стов, развитие системы наставничества; реализация программ повышения квалификации педагогов-психологов.

Актуальными направлениями методического сопровождения педагогов-психологов выступают: организация деятельности и ведение документации психологической службы; совершенствование деятельности ППМС-центра; оказание психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, в том числе по оказанию экстренной и кризисной помощи; организация деятельности службы медиации; психолого-педагогическое сопровождение обучающихся целевых групп; формирование цифровой культуры личности обучающихся; психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей); реализация работы по профилактике деструктивного, девиантного, делинквентного и аутоагрессивного поведения, травли, вторичного сиротства, самовольных уходов детей, воспитывающихся в замещающих семьях.

Часть мероприятий в Региональных планах направлена на совершенствование системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи. Запланирована организация деятельности антикризисных подразделений, антикризисных команд, мобильных групп экстренной (неотложной) психологической помощи.

В соответствии с региональной спецификой в Региональные планы также включены мероприятия по реализации межведомственного взаимодействия с организациями.

В Региональных планах большое внимание уделяется мероприятиям для обучающихся, относящихся к следующим целевым группам: обучающиеся с ОВЗ; дети, проявляющие различные формы отклоняющегося поведения; дети участников (ветеранов) специальной военной операции.

По результатам проведенных мониторингов можно выделить несколько направлений развития психологической службы для оказания психолого-педагогической помощи:

1. Проведение мероприятий по увеличению штатной численности педагогов-психологов в образовательных организациях;
2. Увеличение количества ППМС-центров;
3. Обеспечение повышения квалификации педагогов-психологов образовательных организаций, в том числе по теме оказания экстренной и кризисной психологической помощи;
4. Организация методической поддержки педагогов-психологов образовательных организаций;
5. Проведение ежегодного мониторинга эффективности оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации для принятия региональными органами власти наиболее эффективных управленческих решений;

6. Развитие и обеспечение супервизорской поддержки для педагогов-психологов образовательных организаций.

Полученные данные фиксируют зрелость нормативно-организационного «каркаса» психологической службы при выраженных ресурсных ограничениях на уровне исполнения. С одной стороны, наращивается методическая инфраструктура (2 860 объединений), развивается культура профессиональной поддержки (6 605 специалистов прошли программы по супервизии), расширяется контур экстренной психологической помощи (горячие линии в 74,2% регионов; 11,5% педагогов-психологов имеют необходимые компетенции по оказанию кризисной психологической помощи), усиливается межведомственная координация по рискам суицидального поведения (регламенты в 70% субъектов; кризисная помощь несовершеннолетним — в 64,2% ППМС-центров). С другой стороны, сохраняется системный кадровый дефицит (90 173,4 ставки (54,2%) от норматива), недостаточная обеспеченность школ, ДОО штатными педагогами-психологами (67,5%) и кабинетами (57,8%), а сеть ППМС-центров и ПМПК не достигает рекомендуемых нормативов. Итоговый профиль эффективности закономерен: ни один регион не демонстрирует высокий уровень, 67,4% субъектов находятся на среднем уровне и 32,6% — на базовом, что указывает на «узкие места» в доступности и своевременности помощи. В совокупности результаты мониторинга указывают на фазу «операционализации и масштабирования»: при наличии концептуальной рамки требуются оперативное сокращение кадрового разрыва, расширение сети ППМС/ПМПК, унификация маршрутов «диагностика → вмешательство → оценка», прозрачные метрики (доступность, своевременность, эффективность, безопасность) и постоянный цикл «данные → управленческие решения → оценка эффекта».

Проведение системного анализа состояния системы оказания психолого-педагогической помощи позволяет определить общий уровень ее функционирования, выделить дефициты и ресурсы для их преодоления, а также спланировать дальнейшие перспективы ее развития в соответствии с региональными особенностями и потребностями.

Таким образом, реализация помощи организована по многоуровневой модели: на федеральном уровне (Министерство просвещения, ФКЦ МГППУ и др.) осуществляется стратегическое и научно-методическое руководство, на региональном и муниципальном — развитие инфраструктуры (ППМС-центры, ПМПК) и координация деятельности на местах, а на институциональном — педагоги-психологи, непосредственно осуществляющие свою профессиональную деятельность в образовательных организациях. Каждый уровень располагает определенными ресурсами (кадровыми, научно-методическими, организационными) и выполняет свои функции, что в совокупности призвано обеспечить доступность квалифицированной помощи по всей стране.

Мониторинг эффективности системы, проведенный в 2024 году, показал, что ни в одном регионе ее деятельность пока не достигает высокого уровня. С одной стороны, отмечается положительная динамика развития: наращивается методическая инфраструктура (созданы тысячи профессиональных объединений специалистов, многие педагоги-психологи прошли программы супервизорской поддержки), расширяется контур экстренной психологической помощи (к 2024 году телефонные «горячие линии» действовали в ~74% регионов, увеличивается число психологов, готовых оказывать кризисную помощь), активизируется межведомственная координация по снижению суицидальных рисков. С другой стороны, фиксируется системный кадровый дефицит: укомплектовано лишь около 46% должностей педагогов-психологов (не хватает ~90 тыс. ставок), многие школы и детские сады недостаточно обеспечены специалистами (в среднем 67,5% от потребности) и оборудованными кабинетами (57,8%), а сеть центров ППМС и ПМПК не дотягивает до требуемых нормативов. Эти «узкие места» ограничивают охват и своевременность поддержки. Перспективы развития системы психолого-педагогической помощи до 2030 года связаны с преодолением указанных дефицитов: предполагается оперативно нарастить кадровый потенциал и инфраструктуру (увеличение числа педагогов-психологов и ППМС-центров), унифицировать маршруты сопровождения («диагностика → вмешательство → оценка результатов»), внедрить прозрачные метрики качества (доступность, эффективность, безопасность) и наладить постоянный цикл мониторинга для принятия управленческих решений. Регулятивные достижения последних лет создают прочную основу, которую предстоит наполнить практическим содержанием — выстроить устойчиво функционирующую систему психолого-педагогической помощи, обеспечивающую каждому участнику образовательных отношений равный и научно обоснованный доступ к психологической поддержке в интересах благополучия и успешного развития подрастающего поколения.

Список литературы к главе 1 «Организационно-правовые основы оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в Российской Федерации»

1. Банников, Г.С. Раннее выявление риска суицидального поведения среди несовершеннолетних / Г.С. Банников, О.В. Вихристюк // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящающейся 75-летию Гуманитарно-педагогической академии (Ялта, 8—10 октября 2019 г.) / под редакцией В.В. Коврова. — Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. — С. 13—17. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40449580> (дата обращения: 18.06.2025).

2. Белявская, Я.Н. Изучение влияния рабочего пространства на коррекционно-развивающую деятельность педагога-психолога в условиях инклюзивного образования / Я.Н. Белявская, Е.А. Созинова // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 84-3. — С. 374—378. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74485620> (дата обращения: 05.07.2025).
3. Брызгалова, С.О. Организация помощи семьям и детям с риском двигательных нарушений в условиях службы ранней помощи / С.О. Брызгалова, Ю.А. Гайнанова // Специальное образование. — 2023. — № 4(72). — С. 70—80.
4. Глушкова, М.А. Анализ эффективности оказания ранней помощи / М.А. Глушкова, В.И. Лошенко // Вестник науки и образования. — 2025. — № 2-2(157). — С. 36—40.
5. Готовность психологов системы образования к оказанию кризисной помощи участникам образовательных отношений (на примере Свердловской области) / Е.С. Барина, Ю.В. Братчикова, Ю.Н. Галагузова, Е.А. Югова // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21, № 4. — С. 252—263. DOI: 10.17759/bpre.2024210421
6. Гусейнова, А.А. Психолого-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с двигательными нарушениями / А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2024. — Т. 18, № 2. — 130—144. DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.2.08
7. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 6(2). — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2001_n2/Dubrovina (дата обращения: 07.10.2025).
8. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования в России — история и современность / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. — 2014. — № 11(1). — С. 6—14.
9. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования: организация и управление / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. — 2007. — № 4(1). — С. 56—63.
10. Дубровина, И.В. Психологическая служба на пути своего развития / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. — 2024. — № 21(1). — С. 14—26.
11. Егорова, Л.В. Оказание психолого-педагогической помощи/поддержки в образовательной организации г. Москвы: целевые группы обучающихся / Л.В. Егорова, Н.Ю. Матюшкова // Вестник практической психологии образования. — 2025. — Т. 22, № 2-1. — С. 106—118. DOI: 10.17759/bpre.2025220208
12. Исаев, Е.И. Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление / Е.И. Исаев, А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 5. — С. 7—20. DOI: 10.17759/pse.2023280501
13. Кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования и среднего профессионального образования /

- Ю.В. Тукфеева, Т.П. Кнышева, А.П. Трофимова [и др.] // Психолого-педагогические исследования. — 2025. — Т. 17, № 1. — С. 81—99. DOI: 10.17759/psyedu.2025170106
14. Критерии оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования / О.А. Ульянина, Ю.В. Тукфеева, К.Г. Семенова, А.П. Трофимова // Вестник практической психологии образования. — 2025. — Т. 22, № 1. — С. 33—49. DOI: 10.17759/bpre.2025220104
 15. Кузнецова, А.А. Алгоритмы предоставления психолого-педагогической помощи и поддержки обучающимся образовательных организаций г. Москвы / А.А. Кузнецова, Л.В. Егорова, И.А. Лохматова // Вестник практической психологии образования. — 2025. — № 22(2). — С. 21—34. DOI: 10.17759/bpre.2025220202
 16. Куприянова, Э.Р. Супервизия как инструмент профилактики профессионального выгорания специалистов социальной работы / Э.Р. Куприянова, Т.А. Шульгина // Коллекция гуманитарных исследований. — 2022. — № 2(31). — С. 45—50. DOI: 10.21626/j-chr/2022-2(31)/6
 17. Марголис, А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 3. — С. 5—39. DOI: 10.17759/pse.2021260301
 18. Марущак, Е.Б. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е.Б. Марущак, О.Е. Игнатенко // Специальное образование. — 2024. — № 4(76). — С. 127—138.
 19. Мигунова, Ю.В. Деятельность центров, оказывающих социально-психологическую поддержку семье с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в оценках родителей Республики Башкортостан / Ю.В. Мигунова // Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива. — 2025. — № 1(21). — С. 114—123.
 20. Нечаев, Н.Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования / Н.Н. Нечаев // Культурно-историческая психология. — 2018. — Т. 14, № 3. — С. 57—66. DOI: 10.17759/chp.2018140305
 21. Олтаржевская, Л.Е. Направления деятельности Службы психолого-педагогического сопровождения в системе московского образования / Л.Е. Олтаржевская, А.А. Кузнецова, Н.В. Антонов // Вестник практической психологии образования. — 2025. — Т. 22, № 2. — С. 48—60. DOI: 10.17759/bpre.2025220204
 22. Пахальян, В.Э. Служба практической психологии образования в России — 2015: «Куда идем мы с?...» / В.Э. Пахальян // Вестник практической психологии образования. — 2015. — Т. 12, № 2. — С. 37—42.
 23. Применение функционального подхода к разработке модели психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Ю.В. Тукфеева, А.П. Трофимова, О.А. Тара-

- ненко // Социальные науки и детство. — 2024. — Т. 5, № 2. — С. 22—38. DOI: 10.17759/ssc.2024050202
24. Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений: опыт специалистов Федерального координативного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации / О.А. Ульянина, А.В. Ермолаева, Д.С. Волков [и др.] // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21, № 4. — С. 140—151. DOI: 10.17759/bppe.2024210415
25. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / В.В. Рубцов, П.А. Сергоманов, О.И. Леонова [и др.]. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — 120 с. — URL: <https://mgppu.ru/resources/images/Методические%20рекомендации%202020.pdf> (дата обращения: 08.10.2025).
26. Технологии психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие преемственность организации образовательного процесса в условиях реализации современных ФГОС общего образования: учебно-методическое пособие / Д.В. Лубовский, И.Б. Умняшова, А.Ю. Шеманов [и др.]. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 160 с.
27. Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Ю.В. Тукфеева, Н.Н. Филатова, И.Д. Рыжова // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16, № 3. — С. 174—196. DOI: 10.17759/psyedu.2024160311
28. Цветкова, Л.А. Оценка эффективности деятельности психологической службы в образовательной организации: учебное пособие / Л.А. Цветкова, Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицын. — СПб.: Изд-во РГПУ, 2021. — 38 с.
29. Atkinson, C. Assessment practices of educational psychologists and other educational professionals / C. Atkinson, J. Barrow, S. Norris // *Educational Psychology in Practice*. — 2022. — Vol. 38, No. 4. — Pp. 347—363. DOI: 10.1080/02667363.2022.2109005

ГЛАВА 2

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе

Алехина Светлана Владимировна,

Быстрова Юлия Александровна

2.1. Понятие и классификация особых образовательных потребностей

Оказание психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями является важным направлением сопровождения детей, нуждающихся в заботе государства, включая защиту их прав и интересов, необходимым условием создания среды для благополучного и безопасного детства. Оказание комплексной психологической помощи содействует максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество.

В Модели инклюзивной образовательной организации обозначено требование к общеобразовательным организациям по оказанию психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями [10; 18]. Она оказывается целевым группам обучающихся — испытывающим трудности в обучении, находящимся в трудной жизненной ситуации, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, обучающимся с ОВЗ и инвалидностью, одаренным детям. Основные функции инклюзивной образовательной организации — обучение и воспитание всех обучающихся, в том числе следующих категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее вместе — обучающиеся): обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, нуждающихся в создании специальных образовательных условий; обучающихся с отклоняющимся (девиантным) поведением; обучающихся, находящихся под надзором в организациях для детей-сирот, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, испытывающих временные или стойкие трудности в освоении содержания образования, не имеющих установленной инвалидности и не относящихся к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (обучающихся с неродным русским языком, нуждающихся в специальном психоло-

го-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, принадлежащих к этническим меньшинствам, коренным и малочисленным народам; обучающихся, воспитывающихся в замещающих семьях, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения); одаренных обучающихся.

Удовлетворение особых образовательных потребностей каждого обучающегося заключается в адаптации образовательных условий к имеющимся у него потребностям, выравнивании стартовых возможностей, открытии ему путей для развития потенциала.

Актуальность разработки форм и методов психологической помощи в условиях инклюзивной образовательной организации состоит в переносе ее в область изучения всего разнообразия особых образовательных потребностей обучающихся, оказание им помощи, создание условий для их развития на основе всего комплекса факторов, влияющих на формирование личности.

Сущность психологической помощи обучающимся с ООП методологически раскрыта в работах И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, М.М. и Н.Я. Семаго. Согласно И.И. Мамайчук, психологическое сопровождение детей с особыми потребностями — это деятельность психолога, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме [17]. Психологическая помощь — это динамический процесс, включающий следующие компоненты: систематическое отслеживание клинико-психологического и психолого-педагогического статуса ребенка в динамике его психического развития; создание социально-психологических условий для эффективного развития детей в социуме; систематическая психологическая помощь детям в виде консультирования, психокоррекции, психологической поддержки; систематическая психологическая помощь родителям детей с нарушениями в развитии; организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом его психических и физических возможностей. В общем смысле помощь детям с особыми потребностями в образовательном учреждении необходимо понимать как «различные технологии оказания специализированной помощи ребенку в условиях регулярного образования, технологии взаимодействия психолога с другими специалистами образования, психологической службой, с образовательной средой в целом» [24].

В то же время в различных нормативных документах можно наблюдать сложности в определении целевых групп, которым требуется оказание психологической помощи, — классификации целевых групп на

сегодняшний момент базируются на разных основаниях, а нормативные документы основаны на эмпирических данных, от документа к документу предлагая различные списки целевых групп.

Термин «особые образовательные потребности» (Special Educational Needs) впервые прозвучал в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов после продолжительного исследования, касающегося специального образования и его развития в Великобритании. Председатель этого комитета, британский профессор философии, баронесса Мэри Уорнок опубликовала в том же году развернутый комментарий к этому докладу: «Соответствие особым образовательным потребностям». Термин «дети с особыми потребностями» является новым как для отечественной, так и для зарубежной дефектологической науки. До недавнего времени он не обладал каким-либо конкретным содержанием. Впервые определенное значение у него появилось в «Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», которая была принята в 1994 году в Испании (г. Саламанка) на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями [22].

На сегодняшний день термин «особые образовательные потребности» является одним из ключевых в образовании и используется в документах ООН и Совета Европы, а также в законодательстве европейских и многих других стран. ЮНЕСКО определяет особые образовательные потребности в рамках инклюзивного образования как необходимость в дополнительной педагогической поддержке, позволяющей отдельно взятому ученику либо даже классу преодолеть затруднения, ограничения в учебной деятельности.

Саламанкской декларацией и Рамками действий по образованию лиц с особыми потребностями определено, что термин «специальные образовательные потребности» относится ко всем таким детям и молодым людям, потребности которых зависят от различных видов физической или умственной недостаточности или трудностей, связанных с обучением. Многие дети сталкиваются с трудностями в обучении и, таким образом, имеют специальные образовательные потребности на некоторых этапах своего обучения в школе [8].

В работе К. Шнайдер по социологии детей с особыми образовательными потребностями контингент этих детей разделен на три международно признанные (иногда пересекающиеся) категории:

- дети с ОВЗ и дети-инвалиды;
- дети с трудностями в обучении;
- дети, находящиеся в неблагоприятных жизненных условиях [8].

В работе Emily Charlotte Forster (Великобритания) «Молодые люди с особыми образовательными потребностями: переход во взрослую

жизнь» приведено несколько примеров понимания особых образовательных потребностей в Великобритании [29].

Так, согласно определению Beveridge [28], «особые образовательные потребности возникают при сочетании определенных личностных и социальных факторов и могут быть определены как несоответствие психологического и социального развития ученика требованиям, предъявляемым в процессе обучения» [28]. Автор утверждает, что в большинстве случаев специальные образовательные потребности (The Special Educational Needs — SEN) определяются в процессе школьного обучения, когда ученики не достигают ожидаемого от них прогресса [29]. Реже SEN диагностируются при наличии определенного нарушения. Согласно официальному определению, ребенок имеет специальные образовательные потребности, если «он испытывает трудности в обучении и ему требуется особая поддержка в образовательном процессе» [8].

В докладе Warnock приведена классификация учеников с особыми образовательными потребностями в зависимости от типа нарушения, которая используется в настоящее время в Великобритании:

- значительные трудности в обучении;
- небольшие трудности в обучении;
- множественные трудности в обучении, нелегко поддающиеся коррекции;
- поведенческие, эмоциональные и социальные сложности;
- нарушения речи и коммуникативных навыков;
- нарушения слуха;
- нарушения зрения;
- сенсорные нарушения;
- физические дефекты, препятствующие обучению;
- расстройства аутистического спектра (включая синдром Аспергера) [34].

Можно сказать, что понимание особых образовательных потребностей в зарубежных странах рассматривается не в контексте нарушений развития, а, скорее, в контексте потребности в особой поддержке в образовательном процессе у разных детей, испытывающих трудности в адаптации и обучении того или иного свойства, — будь то дети с нарушениями развития, дети с инвалидностью, дети с нарушениями поведения, дети, попавшие в сложную жизненную ситуацию, одаренные дети.

Научные подходы к анализу категории «особые образовательные потребности» в российских и зарубежных исследованиях различны.

Впервые понятие «особые образовательные потребности» был рассмотрено сотрудниками ИКП РАО в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского в работе Е.Л. Гончаровой и О.И. Кукушкиной в 1996 году: «Ребенок с особыми образовательными потребностями

(потребностями в образовании) — это вновь возникший и еще не устоявшийся термин, который возникает во всех странах мира при переходе от унитарного к открытому гражданскому обществу, когда оно осознает необходимость отразить в языке свое меняющееся отношение к детям с нарушениями в развитии, новое понимание их прав [12]. В.И. Лубовский определяет особые образовательные потребности как 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 [16]. В российские стандарты образования детей с ОВЗ для каждой нозологической группы были включены описания особых образовательных потребностей через создание специальных образовательных условий.

Исследователи отмечают, что термин «дети с особыми образовательными потребностями» используется как в широком социальном, так и в научном контексте [8]. В отечественных исследованиях данное понятие не рассматривается как самостоятельная категория для педагогического анализа, что не мешает ученым исследовать природу данной категории и соотносить ее с образовательными условиями и технологиями поддержки.

В соответствии с определением, данным в Педагогической энциклопедии, потребность — это объективно и субъективно испытываемая человеком нужда в чем-то, являющаяся источником его активности, развития личности и общества в целом [8]. Если биологическая потребность является внутренней и гомеостатической, то социальная потребность, в том числе образовательная, перестает быть только его, индивида, потребностью, в ней индивид не обособляется, а взаимодействует с социумом.

Подтверждая отказ общества от деления людей на полноценное большинство и неполноценное меньшинство, новый термин закрепляет смещение акцентов в характеристике этих детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей. В научном контексте данный термин важен потому, что он ориентирует исследователей на «проницаемость» границ между науками об аномальном и нормальном ребенке, так как детьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых. В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами.

Несмотря на то что данный термин появляется в России позже, чем в США и странах Западной Европы, его введение в обиход отечественной науки нельзя квалифицировать как прямое заимствование западного термина «дети с особыми нуждами» (Children with Special Needs). Содержа-

ние термина «дети с особыми образовательными потребностями» отражает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии как ребенка, нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования.

В Базовой модели инклюзивной образовательной организации, разработанной Минпросвещения России в 2023 году, определены группы обучающихся [18]:

- обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, нуждающиеся в создании специальных образовательных условий;
- обучающиеся с отклоняющимся (девиантным) поведением;
- обучающиеся, находящиеся под надзором в организациях для детей-сирот, нуждающиеся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения;
- обучающиеся, испытывающие временные или стойкие трудности в освоении содержания образования, не имеющие установленной инвалидности и не относящиеся к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (обучающиеся с неродным русским языком, нуждающиеся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающиеся, принадлежащие к этническим меньшинствам, коренным и малочисленным народам; обучающиеся, воспитывающиеся в замещающих семьях, нуждающиеся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающиеся, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, нуждающиеся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения);
- одаренные обучающиеся [9; 10; 18; 23].

В Профессиональном стандарте «Педагог-психолог» помимо нормативных обучающихся, которым необходима психологическая помощь, выделяются группы, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, к которым относятся обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды (дети-инвалиды), обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, обучающиеся, являющиеся иностранцами гражданами, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, несовершеннолетние обучающиеся, имеющие нарушения поведения, а также признанные в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимися потерпевшими или свидетелями преступления» [9].

Приведенный в Методических рекомендациях по системе функционирования психологических служб в образовательных организациях от 28 декабря 2020 г. № Р-193 перечень целевых групп детей, нуждающихся в психологической помощи, включает: 1. Норму (нормотипичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления). 2. Детей, испытывающих трудности в обучении. 3. Категории детей, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости: 3.1. Детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: 3.1.1. Детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. 3.1.2. Детей с ОВЗ, детей-инвалидов. 3.1.3. Детей с отклоняющимся поведением (девиантное поведение детей и подростков, суицидальное поведение детей и подростков). 3.2. Одаренных детей.

В Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года подчеркивается, что потребность в психолого-педагогической помощи может возникнуть на любом этапе обучения и по ряду разных причин, но при этом особое внимание уделяется отдельным уязвимым категориям обучающихся:

- дети раннего возраста, имеющие отклонения в развитии и риск их возникновения;
- обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью;
- обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении;
- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из их числа;
- обучающиеся, являющиеся иностранными гражданами;
- обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности;
- обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе с нормативными кризисами взросления;
- дети ветеранов боевых действий;
- дети участников (ветеранов) специальной военной операции;
- дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации [9].

Можно заметить, что выделенные в данных документах целевые группы где-то совпадают, где-то выделяются группы, которых нет в других списках, при этом классификации пересекаются по своим основаниям, и дети из группы нормы могут испытывать трудности в обучении, а дети с ОВЗ могут быть детьми, оставшимися без попечения родителей и в то же время одаренными детьми.

Понятие «особые потребности» трактуется в мировой практике в более широком значении и позволяет отойти от исчерпавшей себя медицинской модели инвалидности — понятия, на котором долгое время строились концепции определения нормы и отклонений от нее. Этот эво-

люционный шаг в развитии идеи инклюзии в отечественном образовании формулирует социальный запрос на профессиональную позицию педагога-психолога, от которого зависит учет индивидуальных особенностей обучающегося, анализ его образовательных и социальных потребностей, построение совместной учебной деятельности.

На данном этапе развития инклюзивного образования особые образовательные потребности, описанные для всех детей с ОВЗ как важный, теоретически обоснованный конструкт коррекционной педагогики и специальной психологии, дифференцируются по отношению к конкретным категориям детей, исходя из специфичных для каждой из них психолого-педагогических характеристик. Последние предполагают создание специальных условий для полноценного удовлетворения указанных потребностей. Таким образом, в данном подходе, который условно можно назвать коррекционно-развивающим (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Н.Д. Никольская, В.И. Лубовский, И.Ю. Левченко, В.З. Денискина, Т.В. Фурьева и др.), внутри выделения нозологических групп появляется представление имеющихся у них особых образовательных потребностей, которые данная группа связывает с необходимостью создания для них специальных образовательных условий, как то: раннее выявление, ранняя помощь, адаптированные программы, ассистивные средства обучения и т. п. [22].

Результаты описания ООП через специальные образовательные условия, необходимые разным категориям обучающихся с ООП, вошли в Федеральную адаптированную общеобразовательную программу начального общего образования детей с ОВЗ.

Таким образом, анализируя описания целевых групп, можно прийти к выводу, что их особенности описываются или через диагностику состояния психических функций (память, мышление, восприятие, внимание и т. п.), что входит в содержание психолого-педагогической характеристики, или через перечень специальных образовательных условий, через которые авторы описывают особые образовательные потребности, или через перечень тех или иных трудностей, связанных как с освоением образовательных программ, так и с социальными навыками, которые часто также включены в качестве образовательных результатов в образовательные программы [9; 10].

Такое разнообразие классификаций требует систематизации с учетом выработанных экспертным сообществом оснований для оказания психологической помощи и разработки ее вариативных моделей.

Одним из важных организационно-педагогических условий выявления особых образовательных потребностей обучающихся является психолого-педагогический консилиум инклюзивной школы, деятельность которого основана на междисциплинарном диалоге специалистов сопровождения и комплексном анализе состояния развития обучающегося.

Важным фактором эффективности деятельности консилиума является взаимодействие с педагогами и родителями ученика [26].

2.2. Результаты исследования особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивных школах

В 2024 году Федеральным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования проводилось масштабное исследование по психологической поддержке обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде общеобразовательных организаций. Для исследования были выбраны 55 школ, развивающих инклюзивное образование, из 6 регионов Российской Федерации, разнообразных по культуре, этническим традициям, населяющим их народностям и уровню развития инклюзивного образования (Донецкая Народная Республика Калининградская область, Красноярский край, Липецкая область, Ставропольский край, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра). В исследовании приняли участие обучающиеся двух возрастных групп (4-е и 8-е классы) — всего 3 238 человек, из них обучающихся с ограниченными возможностями здоровья — 230 человек [10; 23]. Проведенное исследование позволило увидеть разнообразие целевых групп, обучающихся в инклюзивных школах страны.

В исследовании участвовали 1 713 4-классников из 58 классов. Это количество детей было принято нами за 100%. Нормотипичные обучающиеся составили 80,21% от выборки, обучающиеся с ОВЗ — 7,64% от всех детей в 4-х классах, обучающиеся с девиантным поведением — 2,28%, обучающиеся из числа детей-сирот — 0,12%, обучающиеся, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, — 0,76%, обучающиеся из этнических меньшинств — 0,23%, обучающиеся из замещающих семей — 0,52%, одаренные обучающиеся — 3,91%, обучающиеся с неродным русским языком обучения — 4,32%.

В исследовании также участвовали 1 525 8-классников из 55 классов. Это количество детей было принято нами за 100%. Нормотипичные обучающиеся составили 79,67% от выборки, обучающиеся с ОВЗ — 6,49%, обучающиеся с девиантным поведением — 3,54%, обучающиеся из числа детей-сирот — 0,07%, обучающиеся, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, — 1,44%, обучающиеся из этнических меньшинств — 0,39%, обучающиеся из замещающих семей — 1,38%, одаренные обучающиеся — 3,93%, обучающиеся с неродным русским языком обучения — 3,08%.

По приведенным данным видно, что в целом по выборке в 4-х и 8-х классах наиболее многочисленными целевыми группами обучающихся с особыми образовательными потребностями являются обучающиеся с ОВЗ (7,10%), одаренные обучающиеся (3,92%), обучающиеся 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 языком и одаренностью — составляет 7,66%, что сопоставимо с долями в каждой из перечисленных категорий: с обучающимися с ОВЗ — 7,10%, с неродным русским языком обучения — 3,74%, с одаренными обучающимися — 3,92%.

В рамках исследования выявлялась специфика личностного и социального развития различных групп обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП).

Для выявления специфики личностного развития обучающихся в разных группах детей с ООП мы исследовали их самооценку (методика исследования самооценки Дембо — Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан) [21]. По мнению современных исследователей, самооценка тесно связана с социальным статусом ученика в группе: чем критичнее к себе относится ребенок и чем выше его самооценка, тем выше его социальный статус в группе, и наоборот. У детей, негативно воспринимаемых сверстниками, складывается более низкая самооценка, что часто приводит к их асоциальному поведению и негативным последствиям, влияющим на психологический климат класса в целом [27]. В современных исследованиях показано, что ученики с трудностями обучения, сталкивающиеся с вызовами школьной среды в общеобразовательных школах, имеют не только более низкий уровень академических успехов, но и пониженный уровень переживаемого благополучия и повышенный риск буллинга, что сказывается на их уровне самооценки, переживании одиночества, рисках для психического здоровья, таких как тревожность и депрессия [31; 32].

В результате исследования личностного развития обучающихся было выявлено, что доля обучающихся с ООП с неблагоприятным типом личностного развития составила 26% 4-классников и 27% 8-классников, т. е. каждый четвертый ребенок попадает в зону риска неблагоприятного личностного развития. В зону риска неблагоприятного личностного развития попадает каждый третий 4-классник с ОВЗ (34%), а к 8-му классу этот показатель возрастает до 39%.

Наибольшая доля обучающихся с неблагоприятным типом развития в 4-х классах — это дети с девиантным поведением (39%) и дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации (43%). Среди одаренных обучающихся таких детей всего 12%. Наблюдается тенденция увеличения доли детей с неблагоприятным типом личностного развития и среди обуча-

ющихся с неродным русским языком обучения от НОО к ООО (с 26% в 4-м классе до 29% в 8-м классе). Приведенные данные по личностному развитию детей в инклюзивной образовательной среде свидетельствуют о необходимости организации мер адресной поддержки таким детям и разработки рекомендаций для педагогов-психологов по их осуществлению в условиях инклюзивной среды.

Исследование показало, что в целом в выборке пилотных инклюзивных школ у 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 обучающихся с неродным русским примерно совпадают, а у одаренных обучающихся они больше, чем у нормотипичных обучающихся. У нормотипичных обучающихся и обучающихся с неродным русским низкая и высокая самооценка представлены среди примерно поровну, они составляют приблизительно половину от их числа со средним уровнем самооценки.

Таким образом, наше исследование позволяет говорить о необходимости оказания психологической помощи обучающимся с рисками неблагоприятного развития во всех изученных категориях.

Важными навыками, способствующими принятию ученика коллективом сверстников в подростковом возрасте, являются навыки коммуникации и организаторской деятельности. Их развитие у обучающихся также относится к профессиональным компетенциям педагога-психолога.

Результаты исследования по Методике оценки коммуникативных и организаторских способностей личности (КОС) показали, что низкий уровень коммуникативных и организаторских склонностей выявлен практически у трети обучающихся 8-х классов, принявших участие в исследовании (29,96% и 30,3% соответственно). Больше всего таких детей в группах обучающихся с ОВЗ (43,5% и 46,5% соответственно). Реже всего низкий уровень коммуникативных и организаторских склонностей встречается в группах обучающихся с неродным русским языком обучения (20,4% и 26,5% соответственно) и у одаренных обучающихся (19,4% и 17,7% соответственно). Организация мер поддержки обучающихся, направленная на развитие их коммуникации и организации группового взаимодействия, позволит повысить уровень принятия и осознанного участия каждого ученика в классе [2; 11].

Для анализа межличностных отношений и принятия обучающимися друг друга в инклюзивных классах был использован *Программно-методический комплекс (ПМК) «Социомониторинг Сервис»* [23; 27]. Этот метод взят для данного пилотного исследования, потому что в автоматическом режиме позволяет обработать большие массивы данных и в достаточном для пилотного изучения виде охарактеризовать уровень

принятия друг друга школьниками в классе. В нашем пилотном исследовании выделено три типа классов по уровню принятия обучающимися друг друга с использованием методики «Социомониторинг».

Согласно позиции авторов этой методики, в классах 1-го типа имеет место благоприятная для всех детей социальная среда, в которой ценность человеческих отношений стоит на первом месте; учащиеся поддерживают друг друга, получают удовлетворение от общения и совместной деятельности в пространстве класса [27].

В классах со 2-м типом обычно приоритетными являются достижения в учебной деятельности, учащиеся разделены на группы по успеваемости, внутри которых в основном и организуют общение, мало контактируя с учащимися из других групп; таким образом, в классе проявлены процессы социальной стратификации, возможны конфликты, столкновения интересов, увеличение социальной напряженности, попытки изменить сложившуюся ситуацию [27].

В классах 3-го типа происходит жесткое, авторитарное нормирование поведения детей учителем, направленное на поддержание дисциплины в классе и исключаяющее взаимодействие между детьми на уроках, дети находятся в узких границах, вынуждены подавлять собственные поведенческие и эмоциональные реакции [27].

На необходимость выделения отдельного направления работы школьной психологической службы по поддержке классных руководителей в создании определенного климата в классном коллективе указывают данные мониторинга, позволившие выделить три типа классов с различным уровнем принятия детьми друг друга.

Сопоставление данных самооценки, уровня притязаний детей и типа класса, в котором они обучаются, позволило выделить тенденцию к снижению уровня неблагоприятного личностного развития у учеников в классах с высоким уровнем принятия и увеличению их в классах с низким уровнем принятия. Так, в классах с высоким уровнем принятия (4-й класс — 9%, 8-й класс — 13%) отмечаются более высокие уровни самооценки и притязаний у детей. В классах с низким уровнем принятия (4-й класс — 14%, 8-й класс — 23%) системно прослеживается низкий уровень притязаний от 76% до 100% детей. К подростковому возрасту заметно снижается уровень притязаний в классах с низким уровнем принятия.

Число учеников с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний, которые характеризуют риск неблагоприятного личностного развития, менее выражено в классах с высокими показателями принятия учениками друг друга, а в классах с недостаточным уровнем и особенно с низким уровнем принятия эти показатели значимо более выражены. Среди 4-х классов, как сказано выше, было выявлено 9% классов с высоким показателем принятия учениками друг друга (1-й тип), а среди 8-х клас-

сов — 13%. В этих же классах отмечаются более высокие уровни самооценки и притязаний у детей. Причем в таких классах даже ученики с низким уровнем самооценки не оказываются отвергаемыми группой. Важно заметить, что ученики с ОВЗ в классах 1-го типа (высокий уровень принятия) не имеют низкой самооценки ни в 4-х, ни в 8-х классах.

В классах с высоким уровнем принятия (1-й тип) наблюдалось больше учеников с высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний, благоприятных для личностного развития, по сравнению с классами с более низким уровнем принятия (2-й и 3-й типы), где больше учеников имеют низкую самооценку и низкий уровень притязаний, неблагоприятные для развития. Это подтверждается статистически значимым отличием распределения учеников по данным категориям самооценки между 4-ми и 8-ми классами разных типов. В классах с высоким уровнем принятия (1-й тип) у детей с ОВЗ не наблюдается низкой самооценки.

В классах с более низким уровнем принятия системно прослеживается и более низкий уровень самооценки и притязаний. При этом в 4-х классах доля учеников с низкой самооценкой растет от 12% (1-й тип) к 24% (2-й тип) и 37% (3-й тип), а доля учеников со средней самооценкой снижается (71% — 1-й тип, 53% — 2-й тип, 44% — 3-й тип). Доля учеников с высокой самооценкой меняется слабо (17%, 23% и 19% в классах 1-го, 2-го и 3-го типов соответственно).

Похожие тенденции прослеживаются и с уровнем притязаний в этих классах. В 8-х классах наблюдается аналогичная картина, но более сглаженная по долям с уровнями самооценки и притязаний, а именно: между 2-м и 3-м типами классов различия по распределению учеников по уровням самооценки и притязаний выражены заметно слабее (хотя отличия все же статистически достоверны), несмотря на разницу в социометрической картине.

Исходя из обнаруженных особенностей личностного развития и межличностных отношений, мы приходим к выводу о различных стратегиях поддержки разных групп обучающихся с ООП в инклюзивной образовательной среде.

В связи с расширением категорий детей, нуждающихся в адресной помощи педагога-психолога, расширяется и круг задач педагога-психолога, что, в свою очередь, выявляет недостаток компетенций в возможностях их решения и может существенно снижать эффективность профессиональной деятельности.

Так, неосвоенными в полном формате педагогами-психологами становятся компетенции, связанные с решением задач психологической экспертизы комфортности и безопасности образовательной среды, психолого-педагогического сопровождения реализации адаптированных основных и дополнительных образовательных программ и

консультирования обучающихся с ОВЗ, а также реализации программ коррекционно-развивающей работы и навыков взаимодействия с педагогами по вопросам психологической поддержки обучающихся в преодолении трудностей в обучении и социальной адаптации, что составляет важный элемент участия педагогов-психологов в создании инклюзивной образовательной среды и сопровождении различных категорий обучающихся с ООП и требует от них определенных компетенций.

Увеличение количества категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях выявляет необходимость в создании следующих условий развития психологической помощи:

- проведение психологического анализа состояния детей и социометрических характеристик классов, которые могут требовать срочного вмешательства специалистов психологической поддержки при выявлении рисков социальной дезадаптации;
- проведение научных исследований, выявляющих специфику трудностей у разных категорий обучающихся и условий их психологической поддержки;
- создание многоуровневой системы психологической помощи;
- разработка методических рекомендаций, в которых будут описаны технологии индивидуальной психологической поддержки обучающихся, испытывающих трудности в образовательном процессе, в том числе с риском неблагоприятного развития и социальной дезадаптации;
- разработка методических рекомендаций, в которых будут описаны научно обоснованные технологии с доказанной эффективностью, направленные на профилактику конфликтов и буллинга, на формирование социальных и коммуникативных компетенций не только у учеников, но и у педагогов и родителей, а также на создание поддерживающей, принимающей среды в классах и во всей школе;
- разработка нормативных актов, регулирующих психологическую поддержку разных категорий обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды с учетом их индивидуальных возможностей;
- разработка и реализация программ профессиональной подготовки и переподготовки компетентных специалистов, способных оказывать адресную помощь обучающимся в условиях инклюзивного образования;
- разработка методических рекомендаций по оптимизации междисциплинарного командного взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения и педагогов по совместному решению трудностей у обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Список литературы к главе 2 «Понятие и классификация особых образовательных потребностей»

1. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации: учебное пособие. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — 112 с.
2. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. Реализация принципа непрерывности в инклюзивном образовании в России // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 5. — С. 31—48. DOI: 10.17759/pse.2024290503
3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: исследования и лучшие практики // Аутизм и нарушения развития. — 2025. — Т. 23, № 3. — С. 3—4. — URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2025_n3/from_editor (дата обращения: 05.11.2025).
4. Алехина, С.В., Ключко, Е.Ю., Авиловцева, Н.С., Седых, О.А. Инклюзия и кадры: взгляд родителей и мнение профессионалов // Вестник практической психологии образования. — 2020. — Т. 17, № 2. — С. 67—78. DOI: 10.17759/bppe.2020170206
5. Алехина, С.В. Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования // Педагогика и просвещение. — 2017. — № 4. — С. 1—9. DOI: 10.7256/2454-0676.2017.4.24965
6. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 5. — С. 69—84. DOI: 10.17759/pse.2022270506
7. Алехина, С.В., Фальковская, Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании // Психолого-педагогические исследования. — 2017. — Том 9, № 3. — С. 116—128. DOI: 10.17759/psyedu.2017090312
8. Алехина, С.В., Шеманов, А.Ю. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 218 с. — URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/pmbie2022> (дата обращения: 07.11.2025).
9. Анализ современного состояния психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивных общеобразовательных организациях Российской Федерации: аналитический доклад. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. — 18 с. — URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/acspassenigeorf-ar_2025 (дата обращения: 05.11.2025).
10. Апробация модели инклюзивной школы // Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — URL: <https://www.inclusive.edu.ru/aprobatsiya-modeli-inklyuzivnoj-shkoly/> (дата обращения: 02.04.2025).
11. Быстрова, Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве // Консультативная психология и психотерапия. — 2022. — Т. 30, № 4. — 143—162. DOI: 10.17759/cpp.2022300408

12. Гончарова, Е.Л., Кукушкина, О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями. — URL: <https://alldef.ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> (дата обращения: 05.11.2025).
13. Зарецкий, В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. — 2013. — Т. 21, № 2. — С. 8—37. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n2/65374 (дата обращения: 17.12.2025).
14. Лаврух, Н.А. Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современная педагогика. — 2012. — № 1. — URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2012/12/815> (дата обращения: 25.10.2025).
15. Левченко, И.Ю., Волковская, Т.Н., Ковалева, Г.А. Психологическая помощь в специальном образовании: учебник. — Москва, 2023. — 314 с. — URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=437416> (дата обращения: 27.10.2025).
16. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. — 2013. — Т. 5, № 5. — Статья 7. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiyy (дата обращения: 06.12.2025).
17. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2001. — 220 с. — URL: https://pedlib.ru/Books/3/0332/3_0332-1.shtml (дата обращения: 21.10.2025).
18. Модель «Инклюзивная образовательная организация — образовательная организация для всех» // Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. — URL: content/uploads/2024/05/Model-inklyuzivnoj-shkoly-dlya-aprobovatsii.pdf (дата обращения: 27.10.2025).
19. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция). — М., 2012. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.09.2025).
20. Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации для педагогов-психологов / авт. колл.: С.В. Алехина [и др.]. — М.: МГППУ, 2024. — 114 с. — URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/opssiee2024> (дата обращения: 27.10.2025).
21. Прихожан, А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. — М.: АНО «ПЭБ», 2027. — URL: <https://clck.ru/3Qhi4R> (дата обращения: 29.11.2025).
22. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 27.10.2025).
23. Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю., Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образова-

- тельной среде школ // Клиническая и специальная психология. — 2025. — Т. 14, № 2. — С. 21—38. DOI: 10.17759/cpsc.2025140202
24. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. — М.: АРКТИ, 2005. — 336 с. — URL: <https://studfile.net/preview/2419635/> (дата обращения: 27.10.2025).
25. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — 120 с. — URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/eduorgpsyservices2020> (дата обращения: 02.12.2025).
26. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2012. — 156 с. — URL: <https://psychlib.ru/resource/pdf/documents/SIa-2012.pdf#page=1> (дата обращения: 03.11.2025).
27. Шеманов, А.Ю., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В., Алексеева, М.Н. Связь уровня принятия школьниками друг друга в инклюзивных классах и их самооценки // Психологическая наука и образование. — 2025. — Т. 30, № 6. — С. 54—72. DOI: 10.17759/psc.2025300604
28. Bondebjerg, A., Dalgaard, N.T., Viinholt, B.C.A., Filges, T. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs // Campbell Systematic Reviews. — 2022. — Vol. 18, No. 4. — e1291. DOI: 10.1002/cl2.1291
29. Forster, E.Ch. Young People with Special Educational Needs' Experiences of School and the Transition to Adulthood // University of York Department of Social Policy and Social Work. — 2012. — 230 p. — URL: <https://etheses.whiterose.ac.uk/5091/1/Emily%20Forster%20PhD.pdf> (viewed: 02.12.2025).
30. 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. — Vol. 41, No. 1. — Pp. 57—75. DOI: 10.1177/02614294241300393
31. Kauffman, J.M., Hornby, G. (2025). Extremism and the potential dismantling of special education: Or moving forward with inclusive special education // Support for Learning. — 2025. Vol. 40, No. 3. — Pp. 1—12. DOI: 10.1111/1467-9604.12519
32. Margas, N.. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives // Frontiers in Psychology. 2023. — Vol. 14, art. 1171204. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1171204
33. Schneider, C. Equal is not enough? Current problems in inclusive education in the eyes of children // International Journal of Education. — 2009. — Vol. 1, No. 1. — URL: <http://macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/101/47> (viewed: 02.11.2025).
34. Warnock, M. Meeting Special Educational Needs: A brief guide by Mrs Mary Warnock to the report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People // Special Educational Needs. — London: HMSO, 1978. — 34 p. — URL: <https://clck.ru/3Qhjwx> (viewed: 02.12.2025).

ГЛАВА 3

Психологическая помощь детям-мигрантам

*Чибисова Марина Юрьевна,
Павлова Ольга Сергеевна*

3.1. Дети с миграционной историей: общая характеристика

Система образования является важнейшим социальным институтом, обеспечивающим успешную психологическую и социокультурную интеграцию детей с миграционной историей. Образовательная организация выполняет социально значимую функцию трансляции культуры принимающего общества [19]. Общую стратегию деятельности по содействию адаптации учащихся-мигрантов можно обозначить как *социальную инклюзию*, то есть вовлечение всех членов сообщества в совместную жизнедеятельность и формирование у них позитивной идентификации с этим обществом [10]. Т.В. Фурьева отмечает важность социальной инклюзии для детей-мигрантов [17].

Дети с миграционной историей представляют собой весьма гетерогенную группу, которая различается по уровню владения языком, этнокультурной принадлежности, стратегии аккультурации, миграционным планам семьи и так далее. В международной практике подчеркивается необходимость целостного анализа ребенка-мигранта при оказании ему психолого-педагогической помощи.

В отношении данной категории детей в России и в международной науке и практике в настоящее время используется целый ряд терминов, которые отражают их правовой, языковой или социокультурный статус: несовершеннолетние иностранные граждане, мигранты второго и третьего поколения (а также полуторного поколения), дети третьей культуры, дети-инофоны, дети с миграционной историей. Рассмотрим эти термины, их социокультурный и психологический аспекты подробнее применительно к практике российского образовательного пространства.

В российском образовании дети мигранты из зарубежных стран имеют правовой статус — «несовершеннолетние иностранные граждане», то есть те, кто не имеет российского гражданства, переехав в Россию вместе с родителями-иностранцами. Однако с точки зрения социокультурной адаптации достаточно широкий круг детей можно отнести к категории лиц с миграционной историей. Сюда могут попасть те дети,

кто уже имеет российское гражданство и родились в России, а также и дети, которые, как и их родители, имеют гражданство другой страны. Объединяет их то, что все они могут иметь сложности с социокультурной адаптацией, недостаточное знание русского языка, бикультурную идентичность. Кроме того, не всегда дети мигрантов и их родители — это иностранные граждане, так как мигранты могут быть и внутренними, то есть переехавшими из другого региона страны, и внешними, то есть приехавшими вместе с родителями из-за рубежа.

Социально-психологический контекст адаптации детей в новой культурной среде и образовательные проблемы часто оказываются схожими у разных групп детей-мигрантов. Разберем некоторые содержательные терминологические аспекты, имеющие непосредственное отношение к проблематике данной главы.

В бытовом представлении иноэтничный мигрант — это представитель инокультурной группы, чьи родители или он сам родились в другой стране и русский язык для которых неродной. Исследователи миграции в России указывают [8], что для российского контекста при упоминании мигрантов чаще характерно представление о людях из Центральной Азии или Южного Кавказа. Однако в научном плане принято выделять различные категории мигрантов, в частности в отношении детей.

Обычно описания мигрантов указывают на их поколенческий статус: мигранты первого поколения (непосредственно те, кто переехали в новую страну проживания), второго (то есть дети мигрантов) и третьего поколения (то есть внуки мигрантов). Однако в реальности эта градация дополняется полуторным и другими поколениями. Официальное международное определение мигрантов второго поколения — это дети, родители которых родились за границей [26].

Если говорить о мигрантах первого поколения, то в России до недавнего времени к ним зачастую относили людей, чья социализация прошла в Советском Союзе, что облегчало интеграцию в новой стране проживания и способствовало сокращению культурной дистанции. По мере демографических изменений все чаще первым поколением мигрантов называют людей, рожденных после распада СССР, что затрудняет использование ими русского языка и социокультурную адаптацию.

Термин «мигранты второго поколения» существует с 1960-х годов, он был впервые использован в США [25]. В тот период представление об адаптации мигрантов к новой культурной среде строилось в виде *линейной модели*, согласно которой процессы ассимиляции связаны напрямую со сроком проживания в стране: чем дольше мигрант находится в новой стране, тем ближе он становится к доминирующей культуре [7]. Однако дальнейшие исследования показали, что это не так, траектории адаптации могут быть разными и зависят от многих факторов: особенностей культуры

исхода и принимающей культуры, их культурной дистанции, личностных особенностей родителей, социально-экономических условий проживания.

Степень включенность мигрантов в культуру страны исхода может маркироваться терминами «мигранты полукоренного поколения», а также 1,25 и 1,75 поколения. Так, если дети родились в стране рождения родителей, а в старшем дошкольном или школьном возрасте переехали с родителями в новую страну, они сохраняют культурный багаж страны исхода, и их адаптация в новой стране протекает иначе, чем у мигрантов второго поколения. Согласно результатам исследований российских социологов [13], эти дети не всегда видят собственное будущее в России; они характеризуются бiculturalной идентичностью и нередко чувствуют отчужденность от российского общества несмотря на то, что, как правило, имеют гражданство РФ.

3.2. Адаптация детей-мигрантов в российском образовательном пространстве

Особенности социально-психологической адаптации мигрантов полукоренного и второго поколения в России рассматриваются в работах российских социологов во главе с В. Мукомелем [13; 3; 5; 6; 8]. Е. Деминцева в своем исследовании задается вопросом: можно ли считать школу комфортной средой для представителя «второго поколения мигрантов?» [4] — так как школа является важнейшим и по сути основным институтом социализации. *Теория контекста интеграции* [23] показывает важность взаимодействия мигрантов с системой социальных институтов, например образования, здравоохранения, социальной защиты, в принимающей стране.

Согласно результатам российских исследований [4], в школе дети мигрантов, то есть представители полукоренного и второго поколения мигрантов, впервые сталкиваются с опытом понимания своей инаковости, который чаще всего бывает сложным не только из-за мигрантского, но и из-за социального (финансового) статуса. В свою очередь, учителя чаще всего не знают, как реагировать на возникающие в классе межнациональную напряженность и конфликты и не владеют методиками адаптации мигрантов [4]. Слабость социальных институтов адаптации в новой культурной среде способствует тому, что социализация проходит в основном за счет ресурсов семьи, которая чаще всего воспроизводит культурные паттерны страны исхода. Опора на родственников, сообщество исхода, обсуждение жизненных стратегий с родственниками способствуют культурной изоляции и сепарации.

Исследование социокультурной адаптации мигрантов полукоренного поколения в российской школе В. Мукомелем позволило выделить основные ее черты. Рассмотрим их подробнее. Дети, приехавшие с родителями в Россию, нередко испытывают чувство оторванности от родины и оставшихся там близких людей и друзей; около 60% детей отмечают трудности в общении

на русском языке [13]. Наличие сложностей адаптации возрастает в соответствии с возрастом осуществления переезда: после 12 лет детям адаптироваться сложнее. Культурный шок, вызванный культурной дистанцией — принятием условий проживания в новой культурной среде, и даже в новом климате, отражается на психологическом состоянии детей. Школьная социализация, с одной стороны, способствует интеграции в российское социокультурное пространство через образование, появление друзей, овладение русским языком. С другой стороны, именно в школе дети нередко получают опыт восприятия инаковости, а также социальной отчужденности как представители иной культуры и иного социального уровня жизни. В. Мукомель отмечает гендерную специфику адаптации: адаптация девочек происходит менее конфликтно, но и менее успешно: обычно в культурах исхода к поведению девочек предъявляются более строгие требования и их ориентируют на замужество и роль домохозяйки, ограничивая круг общения и формы проведения досуга. Мальчики, как правило, ведут себя более активно, образуя группы по признаку мигранты / не мигранты, могут вступать в открытые конфликты. Однако, делает вывод автор исследования, «мальчики, в конечном итоге, адаптируются более успешно, чем девочки. Любопытно, что драки и конфликты, по-видимому, являются инструментом адаптации и интеграции в принимающее сообщество» [13]. Дети-мигранты полуторного поколения стремятся добиться лидерства в классе и вызывают интерес у одноклассников своей инокультурностью. Однако постепенно по мере интеграции поведение детей мигрантов становится все более похожим на поведение российских детей, что может вызывать осложнения в отношениях с родителями и родственниками: дети стремятся воспроизводить поведенческие нормы, характерные для российских детей, что может восприниматься родителями как непослушание и отказ от родной культуры: несоблюдение традиций, ассертивность и независимость, изменение модели внутрисемейных отношений. Жизненные перспективы детей мигрантов отличаются от родителей, нацеленных на выживание: дети стремятся получить хорошее образование, найти интересную работу и сделать карьеру; родители данные устремления поддерживают.

По мнению экспертов, уровень адаптации мигрантов полуторного поколения высок: «дети, выросшие в России, имеют немало друзей среди “местных” сверстников и чувствуют себя вполне уверенно в российской среде» [13, с. 207]; однако планы и перспективы во многом связаны с психологическим благополучием детей. Для детей мигрантов полуторного и второго поколения характерна бикультурная (двойственная, множественная) идентичность, формирование которой связано как с условиями адаптации в новой культуре, так и с поддержанием отношений с культурой исхода.

С точки зрения знания русского языка мигранты полуторного поколения характеризуются следующими чертами: «до приезда в Россию

лишь 17% респондентов хорошо знали русский язык, еще 52% знали язык неплохо и 30% — совсем не знали» [13]. Детей — носителей иностранного языка, которые слабо владеют языком страны проживания, так как принадлежат к иной культурной и языковой общности и получают образование на неродном языке, часто называют детьми-инофонами. Специалисты выделяют четыре уровня владения русским языком детьми-инофонами в России: предпороговый (дети совсем не понимают русского языка и используют в коммуникации невербальные средства общения); пороговый (дети владеют элементарным речевым запасом на русском языке и могут использовать для общения простые фразы); пороговый продвинутый уровень (ребенок использует связную речь на русском языке для общения, но допускает много ошибок); продвинутый уровень [14]. С точки зрения социокультурной адаптации дети-инофоны испытывают большие сложности на первых этапах адаптации, так как слабый уровень владения русским языком способствует их изоляции. В свою очередь, чувство изоляции сопровождается стрессом и фрустрацией, стыдом, боязнью ошибиться и не быть понятым, что усиливает социокультурную дистанцию между детьми-мигрантами и детьми принимающего общества [14].

Многие дети-инофоны постепенно становятся билингвами, то есть теми, кто одинаково хорошо владеет двумя языками. Активное усвоение после переезда русского языка приводит к забыванию родного: дети не только в школе и с друзьями, но даже с родителями говорят на русском. Дети-билингвы в контексте российского образования — это, как правило, дети мигранты полукоренного поколения, которые приезжают в Россию, владея языком страны исхода, а уже в России, чаще всего в школе, овладевают русским языком. Поэтому на первых этапах для таких детей характерно использование разных языков для различных целей: русского языка в формализованном контексте обучения, другого (родного) языка — для неформального общения дома. В связи с этим эксперты обращают внимание, что создание и укрепление дружеских отношений в классе будет помогать переходу неформального общения на русский язык и способствовать его лучшему усвоению и интеграции детей в российское общество [12].

Наряду с обозначенными терминами, в отношении инокультурных детей может использоваться термин «дети третьей культуры», который описывает детей, проживающих в стране, которая хотя бы для одного из их родителей не является родной. Это могут быть дети межкультурных браков, распространенность которых в современном мире достаточно велика. У таких детей формируется социокультурная идентичность, отличная и от идентичности родителей, и от идентичности, характерной для страны проживания.

3.3. Особые (дополнительные) потребности детей с миграционной историей

Как было уже сказано выше, все обозначенные категории детей могут иметь схожие трудности социокультурной и психологической адаптации в российской образовательной среде, что требует реализации образовательных моделей, способствующих интеграции в российское общество детей с миграционной историей.

Одной из первых попыток структурировать направления помощи детям с миграционной историей стала *интегративная модель*, разработанная G. Coll [25]. Она предлагает рассматривать ряд переменных, характеризующих развитие ребенка: социальные переменные (социальный статус, этничность и т. д.), наличие дискриминации (предубежденность и негативное отношение к данной группе в социуме), социальная среда (школа, система здравоохранения, район проживания), культурные факторы и адаптация (культурные нормы, стратегии аккультурации), характеристики ребенка (биологические характеристики, например состояние здоровья и темперамент, и возрастные характеристики, к которым относятся социальное и когнитивное развитие), семья (семейные ценности, роли и т. д.). Признавая бесспорную глубину и разносторонность этой модели и ее потенциальную эвристичность для научного исследования, надо отметить, что, с нашей точки зрения, для педагога-психолога образовательной организации включение всех перечисленных переменных в анализ отдельного случая представляется избыточным.

В современных исследованиях перечисляются разнообразные вызовы, с которыми сталкиваются дети с миграционной историей: академическое отставание, социальная изоляция, травматические переживания, формирование идентичности и так далее [33]. Подобные характеристики не вписываются в традиционную модель особых образовательных потребностей как потребностей в особых образовательных условиях в результате познавательных затруднений, однако могут быть концептуализированы в рамках активно развиваемой в международной практике модели *дополнительных образовательных потребностей* как потребностей в особых условиях, связанных с социальной ситуацией, влияющей на ребенка [34].

М.Ю. Чибисовой была разработана оригинальная модель особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка-мигранта [11; 18]. Особые (дополнительные) образовательные потребности детей-мигрантов выделяются ею на основе причин возможных образовательных затруднений, которые могут возникать у данной группы учащихся.

В этой логике представляется возможным выделить пять таких образовательных потребностей.

Первая — недостаточный уровень владения русским языком, препятствующий успешному освоению образовательной программы и социализации.

«Недостаточный уровень владения языком принимающего общества — самый распространенный барьер для интеграции и учебной успешности мигрантов», — отмечают Janta & Harte [27]. McBrien выделяет две группы образовательных потребностей учащихся-беженцев, одна из которых связана с освоением языка принимающего общества (отметим, что вторая — психологическое благополучие, о котором пойдет речь ниже) [29]. О важности языка как условия вхождения в принимающее общество пишут и отечественные исследователи [1].

Вторая — несоответствие уровня и объема знаний, полученных в стране исхода, российским образовательным стандартам, несоответствие возраста и уровня знаний из-за разных требований и учебных программ.

Кросс-культурная вариативность образовательных программ по разным школьным предметам отмечается в различных исследованиях [20]. Rong & Preissle подчеркивали важность академической и психологической подготовки детей-мигрантов для последующего обучения в школе принимающей страны [30]. В исследовании Dronkers, de Heus & Levels показано, что на успешность детей-мигрантов может влиять их опыт обучения в стране исхода, так как образовательные системы разных стран существенно различаются [24].

Третья — нарушение психологического благополучия, эмоционально-личностные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса. McBrien, описывая образовательные потребности учащихся-беженцев, относит к ним прежде всего психосоциальное благополучие, куда входят ощущение безопасности, чувство Я (идентичность), адаптация к новой культуре при сохранении сопричастности к культуре исхода [29]. Sinclair отмечает, что травматический опыт, пережитый детьми-беженцами, сказывается на их способности к обучению. Показано, что дети-мигранты могут переживать стресс в ситуации культурных изменений и аккультурации [21; 31].

Четвертая — дефицит релевантных возрасту социальных навыков, которые необходимы для успешного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также для выполнения учебных и коммуникативных задач культурно релевантным образом.

Cheng описывает социальные навыки мигрантов из стран Азии в США и показывает существенное влияние культурных различий в коммуникации на адаптацию и учебную успешность [22]. Suarez-Orozco, Pimentel, & Martin отмечают, что «успешная адаптация учеников-мигрантов, видимо, связана с качеством отношений, которые они строят в школьной среде. Социальные отношения выполняют ряд защитных

функций: чувство сопричастности, эмоциональная поддержка, ощутимая помощь и информация, когнитивное сопровождение и позитивная обратная связь» [32].

Пятая — ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения; трудности, связанные с аккультурацией.

В обзоре Manzoni & Rolfe отмечено, что потребности детей-мигрантов и их семей связаны не только с освоением английского как языка принимающей культуры, но и поддержкой в проживании травмы, с адаптацией к новой образовательной системе, что предполагает понимание ее культурной специфики и освоение новых навыков [28].

Необходимо учитывать, что данные образовательные потребности свойственны учащимся-мигрантам как социальной группе. Поскольку эта группа крайне разнообразна, выраженность потребностей у отдельного учащегося и их значимость для успешного обучения также будут крайне вариативны. Поэтому реализация социально-инклюзивного подхода требует прежде всего оценки образовательных потребностей конкретного учащегося.

Психологическая помощь детям с миграционной историей преимущественно фокусируется на особых (дополнительных) образовательных потребностях, связанных с психологическим благополучием, социальными навыками и культурной адаптацией. Уровень владения языком учитывается при выборе психологических интервенций (при недостаточном уровне используются игровые и экспрессивные технологии). Уровень предметных знаний для психологической помощи незначим, однако косвенным результатом работы с психологом может стать расширение и углубление культурно-специфических знаний.

3.4. Направления и методы психологической помощи детям с миграционной историей

Планирование психологической помощи детям-мигрантам начинается с оценки их особых (дополнительных) образовательных потребностей в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. Нашим исследовательским коллективом разработан и апробирован диагностический инструментарий, позволяющий выполнить эту задачу [16]. Инструментарий включает методики различного типа, как самоотчеты, так и экспертную оценку, выполняемую педагогом. По итогам диагностики возможно сформулировать задачи психологической помощи, релевантные для данного ребенка.

Психологическая помощь детям с миграционной историей может быть направлена на решение следующих задач:

В области психологического благополучия:

- обеспечение возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний;
- формирование конструктивных способов эмоционального отреагирования;
- содействие преодолению негативных последствий миграционного стресса;
- повышение самоуважения и уверенности в себе;
- формирование конструктивных копинг-стратегий.

В области социальных навыков:

- знакомство с культурно релевантными навыками поведения в классе и школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- обеспечение рефлексии и практического освоения культурно релевантных навыков поведения.

В области культурной адаптации:

- обеспечение рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры;
- содействие формированию позитивной этнической идентичности;
- содействие формированию российской гражданской идентичности.

Оказание психологической помощи детям с миграционной историей в образовательной организации может реализовываться в виде индивидуальной работы с таким ребенком и в виде работы с сообществом класса или школы, в котором обучаются такие учащиеся, и сопровождаться работой с родителями учащихся и педагогами школы. Подробно предлагаемые нами практики описаны в разработанной нами программе психолого-педагогического сопровождения [15]. Эффективность данных практик была эмпирически доказана в рамках реализованной нами апробации, построенной по модели формирующего эксперимента с использованием контрольной и экспериментальной групп. Результаты апробации позволяют утверждать, что, во-первых, возрастание психологического благополучия, социальных навыков и позитивную динамику аккультурации возможно получить в результате системного использования предлагаемых практик. Отдельные инструменты не позволяют получить значимых сдвигов, однако сочетание различных приемов обеспечивает измеримый результат. При этом выбор конкретных практик может осуществляться с учетом реалий образовательной организации. Во-вторых, обязательным условием эффективности данной деятельности является повышение межкультурной компетентности педагогов, работающих с данной категорией учащихся.

Индивидуальная психологическая работа с детьми с миграционной историей строится по общим принципам индивидуальной психологической работы с ребенком и предполагает выстраивание контакта

между ребенком и психологом, соблюдение консультативного сеттинга и использование инструментов терапевтической коммуникации. Особо следует подчеркнуть необходимость использования различных поддерживающих инструментов, опоры на ресурсы и сильные стороны ребенка и создание ситуации успеха. Специфическое содержание индивидуальной работы обуславливается следующими ее составляющими:

- учет культурно-специфических характеристик ребенка при выборе стратегий помощи. От психолога требуется культурная сензитивность как умение дифференцировать ситуации, в которых проявляется ориентация ребенка на нормы родной культуры, и межкультурная гибкость как умение адаптировать имеющиеся приемы с учетом этих норм (например, ребенок из мусульманской семьи, строго соблюдающей нормы ислама, может отказаться рисовать людей, и психолог может предложить ему другое задание);
- включение проблем, связанных с миграцией, идентичностью и культурными различиями, в контекст психологической помощи. Подобная проблематика может инициироваться ребенком, и в этом случае задача психолога не игнорировать подобные вопросы, в доброжелательной и поддерживающей форме обеспечить их рефлекссию. Также при условии достаточного контакта психолог может инициативно предложить данные темы к обсуждению;
- использование элементов психообразования: психолог может нормализовать эмоциональные и поведенческие трудности ребенка, объясняя их закономерный характер в ситуации миграции, а также объяснять отдельные нормы и правила российского общества.

Соотнесем задачи психологической помощи и возможные приемы деятельности психолога.

В области психологического благополучия

Для учащихся начальной школы

Если ключевые задачи связаны с обеспечением возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний и формированием конструктивных способов эмоционального отреагирования, могут применяться следующие подходы и приемы:

- недирективная игровая терапия;
- директивная игровая терапия;
- метод диалогического рассказывания историй. Этот метод был изначально предложен Р. Гарднером, а на русском языке подробно описан О.Е. Хухлаевым [15]. Метод предполагает, что ребенок сочиняет историю на произвольную тему, а психолог сочиняет комPLEMENTАРНУЮ историю в ответ, используя предложенные ребенком сюжет и персонажей, однако добавляя более конструктивную или здоровую трактовку.

Если ключевые задачи связаны с содействием преодолению негативных последствий миграционного стресса, могут применяться следующие приемы:

- приемы директивной и недирективной арт-терапии, в том числе работа с арт-альбомом «Твоя жизнь на новом месте» [9];
- приемы работы с травмой;
- релаксационные упражнения.

Если ключевые задачи связаны с повышением самоуважения и уверенности в себе, формированием конструктивных копинг-стратегий, могут применяться следующие приемы:

- метод диалогического рассказывания историй.

Для учащихся средней и старшей школы

Если ключевые задачи связаны с обеспечением возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний и с формированием конструктивных способов эмоционального отреагирования, могут использоваться недирективные и частично директивные арт-терапевтические приемы.

Если ключевые задачи связаны с содействием преодолению негативных последствий миграционного стресса, могут использоваться следующие приемы:

- арт-терапевтические технологии поддержки адаптации на новом месте;
- приемы работы с травмой;
- релаксационные упражнения и приемы десенсибилизации в рамках EMDR.

Если ключевые задачи связаны с повышением самоуважения и уверенности в себе, формированием конструктивных копинг-стратегий, могут использоваться следующие приемы:

- игровые и арт-терапевтические упражнения с акцентом на способность ребенка справляться с трудностями;
- использование ситуации успеха в контексте любых активностей, которые ребенок осуществляет с психологом.

В области социальных навыков

Для учащихся начальной школы

Задачи знакомства с культурно релевантными навыками поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также обеспечения рефлексии и практического освоения культурно релевантных навыков поведения решаются посредством ролевых игр. В рамках ролевых игр ребенок совместно с психологом разыгрывает типичные социальные ситуации и «примеряет» новые модели поведения.

Для учащихся средней и старшей школы

Задачи знакомства с культурно релевантными навыками поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также обеспечения рефлексии и практического освоения культурно релевантных навыков поведения решаются с применением ролевого моделирования и решения задач культурного ассимилятора.

Ролевое моделирование — это технология, в рамках которой подросток несколько раз проигрывает разнообразные модели поведения в конкретной социальной ситуации. Ролевое моделирование создает условия для рефлексии привычных поведенческих паттернов и обеспечивает безопасную среду для экспериментирования с освоением моделей поведения, релевантных для принимающей культуры.

Культурный ассимилятор направлен на формирование адекватных атрибуций. Он включает критические инциденты, то есть описание проблемных ситуаций межкультурного взаимодействия, и четыре возможных объяснения причин поведения действующих лиц данной ситуации. Для каждого объяснения приводится комментарий. В рамках работы с культурным ассимилятором подростки выбирают ответы и совместно с психологом анализируют полученные результаты.

В области культурной адаптации

Для учащихся начальной школы

Задача обеспечения рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры решается посредством вовлечения учащихся в различные активности на уровне класса и школы. В индивидуальной работе подобные вопросы могут обсуждаться только начиная с подросткового возраста.

Для учащихся средней и старшей школы

Задачи обеспечения рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры, содействия формированию позитивной этнической идентичности и российской гражданской идентичности решаются с помощью следующих приемов:

- обсуждение трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта. Для экспликации этих трудностей рекомендуется предлагать подростку различные психогимнастические упражнения, направленные на рефлексию идентичности (например, «Кто Я»);
- арт-терапевтические приемы адаптации на новом месте (например, «Моя жизнь раньше и сейчас»).

Охарактеризуем основные групповые формы работы с сообществом класса или школы, где обучаются дети с миграционной историей.

Наставничество. Эта форма работы относится к групповым, поскольку предполагает привлечение других участников образовательного процесса к поддержке ребенка с миграционной историей. К ребенку прикрепляется наставник, оказывающий помощь в повседневных задачах, в том числе помогающий с переводом. В качестве наставника могут выступать одноклассники, дети из более старших классов (в том числе дети с миграционной историей), родители и бабушки или дедушки других учащихся (в том числе из семей с миграционной историей).

Межкультурный тренинг. В данном случае речь идет о специфической форме социально-психологического тренинга, направленного на развитие межкультурной компетентности участников. Межкультурный тренинг предполагает использование определенных упражнений и их обсуждение в формате групповой дискуссии. Упражнения межкультурного тренинга включают три группы активностей: направленные на осмысление феномена культуры и культурных различий; направленные на рефлекссию идентичности; игры-симуляции, моделирующие процесс межкультурного взаимодействия.

Школьные проекты. Т.В. Фурьева рассматривает школьный проект как основной инструмент реализации социальной инклюзии [17]. В рамках проектной деятельности учащиеся с миграционной историей вовлечены в совместную деятельность с детьми из принимающей культуры, вносят вклад в общий результат, знакомятся с нормами принимающей культуры. Тематика проектов может быть достаточно широкой: этнокультурная проблематика (в том числе знакомство с культурой родной страны или региона детей-мигрантов), краеведческая (исследование этнокультурного и языкового разнообразия места проживания), социальная (волонтерская).

Технологии снижения межгрупповой враждебности, построенные на принципе гипотезы контакта. Согласно гипотезе контакта, непосредственный контакт между представителями различных групп способствует снижению враждебности в их отношениях [2]. Примером подобной технологии является «Живая библиотека», представляющая собой структурированное общение с представителями иной социальной группы в безопасной социальной среде.

Театральная деятельность. Для психологической помощи детям-мигрантам могут использоваться различные варианты театральной деятельности. Во-первых, классическая разновидность театра, где дети-мигранты принимают участие в подготовке спектакля. Это позволяет им познакомиться с культурным багажом нового общества, внести вклад в социально значимый продукт, получить признание за свои навыки и компетенции (например, умение фотографировать, рисовать, танцевать и пр.). Во-вторых, это психологический театр, позволяющий получить поддержку в выражении эмоций и внутренних конфликтов.

Таким образом, психологическая помощь детям с миграционной историей — важнейшее направление психолого-педагогической работы коллектива образовательной организации, обеспечивающее успешную психологическую и социокультурную интеграцию детей с миграционной историей в российском образовании и обществе.

Список литературы к главе 3 **«Психологическая помощь детям-мигрантам»**

1. Баранова, В. Языковая социализация детей-мигрантов / В. Баранова // Антропологический форум. — 2012. — № 17. — С. 157—172.
2. Варшавер, Е.А. Теория контакта: обзор / Е.А. Варшавер // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2015. — № 5. — С. 183—214.
3. Варшавер, Е.А. Интеграция мигрантов второго поколения в возрасте 18—35 лет в России: результаты исследовательского проекта / Е.А. Варшавер, А.Л. Рочева, Н.С. Иванова // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2019. — № 2. — С. 318—364. DOI: 10.14515/monitoring.2019.2.15
4. Деминцева, Е. Социализация и выбор жизненных стратегий мигрантами «второго поколения» в России / Е. Деминцева // Социологическое обозрение. — 2024. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-i-vybor-zhiznennyh-strategiy-migrantami-vtorogo-pokoleniya-v-rossii> (дата обращения: 31.08.2025).
5. Деминцева, Е.Б. Этнические vs социальные границы: дети мигрантов в школах / Е.Б. Деминцева // Этнографическое обозрение. — 2019. — № 2. — С. 98—113. DOI: 10.31857/S086954150004878-5
6. Деминцева, Е.Б. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья / Е.Б. Деминцева, Д.А. Зеленова, Д.А. Опарин, Е.А. Космидис // Демографическое обозрение. — 2017. — Т. 4, № 4. — С. 80—109. DOI: 10.17323/demreview.v4i4.7529
7. Денисенко, М.Б. Выборочные обследования и переписи населения как источники данных о втором поколении мигрантов: зарубежный опыт / М.Б. Денисенко, М.А. Смирнова, А.В. Степанова // Вопросы статистики. — 2022. — № 29(5). — С. 46—60.
8. Иванюшина, В.А. Межэтническое общение в российских школах: изучение методом сетевого диадного анализа / В.А. Иванюшина, Д.А. Александров // Социология: методология, методы, математическое моделирование. — 2012. — № 35. — С. 29—56.
9. Лейбман, И.Я., Чернышева У.В., Фейгельман О.М. Твоя жизнь на новом месте. Арт-альбом для детей. — М.: Генезис, 2020. — 44 с.
10. Макеева, И.А. Социальная эксклюзия и инклюзия в контексте образования: сущность, подходы / И.А. Макеева // Известия Российского государствен-

- ного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2020. — № 198. — С. 45—55. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-198-45-55
11. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. — 209 с.
 12. Молчанов, С.Г. Дети-билингвы — новый феномен российского образования: обучение и воспитание / С.Г. Молчанов, Н.В. Войниленко // Челябинский гуманитарий. — 2015. — № 2(31). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-bilingvy-novyy-fenomen-rossiyskogo-obrazovaniya-obuchenie-i-vospitanie> (дата обращения: 06.09.2025).
 13. Мукомель, В.И. Особенности адаптации и интеграции детей мигрантов — представителей «полупторного поколения» / В.И. Мукомель // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». — 2013. — № 2(11). Ч. 2. — С. 192—209.
 14. Огольцова, Е.Г. Психолого-педагогические особенности детей-инофонов / Е.Г. Огольцова, Т.В. Гладкова, Н.А. Околович // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. — 2024. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-detey-inofonov> (дата обращения: 06.09.2025).
 15. Пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой, Н.В. Ткаченко. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ. — 2023. — 179 с.
 16. Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации / под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой, Н.В. Ткаченко. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ. — 2022. — 238 с.
 17. Фуряева, Т.В. Изучение культурного многообразия как основа социальной инклюзии в общеобразовательной школе / Т.В. Фуряева // Развитие региональных кластеров непрерывного образования педагогических кадров: материалы III Международного педагогического форума Енисейской Сибири, Красноярск, 14—15 ноября 2024 года. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. — 2024. — С. 94—98.
 18. Хухлаев, О.Е., Чибисова, М.Ю. Научно-методологическая концепция программы психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. — 37 с.
 19. Хухлаев, О.Е., Чибисова, М.Ю., Кузнецов, И.М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образова-

- тельной среде. Культурно-историческая психология. — 2014. — № 10(1). — С. 95—103. — URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n1/67635
20. Andrews, P. The importance of acknowledging the cultural dimension in mathematics and learning research // *Acta Didactica Napocensia*. — 2010. — Vol. 3, No. 2. — Pp. 3—15.
21. Birman, D. *Mental Health of Refugee Children: A Guide for the ESL Teacher*. — 2002. — 53 p.
22. Cheng, L. Enhancing the Communication Skills of Newly-Arrived Asian American Students // *ERIC/CUE Digest*. — 1998. — No. 136.
23. Coll, G., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H.P., Crnic, K., Wasik, B.H., Vázquez García, H. An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children. *Child development*. — 1996. — Vol. 67, No. 5. — Pp. 1891—1914. DOI: 10.2307/1131600
24. Dronkers, J., de Heus, M., Levels, M. Immigrant Pupils' Scientific Performance: The Influence of Educational System Features of Origin and Destination Countries, CReAM Discussion Paper Series 1212, Centre for Research and Analysis of Migration (CReAM), Department of Economics, University College London. — 2012.
25. Crul, M., Schneider, J. The second generation in Europe. Education and the transition to the labour market // *TIES Policy Brief for Stakeholders*. — 2009. — 437 p. — URL: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Crul2010.pdf> (viewed: 06.09.2025).
26. *Handbook on Measuring International Migration through Population Censuses*. Department of Economic and Social Affairs Statistics Division, Series F. — 2022. — No. 115. United Nations, New York. — URL: <https://eeca.unfpa.org/en/publications/handbook-measuring-international-migration-through-population-censuses> (viewed: 06.09.2025).
27. Janta, B., Harte, E.C. Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. — 2016. — URL: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html (viewed: 06.09.2025).
28. Manzoni, C., Rolfe, H. How Schools Are Integrating New Migrant Pupils and Their Families. — 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.19657.80488
29. McBrien, J.L. Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. — 2005. — Vol. 75, No. 3. — Pp. 329—364. DOI: 10.3102/00346543075003329
30. Rong, X.L., Preissle, J. *Educating Immigrant Students: What We Need to Know to Meet the Challenges*. — 1997.
31. Sinclair, M. Planning education in and after emergencies (*Fundamentals of educational planning*, no. 73). Paris: IIEP-UNESCO. — 2002.
32. Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., Martin, M. The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth // *Teachers College Record*. — 2009. — Vol. 111, No. 3. — Pp. 712—749.

33. Suárez-Orozco, C. Ecologies of care: addressing the needs of immigrant origin children and youth // *Journal of Global Ethics*. — 2018. — Vol. 14, No. 1. — Pp. 47—53. DOI: 10.1080/17449626.2018.1496348
34. The Additional Learning Needs Code for Wales 2021. — URL: <https://www.gov.wales/sites/default/files/publications/2024-04/220622-the-additional-learning-needs-code-for-wales-2021%20%282%29.pdf> (viewed: 06.09.2025).

ГЛАВА 4

Консультационная психологическая помощь семьям при выборе маршрута сопровождения ребенка с РАС

*Хаустов Артур Валерьевич,
Переверзева Дарья Станиславовна,
Шумских Марина Алексеевна,
Духанина Ольга Сергеевна,
Загуменная Ольга Викторовна,
Мамохина Ульяна Андреевна,
Панцырь Сергей Николаевич*

Расстройство аутистического спектра (РАС) — это нарушение нейрорасположения развития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий.

В последние десятилетия наблюдается непрерывный рост численности детей с РАС. На 2022 год медианная распространенность РАС по разным странам составляла 1% [30]. Вне зависимости от причин роста количества выявляемых случаев, крайне актуальной становится задача решения всех вопросов, связанных с маршрутизацией ребенка, его обучением и сопровождением на различных этапах развития.

Настоящая глава состоит из двух частей. В первой части рассматриваются существующие проблемы маршрутизации детей с РАС на основе анализа данных об их включенности в систему образования. Во второй части представлен алгоритм психологического консультирования семей, воспитывающих ребенка с РАС, направленный на выбор и построение маршрута сопровождения и обучения с учетом особых образовательных потребностей и задач развития.

4.1. Динамика включения детей с РАС в систему образования: сравнительный анализ данных всероссийского мониторинга состояния образования обучающихся с РАС с 2018 по 2022 год

Всероссийский мониторинг состояния образования обучающихся с РАС включает сбор данных о численности обучающихся лиц с РАС на различных ступенях: служба ранней помощи, дошкольное, начальное,

основное общее, среднее общее, среднее профессиональное и высшее образование. В настоящем разделе представлены данные о численности обучающихся с РАС, систематизированные по формам получения образования и формам обучения, моделям организации образования, а также данные о численности детей с РАС, получающих помощь специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Согласно данным 2022 года, общая численность детей с РАС составила 45 888 человек. Сравнение этих данных с мировой статистикой распространенности аутизма (медианное значение по разным странам 1%) [30] свидетельствует о его недостаточной выявляемости в России. Средняя динамика увеличения численности по сравнению с 2021 годом составила 17%, однако этот показатель сильно варьировал в различных федеральных округах, от 0,5% в Южном ФО до 27,8% в Центральном ФО. Эти данные могут свидетельствовать о неодинаковом уровне развития системы выявления, учета, трудностях включения таких детей в систему образования.

На протяжении всего периода наблюдения (с 2018 по 2022 год) сохраняется неравномерность распределения обучающихся с РАС по уровням образования — от ранней помощи до высшего профессионального образования (табл. 2, рис. 1).

Таблица 2

**Распределение детей (обучающихся) с РАС
по уровням образования**

Уровень образования / год	2018	2019	2020	2021	2022
Ранняя помощь	387	535	572	569	980
Прирост в %		38.2	6.9	-0.5	72.2
Дошкольное образование	6898	7192	8089	10152	12810
Прирост в %		4.3	12.5	25.5	26.2
Начальное общее образование	8460	10149	13950	19241	21937
Прирост в %		20.0	37.5	37.9	14.0
Основное общее образование	4310	4750	5548	7885	9004
Прирост в %		10.2	16.8	42.1	14.2
Среднее общее образование	244	238	354	422	455
Прирост в %		-2.5	48.7	19.2	7.8

Среднее профессиональное образование	89	116	269	432	661
Прирост в %		30.3	131.9	60.6	53.0
Высшее профессиональное образование	8	10	7	13	12
Прирост в %		25.0	-30.0	85.7	-7.7

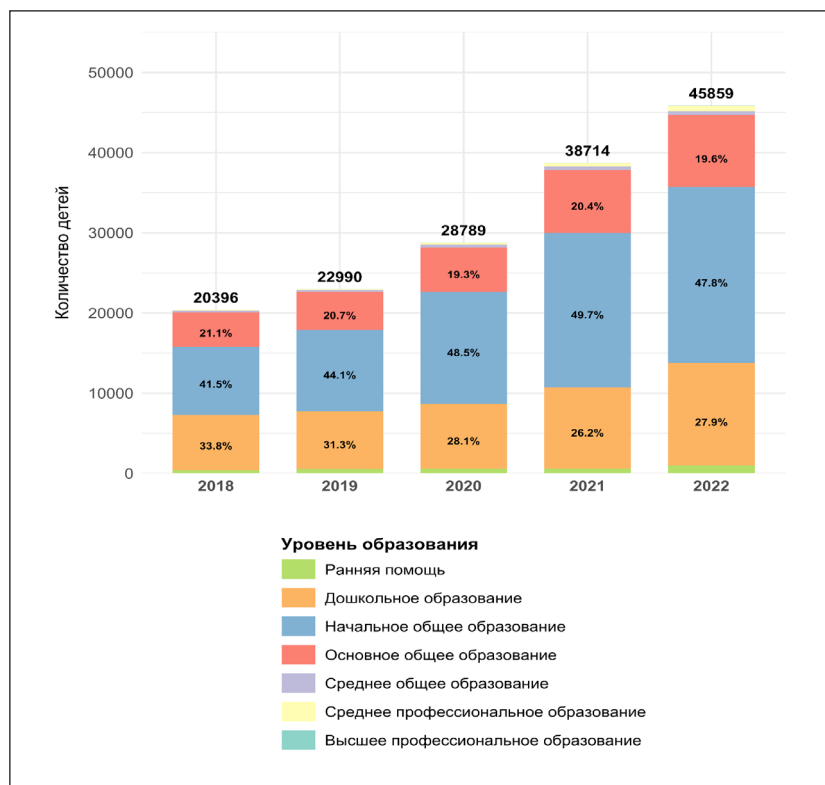


Рис. 1. Распределение детей по уровням образования

Следует отметить в целом недостаточную включенность детей в систему образования до поступления в начальную школу. Исходя из сравнения численности детей с РАС в начальной школе в 2022 году и на уровне ранней помощи и дошкольного образования в 2018 году, можно сделать вывод, что как минимум 2/3 детей с РАС не получали необходимую помощь в раннем и дошкольном детстве. Наиболее низким можно считать показатель включенности детей с РАС в систему ранней помощи. Несмотря на непрерывный рост (с 387 детей в 2018 году до 980 в 2022-м), охват детей услугами этого звена в 2022 году составлял только 2,1% от общей численности обучающихся с РАС в России. Это объясняется, с одной стороны, трудностями организации системы ранней помощи в РФ: только 39 субъектов РФ заявили о существовании служб ранней помощи, осуществляющих сопровождение детей с рисками развития РАС, причем в 19 регионах из них численность детей, получающих данную услугу, составляет всего от 1 до 9 человек. Почти половина всех детей с РАС, посещающих службы ранней помощи (45,6%), приходится на московский регион.

Вместе с тем, необходимо отметить, что приведенные данные отражают ситуацию, сложившуюся только в системе образования, а специализированная ранняя помощь осуществляется также в службах социальной защиты. В этой связи особое внимание следует уделять выстраиванию системы межведомственного взаимодействия для обеспечения преемственного перехода ребенка с одной ступени помощи на другую. Учитывая критически важную роль раннего начала вмешательства при РАС [29], выявленные дефициты в системе помощи требуют особого внимания.

Важным наблюдением также является низкая доля детей с РАС на уровне основного общего образования по сравнению с их численностью в начальной школе. Из табл. 2 видно, что в 2022 году в начальной школе обучалось 21 937 детей с РАС, а в средней — только 9 004. По всей видимости, такая статистика отражает последствия низкого выявления детей с РАС на предыдущих этапах. По этим данным мы можем также сделать косвенный вывод о сохраняющихся трудностях первичной диагностики (выявления) РАС даже у детей школьного возраста, когда основные симптомы РАС уже должны быть достаточно очевидны. Несмотря на увеличение количества детей, обучающихся на уровнях среднего общего и среднего профессионального образования, охват детей остается низким. Это закладывает проблему низкой интегрированности подростков и молодых взрослых с РАС в социум.

Среди моделей организации образования на уровне дошкольного образования ведущую позицию сохраняет группа компенсирующего вида, на уровне школьного — отдельные (коррекционные) классы (их

посещают 64% дошкольников и школьников с РАС). С 2021 до 2022 года на 40% выросло число детей, посещающих группу комбинированного вида с обеспечением поддержки ребенка в ресурсной группе в детском саду. Однако на уровне школьного образования переход к инклюзивной модели «ресурсный класс» выглядит не так убедительно: увеличения доли детей, обучающихся по этой модели в 2022 году, по сравнению с 2021 годом не произошло. Приведенная статистика (см. рис. 2, 3) свидетельствует, с одной стороны, об устойчивости и востребованности данной модели обучения. Одновременно с этим, ее внедрение сопряжено с рядом трудностей — нормативно-правовых, организационных, кадровых, финансовых. Поиск путей решения обозначенных проблем является первостепенной задачей развития системы инклюзивного образования в России.

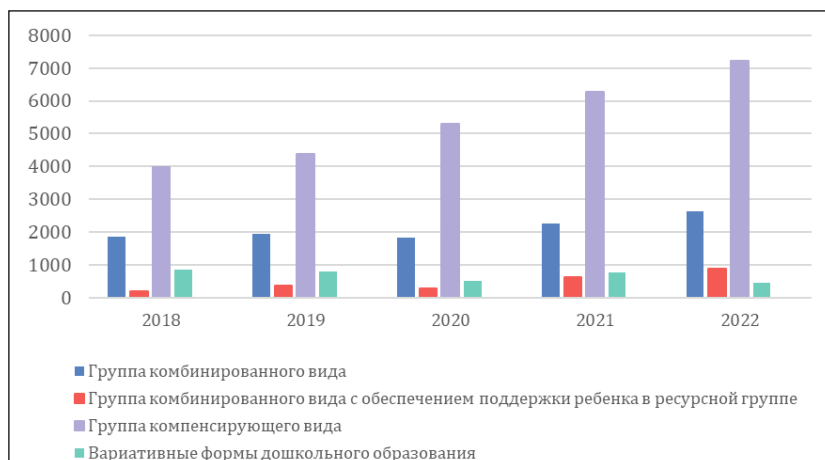


Рис. 2. Численность детей с РАС, получающих дошкольное образование по различным моделям организации образования (без учета Москвы)

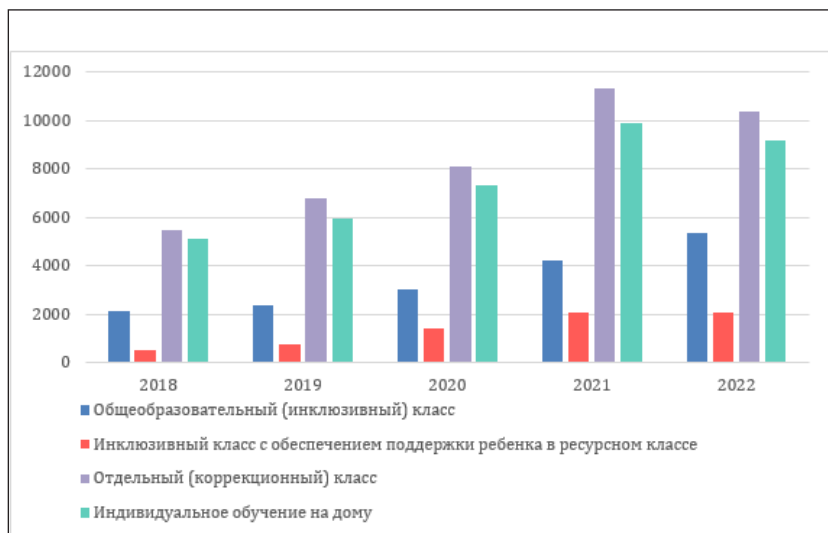


Рис. 3. Численность детей, получающих начальное, основное и среднее общее образование по различным моделям организации образования (без учета Москвы)

Так же как на уровне дошкольного, так и на уровне основного школьного образования выросла доля детей с РАС, которые проходят обучение по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования (далее — АООП ДО) и общего образования (далее — АООП ОО). Для дошкольников в 2021 году этот показатель составлял 58%, в 2022 году — 71%. Для школьников — 52% и 58% соответственно. Тем не менее, на уровне школьного обучения ситуация выглядит сложной. Можно констатировать, что в 2022 году 42% учеников с РАС проходили обучение по программам, не специализированным для РАС, в том числе по АООП для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью (нарушениями интеллекта), тяжелыми множественными нарушениями развития. Несмотря на положительную динамику по сравнению с 2021 годом, такой результат является свидетельством существенного дефицита системы обучения лиц с РАС.

Представленная картина характерна для большинства регионов, статистически значимых отличий на уровне субъектов РФ не наблюдается.

Вместе с тем, в связи с внедрением в российскую систему образования федеральных адаптированных образовательных программ, в дальнейших мониторинговых исследованиях можно ожидать улучшения данного показателя.

Проблема кадрового обеспечения специалистами обучающихся с РАС остается актуальной (табл. 3). В 2022 году система кадрового обеспечения не смогла оперативно среагировать на рост численности обучающихся с РАС, увеличив число специалистов. В 2021 году необходимую психологическую поддержку получали 98% учащихся с РАС (38470 из 39117), в 2022 году этот показатель снизился на 14 пунктов и составил 84% (38503 уже из 45888). Прирост в 2022 году общей численности детей с РАС по сравнению с 2021 годом на 17% повлек за собой диспропорциональное снижение объемов психологической помощи.

Получение дефектологической помощи остается менее доступной. В 2022 году доля детей, посещающих занятия с дефектологом, составляла 66%. Характерно, что в процентном исчислении этот показатель остался на том же уровне, что и в 2021 году.

Также сохраняется нехватка тьюторского сопровождения (несмотря на существенный рост с 2018 года: по данным на 2022 год только 37% детей получали данную поддержку).

Таблица 3

Доля детей с РАС, получающих сопровождение специалистов (в динамике)

Специалист / год	2018	2019	2020	2021	2022
Педагог-психолог	65%	80%	80%	98%	84%
Учитель-дефектолог	43%	52%	55%	66%	66%
Учитель-логопед	54%	65%	66%	74%	73%
Социальный педагог	38%	45%	45%	70%	56%
Тьютор	8,50%	13%	19%	33%	37%

Таким образом, анализ результатов всероссийского мониторинга позволил сделать выводы о следующих проблемных «зонах» организации образования детей с РАС: недостаточная выявляемость РАС и неравномерность развития системы диагностики и статистического учета в различных регионах; минимальный охват услугами в системе образования на уровне ранней помощи, а также среднего общего и профессионального образования; недостаточный уровень внедрения АООП для обучающихся с РАС; недостаточная обеспеченность обучающихся с РАС поддержкой специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Следует отметить, что в течение последних трех лет, прошедших с окончания сбора данных (с 2022 по 2025 год), в РФ был разработан комплекс мер, направленных на решение перечисленных проблем. Среди них — принятие ФАОП для обучающихся с ОВЗ на всех уровнях образования, разработка «Стандарта оказания услуг по ранней помощи детям и их семьям», интенсивное развитие системы среднего профессионального образования, принятие профстандарта «Педагог-дефектолог» и модернизация дефектологического образования, утверждение плана мероприятий по реализации Концепции развития психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования.

При совершенствовании системы сопровождения детей с РАС ключевое значение приобретает грамотное выстраивание маршрута ребенка с учетом уровня его развития, возраста, особых образовательных потребностей, возможностей и ресурсов семьи. Особенно важно это становится в критические и переходные периоды, в том числе при постановке диагноза, включении в систему ранней помощи и переходе с одного уровня образования на другой.

Одним из компонентов решения этой задачи является обеспечение педагогов-психологов и других специалистов готовыми алгоритмами, которые позволили бы установить стандарт действий специалиста при обращении за помощью семьи, воспитывающей ребенка с РАС.

Примером такого алгоритма является разработанный специалистами ФРЦ РАС МГППУ Протокол деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей. Протокол совместим с Клиническими рекомендациями по РАС Минздрава РФ и позволяет выстроить систему маршрутизации детей, оставаясь в «едином поле» со специалистами медицинского профиля.

4.2. Алгоритм консультационного сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС

При проведении психологического консультирования семьи, воспитывающей ребенка с РАС, специалистам психолого-педагогического профиля предлагается применять унифицированный алгоритм работы, состоящий из четырех последовательных этапов:

- психологическое обследование;
- обработка результатов обследования и составление предварительного перечня рекомендаций;
- консультирование семьи: представление результатов диагностики; обсуждение предварительного перечня рекомендаций с родителями

и детьми (подростками), их корректировка; демонстрация / обучение родителей способам работы с ребенком и созданию условий для его развития, социальной адаптации; информирование подростка о причинах возникающих трудностей и способах их решения;

- подготовка пакета документов с рекомендациями по итогам консультации.

Более подробная информация, касающаяся всех аспектов проведения консультативного приема, в том числе образцы итоговой документации, представлены в Протоколе деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей.

Диагностика развития детей с РАС

Комплексная диагностика особенностей развития — ключевая задача в рамках психолого-педагогического консультирования. Отправной точкой для понимания индивидуальных задач психологического обследования является запрос семьи. Ниже представлены типичные запросы, с которыми чаще всего обращаются на консультацию семьи, воспитывающие ребенка с РАС:

- выявление риска РАС, получение рекомендаций по работе с ребенком;
- определение особенностей и уровня развития ребенка с РАС, определение целей работы и получение рекомендаций по развитию ребенка;
- получение рекомендаций по выбору образовательного маршрута, программы обучения для ребенка с РАС;
- получение рекомендаций по преодолению трудностей школьного обучения;
- консультирование подростка с РАС и получение рекомендаций родителями в связи с жалобами и вопросами, возникающими у самого подростка.

Основные задачи психолога на диагностическом этапе:

- выбор диагностических методик, соответствующих потребностям ребенка и запросу родителей;
- проведение обследования с применением выбранной методики по установленному регламенту.

Перечисленные в настоящем разделе диагностические инструменты основаны на научно доказательном подходе, имеют русифицированные версии и соответствуют требованиям Клинических рекомендаций «Расстройства аутистического спектра» Министерства здравоохранения РФ. При выборе инструмента для обследования ребенка рекомендуется использовать информацию, изложенную в табл. 4.

Таблица 4

**Возможности применения диагностических
инструментов в соответствии с запросом**

	Скрининговая диагностика			Определение диагностической группы		Оценка интеллекта		Выявление профиля развития ребенка				Оценка функциональных навыков		
Запрос / диагностический инструмент ¹	M-CHAT-R/F	SCQ	CASD	ADOS-2	ADI-R	WISC	Leiter-3	PEP-3	MPR	KID-R	RCDI-2000	VB-MAPP	ABLLS-R	AFLS
Выявление риска РАС, получение рекомендаций по работе с ребенком	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Определение особенностей и уровня развития, определение целей работы и получение рекомендаций по развитию ребенка	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Получение рекомендаций по выбору образовательного маршрута, программы обучения	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Получение рекомендаций по преодолению трудностей школьного обучения (подбор специальных образовательных условий)	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+

¹ Представленный перечень инструментов может быть расширен с учетом индивидуальных потребностей обследуемых детей.

Примечание 1: «+» — методика рекомендуется для использования при данном запросе; «-» — методика не рекомендуется для использования при данном запросе.

Примечание 2:

M-CHAT-R/F	Модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей — пересмотренный, с дополнительным пошаговым интервью (Modified Checklist for Autism in Toddlers — Revised/Follow-Up) [9, 28].
SCQ	Социально-коммуникативный опросник (Social Communication Questionnaire) [10, 19].
CASD	Опросник расстройств аутистического спектра (Checklist for Autism Spectrum Disorders) [4, 19].
ADOS-2	План диагностического обследования при аутизме — вторая версия (Autism Diagnostic Observation Schedule — Second Edition) [18, 23].
ADI-R	Интервью для диагностики аутизма — пересмотренное (Autism Diagnostic Interview — Revised) [18, 11].
WISC	Тест Векслера — детский вариант (Wechsler Intelligence Scale for Children), адаптация для русского языка А.Ю. Панасюк [20].
Leiter-3	Международные шкалы продуктивности — 3-я версия (Leiter International Performance Scale — Third Edition) [25, 5].
PEP-3	Психолого-образовательный профиль — 3-я версия (Psychoeducational Profile — Third Edition) [22, 27].
MPR	Шкалы развития Merrill-Palmer-Revised [12].
KID-R	Кентская шкала оценки развития младенцев (Kent Infant Development Scale) [13].
RCDI-2000	Шкала оценки развития ребенка (Child Development Inventory; CDI) [21].
VB-MAPP	Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) [14, 15].
ABLLS-R	Оценка базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revised) [7, 16].
AFLS	Оценка функциональных навыков (Assessment of Functional Living Skills) [8].

Выбор оценочных инструментов при консультировании подростка с РАС

Спектр запросов от подростка с РАС может быть достаточно широким и касаться различных аспектов взаимодействия с окружающими людьми, понимания своих чувств и эмоций, распознавания физиологических состояний, в том числе связанных с сенсорной перегрузкой, вопросов самоидентификации, принятия диагноза, адаптации к социуму и т. д. Диа-

гностические инструменты должны подбираться индивидуально, под каждый конкретный запрос с учетом трудностей и уровня развития подростка.

Консультирование подростка предполагает достаточно высокий уровень его функционирования, осознание им возникающих проблем, возможности рефлексии. Для оценки могут использоваться диагностические инструменты, неспецифичные для РАС, опросники, предназначенные для самостоятельного заполнения подростками.

При данном запросе возможно применение следующих методик: батарея клинических тестов для детей и подростков — SAFA (может использоваться как опросник для самозаполнения или как интервью, когда вопросы зачитывает специалист) [24]; опросник «Сенсорный профиль» Б. Богдашиной [17]; опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса [3]; русскоязычная адаптированная версия опросника Ольвеуса «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга» [2] (для диагностических целей можно использовать первые 8 вопросов из каждой шкалы); Шкала выгорания школьников [1].

Более подробная информация о методиках, их диагностических возможностях и критериях их выбора представлена в Протоколе деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому консультированию детей (обучающихся) с РАС и их родителей.

После проведения диагностического обследования задача специалиста заключается в разработке конкретных рекомендаций, отвечающих запросу родителей и отражающих ключевые задачи развития, обучения и адаптации ребенка.

Рекомендации по консультированию родителей в случае первичного выявления риска РАС

В случае первичного выявления риска РАС в задачи специалиста входит:

- разъяснение родителям особенностей и траектории развития при РАС, информирование о существующих коррекционных подходах и возможностях получения помощи, образовательных программах и моделях обучения;
- предоставление рекомендаций по дополнительному обследованию;
- предоставление рекомендаций по развитию ребенка и социальной адаптации.

Рекомендации по выбору образовательного маршрута

Выбор варианта адаптированной основной общеобразовательной программы для ребенка с РАС входит в компетенции психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК) и оформляется в виде заключения ПМПК¹. При проведении психолого-педагогического кон-

¹ Положение о психолого-медико-педагогической комиссии (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082).

сультирования детей (обучающихся) с РАС и их родителей (законных представителей) составляются рекомендации по выбору модели обучения с учетом возможностей и потребностей ребенка, мнения родителей.

Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано¹:

- совместно с другими обучающимися;
- в отдельных классах, группах;
- в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Возможности организации образования детей с РАС отражены в табл. 5.

Таблица 5

Возможности организации образования ребенка с РАС

Возможности организации образования ребенка с РАС	Дошкольный возраст (от 3 до 6 лет)	Младший школьный, средний школьный возраст (от 6 до 14 лет)
Обучение совместно с другими обучающимися (сверстники, обучающиеся по основным общеобразовательным программам)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Инклюзивное образование в условиях группы комбинированной направленности ■ Инклюзивное образование в условиях группы комбинированной направленности с использованием технологии «ресурсная зона» 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Инклюзивное образование в условиях общеобразовательного класса общеобразовательной школы ■ Инклюзивное образование с применением модели «ресурсный класс» в общеобразовательной школе
Обучение в отдельных классах/группах (классы/группы для обучающихся с ОВЗ)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Группа компенсирующей направленности для детей с ОВЗ² ■ Группа компенсирующей направленности для детей с РАС ■ Группа кратковременного пребывания для детей с ОВЗ/РАС 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Отдельный класс для детей с ОВЗ в общеобразовательной школе ■ Отдельный класс для детей с РАС в общеобразовательной школе

¹ В соответствии с п. 4 ст. 79 Федерального Закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

² Не рекомендуется обучение детей с РАС совместно с детьми с нарушениями зрения.

Обучение в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам	<ul style="list-style-type: none"> ■ Группа компенсирующей направленности для детей с ОВЗ ■ Группа компенсирующей направленности для детей с РАС ■ Группа кратковременного пребывания для детей с ОВЗ/РАС 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Класс для детей с ОВЗ, обучающихся по различным вариантам АООП ■ Класс для детей с РАС
--	--	---

Для детей с рисками развития РАС до трех лет рекомендуется получение ранней помощи [6] в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центры), в центрах системы социальной защиты.

Включение детей с РАС в образовательную среду детского сада необходимо осуществлять поэтапно. На начальном этапе может быть рекомендовано посещение групп кратковременного пребывания, обеспечивающих первоначальную адаптацию ребенка.

Рекомендации по выбору специальных образовательных условий

В рамках психолого-педагогического консультирования детей (обучающихся) с РАС, их родителей, а также педагогических работников разрабатывается перечень специальных образовательных условий, необходимых для успешного освоения АООП, развития и социальной адаптации ребенка в соответствии с его особыми образовательными потребностями.

В случае, если ребенок прошел ПМПК, прописанные в заключении ПМПК условия получения образования детализируются с учетом результатов проведенной диагностики (табл. 6).

Таблица 6

**Перечень специальных образовательных условий
для обучающихся с РАС**

Специальные образовательные условия¹	Основные группы рекомендуемых специальных образовательных условий, специфичных для РАС
Условия обучения, воспитания и развития, обеспечивающие адаптацию содержания	<ul style="list-style-type: none"> ■ Индивидуальная адаптация образовательной программы

¹ В соответствии с п. 3 ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом от 08.08.2024 № 315-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”».

<p>образования и включающие в себя использование адаптированных образовательных программ, методов и средств обучения и воспитания, учитывающих особенности психофизического развития таких обучающихся и состояние их здоровья</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Применение адаптированных/специальных методов и средств обучения ■ Адаптация образовательной среды в образовательной организации ■ Особая организация процесса обучения
<p>Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Реализация обязательных коррекционных курсов, предусмотренных федеральными адаптированными образовательными программами, в фронтальной и индивидуальной формах ■ Разработка и реализация индивидуальной программы коррекционной работы (ИПКР), включающей структурированный по направлениям перечень конкретных целей коррекционно-развивающей работы с обучающимися ■ Проведение индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционно-развивающих занятий с педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, другими специалистами в соответствии с направлениями коррекционной работы, рекомендованными ПМПК и включенными в ИПКР
<p>Обеспечение специальными учебниками, учебными пособиями и дидактическими материалами, специальными техническими средствами обучения коллективного и индивидуального пользования</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Использование специальных учебных пособий и дидактических материалов, отвечающих особым образовательным потребностям обучающихся с РАС

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Применение адаптированных учебных материалов, заданий ■ Использование дидактических материалов, соответствующих интересам ребенка ■ Использование доступных для ребенка адаптированных контрольно-измерительных материалов ■ Использование технических средств обучения
Обеспечение предоставления услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь, переводчика русского жестового языка (сурдопереводчика, тифлосурдопереводчика), а также педагогических работников в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии	<p>Ключевым условием для обучающихся с РАС является обеспечение тьюторского сопровождения:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ сопровождение в адаптационный период и/или в течение всего учебного года; ■ индивидуальное тьюторское сопровождение/ общее тьюторское сопровождение (класса/группы); ■ переход от непрерывного тьюторского сопровождения к дозированному

Рекомендации по развитию ребенка

Рекомендации по развитию ребенка представляют собой перечень ключевых целей работы с ним — навыков, которые необходимо сформировать в ближайшем будущем. Выбор целей работы (навыков) осуществляется на основе результатов диагностики с учетом зоны ближайшего развития ребенка. С учетом специфики РАС приоритетными являются навыки в следующих областях развития:

- функциональная коммуникация, речь;
- социальное взаимодействие, игра;
- самообслуживание, социально-бытовая ориентировка;
- сотрудничество и учебное поведение;
- когнитивные навыки и др.

При выборе целей (навыков) необходимо руководствоваться следующими критериями:

- готовность к усвоению навыка, соответствие цели уровню развития ребенка;

- навык способствует уменьшению проблем поведения;
- навык способствует обучению другим навыкам;
- существуют возможности генерализации навыка (его применения в различных ситуациях);
- функциональность навыка — его важность для повседневной жизни.

К функциональным (жизненно важным) навыкам (умениям) относятся следующие [26]:

- выражать просьбы социально приемлемым способом;
- спокойно ждать чего-либо;
- спокойно перемещаться, переходить от одной деятельности к другой;
- делиться чем-либо и соблюдать очередность;
- завершать освоенные задания (деятельность) до конца;
- спокойно реагировать на отказ;
- выполнять инструкции, относящиеся к здоровью и безопасности;
- проявлять навыки самообслуживания, связанные со здоровьем и безопасностью;
- самостоятельно контролировать себя в неприятных ситуациях, связанных со здоровьем и безопасностью.

При выборе нескольких ключевых целей необходимо продемонстрировать родителю в рамках консультации конкретные способы формирования данных навыков.

Рекомендации по созданию условий для социальной адаптации

Группа рекомендаций по социальной адаптации ребенка представляет собой конкретные, практические указания для родителей о способах взаимодействия с ним, организации его повседневной жизни. Рекомендации направлены на поддержку самостоятельности при выполнении повседневных задач и социализацию ребенка с РАС в возникающих жизненных ситуациях.

Каждая рекомендация формулируется четко, ориентирована на регулярное выполнение, служит руководством к действиям, которые необходимо предпринимать родителям для преодоления существующих трудностей адаптации ребенка.

Рекомендации могут быть ориентированы на решение следующих трудных вопросов, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с РАС:

1. Как устанавливать контакт и сотрудничество с ребенком?
2. Как разнообразить деятельность ребенка?
3. Как развивать самостоятельность в повседневных делах?
4. Как научить ребенка занимать себя самостоятельно?
5. Как поддерживать дома приобретенные на занятиях навыки?
6. Как помогать ребенку правильно себя вести вне дома?

7. Как организовать взаимодействие ребенка с другими детьми?
8. Как справляться с трудным поведением дома и в общественных местах?
9. Что делать и к каким специалистам обращаться в случае проблем со сном у ребенка?
10. Что делать и к каким специалистам обращаться в случае проблем с питанием у ребенка?
11. Как справиться с трудностями, возникающими в процессе полового созревания?
12. Как помочь ребенку в ситуации буллинга в школе?

Рекомендации по оказанию консультационной помощи подростку с РАС и его родителям в связи с жалобами и вопросами, возникающими у самого подростка

Данный тип рекомендаций направлен на помощь подростку в решении проблем, связанных с возникающими трудностями самоидентификации (в том числе принятия диагноза), эмоциональными проблемами, вопросами взаимоотношений со сверстниками, полового воспитания, адаптации и др. Рекомендации могут быть адресованы самому подростку и/или его родителям.

Перед предоставлением рекомендаций в ходе консультирования специалист информирует родителей и подростка:

- о выявленном актуальном уровне развития и результатах проведенной диагностики;
- о возможных причинах возникающих трудностей (в том числе ассоциированных с РАС), о физиологических изменениях, связанных с наступлением пубертата, и др.

По итогам консультации могут быть предоставлены рекомендации двух типов:

1. Рекомендации для подростка в повседневной жизни, которые могут касаться следующих аспектов:
 - способы и инструменты, позволяющие отслеживать свое психоэмоциональное состояние (трекеры настроения, дневник сна и т. д.);
 - техники совладания с негативными эмоциями (например, программа, направленная на улучшение саморегуляции и эмоционального контроля «Зоны регуляции»; пособие для обучения детей с расстройствами аутистического спектра «Эмоции и регуляция эмоций»);
 - стратегии управления поведением;

- способы выстраивания коммуникации с окружающими людьми (например, учебная программа «Есть контакт!»);
 - инструменты для регуляции сенсорной нагрузки (наушники, беруши, специальные очки, утяжеленное одеяло и т. д.);
 - инструменты психоэмоциональной регуляции (фиджеты, игрушки-антистресс);
 - способы компенсации дефицита исполнительных функций (планеры, визуальное расписание и т. д.).
2. Рекомендации по дальнейшему сопровождению подростка:
- посещение дополнительных занятий в целях преодоления трудностей, возникающих у ребенка (занятия с психологом/психотерапевтом, логопедом, коммуникативные группы);
 - организация досуга (посещение кружков и секций на основе интересов подростка, спортивных занятий);
 - получение дополнительной консультации психиатра и/или психотерапевта в случае выявления жалоб на симптомы сопутствующих психических и неврологических расстройств;
 - рекомендации для образовательной организации с целью оказания комплексного, непрерывного психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Таким образом, проведенный мониторинг выявил ряд проблем в организации помощи детям с РАС в системе образования: неотлаженность алгоритмов диагностики и учета; неравномерность включения детей с РАС в систему образования на разных уровнях, недостаточный охват службами ранней помощи; дефицит обеспечения поддержкой со стороны специалистов психолого-педагогического профиля.

В настоящее время обозначенные проблемы решаются путем разработки и реализации ряда мер, включающих принятие ФАОП для обучающихся с ОВЗ на всех ступенях образования, разработку Стандарта ранней помощи, развитие системы среднего профессионального образования, модернизацию дефектологического образования.

Одним из компонентов комплексной системы помощи детям с РАС, выстраивающейся в России в настоящее время, является описанный во втором разделе настоящей главы алгоритм консультативного сопровождения семьи с ребенком с РАС. Его применение в рамках государственной системы сопровождения позволит повысить качество адресной маршрутизации ребенка с РАС и его семьи. Протокол совместим с Клиническими рекомендациями Минздрава РФ и может быть реализован в рамках услуг психолого-педагогического консультирования в сфере образования, социальной защиты и здравоохранения.

Список литературы к главе 4

«Консультационная психологическая помощь семьям при выборе маршрута сопровождения ребенка с РАС»

1. Бочавер, А.А., Михайлова, О.Р. Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке // Вопросы образования. — 2023. — №. 2. — С. 70—100. — URL: <https://vo.hse.ru/issue/view/1169/941> (дата обращения: 08.11.2025).
2. Бушина, Е.В., Муминова, А.М. Адаптация русскоязычной версии опросника Ольвеуса «Роли жертвы и агрессии в ситуации школьного буллинга // Социальная психология и общество. — 2021. — Т. 12, № 2. — С. 197—216. DOI: 10.17759/sps.2021120212
3. Егоренко, Т.А., Лобанова, А.В., Чумаченко, Д.В. Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса» // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20, № 3. — С. 39—54. DOI: 10.17759/bpre.2023200303
4. Майес, С.Д. CASD. Опросник расстройств аутистического спектра / Пер. с англ. Е. Литвиненко. Western Psychological Services; Giunti O.S., 2015. — 47 с.
5. Международные шкалы продуктивности Leiter-3, третье издание. Руководство / Г.Х. Ройд, Л.Дж. Миллер, М. Помплан, К. Кох. Русская версия: под ред. А. Сорокина. Giunti Psychometrics, 2014. — 509 с.
6. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов (утв. Министерством труда и социальной защиты РФ 25 декабря 2018 г.). — URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/handicapped/274> (дата обращения: 08.11.2025).
7. Партингтон, Д. Оценка базовых речевых и учебных навыков. Пересмотренная версия (ABLRS-R) — инструкции по проведению тестирования и составлению индивидуального плана развития ребенка (ИППР). Версия 3.2 / Перевод и адаптация: А. Жесткова, Е. Жесткова, М. Сударикова, С. Анисимова.
8. Партингтон, Д., Мюллер, М.М. Оценка функциональных навыков (The AFLS). Оценка, система мониторинга, руководство для оценки навыков, важных для самостоятельной жизни. Версия 1.2 / Перевод и адаптация: А. Жесткова, Е. Жесткова, М. Сударикова, С. Анисимова. — М.: Сам полиграфист, 2020.
9. Первушина, О.Н., Кудрявцева, А.С., Мезенцева, М.П. Адаптация опросника Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up (M-CHAT-R/F) для скрининга детей раннего возраста // Reflexio. — 2018. — Т. 11, № 1. — С. 47—67.
10. Раттер, М., Бэйли, Э., Лорд, К. SCQ. Социально-коммуникативный опросник: руководство. — М.: Western Psychological Services; Giunti Psychometrics, 2014. — 40 с.

11. Раттер, М., Куто, Э., Лорд, К. ADI-R. Интервью для диагностики аутизма: руководство. [БМ] Western Psychological Services; Giunti OS Organizzazioni Speciali, 2014. — 122 с.
12. Ройд, Г.Х., Сэмперс, Дж. Шкалы развития Merrill-Palmer-Revised: Руководство. — М.: Giunti Psychometrics, 2022. — 268 с.
13. Руководство по оценке развития младенцев до 16 месяцев на основе русифицированной шкалы KID / И. Чистович, Ж.Рейтер, Я. Шапиро; Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства. — 2-е изд. — СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2000. — 64 с.
14. Сандберг, М. Руководство: Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / Пер. С. Доленко. — Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2008. — 275 с.
15. Сандберг, М. VB-MAPP: Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства: [В 2-х ч.: Ч. 1]. Протокол. [Ч. 2]. Руководство. Программа оценки речи и социального взаимодействия. — Ришон-ле-Цион: MEDIAL, 2013. — [Ч. 1:] — 108 с. — [Ч. 2:]. — 275 с.
16. Семенович, М.Л., Манелис, Н.Г., Хаустов, А.В. и др. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. — 2015. — Т. 13, № 3. — С. 3—10. DOI: 10.17759/autdd.2015130301
17. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Н.Г. Манелис, Ю.В. Никитина, Л.М. Феррой, О.П. Комарова / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. — 70 с.
18. Сорокин, А.Б., Давыдова, Е.Ю., Самарина, Л.В. и др. Стандартизированные методы диагностики аутизма: опыт использования ADOS-2 и ADI-R // Аутизм и нарушения развития. — 2021. — Т. 19, № 1. — С. 12—24. DOI: 10.17759/autdd.2021190102
19. Сорокин, А.Б., Зотова, М.А., Коровина, Н.Ю. Скрининговые методы для выявления целевой группы «спектр аутизма» педагогами и психологами // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 3. — С. 7—15. DOI: 10.17759/pse.2016210302
20. Филимоненко, Ю.И. Тест Векслера: взрослый вариант, измерение уровня развития интеллекта [методическое руководство] / Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеев; ИМАТОН, Госстандарт России. — СПб.: ИМАТОН, 2020. — 109 с.
21. Шапиро, Я., Чистович, И. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000 / Я. Шапиро, И. Чистович: СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2000. — 62 с.
22. Шоплер, Э., Лэнсинг, М.Д., Райхлер, Р.Дж. и др. Психолого-педагогический профиль [PEP-3]: Индивидуальное психолого-педагогическое обследование

- для детей с расстройствами аутистического спектра / Под ред. С.А. Морозова. Пермь: Общество помощи аутичным детям «Добро», 2008. — 115 с.
23. ADOS-2. План диагностического обследования при аутизме: руководство / К. Лорд [и др.]. Western Psychological Services; Giunti O.S., 2016. — 544 с.
 24. Cianchetti, C., Fancello, G.S. SAFA — батарея клинических тестов для детей и подростков / Перевод и адаптация русскоязычной версии: ООО «ДЖУНТИ ПСИХОМЕТРИКС РУС», Western Psychological Services; Giunti OS Organizzazioni Speciali, 2024. — 60 с.
 25. Leiter-3: Leiter International Performance Scale: Manual / G.H. Roid, L.J. Miller, M. Pomplun, C. Koch. USA, Wood Dale, Illinois: Stoelting Co, 2013. — 307 p.
 26. McGreevy, P., Fry, T., Cornwall, C. Essential for living. US, Orlando: McGreevy, 2012. — 26 p.
 27. PEP-3: Psychoeducational Profile: TEACCH Individualized Assessment for Children with Autism Spectrum Disorders: Guide to item administration guide / E. Schopler [et al.]. US, Austin, Texas: Pro-Ed Inc, 2005. — 36 p.
 28. Robins, D.L., Casagrande, K., Barton, M. et al. Validation of the modified checklist for autism in toddlers, revised with follow-up (M-CHAT-R/F) // *Pediatrics*. — 2014. — Vol. 133, No. 1. — Pp. 37—45.
 29. Whitehouse, A.J.O. et al. Effect of preemptive intervention on developmental outcomes among infants showing early signs of autism: A randomized clinical trial of outcomes to diagnosis // *JAMA pediatrics*. — 2021. — Vol. 175, No. 11. — e213298-e213298.
 30. Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J. et al. Global prevalence of autism: A systematic review update // *Autism research*. — 2022. — Vol. 15, No. 5. — Pp. 778—790. DOI: 10.1002/aur.2696

ГЛАВА 5

Психологическая помощь детям с трудностями в обучении

Егоренко Татьяна Анатольевна,

Исаев Евгений Иванович,

Лобанова Анна Вячеславовна,

Расторгуева Маргарита Дмитриевна,

Санина Светлана Петровна,

Сафронова Мария Александровна

5.1. Типология трудностей в обучении

Проблема трудностей в обучении входит в перечень наиболее актуальных проблем современной психолого-педагогической науки и практики образования. Данные проведенных психолого-педагогических исследований, материалы международных мониторингов образовательных достижений показывают, что число российских школьников, испытывающих трудности в обучении, значительно и имеет тенденцию к нарастанию. Ситуация с трудностями в обучении усугубилась с введением в стране инклюзивного образования. В массовую школу пришли дети с ограниченными возможностями здоровья, которые ранее обучались в системе специального образования. Введение инклюзивного образования потребовало от школы создания специальных условий для проведения с детьми с ОВЗ педагогической работы, учитывающей их индивидуальные особенности. Вне индивидуальной педагогической деятельности дети с ОВЗ не справляются с образовательной программой обычной школы и пополняют ряды обучающихся с трудностями в обучении и неуспевающих школьников. Индивидуализация педагогической деятельности в этих условиях становится решающим фактором решения проблемы трудностей в обучении и школьной неуспешности.

Проблема трудностей в обучении имеет серьезные антропологические и социально-экономические измерения. Школьная неуспешность является сильным предиктором профессиональной и социальной неуспешности на следующих возрастных этапах. Негативные эффекты данной проблемы проявляются в судьбах конкретных детей, сказываются

на благополучии территорий, имеют долгосрочное влияние на качество человеческого капитала страны.

Серьезность проблемы трудностей в обучении и ее последствий диктует необходимость проведения масштабных научных, прежде всего — психолого-педагогических исследований, нацеленных на выявление всего спектра проявлений трудностей в обучении и сложившихся подходов работы с ними в практике общего образования, на обоснование модели индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении. Проблема трудностей в обучении (академической неуспеваемости, отставании в обучении, школьной неуспешности) является сквозной для отечественной педагогики и психологии. В зависимости от используемых на том или ином этапе развития образования представлений исследователей о структуре процесса учения, трудности дифференцируются и типологизируются. Широкую известность получили психологические исследования типологии неуспевающих школьников Л.С. Славиной, Н.И. Мурачковского, педагогические исследования условий и факторов академической неуспеваемости Ю.К. Бабанского, П.П. Борисова, проведенные в 60—80-х годах прошлого века [34].

Разработанные в результате исследований типологии неуспевающих, выявленные условия и факторы неуспеваемости имели преимущественно теоретическое значение. Практический смысл подобного рода исследований оставался незначительным: разработанные типологии неуспевающих, выявленные факторы неуспеваемости носили предельно общий характер и были хорошо известны педагогам-практикам. Средств выявления причины сугубо определенной трудности в обучении у конкретного школьника и программы действий педагога по их преодолению такие разработки не содержали. Практическая работа учителя с трудностями в обучении в основном сводилась к повторному выполнению ошибочно выполненного задания в ходе урока или в дополнительных занятиях (так называемая «работа над ошибками»). Причина проявившейся трудности или допущенной ошибки оставалась для педагога скрытой, а эффективность такой работы была невысока. Начиная с конца 80-х годов прошлого столетия, проблема школьной неуспеваемости уходит из проблемного поля психолого-педагогических исследований. Проблема трудностей в обучении переходит в разряд методических, решаемых в плоскости совершенствования методов и методик преподавания учебных предметов.

Первым шагом на пути разработки модели индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении должно стать понимание психолого-педагогической природы учебных трудностей и школьной неуспешности, систематизация проявлений трудностей в обучении в образовательном процессе и обоснование их типологии. Первые типологии были сосредоточены на самих школьниках и не затра-

гивали психолого-педагогических и дидактико-методических вопросов организации образовательного процесса и педагогической деятельности. Ограниченность таких типологий состояла в том, что они, во-первых, представляли типы неуспевающих учащихся (а не типичные трудности и их проявления в обучении), во-вторых, они строились на основе обобщения эмпирического опыта и не имели под собой серьезной теоретической основы. Поэтому первый шаг на пути разработки типологии трудностей в обучении — это определение теоретической основы, которая позволит охватить весь спектр трудностей в обучении, выявить их психолого-педагогические причины и наметить пути их преодоления. Такой теоретической основой мы полагаем психолого-педагогическое учение о становлении человека в образовании, представленное в культурно-исторической психологии и деятельностном подходе в образовании.

Культурно-историческая психология Л.С. Выготского и деятельностный подход в образовании получили мировое признание, в русле этих направлений разработаны развивающие образовательные программы дошкольного образования, современные системы развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Основные положения культурно-исторической психологии реализованы в отечественной практике коррекционной психологии и педагогики.

Ведущая роль в понимании онтогенеза человека в культурно-исторической психологии отводится социокультурному контексту развития. Совместность, общение с другими — взрослыми и сверстниками — составляют онтологическую основу развития ребенка. В культурно-исторической психологии выработан категориальный ряд, объясняющий закономерности социального и психологического развития ребенка: идеальная форма, новообразования развития, высшие психические функции, зона ближайшего развития, интериоризация, социальная ситуация развития. Для объяснения внутренней связи обучения и развития Л.С. Выготским введено понятие *зоны ближайшего развития*. Зона ближайшего развития определяется посредством задач, решаемых ребенком самостоятельно и с помощью взрослого. На определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторые задачи только с помощью другого; эти задачи и составляют зону его ближайшего развития, поскольку впоследствии они могут выполняться им самостоятельно. Понятие зоны ближайшего развития обосновывается Л.С. Выготским как форма и метод развития у ребенка «исторических особенностей человека» в образовательном процессе. Для Л.С. Выготского понятие зоны ближайшего развития фиксирует закон детского развития, его развития в образовании — ребенок развивается в сообществе с взрослым и сверстниками. Работа взрослого (педагога) в зоне ближайшего развития — это организация совместной деятельности, сопряжение своей деятельности с деятельностью ребенка [9].

Образовательный процесс в культурно-исторической традиции представляет собой развивающуюся детско-взрослую общность, строящуюся на деятельностном содержании образования, реализуемого в активных, лично значимых формах совместной деятельности. Образовательный процесс — это форма практики человека, целостность атрибутов способа его бытия: *общности (общения), деятельности и сознания*. Развивающая и развивающаяся образовательная практика проектируется, строится и совершается как единство процессов обучения и воспитания, как целостность и взаимосвязь деятельностных, познавательных, коммуникативных и интерактивных процессов.

В соответствии с таким пониманием образовательного процесса, трудности в обучении у обучающихся могут проявиться:

- в коммуникативной сфере, в общении обучающегося с взрослыми и сверстниками;
- в совместной учебно-познавательной деятельности, в освоении общеучебных и универсальных действий;
- в области социальной адаптации, во взаимодействии и взаимоотношениях с педагогами, сверстниками, родителями.

Тем самым, феномен трудностей в обучении и школьной неуспешности выходит за рамки собственно учебных трудностей, т. е. трудностей в освоении учебных предметов или в учебно-познавательной деятельности — в академической неуспеваемости, нежелании и неумении учиться. В учебной деятельности трудности в обучении проявляются наиболее выражено и, как правило, в первую очередь еще в начальной школе.

В основание выделения типов трудностей положена причина появления трудности, т. е. отклонения от нормального протекания коммуникативной, учебно-познавательной, интерактивной деятельности, реализуемой в образовательном процессе школы. Отметим, что именно на языке этих видов активности человека формулируются основные метапредметные и личностные образовательные результаты каждого из уровней образования.

Типичные трудности в обучении в *коммуникативной сфере* могут проявиться по причине нарушения общения обучающегося: 1) с родителями; 2) с педагогами; 3) со сверстниками. Неготовность родителей или педагогов признавать право обучающегося излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий, неспособность обучающегося отстаивать свою точку зрения или неготовность слушать собеседника и вести диалог — реальные причины снижения мотивации учения и академической успеваемости. Дефицит развития речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий приводит к затруднениям в решении коммуникативных и познавательных задач.

Собственно *учебные трудности*, т. е. трудности в усвоении предметных знаний и предметного мышления, в освоении учебно-познавательной деятельности могут проявляться по причине: 1) дефицита учебной (учебно-познавательной) мотивации; 2) несформированности основных учебных действий; 3) несформированности навыков самоорганизации учения; 4) неразвитости мыслительных действий и операций. Отметим, что основной спектр учебных трудностей возникает в самом процессе обучения, т. е. является следствием неэффективной организации учебного процесса. Исключением из этого правила может быть психологическая неготовность ребенка к школьному обучению, неразвитость предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте. Дефициты развития в познавательной и коммуникативной области, внутренняя, мотивационная неготовность к систематическому обучению, неразвитость самоорганизации и произвольности поведения на пороге школьного обучения создают риски появления у ребенка трудностей в обучении и школьной неуспешности. Проблема преемственности дошкольного и начального школьного образования — актуальная тема психолого-педагогической науки и практики образования.

Причины трудностей в обучении и школьной неуспешности могут лежать в области *социальной адаптации* и в целом в процессе социализации обучающихся. В образовании процесс социализации строится и реализуется как целенаправленный процесс воспитания. Игнорирование в образовательном процессе целей и задач воспитания личности делает его во многом стихийным, неуправляемым, что ведет к различного рода социальному неблагополучию обучающихся. Причины такого неблагополучия могут лежать в области эмоционально-волевой сферы обучающихся и проявляться в виде психоэмоционального неблагополучия. Такими причинами могут стать нарушения в развитии навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в учебных и внеучебных ситуациях, несформированность умений находить выходы из спорных и конфликтных ситуаций, проявляющихся в форме отклонений от социальных норм и в форме асоциального поведения.

Разработка модели индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении отвечает потребностям современного развивающего образования — образования, сопрягающего процессы обучения и воспитания, ориентированного на развитие личности обучающегося. В настоящее время в нашей стране воспитанию подрастающих поколений начинает уделяться все большее внимание. В 2020 году был принят Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» по вопросам воспитания обучающихся», утвердивший необходимость возвращения в школу процесса воспитания. В Законе определены сущность и цели воспитания школьников как деятельности, направленной на развитие личности, на создание условий для самоопределения и социализации обучающихся.

Процесс воспитания школьников выстраивается в общем образовании как отдельный и самостоятельный процесс.

Вместе с тем, базовым образовательным процессом во всем интервале общего образования остается процесс обучения. Актуальная педагогическая задача — реализовать на практике известный принцип единства обучения и воспитания (воспитывающего обучения). Его реализация позволит говорить о выстраивании практики подлинно развивающего образования, позволяющего решать задачи развития не только познавательных и деятельностных способностей обучающихся, но и их коммуникативных способностей, потребностей и способностей к взаимодействию, сотрудничеству, взаимопомощи и поддержки в совместной учебной деятельности.

Проявления трудностей в обучении в каждой из выделенных сфер и типовых причин трудностей многообразны. Это многообразие задается спецификой социальной ситуации развития обучающихся, ее своеобразием на ступенях или уровнях образования.

5.2. Трудности в обучении младших школьников в области общеучебных и универсальных учебных действий

Согласно типологии трудностей, в обучении у младших школьников выделяются трудности в освоении учебно-познавательной деятельности, которые могут проявляться по причине:

1. дефицита учебной (учебно-познавательной) мотивации;
2. несформированности основных учебных действий;
3. несформированности навыков самоорганизации учения;
4. неразвитости мыслительных действий и операций [19; 20].

Следует подчеркнуть, что большинство подобных трудностей возникает непосредственно в процессе обучения и обусловлено неэффективной организацией учебного процесса. В то же время исключением является психологическая неготовность ребенка к школьному обучению, проявляющаяся в недостаточном развитии предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте [16]. Вопрос преемственности между дошкольным и начальным звеном образования остается одним из важных направлений в психолого-педагогической науке и образовательной практике [1; 8; 4].

Основные трудности в учебной мотивации

Дефицит учебно-познавательной активности и отсутствие личностного смысла в процессе обучения представляют собой значимые факторы, влияющие на успешность усвоения учебного материала. Большинство учащихся приходит в школу с изначальным желанием учиться, которое в основном базируется на социальных мотивах: стремлении занять более

важное положение во взаимоотношениях со взрослыми, получить статус школьника, обрести собственное рабочее место и личное время для выполнения домашних заданий [5; 14]. Внутренняя, познавательная мотивация формируется в ходе обучения в начальных классах, однако уже в этот период наблюдается тенденция к общему снижению учебной мотивации. Это связано с тем, что социальные мотивы быстро теряют свою значимость, а познавательная мотивация оказывается недостаточно развитой [24; 13; 25]. В результате несформированность познавательной мотивации ведет к уменьшению субъективного личностного значения учебной деятельности и снижению общей активности учащихся в учебном процессе.

Преобладание социальных (внешних) мотивов учения. Приоритет внешних мотивов над познавательной мотивацией не обеспечивает достаточного ресурса для преодоления учебных трудностей [11; 37]. Такой тип мотивации снижает желание учащегося справляться с трудными учебными заданиями.

Негативное отношение к отдельным учебным предметам. Причины трудностей в обучении могут быть связаны с негативным отношением к конкретному предмету, чаще всего к математике [36]. Этот предмет требует от младших школьников усидчивости, терпения и значительных интеллектуальных усилий, которые у детей еще не полностью развиты. Этот дефицит затрудняет освоение материала и является одной из ключевых причин возникновения учебных затруднений.

Основные трудности в освоении учебных действий

Затруднения в принятии учебной задачи и удержании ее. Это связано с недостаточным пониманием цели и смысла задачи, что ведет к подмене учебной цели решением лишь конкретной практической задачи [21].

Трудности в овладении действиями анализа и моделирования. Анализ помогает выделить ключевые связи и понять научное содержание, а моделирование — представить эти связи в графической или знаковой форме. При этом главная сложность организации моделирования в учебной деятельности состоит в том, что предмет моделирования не случаен, а представляет собой теоретическое обобщение, требующее от ребёнка понять сущностные отношения предмета и представить их в модели.

Несформированность контрольно-оценочных действий, необходимых для контроля процесса выполнения учебных заданий, оценки их правильности и осознания способов решения [19]. Рефлексивное отношение к собственной учебной деятельности начинает формироваться к завершению начального этапа обучения. Отсутствие или недостаточное развитие контрольно-оценочных умений приводит не только к трудностям в восприятии и понимании сути учебного материала, но и к ошибкам, связан-

ным с невнимательностью и процессуальными нарушениями. Развитие рефлексивных навыков способствует осознанному контролю и оценке своих учебных действий, что является важным условием успешного обучения и саморегуляции образовательного процесса.

Основные трудности в формировании самоорганизации

Несформированность целенаправленности, саморегуляции действий. Важной задачей начального образования является формирование у младшего школьника способности выступать субъектом учебной деятельности. Это означает, что ученик самостоятельно ставит учебные цели и контролирует ход своей учебной работы. Особенно значимы действия контроля и оценки, так как их несформированность приводит к ошибкам при выполнении заданий.

Трудности самостоятельного планирования и самоорганизации учебной деятельности характерны для младших школьников, особенно на завершающем этапе начального образования. К концу этого периода ребенок должен овладеть умением учиться, самостоятельно определять и формулировать учебные задачи, выполнять учебные действия, а также контролировать и оценивать достигнутые результаты. Эти трудности наиболее явно проявляются при переходе к основному этапу образования.

Основные трудности в формировании мышления

Неразвитость знаково-символической функции мышления [19]. Знаково-символическая функция составляет необходимую предпосылку освоения научных понятий, обобщающих в словесном значении определенную предметную реальность.

Трудности анализа, в понимании смысла учебных заданий, в анализе их содержания и оценке способов решения. Анализ — ключевое мыслительное действие в освоении теоретических знаний. Функция анализа заключается в выявлении и выделении существенных связей и характеристик изучаемого понятия, а также в его преобразовании. Трудности в анализе связаны с затруднениями в осмыслении учебного материала, что препятствует его полному усвоению. Недостаточное понимание содержания изучаемого материала мешает выявлению и осмыслению значимых отношений и закономерностей изучаемого.

Трудности планирования системы учебных действий по решению учебной задачи. Планирование представляет собой процесс разработки последовательной и организованной системы учебных действий, направленных на решение конкретной учебной задачи. Это действие базируется на результатах анализа, в ходе которого выявляются существенные элементы и связи изучаемого материала. Анализ и планирование вместе формируют

ядро мыслительных процессов, характерных для научного мышления: анализ выделяет существенные компоненты, а планирование объединяет их в целостный, логически выстроенный план действий. В структуре полноценного мыслительного акта планирование играет роль синтеза, связывая и организуя различные элементы и этапы решения задачи. Трудности, возникающие при формировании и выборе оптимальной системы действий, препятствуют успешному достижению поставленной цели.

Несформированность рефлексии как обращенности на способ своих учебных действий [19]. Рефлексия представляет собой один из ключевых компонентов теоретического мышления, который формируется у младших школьников как новое качественное образование. Она проявляется как осознанное внимание к способу выполнения собственных учебных действий и позволяет оценить, достигнута ли поставленная учебная цель. Затруднения в развитии и формировании рефлексивных способностей зачастую связаны с неэффективной организацией учебного процесса. Полноценное освоение новых знаний возможно только при активном развитии рефлексивных процессов.

Направления психолого-педагогической помощи при трудностях в области общеучебных и универсальных учебных действий

1. Психолого-педагогическая помощь обучающемуся с дефицитом учебно-познавательной активности и отсутствием личностного смысла в обучении требует комплексного подхода, начинающегося с диагностики. Важно выявить истинные причины снижения мотивации, будь то негативный учебный опыт или несоответствие методов обучения индивидуальным особенностям. Основная работа строится на постепенном пробуждении внутреннего интереса через включение практико-ориентированных методов: проектной деятельности, где знания применяются для решения конкретных задач, персонализированных заданий, учитывающих личные увлечения обучающегося. Особое внимание должно уделяться созданию ситуаций успеха, когда даже небольшие достижения отмечаются и становятся ступенькой для дальнейшего продвижения.

2. Необходимо формировать ключевые учебные умения через специально организованную поэтапную работу. Первостепенное значение имеет развитие способности осознавать и удерживать учебную задачу, для чего необходимо использовать приемы проблемного обучения, когда перед учеником ставится проблемная ситуация, требующая не просто практического решения, а осмысления общих закономерностей. Важно учить выделять существенные связи и отношения через анализ условий задачи, сопоставление с ранее изученным материалом, поиск аналогий, при этом полезно использовать наглядное моделирование — составление схем, таблиц, графиков, которые помогают визуализировать логические связи и переход от конкретного к абстрактному. Параллельно

следует развивать контрольно-оценочные действия путем включения в процесс обучения этапов самопроверки, когда ученик учится сопоставлять свои действия с образцом, выявлять ошибки и их причины, формулировать критерии оценки работы. Особое внимание стоит уделить комментированию своих действий вслух, совместному с учителем анализу выполненных заданий, постепенному переходу от внешнего контроля к самоконтролю. Эффективным будет использование заданий с поэтапной проверкой, когда после выполнения каждого элемента задачи следует его оценка и коррекция, что способствует осознанию последовательности действий и формированию целостного представления о процессе решения. Все это должно сопровождаться созданием ситуации успеха, поощрением самостоятельности и развитием рефлексии, чтобы ученик не только овладел конкретными учебными действиями, но и осознал их ценность и смысл в контексте собственной учебной деятельности.

3. Для преодоления трудностей, связанных с формированием мышления, можно предложить следующие ключевые направления психолого-педагогической помощи. Первое направление предполагает целенаправленную работу по развитию способности к символическому представлению информации через использование визуальных опор — схем, графиков, таблиц и других графических организаторов, которые помогают структурировать учебный материал и сделать абстрактные понятия более наглядными. При этом важно не просто предлагать готовые схемы, а совместно с обучающимся создавать их, обсуждая, как вербальная информация преобразуется в знаково-символическую форму, и наоборот.

Второе направление связано с формированием навыков поэтапного анализа учебных заданий, где педагог сначала демонстрирует, а затем постепенно передает ученику алгоритмы выявления ключевых элементов задачи, установления связей между ними и построения последовательности действий для решения. Этот процесс следует сопровождать комментированием своих мыслей вслух, что способствует осознанию логики рассуждений.

Третье направление ориентировано на развитие рефлексивных способностей путем организации специальных ситуаций, в которых обучающийся получает возможность анализировать не только результат, но и процесс своей учебной деятельности, сравнивать применяемые способы решения с альтернативными вариантами, оценивать их эффективность и осознавать причины возникающих трудностей. Важно создавать условия, при которых ученик регулярно отвечает на вопросы «Как я это сделал?», «Почему именно так?», «Что можно улучшить?», постепенно формируя привычку к самоанализу и осознанному отношению к собственной познавательной деятельности.

Эти направления должны реализовываться не изолированно, а в тесной взаимосвязи, с постепенным увеличением доли самостоятельности

обучающегося и уменьшением внешней поддержки по мере развития его знаково-символических и рефлексивных способностей.

5.3. Коммуникативные трудности в обучении младших школьников

Одной из значимых причин возникновения трудностей в обучении являются нарушения в развитии коммуникативной деятельности, сопровождающей образовательный процесс. Такие отклонения зачастую приводят к неблагоприятным социально-психологическим и личностным последствиям, проявляющимся в снижении самооценки, росте тревожности и трудностях в межличностном взаимодействии. Коммуникативные трудности учащихся могут проявляться как в общении со сверстниками, так и во взаимодействии с педагогами и родителями, что негативно сказывается на их учебной мотивации и академической успеваемости.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что значительная часть учителей начальных классов сталкивается с трудностями при выявлении и интерпретации у учащихся причин их учебных затруднений, в том числе и тех, которые проявляются в коммуникативной сфере [23].

Недостаточный уровень диагностической компетентности педагогов во многом обусловлен отсутствием в практике начального образования научно обоснованных и апробированных методов выявления причин учебных трудностей, основанных на данных психолого-педагогической диагностики. Следует также отметить, что, несмотря на осведомленность педагогов о наличии трудностей у отдельных учащихся, ключевой проблемой остается отсутствие четкого понимания генезиса и структуры затруднений, что закономерно приводит к невозможности выбора и применения эффективных образовательных стратегий.

В такой ситуации важно расширение представлений педагогов о причинах затруднений, которые проявляются в коммуникативной сфере.

Предлагаемое описание не только систематизирует эти трудности, но и выявляет ключевые факторы риска, препятствующие успешному обучению.

Типичные трудности в обучении, связанные с коммуникативной сферой, часто обусловлены нарушениями взаимодействия обучающегося с педагогами, сверстниками или родителями.

Коммуникативные трудности в отношениях с учителями

В качестве основных коммуникативных трудностей в отношениях с учителями можно выделить следующие:

1. *Неумение ученика соблюдать правила поведения на уроках и на переменах.* Нарушения правил поведения или так называемые дисципли-

нарные нарушения обучающегося вынуждают учителя прибегать к действиям дисциплинарного характера. Такие дисциплинарные действия педагога, с одной стороны, отвлекают других обучающихся от выполнения учебных заданий, а с другой стороны, препятствуют установлению деловых контактов учителя с обучающимся. Современная образовательная парадигма предполагает кардинальное переосмысление дисциплинарных подходов в пользу стратегий активного вовлечения обучающихся в учебную деятельность. Ключевая роль педагога в этом процессе заключается в создании таких образовательных ситуаций, где ученик становится субъектом познавательной активности.

2. *Страх обучающегося негативной оценки педагога, ощущение беспомощности.* Для младшего школьника, особенно на начальном этапе его школьной жизни, большое значение имеет положительная оценка его учебных результатов, выражающаяся в высоких отметках. Даже ее отмена в первом классе не устраняет стремление к одобрению со стороны значимых взрослых и тревогу по поводу возможной неудачи. Исследования показывают, что страх негативной оценки способствует снижению учебной мотивации, ограничивает активное участие в учебном процессе и может приводить к формированию устойчивого чувства неуверенности и беспомощности [43].
3. *Неумение строить коммуникации с учителем в учебной деятельности.* Недостаточные навыки взаимодействия с учителем в учебной деятельности часто связаны с речевым недоразвитием обучающегося. Ограниченное владение языком обучения затрудняет формулирование вопросов, обращение за разъяснениями и полноценное участие в образовательном диалоге. В результате ученик может не понимать смысл учебного задания, испытывать трудности в осознании причин собственных неудач и не обращаться за помощью при возникновении затруднений [46].
Неспособность ученика рефлексировать над учебными трудностями и строить речевые высказывания по существу вопроса делает невозможным эффективное обращение к учителю, что негативно сказывается на усвоении материала и снижает учебную мотивацию.
4. *Трудности включения в совместную (фронтальную и групповую) учебную деятельность, организуемую педагогом.* Трудности включения в совместную деятельность проявляются в отсутствии инициативы при установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов. Неспособность учитывать мнение другого, добиваться согласования точек зрения, проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии приводит к трудностям в обучении. Исследования показывают, что отсутствие

у обучающихся необходимых умений для продуктивной групповой работы — таких как координация действий, обмен мнениями, принятие альтернативных точек зрения и оказание взаимопомощи — влечет за собой снижение вовлеченности, неравномерное распределение ответственности и затруднением в достижении общих учебных целей [45].

5. *Индивидуально-психологические особенности обучающегося.* Индивидуально-психологические особенности обучающихся играют значимую роль в формировании характера их коммуникации с педагогом. Трудности во взаимодействии с учителем могут быть обусловлены такими личностными чертами, как застенчивость, повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, а также наличием речевых нарушений (например, заикания). Исследования показывают, что застенчивость и тревожность учащихся ассоциируются с меньшей близостью и большей конфликтностью в отношениях с педагогом, а также с повышенной зависимостью перед учителем [49].

Таким образом, индивидуальные психологические особенности, включая коммуникативные и эмоциональные характеристики, существенно влияют на качество и эффективность общения между учеником и учителем, что требует учета этих факторов при организации образовательного процесса.

Коммуникативные трудности в отношениях со сверстниками

В качестве основных коммуникативных трудностей в отношениях со сверстниками выделяются:

1. *Неумение аргументировать свою точку зрения, неспособность отстаивать свою позицию.* Неумение аргументированно выражать и отстаивать собственную точку зрения затрудняет эффективное взаимодействие со сверстниками. В среде ровесников ценятся партнерство и равенство позиций, и любые попытки навязать свое мнение или игнорировать аргументы других воспринимаются негативно, что может разрушать учебное сотрудничество. Аргументированное обсуждение способствует более глубокому пониманию учебного материала, развитию критического мышления и успешному выполнению совместных заданий. Умение слушать, учитывать альтернативные точки зрения и строить диалог на основе взаимного уважения повышает качество совместной работы.
2. *Коммуникативные трудности, связанные со спецификой культурных норм и правил семьи ребенка.* Культурные нормы и правила, формирующиеся в семье ребенка, оказывают значительное влияние на возникновение коммуникативных трудностей в процессе взаимодействия со сверстниками, что, в свою очередь, может приводить к затруднениям

в обучении. Инокультурность обучающегося проявляется в различиях речевого поведения, лексического наполнения и прагматических аспектов коммуникации, что затрудняет установление эффективного взаимодействия в учебной среде. Несформированность навыков восприятия и выражения суждений, а также затруднения в адекватном выражении эмоций в соответствии с нормами другой культуры могут приводить к взаимному непониманию и снижению учебной успешности.

3. *Неумение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать со сверстниками.* Сверстник для обучающегося — партнер по учебной деятельности и досуговым формам активности. Исследования показывают, что поддержка конструктивного диалога и развитие навыков совместного обсуждения способствуют более глубокому пониманию учебного материала, формированию критического мышления и успешному выполнению групповых заданий [40]. Кроме того, несформированность коммуникативных навыков обучающегося ведет к затруднениям при принятии или постановке учебной задачи, при планировании путей ее решения.
4. *Несформированность навыков сотрудничества со сверстниками в учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности.* Особое значение коммуникативные навыки имеют при выполнении учебно-исследовательской и проектной деятельности. Низкий уровень сформированности у обучающихся навыков взаимодействия, таких как умение распределять задачи, вести конструктивный диалог, принимать различные точки зрения и совместно решать проблемы, приводит к снижению эффективности выполнения исследовательских и проектных заданий, что негативно отражается на качестве образовательных результатов и развитии метапредметных компетенций обучающихся.
5. *Трудности выстраивания коммуникаций со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, определяемые индивидуально-психологическими особенностями.* Трудности установления коммуникации со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности часто обусловлены индивидуально-психологическими особенностями обучающихся. Такие черты, как замкнутость, неуверенность в себе, агрессивность, высокомерие или хвастливость, могут затруднять формирование дружеских и учебных связей, поскольку сверстники склонны избегать общения и сотрудничества с одноклассниками, обладающими подобными характеристиками. Исследования показывают, что открытость к новому опыту способствует расширению круга друзей и партнеров по учебной деятельности, тогда как выраженные индивидуальные особенности могут препятствовать интеграции в коллектив и снижать эффективность совместной деятельности.

Коммуникативные трудности в отношениях с родителями

1. *Инфантильность ребенка в отношениях с родителями.* Родители обучающегося максимально участвуют в его учебе и жизни, постоянно помогают учить уроки, объясняют, ищут материал, организуют мероприятия в школе и следят за всем, что происходит в классе. Такое поведение родителей затрудняет формирование навыков самостоятельности в целеполагании в учебной деятельности и ответственности за ее результаты.

В условиях стремительных социокультурных изменений вопрос становления детской самостоятельности приобретает особую актуальность и требует целенаправленного педагогического осмысления.

2. *Отсутствие контакта с родителями, страх негативной оценки и наказаний за плохие отметки.* Снижение внутренней учебной мотивации и утрата личностного смысла учебной деятельности у ребенка напрямую связаны с характером взаимодействия в семье. Родители интересуются тем, как учится ребенок, лишь формально. При этом основное внимание уделяется лишь академическим баллам. Подобная модель, где положительные оценки поощряются, а низкие — влекут за собой санкции, в сочетании с дефицитом искренней поддержки, мягкого участия и вовлеченности в учебный процесс, формирует у ребенка страх негативной оценки и блокирует развитие познавательного интереса.

Все перечисленные трудности проявляются в коммуникативной сфере, и чаще всего их замечают педагоги и заинтересованные родители. В ходе обсуждений проблемных ситуаций выстраивается работа психолога с ребенком и его семьей. Однако зачастую описанные симптомы являются следствием неэффективной организации учебного процесса, отсутствием конструктивной коммуникации всех его участников. Установлено, что средой, в которой зарождается инициативное поведение в познавательной сфере, является группа равных, сверстников, совместно решающих задачу. Поэтому при организации учебного процесса, основанного на принципах развивающего обучения, главной задачей учителя становится формирование класса как учебного сообщества, способного соорганизоваться для совместного выполнения дел, непосильных для каждого отдельного участника общей работы. В условиях учебного сотрудничества обеспечивается эмоциональная поддержка ученика, который высказывает свои мысли о чем-то неизвестном. Социально-деловые связи и отношения всех участников учебной работы являются источником мотивации, чтобы включиться в учебный процесс и не выпасть из него. Доказано, что сотрудничество со взрослым и сверстни-

ками — это та область деятельности, где наиболее успешно осваиваются культурные способы действий.

Направления психолого-педагогической помощи при коммуникативных трудностях у обучающихся

На основе выявленных коммуникативных трудностей можно выделить три взаимосвязанных направления системы помощи, направленной на создание поддерживающей образовательной среды, развитие конкретных навыков у ребенка и работу с ближайшим социальным окружением.

1. Преобразование образовательной среды и позиции педагога.

Данное направление является базовым и нацелено на профилактику коммуникативных трудностей.

- Смена парадигмы с дисциплинарной на вовлекающую. Создание учебных ситуаций, где ученик является субъектом активности (проекты, исследовательские задачи, выбор), что снижает поведенческие нарушения и страх оценки.
- Формирование учебного сообщества (класса). Целенаправленное выстраивание отношений сотрудничества и взаимопомощи между всеми учениками, где ценятся инициатива и совместный поиск решений.
- Создание атмосферы психологической безопасности. Принятие ошибки как ресурса обучения, использование формирующего оценивания (обратная связь вместо только отметки), отказ от публичной критики.

2. Целенаправленное развитие коммуникативных и социально-эмоциональных компетенций у обучающихся.

Это направление работы нацелено на прямую коррекцию выявленных дефицитов.

- Развитие навыков учебного диалога. Обучение детей умению задавать вопросы, просить о помощи, формулировать мысли и аргументировать свою точку зрения с использованием речевых шаблонов и моделей.
- Формирование навыков сотрудничества. Прямое обучение работе в группе через четкое распределение ролей, алгоритмы совместной деятельности и последующую рефлексию процесса взаимодействия.
- Снижение тревожности и развитие уверенности. Использование игровых и социо-игровых методик, дифференциация заданий, предоставление выбора и опор для обеспечения ситуации успеха для каждого ребенка.

3. Работа с родителями и изменение характера детско-родительского взаимодействия.

Данное направление признает семью ключевым участником образовательного процесса.

- Просвещение родителей. Консультации и семинары, направленные на снижение гиперопеки и постепенную передачу ответственности ребенку, а также на развитие поддерживающей коммуникации (акцент на усилия, а не на отметки).
- Вовлечение родителей в новом формате. Смещение фокуса общения «учитель-родитель» с обсуждения формальных результатов на анализ прогресса, интересов и трудностей ребенка.

Предложенная система помощи носит комплексный характер. Ее эффективность обеспечивается за счет одновременного воздействия на все компоненты образовательной системы: организацию среды, компетенции ученика и стиль взаимодействия с семьей. Диагностика с помощью валидных методик (таких как тест Филлипса) позволяет точно выявлять проблемы и оценивать результативность предпринятых мер. Такой подход позволяет не просто преодолевать внешние симптомы трудностей, но и создавать условия для профилактики их возникновения, способствуя развитию метапредметных результатов и личностному росту каждого школьника.

5.4. Трудности в обучении младших школьников в области социальной адаптации

В современном обществе вопросы социальной адаптации приобретают особую значимость на всех возрастных этапах, особенно в младшем школьном возрасте. Это обусловлено усложнением и стратификацией социальной среды, в которой развивается ребенок. В своем исследовании Ю.В. Громыко, А.А. Марголис и В.В. Рубцов, подчеркивают, что современные социальные вызовы связаны с быстрым разрушением привычных социальных институтов и формированием новых видов сообществ и деятельности. В таких условиях ребенок сталкивается с необходимостью одновременно находить свое место в различных сферах и социальных группах, что ранее не было столь очевидно [15, с. 58].

При этом факторы социальной среды не могут рассматриваться отдельно от индивидуальных особенностей обучающегося. Каждый ребенок обладает потенциальными возможностями для личностного развития, которые реализуются в контексте культурного и образовательного пространства. Л.С. Выготский отмечал, что развитие личности — это взаимодействие биологических процессов и социализации, то есть усвоения культурных норм [17, с. 45]. Эти идеи отражены и в стандартах школьного образования, где выделяются ключевые качества, формируемые в процессе обучения: ответственность, способность к саморазвитию, уважительное отношение к окружающим, освоение социальных норм, развитие морального сознания и коммуникативных навыков [18, с.

52]. Основная задача школы — помочь ученику освоить как предметные знания, так и социальные взаимодействия.

Современные исследования расширяют понимание адаптации, рассматривая ее не только как процесс приспособления к внешним условиям, но и как результат формирования особых навыков, необходимых для успешного развития ребенка [19, с. 59]. Ф.Б. Березин подчеркивает, что адаптация — это сопоставление требований образовательной среды с индивидуальными особенностями обучающегося, что обеспечивает удовлетворение его потребностей [19, с. 59]. Таким образом, успешность адаптации зависит и от социальной среды, и от личности ребенка.

К причинам, вызывающим проблемы в социальной адаптации, относятся:

Взаимоотношения в семье, а именно дефицит реальных социальных связей, социальной поддержки, представлений о значимых взрослых людях, моделей конструктивного взаимодействия, психологического благополучия, чувства безопасности, уверенности в себе, самоконтроля и саморегуляции.

Проблемы в образовательном учреждении, среди которых дефицит благоприятного социально-психологического климата, завышенные требования педагогов, не учитывающих индивидуальные особенности обучающихся, отсутствие опыта самостоятельной социально значимой деятельности.

Территориальные проблемы, которые рождают дефицит образовательных, культурных и социальных ресурсов для личностного, профессионального и социального самоопределения детей и подростков.

Трудности социальной адаптации часто проявляются уже в начальной школе. Согласно методическим рекомендациям по работе психологических служб в образовательных организациях, в этот период могут выявляться слабые стороны когнитивной и эмоциональной сфер, недостаточная саморегуляция, незрелые мотивации, трудности в усвоении групповых норм, проявления школьной дезадаптации и снижение психоэмоционального благополучия [32, с. 54]. В рамках проекта по разработке системы профилактики и коррекции учебных трудностей выделены основные типы проблем в социальной адаптации: девиантное поведение, дезадаптация, психоэмоциональные расстройства, которые проявляются через сложности принятия школьных правил, потребность в повышенном внимании, недоверие, напряженность, изоляцию, конфликты в коллективе, отсутствие крепких дружеских связей, агрессивные реакции и нецензурную лексику.

Существует особенность проявления трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий на каждом возрастном этапе (табл. 7).

Таблица 7

**Проявление трудностей в социальной адаптации у обучающихся
в зависимости от типа трудностей возрастного этапа**

Тип трудности	Возрастные этапы проявления трудностей				
	Дошкольное образование (подготовительная группа)	Начальное общее образование (1—4 кл.)	Основное общее образование		Среднее общее образование (10—11 кл.)
			(5—6 кл.)	(7—9 кл.)	
В форме психоэмоционального неблагополучия	Тревожность, боязнь школы Болезненное переживание отсутствия родителей	Изолированность, отвержение в классном коллективе Отсутствие прочных дружеских связей с одноклассниками	Школьная тревожность, стресс Отсутствие чувства принадлежности к своему классу Неприятие правил и стиля общения класса	Агрессия, бегство, прогулы Конфликтность, провокативное поведение	Трудности адаптации к новому классному коллективу Изолированность в классном коллективе Конфликтность, демонстративное противодействие требованиям
В форме отклонений от социальных норм	Проблемное поведение: агрессивность, импульсивность, повышенная активность, плаксивость	Трудности адаптации к правилам школьной жизни Потребность в повышенном внимании к себе или недоверие, напряжение, боязнь его	Неразвитость чувства взрослости, инфантилизм Конформизм Уход в виртуальную реальность (эскапизм)	Негативное отношение к школе Вовлеченность в буллинг в роли жертвы	Неготовность к самостоятельной и ответственной жизни в обществе

В форме асоциального поведения	Агрессивные действия в отношении сверстников	Сквернословие, агрессивные действия в отношении окружающих	Формирование ценностей асоциального поведения Грубость, сквернословие, кражи, порча имущества, драки, травля	Вовлеченность в травлю в роли агрессора Аддикции, сексуализация поведения Членство в асоциальной группе	
---------------------------------------	--	--	---	---	--

Для выявления подобных трудностей в современной психолого-педагогической практике используется комплекс диагностических методик. Была разработана специализированная диагностическая программа, направленная на своевременное обнаружение проблем социальной адаптации у учащихся 4-х классов, что позволяет эффективно организовывать психолого-педагогическую поддержку [29]. В исследовании приняли участие 2 030 обучающихся (51% мужского пола) в возрасте от 9 до 11 лет (средний возраст = $10,0 \pm 0,4$ года) из пяти регионов Российской Федерации: Республики Татарстан (20,5%), Липецкой области (16,5%), Волгоградской области (20,0%), Чувашской Республики (22,4%), Самарской области (20,5%). Для диагностики трудностей в обучении в области социальной адаптации использовались три методики: методика «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман (ССТ), позволяющая провести оценку поведения, эмоциональной сферы и взаимоотношений со сверстниками [42; 44], методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [27, с. 110] и Шкала явной тревожности СМАС Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан [28, с. 233].

Исследование проводилось в компьютерной форме в группах от 12 до 20 человек одновременно по всем методикам, которые предъявлялись последовательно. Время тестирования не превышало 40 минут. Родители давали информированное согласие на участие ребенка в исследовании. Сбор эмпирических данных осуществлялся с сентября 2022 года по апрель 2023 года.

Статистические методы. Для представления результатов использовалась описательная статистика, для сравнения групп мальчиков и

девочек — критерий Стьюдента. Для оценки величины эффекта рассчитывалось d Коэна. Для сравнения групп обучающихся разного пола с разным уровнем общего числа проблем (нормативным, пограничным и отклоняющимся) по субшкалам (факторам) Шкалы явной тревожности СМАС Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан был использован трехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана, а по субшкалам методики самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан — четырехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана.

В результате качественного и количественного анализа полученных эмпирических данных определены преобладающие трудности в обучении в области социальной адаптации у младших школьников. Оказалось, что для младших школьников наиболее характерными являются трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками, агрессивность по отношению к другим, раздражительность, трудность или нежелание следовать правилам поведения. У девочек младшего школьного возраста на первый план выступают трудности эмоционального характера, т. е. они в большей степени подвержены стрессу и его проявлениям, тревожности и страхам, при этом девочки более склонны к проявлениям добровольного поведения, призванного приносить пользу другому человеку и обществу в целом, приверженности общепринятым правилам, внимательности к другим. У мальчиков младшего школьного возраста на первый план выступают трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками. Данные результаты согласуются с исследованием Е.В. Славутской, по мнению которой трудности в обучении включают в себя «социальную инфантильность и эмоциональную незрелость», а у мальчиков — «низкую доминантность и открытость межличностным контактам» [35 с. 5]. Просоциальное поведение больше выражено у девочек, что, на наш взгляд, объясняется тем, что «женщины лучше выражают эмоции и более восприимчивы к чувствам окружающих (эмпатичны), чем мужчины» [22, с. 70], хотя этот эффект не является ярко выраженным (d Коэна $< 0,2$).

Данные результаты согласуются с результатами исследования В.Н. Бурковой, М.Л. Бутовской, Д.А. Дроновой и Ю.И. Адам, показавшими, что «девочки отличаются более выраженной просоциальностью в принятии решений по отношению к незнакомым сверстникам» [7, с. 61—62].

В младшем школьном возрасте как мальчики, так и девочки обладают достаточно сформированными представлениями о своих возможностях, личных убеждениях и самооценке. Однако у них отмечается недоста-

точная развитость способностей к целеполаганию, адекватной оценке результатов собственной деятельности и сравнению себя со сверстниками. При этом девочки данного возрастного периода в большей мере подвержены межличностной напряженности, общей тревожности и беспокойству, связанному с достижением успехов.

Поведенческие особенности младших школьников во многом определяются соотношением их самооценки и уровня притязаний. Наименее выраженные поведенческие проблемы наблюдаются у детей с умеренно завышенной самооценкой и сбалансированным уровнем притязаний, особенно при минимальном расхождении между этими показателями. Увеличение данного разрыва провоцирует возникновение поведенческих трудностей, поскольку внутренний конфликт между желаемыми достижениями и реальными возможностями ребенка приводит к дезадаптивным проявлениям.

Эти выводы находят подтверждение в современных научных исследованиях. В частности, Л.В. Семина в своей работе «Особенности уровня притязаний младших школьников в учебной деятельности» подчеркивает, что уровень притязаний у младших школьников, сохраняя нормативные показатели, отличается определенной неустойчивостью. Исследователь также отмечает, что у учащихся четвертых классов уровень притязаний существенно выше по сравнению с первоклассниками, а его формирование в учебном процессе обусловлено взаимодействием личностных факторов и социальных детерминант, включая влияние ценностных ориентаций классного коллектива и значимых референтных групп [31, с. 19].

Проведенный анализ данных свидетельствует о выраженной возрастной динамике показателей тревожности у детей младшего школьного возраста. К 11 годам наблюдается стабилизация уровня тревожности у всей выборки испытуемых, однако сохраняется устойчивая разница: у девочек средние значения тревожности систематически превышают аналогичные показатели у мальчиков примерно на 2,5 балла. Данная закономерность подтверждается исследованиями В.М. Рудوماзиной, которая отмечает: «К 11 годам показатели тревожности снижаются, а высокий уровень тревожности у детей данного возраста не встречается» [30, с. 80]. Вместе с тем, полученные результаты частично расходятся с выводами А.М. Прихожан, согласно которым в возрасте 8—10 лет уровень тревожности остается относительно стабильным, а к 11 годам демонстрирует некоторое повышение [28].

При анализе возрастной группы 9-летних детей выявлено, что у девочек показатели тревожности несколько превышают нормативные значения, тогда как у мальчиков соответствуют норме. Эти данные согласуются с результатами исследований А.М. Прихожан, отмечающей в своих

работах более высокие показатели тревожности у девочек младшего школьного возраста [28].

Таким образом, анализ представленных данных позволяет сделать вывод о сложной динамике тревожности в младшем школьном возрасте, сочетающей как общие закономерности (нормализацию показателей к 11 годам), так и специфические особенности (устойчивые гендерные различия у мальчиков и девочек и вариативность проявлений в зависимости от возраста и образовательной ступени).

Результаты проведенного исследования показали, что в сфере социальной адаптации основными трудностями являются проблемы с установлением сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками, агрессивность по отношению к другим, раздражительность, трудность или нежелание следовать правилам поведения, трудности эмоционального характера, неумение ставить перед собой цели, а также правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. При этом у девочек более выражены эмоциональные проблемы, а у мальчиков — проблемы со сверстниками и в поведении.

Направления психолого-педагогической помощи при трудностях в обучении в области социальной адаптации

В 2020 году МГППУ совместно с Институтом образования «Высшей школы экономики» была разработана целевая модель системы профилактики и коррекции трудностей в обучении. При разработке модели учитывался опыт организации психолого-педагогического сопровождения в зарубежных странах, прежде всего RTI (response to intervention — «реакция на вмешательство»). Ядро разработанной целевой модели составила модель индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении, предполагающая использование трех постепенно углубляющихся этапов индивидуализации обучения, включающих ряд обязательных форм организации такой работы: индивидуальное планирование в рамках основных занятий, дополнительные занятия в малых группах и индивидуальные занятия, психологическая коррекция выявленных психологических дефицитов. Модель углубляющейся индивидуализации педагогической деятельности включает три этапа индивидуализации обучения с различными формами, содержанием и специалистами на каждом этапе. Переход к следующему этапу индивидуализации на первых двух этапах осуществляется на основе решения психолого-педагогического консилиума и оценки эффективности комплекса мероприятий предыдущего этапа на основе мониторинга образовательных результатов обучающегося и данных психолого-педагогического обследо-

дования по итогам коррекционной работы. Переход к третьему этапу осуществляется на основе решений ПМПК. На всех этапах реализации целевой модели системы профилактики и коррекции трудностей в обучении предполагается кооперация учителя с педагогами-психологами, социальными педагогами и другими специалистами школы. Мероприятия по профилактике и коррекции отражаются в индивидуальном плане психолого-педагогического сопровождения, к разработке которого кроме специалистов в обязательном порядке привлекаются родители или законные представители обучающихся, а начиная с основной школы — сами обучающиеся. Анализ и обсуждение результатов проведенной апробации разработанной модели показывает, что реализация моделей, опирающихся на идеи многоуровневой мультидисциплинарной поддержки с углубляющейся индивидуализацией в условиях российской школы, может столкнуться с рядом ограничений. Прежде всего это недостаточный прогресс в реализации доказательного подхода в социальной сфере, и в том числе образовании [20].

Трудности в сфере социальной адаптации:

- с возрастом все более отчетливо проступают особенности личности, эмоциональная незрелость, затруднения в установлении межличностных связей (как со взрослыми, так и со сверстниками), недостаточная способность к сопереживанию (эмпатии), признаки личностной тревожности;
- обучающиеся имеют большое число поведенческих проблем, в том числе и в аспекте антисоциального поведения, и чаще характеризуются учителями как ищущие внимания, неугомонные, легко отвлекаемые, конфликтные в отношениях со сверстниками, болезненно восприимчивыми к замечаниям со стороны взрослых;
- характерна выраженная протестная реакция на негативное отношение со стороны педагогов и родителей, «семейных» подростков; по сравнению с другими детьми обучающиеся имеют более высокие общие показатели «интровертных» характеристик (например, депрессия, отчуждение от социума); особыми проблемами для них остаются нарушения отношений со сверстниками.

В числе основных трудностей в работе с детьми в младших классах отмечаются несформированность произвольности и навыков социального поведения, в средних — трудности с дисциплиной в классе, в старших — проявления асоциального поведения, и на всем протяжении школьного обучения — агрессивное поведение, конфликты, отсутствие мотивации к обучению, невовлеченность или негативное отношение к школе родителей (законных представителей).

Говоря о программах профилактики девиантного поведения, необходимо выделить два типа таких программ.

Первый из них — программы профилактики как комплексной системы деятельности в процессе решения проблем, связанных с отклоняющимся поведением, эффект которых рассчитан не на конкретного несовершеннолетнего или семью, а на определенную категорию, выделенную по какому-то признаку (например, программа профилактики суицидального поведения несовершеннолетних). Этот тип программ методически описывает систему работы специалистов, занимающихся профилактикой того или иного вида отклоняющегося поведения в конкретной общеобразовательной организации.

Профилактические программы, в отличие от программ профилактики, представляют собой адресную помощь, направленную на системное изменение конкретной ситуации и поведения данного ребенка или семьи, с учетом факторов риска и ресурсов развития. Этот тип программ разрабатывается как раз в рамках работы консилиума непосредственно для каждого клиента.

К основным результатам оказания адресной помощи детям целевых групп в общеобразовательной организации можно отнести:

- 1) своевременное выявление нарушений поведения обучающихся, отклонений в развитии и трудностей в обучении;
- 2) поддержание психологической безопасности и комфортности среды общеобразовательной организации;
- 3) осведомленность субъектов образовательной среды о способах получения психологической и иных видов помощи в стенах общеобразовательных организации и иных организациях (психологические центры, телефоны доверия);
- 4) сформированное доверие обучающихся к институционализированным формам помощи;
- 5) привитие обучающимся навыков преодоления трудных жизненных ситуаций через внедрение образовательных, просветительских и профилактических программ;
- 6) достижение личностных и метапредметных результатов освоения основной или адаптированной образовательной программы в соответствии с подгруппами универсальных учебных действий;
- 7) скорректированное поведение обучающихся, варьирование развития познавательной сферы, нивелирование трудностей в обучении с помощью психокоррекционных развивающих программ;
- 8) обеспечение соответствия компетенций содержанию деятельности у педагогов-психологов, реализующих мероприятия по профилактической работе с целевыми группами обучающихся;

- 9) своевременное выявление обучающихся группы риска и оказание адресной психологической помощи;
- 10) повышение эффективности образовательного процесса при работе с разными категориями обучающихся.

Список литературы к главе 5

«Психологическая помощь детям с трудностями в обучении»

1. Андросова, Ю.В. Психологическая готовность к школе как фактор обеспечения преемственности основных общеобразовательных программ дошкольного и начального образования / Ю.В. Андросова // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 3. — С. 237—240. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-shkole-kak-faktor-obespecheniya-preemstvennosti-osnovnyh-obsheobrazovatelnyh-programm> (дата обращения: 01.10.2025).
2. Бабанский, Ю.К. О причинах неуспеваемости школьников и путях ее предупреждения: рекомендации для учителей и органов народного образования / Ю.К. Бабанский, И.М. Косоножкин. — Ростов н/Д.: Рост. обл. отд. нар. образования, 1972. — 125 с.
3. Безрукавный, О.С. Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству / О.С. Безрукавный, Т.А. Егоренко // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5, № 3. — С. 59—65. DOI: 10.17759/jmfp.2016050306
4. Богуславская, Т.Н. Развитие научных основ преемственности между дошкольным и начальным образованием в отечественной педагогике конца 1990-х годов — начала XXI века / Т.Н. Богуславская, М.В. Богуславский // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сб. науч. тр. / ред. В.П. Вершинин, А.Л. Третьяков. — М.: Московский психолого-социальный университет, 2023. — Т. 10. — С. 52—57.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
6. Борисов, П.П. Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления / П.П. Борисов. — Якутск: Книжное издательство, 1980. — 112 с.
7. Буркова, В.Н. Альтруизм и парохизм у детей и подростков: гендерные и возрастные различия / В.Н. Буркова, М.Л. Бутовская, Д.А. Дронова, Ю.И. Адам // Экспериментальная психология. — 2021. — Т. 14, № 3. — С. 50—66. DOI: 10.17759/exppsy.2021140304
8. Варенцова, Н.С. Вопросы преемственности дошкольного и начального общего образования / Н.С. Варенцова // СДО. — 2009. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-preemstvennosti-doshkolnogo-i-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 01.10.2025).

9. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — 433 с.
10. Горбов, С.Ф. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) / С.Ф. Горбов, Е.В. Чудинова // Психологическая наука и образование. — 2000. — Т. 5, № 2. — С. 76—85. — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n2/Gorbov (дата обращения: 01.10.2025).
11. Гордеева, Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2011. — № 3. — С. 33—45.
12. Гордеева, Т.О. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, А.В. Сухановская // Культурно-историческая психология. — 2022. — Т. 18, № 3. — С. 104—112. DOI: 10.17759/chp.2022180313
13. Гордеева, Т.О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, М.В. Лункина // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24, № 3. — С. 32—42. DOI: 10.17759/pse.2019240303
14. Григорьева, М.В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации / М.В. Григорьева // Начальная школа. — 2009. — № 1. — С. 8—12.
15. Громыко, Ю.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис // Культурно-историческая психология. — 2020. — Т. 16, № 1. — С. 57—67. DOI: 10.17759/chp.2020160106
16. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием / Н.И. Гуткина // Психологическая наука и образование. — 2010. — Т. 15, № 3. — С. 106—115. — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2010_n3/11172 (дата обращения: 01.10.2025).
17. Дубровина, И.В. Психологические ресурсы личностного развития современных школьников / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. — 2017. — Т. 14, № 2. — С. 44—52. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Dubrovina (дата обращения: 01.10.2025).
18. Дубровина, И.В. Психологический аспект феномена «личностные результаты образования» / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 50—62. DOI: 10.17759/bppe.2021180305
19. Исаев, Е.И. Общая типология трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий [Электронный ресурс] / Е.И. Исаев. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — URL: <https://mgppu.ru/resources/news/ИсаевЕИ.pdf> (дата обращения: 01.10.2025).
20. Исаев, Е.И., Косарецкий, С.Г., Королева, Я.П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб под-

- держки в зарубежных странах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. — 2022. — Том 11, № 3. — С. 17—26. DOI: 10.17759/jmfr.2022110302
21. Канторова, Е.В. Предпосылки трудностей школьного обучения у учащихся начальных классов / Е.В. Канторова, Н.Л. Горбачевская // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 6. — С. 113—125. DOI: 10.17759/pse.2020250610
 22. Кухтова, Н.В. Возрастные и гендерные различия в проявлении просоциального поведения / Н.В. Кухтова // Веснік Віцебскага Дзяржаўнага Універсітэта. — 2004. — № 2(32). — С. 66—71.
 23. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие / Н.П. Локалова. — СПб.: Питер, 2009. — 368 с.
 24. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
 25. Мосина, Н.А. Особенности учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости / Н.А. Мосина, Т.В. Казакова, Т.В. Захарова // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2017. — № 2. — С. 290—301. — URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1726> (дата обращения: 01.10.2025).
 26. Мурачковский, Н.И. Типы неуспевающих школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / Н.И. Мурачковский. — М.: Науч.-исслед. ин-т психологии, 1967. — 20 с.
 27. Прихожан, А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / А.М. Прихожан // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Дубровиной. — М.: изд-во АПН СССР, 1988. — С. 110—125.
 28. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. — 304 с.
 29. Программа диагностики трудностей в обучении у обучающихся начальной школы в коммуникативной сфере и социальной адаптации, в сфере общеучебных и универсальных действий / сост.: Т.А. Егоренко, Е.И. Исаев, А.В. Лобанова [и др.]. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 12 с.
 30. Рудомазина, В.М. Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста / В.М. Рудомазина // Психолого-педагогические исследования. — 2016. — Т. 8, № 1. — С. 76—85. DOI: 10.17759/psyedu.2016080107
 31. Семина, Л.В. Особенности уровня притязаний младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Семина. — М.: Психол. ин-т Рос. акад. образования, 2003. — 24 с.

32. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / авт. колл. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — 120 с.
33. Скуратовская, М.Л. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении / М.Л. Скуратовская, Е.А. Романова // Мир университетской науки: культура, образование. — 2020. — № 10. — С. 123—132. — DOI: 10.18522/2658-6983-2020-10-123-132
34. Славина, Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л.С. Славина // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой. — М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — С. 172—177.
35. Славутская, Е.В. Гендерные различия в личностных качествах, определяющих дезадаптацию младших подростков / Е.В. Славутская // Психологическая наука и образование. — 2011. — Т. 3, № 3. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47077 (дата обращения: 01.10.2025).
36. Троицкая, И.Ю. Влияние отметки на учебную мотивацию младших школьников / И.Ю. Троицкая, Е.Н. Рыбакова // Молодой ученый. — 2014. — № 21.1. — С. 132—134. — URL: <https://moluch.ru/archive/80/13816/> (дата обращения: 01.10.2025).
37. Цой, Л.В. Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников / Л.В. Цой, И.Ю. Кулагина // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 1. — С. 3—16. DOI: 10.17759/psyedu.2022140101
38. Цукерман, Г.А. Обучение учебному сотрудничеству / Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова, М.И. Фрумина, Е.В. Чудинова // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 35—43.
39. Bouwer, R. Dialogic writing in the upper grades of primary school: How to support peer feedback conversations that promote meaningful revisions / R. Bouwer, M. van Braak, C. Van der Veen // Learning and Instruction. — 2024. — Vol. 93, No. 2. — Article 101965. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101965
40. De Matos Fernandes, C. How do personality traits affect the formation of friendship and preference-for-collaboration networks? / C. De Matos Fernandes, D. Bakker, A. Flache, J. Brouwer // Journal of Social and Personal Relationships. — 2024. — Vol. 42, No. 2. — Pp. 421—446. DOI: 10.1177/02654075241297721
41. Dorcas, O. Cultural adaptation and its impact on the academic success and well-being of international students in U.S. higher education / O. Dorcas, O. Olagunju, D. Assumang [et al.] // GSC Advanced Research and Reviews. — 2024. — Vol. 21, No. 1. — Pp. 203—208. DOI: 10.30574/gscarr.2024.21.1.0371
42. Goodman, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version / R. Goodman, H. Meltzer, V. Bailey // European

- Child & Adolescent Psychiatry. — 1998. — Vol. 7, No. 3. — Pp. 125—130. DOI: 10.1007/s007870050057
43. Granger, K.A. Preliminary Investigation of Teacher-Reported Classroom-Level Adversity and Teacher–Student Interactions / K. Granger, M. Broda, J. Chow, N. McCormick, K. Sutherland // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. — 2021. — Vol. 29, No. 4. — Pp. 238—251. DOI: 10.1177/10634266211020260
44. Kersten, P. A systematic review of evidence for the psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire / P. Kersten, K. Czuba, K. McPherson [et al.] // *International Journal of Behavioral Development*. — 2016. — Vol. 40, No. 1. — Pp. 64—75. DOI: 10.1177/0165025415570647
45. Le, H. Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration / H. Le, J. Janssen, T. Wubbels // *Cambridge Journal of Education*. — 2018. — Vol. 48, No. 1. — Pp. 103—122. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1259389
46. Nurullaeva, N. Investigating the Effect of Teacher Behaviors on the Level of Student Learning / N. Nurullaeva, G. Ashurova, A. Matkarimova [et al.] // *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. — 2025. — Vol. 18, No. 1. — Pp. 170—177. — URL: https://www.researchgate.net/publication/390292583_Investigating_the_Effect_of_Teacher_Behaviors_on_the_Level_of_Student_LearningInvestigando_o_Efeito_dos_Comportamentos_Docentes_No_Nivel_de_Aprendizagem_dos_Estudantes (viewed: 01.10.2025).
47. Salainti, E. Teachers' Strictness And Its Impact On Learning Outcomes: A Critical Review / E. Salainti, A. Sanger // *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*. — 2024. — Vol. 6, No. 2. DOI: 10.52208/klasikal.v6i2.1151
48. Sappail, B. Evaluation of project-based learning of secondary school students' collaboration skills / B. Sappail, G. Hartina, H. Hendrik, E. Sumanik // *International Journal of Educational Research (IJERE)*. — 2025. — Vol. 4, No. 1. DOI: 10.55299/ijere.v4i1.1268
49. Zee, M. Student–teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems / M. Zee, D.L. Roorda // *Learning and Individual Differences*. — 2018. — Vol. 67. — Pp. 105—114. DOI: 10.1016/j.lindif.2018.08.006

ГЛАВА 6

Психологическая помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, в условиях институционализации при подготовке к самостоятельной жизни и в постинтернатный период

Семья Галина Владимировна,

Ослон Вероника Нисоновна,

Меркуль Ирина Анатольевна

6.1. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, как целевая группа психологической помощи

В Российской Федерации более 307 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее — дети-сироты), воспитывается в замещающих семьях, а 32,6 тысячи — в 911 специализированных организациях (далее — организации для детей-сирот)¹.

Ежегодно в самостоятельную жизнь выходят порядка 15 тысяч выпускников организаций для детей-сирот и завершивших свое пребывание в замещающих семьях. Проводимые мониторинги адаптации выпускников в постинтернатный период показывают низкий уровень социализации и успешности молодых людей в самостоятельной жизни (порядка 30% выпускников в той или иной степени адаптируются успешно) и необходимость оказания им помощи и поддержки. В 2018 году по оценкам Аналитического центра при Правительстве РФ «косвенные затраты, связанные с экономическими потерями из-за плохой адаптации выпускников интернатных учреждений, при уровне адаптации выпускников в 50%, составляли около 0,25% ВВП». Необходимо отметить, что на тот период количество выпускников было примерно в 3—4 раза больше [10, 6].

Обязанность организаций для детей-сирот готовить своих воспитанников к самостоятельной жизни законодательно появилась только в 2015 году без пояснения содержания программ подготовки. Долгое время предполагалось, что общеобразовательная или коррекционная школа, школа-интернат для детей-сирот сами готовят детей и обеспечивают им профессиональные пробы. Система сопровождения, включающая

¹ По состоянию на 1 марта 2025 года.

психологическое консультирование, обучение, организацию тренингов выпускников, начала развиваться десять лет назад, но до сих пор понятие *сопровождения* выпускников не определено ни в одном федеральном нормативно-правовом документе, что приводит к разным, зачастую неэффективным региональным моделям сопровождения.

Подготовка к самостоятельной жизни детей-сирот в замещающих семьях остается малоизученной темой [11, 19, 21]. Предполагается, что родители приемных детей сами решают эту задачу, как это происходит в кровных семьях. В планах работы служб сопровождения таких семей задача помощи в этой сфере приемным родителям не ставится. Только после 18 лет все молодые люди объединяются в единую целевую группу лиц из числа детей-сирот без учета формы попечительства, которые могут по желанию получить услуги по сопровождению до 23 лет [6].

Основным противоречием в отношении детей-сирот является, с одной стороны, концепция удлинненного детства, с другой — вынужденная необходимость ускоренного взросления в результате раннего начала самостоятельной жизни [12]. Институционализация детей-сирот дважды шоковым образом кардинально меняет их жизнь: первый раз, когда ребенок помещается в специализированную организацию, второй — когда покидает ее, меняя свой статус. И само пребывание в организации является психотравмирующим событием в жизни молодых людей.

Эмпирические исследования последних лет показали, что подавляющее большинство выпускников имеет опыт жестокого обращения и насилия; значительная часть из них пережила несколько видов насилия и пренебрежения, что сформировало у них повышенную виктимность. Эпигенетические исследования показывают стойкие нарушения в развитии, проявляющиеся в подростковом возрасте при наличии неблагоприятных условий жизни в младенческом и раннем детском возрасте. По образному выражению Е.И. Николаевой, в такой ситуации подросток напоминает «автомобиль без тормозов» [12].

Исследователи выделяют внешние и внутренние детерминанты готовности к самостоятельной жизни. К внешним относят требования к выпускникам, которые должны начинать самостоятельную жизнь еще до совершеннолетия. Резкий переход от жизни под надзором к полной самостоятельности, искажение социальной ситуации развития на каждом этапе взросления во многом осложняют процесс становления «самостоятельности» у выпускников организаций для детей-сирот [1]. К внутренним детерминантам относят «устойчивые социально-психологические особенности, которые, выступая личностными ресурсами, являются существенными предпосылками успешной самостоятельной жизнедеятельности» [4]. Выделение этих характеристик чаще всего связано с разными авторскими концепциями самостоятельной жизни:

самостоятельность, жизненное самоопределение, жизненные навыки, компетентность, психологическая готовность [2, 8, 22]. Особая миссия отводится такой личностной характеристике, как жизнестойкость, которая рассматривается в качестве «стержневого компонента личностных качеств и интегрального показателя готовности выпускника к жизни в социуме» [3].

Более 50% выпускников имеют низкие показатели жизнестойкости, для них характерно снижение уровня мотивации к деятельности и интереса к собственной жизни, постановка более простых, легко достигаемых целей, не требующих риска и не стимулирующих личностное развитие, чувство отвергнутости, сниженная самооценка, пассивность.

В рамках модели социального поведения А.П. Гольдштейна залогом успешной социально-психологической адаптации выпускников выступают социальные навыки, то есть умения, позволяющие успешно взаимодействовать с окружающим миром.

Проблемы адаптации подростков-сирот также рассматриваются с учетом психологического совладания в разрезе использовании ими неконструктивных моделей копинг-поведения: избегание, приспособление, агрессия и др. [20].

В современных зарубежных исследованиях акцент делается на травма-ориентированном подходе, в рамках которого трудности включения в самостоятельную жизнь выпускников объясняются с позиций нарушения психического здоровья, последствий психических травм, жестокого обращения и пренебрежения к личности, к ее интересам и нуждам, нарушающих связь с собой, близкими, сообществом и миром в целом [24].

Развитие в условиях кумулятивной травмы формирует триггерный паттерн повторяющихся нарушений регуляции в ответ на сигналы травмы, которые проявляются в эмоциональной дисрегуляции аффективных состояний, склонности к навязчивым воспоминаниям, зависимостям, нарушениям поведения и т. д., что обуславливает неизбежность будущей виктимизации, функциональные нарушения во всех сферах жизнедеятельности выпускника [25].

В международных исследованиях описываются индивидуальные защитные факторы, которые могут позволить выпускникам чувствовать себя благополучными в самостоятельной жизни. К ним относят оптимизм, позитивные взгляды на себя, постановка целей и ориентация на достижение, просоциальные ценности, развитие навыков, а также выявление и использование сильных сторон характера.

Таким образом, изучение психологических характеристик выпускников организаций для детей-сирот и путей оказания им помощи объединяет в себе два подхода: со стороны их психологических ресурсов,

способствующих успешному вхождению в самостоятельную жизнь, и со стороны их личностных дефицитов, препятствующих успешной социализации.

6.2. Исследования психологических ресурсов и личностных дефицитов у выпускников организаций для детей-сирот перед выходом их в самостоятельную жизнь

В последние годы МГППУ проведена серия оригинальных исследований психологических ресурсов и личностных дефицитов у выпускников организаций для детей-сирот перед выходом их в самостоятельную жизнь.

В одном из исследований приняло участие 164 подростка от 13 до 18 лет ($15,03 + 1,56$), среди них 80 мальчиков ($14,8 + 1,7$) и 84 девочки ($15,3 + 1,4$), которые равномерно распределились по возрастным группам [19].

В исследовании изучались: выраженность психотравматических реакций, эмоциональный интеллект, жизнестойкость, ясность Я-концепции, копинг-стратегии, социальные навыки, эмоциональная дисрегуляция воспитанников задолго до выпуска и перед выпуском.

Для обработки данных использовались методы: описательная статистика, двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA, критерий χ^2 Пирсона, факторный анализ методом главных компонент (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера).

Анализ полученных результатов показал, что возрастные группы различались по частоте упоминания тех или иных травматических событий в их жизни, но не различались в сроках произошедшего события. Большинство подростков (65,5%) и выпускников (73,6%) указали, что травмирующее событие произошло в срок до года, хотя реально это было гораздо раньше. Наиболее травмирующими для выпускников оказались события, связанные с изъятием их из семьи (37,7%), примерно треть подростков до 15 лет указали на конфликты (34,5%) и трудности в учебе (31%).

Для того, чтобы выявить влияние двух независимых переменных — возрастная группа (подростки/выпускники) и пол — на каждую из исследуемых характеристик, проводился двухфакторный дисперсионный анализ с использованием апостериорного критерия Дункана.

В результате обнаружены значимые различия в склонности к аддиктивному поведению (в большей степени свойственно выпускникам). «Копинг-стратегии», «планирование» и «позитивное переформулирование» также реже используются выпускниками. По способности к управлению эмоциями и общему уровню эмоционального интеллекта (далее — ЭИ) выпускники набирают более низкие баллы, чем подростки

(характерно для обоих полов). В зависимости от пола обнаружены значимые различия в следующих характеристиках посттравматических реакций: девочкам в большей мере свойственны навязчивые воспоминания, степень выраженности посттравматических реакций, а также избегание и руминация. При преодолении стрессов они чаще концентрируются на эмоциях, обращаются к религии и используют стратегию принятия. Мальчики в большей степени умеют контролировать жизненные ситуации, обладают более высокой жизнестойкостью и более развитыми навыками поведения в конфликтных ситуациях.

Ясность «Я-концепции» зависела и от пола, и от группы и имела тенденцию к повышению у выпускников, причем у мальчиков она значительно выше, чем у девочек. Внутриличностный ЭИ зависит как от пола, так и от группы; он имеет тенденцию к снижению у выпускников и ниже у девочек в обеих группах.

При интерпретации результатов совместного влияния двух факторов — группы и пола — было обнаружено следующее:

- Копинг-стратегии «Юмор» и «Принятие ситуаций неопределенности» чаще используются подростками-девочками и юношами-выпускниками, чем мальчиками-подростками и девушками-выпускницами.
- Сформированность начальных навыков также выше у девочек-подростков и у юношей-выпускников.
- Стратегия поведенческого ухода от проблем чаще используется подростками-мальчиками и девушками-выпускницами.

Межличностный ЭИ выше у девочек-подростков по сравнению с их сверстниками, однако у выпускников он несколько выше, но у выпускниц он имеет тенденцию к значительному снижению.

Для обобщения и структурирования исследуемых характеристик был проведен факторный анализ методом главных компонент (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера), который позволил выделить 6 факторов, объясняющих 71,1% общей дисперсии и оказывающих разноплановое влияние на психологическую готовность выпускников к самостоятельной жизни: $F1 = 21,6\%$ «Социальные навыки и условия их формирования»; $F2 = 15,1\%$ «Травматизация»; $F3 = 10,6\%$ «Социальная дезадаптация»; $F4 = 8,98\%$ «Совладание со стрессом»; $F5 = 8,17\%$ «Уход от проблем»; $F6 = 6,7\%$ «Избегание».

Исследование позволило выделить специфику группы выпускников по сравнению с группой подростков, далекой от выпуска, их психологические ресурсы, способствующие личностной готовности к самостоятельной жизни, и дефициты, препятствующие успешной социализации.

Психологические ресурсы, в основном, объединились в первом факторе «Социальные навыки и условия их формирования»: наибольший

вес получил параметр «общий уровень сформированности социальных навыков», что включает умение успешно взаимодействовать с окружающими и отражает готовность и способность выпускника жить в социальном взаимодействии [17]. Наиболее востребованным навыком является «навык планирования предстоящих действий», помогающий ставить цели и принимать решения. Следующими по значимости стали навыки, связанные со взаимодействием с другими людьми (реакция на мнение другого человека в разговоре или на то, что он переживает), а также умение выразить свои чувства и переживания, передать информацию другому человеку, навыки поведения в конфликтных ситуациях, позволяющие найти альтернативу агрессивному поведению в конфликтной ситуации. Данные навыки связаны с характеристиками эмоционального интеллекта. Наибольшую факторную нагрузку среди всех компонентов ЭИ набрал межличностный эмоциональный интеллект.

Анализ соотношения межличностного и внутриличностного ЭИ указал на приоритет МЭИ. Интересно, что эта особенность была выявлена и у воспитателей групп респондентов. Дети и их воспитатели в большей степени ориентированы на управление состоянием другого человека, чем на погружение в собственное эмоциональное состояние.

Социальные навыки и эмоциональный интеллект связаны с конструктивными копинг-стратегиями. Наиболее значимыми стали: «поиск инструментальной социальной поддержки» в трудной ситуации, «подавление конкурирующей деятельности» (возможность сконцентрироваться на стрессовой ситуации и способах ее преодоления) и «позитивного переформулирования» (предание субъективного позитивного смысла тому, что изначально воспринималось как негативное). Средние значения выраженности данных копингов у подростков, независимо от возраста и пола, значительно снижены по сравнению с подростками с ОВЗ [14].

Компонент жизнестойкости (у информантов он ближе к средним значениям) также является одним из психологических ресурсов: «принятие риска», то есть убежденность в том, что любая сложная ситуация независимо от гарантии успеха и исхода является источником развития [15].

Остальные факторы включили личностные дефициты выпускников. Наиболее значимой причиной дефицитов является травматизация (фактор 2).

Переменной, имеющей самую высокую факторную нагрузку, стал общий индекс посттравматической реакции, который отразил интенсивность негативных эмоций, связанных с переживаниями травматического события (как в момент самого события, так и за последний месяц безотносительно к какому-то событию), а также их последствия — навязчивое воспроизведение травматической ситуации, избегание (отказ от

переживаний, обладающих высоким аффективным зарядом и сопровождающихся острыми негативными эмоциями (эмоциональной болью) и руминацию (застревание, болезненное размышление («умственная жвачка»)) и стереотипное возвращение к определенным, как правило, негативным эмоциональным состояниям. Руминация и избегание характеризуют низкоадаптивные формы эмоциональной регуляции, способствующие поведенческому срыву, цель которого — облегчить эмоциональную боль, а также усугублению эмоциогенных переживаний. Снижают возможности адаптации и такие последствия травматизации, как возросшая возбудимость и нарушения функционирования. С отрицательным знаком входит в данный фактор переменная «Ясность Я-концепции», которую можно было бы рассматривать в качестве одного из основных копинг-ресурсов подростка. При повышении травматизации снижается «степень отчетливости, уверенности, внутренней согласованности и хронологической устойчивости Я-концепции, а также ее дифференцированность», структурированность (целостность) и устойчивость, определенность (ясность), точность [23]. С отрицательным знаком связаны с травматизацией жизнестойкость и ее компонент «контроль», то есть чем выше травматизация, тем ниже общая жизнестойкость и контроль, свидетельствующие о снижении способности выдерживать стрессовые ситуации, а также наличие установки на жизненную пассивность.

Обращает на себя внимание сбой датировки травматического события у информантов. Независимо от возраста, пола, срока пребывания в институциональных учреждениях значительная часть информантов наиболее болезненным событием назвали изъятие из семьи, а срок произошедшего — менее года. При этом значительная часть выпускников проживала в организации более 3 и 5 лет. Иными словами, подростки-сироты не чувствуют временных границ между событиями, которые произошли достаточно давно, и настоящим временем. Их травма не завершена, и они ее воспринимают как актуальную.

Фактор «Социально-психологическая дезадаптация» включил ведущие типы аномального поведения подростков (аддиктивное, суицидальное, делинквентное, агрессивное). Для информантов характерна ситуационная предрасположенность к делинквентному, зависимому, агрессивному и аутоагрессивному поведению, что свидетельствует о легкой степени социально-психологической дезадаптации. Сравнительный анализ по возрастным группам выявил тенденцию к значимости различий по склонности к зависимому поведению у выпускников. Сюда же с отрицательным значением вошел компонент жизнестойкости «вовлеченность»: с ростом девиаций снижается возможность у молодых людей «найти нечто стоящее и интересное» для себя, и наоборот. Вовлечен-

ность можно рассматривать и как мишень психологической помощи при коррекции аномального поведения.

Последующие три фактора отражают потребности совладания со стрессом у информантов.

Из них наибольшую нагрузку получил фактор «Совладание со стрессом». Включенные копинги отразили амбивалентность информантов в попытках справиться со стрессом. С одной стороны, они стараются использовать стратегии активного совладания, что больше характерно для девочек, с другой — пассивный копинг, сдерживание (значимых различий по группам не выявлено). Препятствуют совладанию со стрессом переменные, включенные в фактор с отрицательным знаком: копинг обращения к религии, к которому значительно чаще прибегают девочки. Обращает внимание, что в этот фактор попал параметр «степень выраженности симптомов посттравматического стрессового расстройства» с отрицательным знаком. Способствуют совладанию «начальные социальные навыки», т. е. минимальные умения, которые позволяют человеку вступать в контакт с другими людьми.

В факторе «Уход от проблем» также отразилась амбивалентность использования разных копинг-стратегий. Стратегия «принятие», т. е. признание реальности стрессовой ситуации, что в большей степени характерно для девочек, и особенно для девочек младшей группы, и в то же время отрицание ее реальности (значимых различий между возрастными и гендерными группами не обнаружено), концентрация на эмоциях и их активное выражение (чаще у девочек независимо от возраста), и как следствие — мысленный и поведенческий уход от проблем (различия получены и по полу, и по возрасту), что чаще характерно для подростков-мальчиков и девочек-выпускниц.

В фактор «Избегание» попали копинг-стратегии, направленные на уклонение от проблем: информант отказывается от достижения цели, регулирования усилий, направленных на взаимодействие со стрессором, пытается шутить над ситуацией и использует успокоительные (нет различий между возрастными и гендерными группами).

Таким образом, изъятие из семьи остается значимым травмирующим фактором как для подростков, так и для выпускников, как для мальчиков (юношей), так и для девочек (девушек). Этим можно объяснить более высокую склонность выпускников к аддиктивному поведению, сниженный ЭИ, преимущественное использование избегающих стратегий совладания, которые как раз и становятся их личностными дефицитами.

Психологические ресурсы выпускников организаций для детей-сирот перед их выходом в самостоятельную жизнь зависят от пола: ясность Я-концепции, жизнестойкость, стратегия юмора в большей степени свойственны выпускникам мужского пола. Выпускницы же более уязвимы к

травматизации, и их личностные дефициты выражены в большей степени. Также обнаружено, что средние значения выраженности здоровых копинг-стратегий ниже у сирот разного пола и возраста в сравнении с группами подростков с инвалидизацией.

Полученные нами данные хорошо согласуются с исследованиями зарубежных коллег [24], продолжая мысль которых можно заключить, что мишенями психологической помощи подросткам-сиротам и выпускникам становятся «восстановление социальности и навыков эмоционального интеллекта для формирования надежного контакта», «способности к осознанию своего поведения, регулирования эмоционального состояния, способности принимать себя и понимать, распознавать состояния других, влиять, формировать связи, разные по глубине контакта».

В другом исследовании МГППУ проведена оценка уровня субъективного благополучия (СБ) детей-сирот, воспитывающихся в замещающих семьях, с фокусом на положительных аспектах психического здоровья [16].

Общую выборку исследования составили 616 выпускников в возрасте от 14 до 23 лет из 34 субъектов РФ и 348 воспитателей, приемных родителей, наставников, специалистов центров и служб сопровождения выпускников, которые выступили в качестве экспертов. Оценка уровня субъективного благополучия осуществлялась с использованием опросника оценки субъективного благополучия подростков В.Н. Ослон и Г.В. Семья [17].

На основании результатов сравнительного анализа уровня СБ и его компонентов у воспитанников детских домов и приемных семей доказано, что подростки-сироты, проживающие в замещающих семьях, в значительно большей степени чувствуют себя субъективно благополучными по сравнению с сиротами, проживающими в организациях. У «семейных» подростков-сирот уровень стресса значительно ниже по сравнению с детьми из организаций, хотя профили выраженности стрессовых переживаний у них совпадают.

Установлено, что после выпуска в самостоятельную жизнь уровень СБ снижается независимо от условий воспитания. В значительно большей степени он снижается у бывших воспитанников приемных семей, хотя их ресурсность существенно выше. Более чем в два раза у них снижается удовлетворенность суверенностью своего психологического пространства.

В условиях самостоятельной жизни они начинают испытывать «шок» от психологической и физической депривации своего жизненного пространства. После выпуска они осознали, что их жизнь хуже, чем у их сверстников. Если у выпускников детских домов повысился уровень доверия к другим, то у выпускников приемных семей он снизился. Сни-

зился и уровень удовлетворенности безопасностью в своей экологической системе. Выпускники считают, что даже их мнение в меньшей степени учитывается по сравнению с приемной семьей. У них значительно повышается степень выраженности стрессов, связанных с «изменениями условий жизни». Свой «переход из семьи в самостоятельную жизнь» они воспринимают как потерю жилья, поддержки (умирает бабушка или близкий друг и др.). Выпускники приемных семей в самостоятельной жизни ниже оценивают свою готовность к самостоятельной жизни, чем выпускники организаций для детей-сирот.

У выпускников организаций для детей-сирот также снизился уровень СБ после выпуска, снизилась удовлетворенность материальным положением. Выпускники, как и бывшие приемные дети, осознали «ненормальность» по сравнению со сверстниками. Молодые люди независимо от условий воспитания чувствуют себя по сравнению с другими более ущербными и более бедными.

Исследование показало, что уровень психологических ресурсов у выпускников приемных семей выше по сравнению с выпускниками организаций. Они лучше понимают состояние другого человека и могут управлять его поведением, у них лучше развиты начальные социальные навыки, связанные со вступлением в контакт.

6.3. Стандарт подготовки выпускников к самостоятельной жизни и их сопровождения в постинтернатный период: ключевые идеи и инструменты реализации

В 2022 году по заданию Министерства просвещения Российской Федерации в соответствии с п. 90 «Совершенствование системы постинтернатного сопровождения» Плана основных мероприятий Десятилетия Детства, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 № 122-р, Московским государственным психолого-педагогическим университетом (научный руководитель работ — Г.В. Семья) на основании проведенных исследований разработаны два стандарта: «Подготовка к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (воспитанников), к самостоятельной жизни в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и «Сопровождение выпускников организаций для детей-сирот и семейных форм воспитания по завершении попечительства» [10].

Стандарты направлены на обеспечение «бесшовности» перехода воспитанника в самостоятельную жизнь за счет соблюдения принципа преемственности деятельности по подготовке детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни и сопровождению выпускников организаций после прекращения их пребывания в организации для детей-сирот.

Ключевая идея разработанных стандартов — создание единой системы оценки готовности и успешности с единым инструментарием, учитывающим изменения статуса выпускника, что позволит обеспечить преемственность поддержки выпускника до 23 лет, возможность отслеживать динамику адаптации, личностных изменений, развития самостоятельности и жизненных навыков, эффективность подготовки к самостоятельной жизни и успешности в ней. В стандартах прописано участие воспитанников и выпускников, составление совместно с молодым человеком прогноза на дальнейшую жизнь.

Инновация, заложенная в данную разработку, — новый подход к самой подготовке к самостоятельной жизни. Наряду с формированием жизненных навыков на первое место выходит психологическая подготовка к самостоятельной жизни. Она должна начинаться с реабилитации последствий психологической травмы (сепарация с родителями, насилие и жестокое обращение, алкоголизация родителей, повышенная виктимность и пр.) у воспитанников, и ситуация травмы должна быть завершена до выхода из детского дома или замещающей семьи. Без этого в самостоятельной жизни выпускники не могут воспользоваться теми благами и гарантиями, которые предоставляет государство. Они остаются внутренне маргиналами, отличными от других, у них низкий уровень нормализации жизни, они пессимистично смотрят на жизнь и не готовы жить самостоятельно [6].

Критериями готовности выпускников к самостоятельной жизни и успешности в постинтернатный период являются:

- достаточный для решения жизненных задач уровень самостоятельности;
- сформированность жизненных компетенций, социальных навыков, способствующих вхождению в социум, позволяющих успешно взаимодействовать с окружающими, быть успешными в самостоятельной жизни;
- отсутствие обстоятельств (фактов) в жизненной ситуации, которые могут определить социальную дезадаптацию, привести к трудной жизненной ситуации [5, 20].

Деятельность по подготовке к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется на основе следующих принципов:

- *принцип дифференцированного подхода*, предусматривающий учет возрастных и психофизических особенностей развития детей-сирот

и детей, оставшихся без попечения родителей, и особое внимание к уязвимым категориям воспитанников;

- *принцип индивидуального подхода*, предусматривающий учет индивидуальных особенностей ребенка и его жизненной ситуации;
- *принцип развивающихся способностей ребенка*, обеспечивающий поддержание самостоятельности детей в осуществлении своих прав и пропорциональность запретов и ограничений;
- *принцип самореализации*, предусматривающий создание условий для раскрытия возможностей и талантов ребенка;
- *принцип содействия*, предусматривающий учет мнения ребенка в принятии решений, касающихся его жизни, и объем дееспособности воспитанников на этапе подготовки к выпуску из организации;
- *принцип устойчивости*, предусматривающий достижение долгосрочного эффекта;
- *принцип своевременности*, обеспечивающий формирование у воспитанников необходимых знаний, умений и навыков для самостоятельной жизни, а также получение помощи и содействия с учетом достаточного периода времени, предшествующего выпуску воспитанника из организации для детей-сирот;
- *принцип преемственности* деятельности по подготовке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни и сопровождению выпускников организаций после прекращения их пребывания в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Обязательным является наличие закрепленного за воспитанником наставника на этапе выпуска из организации для детей-сирот, а также системы внутреннего и внешнего контроля деятельности по подготовке.

Стандартами предусмотрено проведение социально-психологического обследования воспитанников с целью выявления личностных ресурсов и дефицитов воспитанников, которые могут способствовать или препятствовать их успешной социально-психологической адаптации в самостоятельной жизни.

Такое обследование позволяет выявить: уровень психологической травматизации; уровень жизнестойкости; склонность к девиантному поведению, социально-психологической дезадаптации; уровень эмоционального интеллекта; уровень развития социальных навыков; уровень диспозиционного оптимизма; степень конструктивности стратегий совладания со стрессом; уровень психологического благополучия в образовательной организации.

Социально-психологическое обследование воспитанников проводится в два этапа.

Первый этап — в начале подготовки с целью составления предварительного прогноза и постановки задач подготовки. Обследование проводится в начале подготовки к самостоятельной жизни. На основе результатов социально-психологического обследования даются рекомендации специалистам организации для детей-сирот.

Второй этап — перед выпуском с целью определения направленности и динамики личностного развития воспитанников, коррекции прогноза и составления рекомендаций для службы, осуществляющей сопровождение выпускников и уровню сопровождения. Его проводят психологи, педагоги — психологи организаций для детей-сирот.

Результаты второго этапа социально-психологического обследования передаются в службу сопровождения выпускников с целью организации сопровождения (предусматривается базовый, интенсивный, кризисный уровни сопровождения) и мониторинга направленности и динамики социально-психологической адаптации, определения уровня сопровождения, обеспечения адресной психологической помощи и поддержки в процессе получения ими профессионального образования и (или) при трудоустройстве.

Психодиагностический комплекс является общим для стандарта подготовки воспитанников и стандарта сопровождения выпускников и включает в себя следующие методики диагностики с рекомендациями по результатам.

Методика «Оценка уровня влияния пережитых психологических травм на поведение подростка» («Детский опросник на выявление симптомов ПТСР / The Child PTSD Symptom Scale (CPSS) (8—18 лет) E.B. Foa, K.M. Johnson, N.C. Feeny, K.R. Treadwell, (адаптация на контингенте воспитанников организаций для детей-сирот 2022 года)).

Опросник направлен на выявление особенностей травматического опыта воспитанника, время и содержание травматического события, длительность и характер травматического переживания, тип и частоту возникновения симптомов посттравматического расстройства, а также позволяет оценить степень посттравматического расстройства.

На первом этапе социально-психологического обследования оценивается наличие и степень выраженности симптомов ПТСР, на основании которых делается предварительный прогноз социально-психологической адаптации выпускников в самостоятельной жизни.

Рекомендации для организации: при наличии данных симптомов мишенью индивидуальной подготовки к самостоятельной жизни становится нивелирование влияния травматических событий на личностное развитие выпускника, развитие потенциала посттравматического роста.

На втором этапе перед выпуском оценивается направленность динамики выраженности симптомов посттравматического расстройства: снижение, повышение, отсутствие изменений, а также проводится коррекция прогноза социально-психологической адаптации выпускников в самостоятельной жизни.

Рекомендации для службы, осуществляющей сопровождение выпускников: при наличии симптомов, независимо от степени их выраженности, рекомендуется интенсивный уровень сопровождения, включение в программы индивидуального и группового консультирования по завершению ситуации травмы и развитию посттравматического роста.

Методика «Оценка степени склонности к девиантному поведению» (Методика СДП «Склонность к девиантному поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева, П.И. Сидорова).

Оценивается степень выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения. Определяются показатели выраженности зависимого поведения, самоповреждающего поведения, агрессивного поведения, делинквентного поведения, социально обусловленного поведения.

Рекомендации для организации: при выявлении средней и высокой степени склонности подростка к отклоняющемуся поведению мишенью индивидуальной подготовки к самостоятельной жизни становится коррекция девиантного поведения, развитие склонности к нормативному, просоциальному поведению.

Рекомендации для службы, осуществляющей сопровождение выпускников:

- при высокой степени склонности к отклоняющемуся поведению или негативной динамике рекомендуется интенсивный уровень постинтернатного сопровождения. Особое внимание необходимо обратить на выпускников, у которых высокая степень склонности к девиантному поведению сочетается с высоким уровнем эмоционального интеллекта, что создает высокий риск криминального поведения;
- при средней степени склонности подростка к отклоняющемуся поведению рекомендуется поддерживающий уровень постинтернатного сопровождения.

При наличии склонности к девиантному поведению следует включать выпускников в волонтерские программы с целью развития просоциального поведения.

Методика «Оценка уровня развития социальных навыков» (Опросник «Определение уровня развития социальных навыков» по модели А.П. Гольдштейна). Позволяет выявить уровень развития социальных навыков: умения, позволяющие успешно взаимодействовать с окружающими.

Рекомендации для организации: при выявлении низкого уровня социальных навыков, а также снижения уровня по конкретным умениям и навыкам мишенью индивидуальной подготовки к самостоятельной жизни становится повышение их уровня в рамках тренингов по их развитию.

Рекомендации для службы, осуществляющей сопровождение выпускников: при отсутствии или негативной динамике их развития рекомендуется поддерживающий уровень сопровождения, включение в индивидуальную программу сопровождения мероприятий по повышению уровня социальных навыков, например включение в волонтерские проекты.

Методика «Оценка уровня эмоционального интеллекта и его составляющих» (Методика ЭмИн Д.В. Люсина). На основании результатов эмпирических исследований было доказано, что ЭИ является ключевым психологическим ресурсом у воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот. Высокий уровень ЭИ связан с просоциальным поведением.

Рекомендации для организации: при снижении уровня ЭИ мишенью подготовки становится его повышение в рамках специальных тренингов для подростков. При выявлении высокого уровня ЭИ и высокой (средней) степени склонности к девиантному поведению особое внимание уделяется коррекции девиантного поведения, направленной на формирование стратегий высокофункционального поведения в различных жизненных ситуациях, обеспечивающих реализацию социально одобряемых форм поведения.

Рекомендации для службы, осуществляющей сопровождение выпускников:

- если уровень ЭИ остался низким или снизился перед выпуском, т. е. выпуск воспринимается как кризисное событие, то рекомендуется интенсивный уровень сопровождения, включение в индивидуальную программу сопровождения тренингов по развитию ЭИ;
- если снижены показатели по большинству характеристик ЭИ, направленных на постижение чужих эмоций, а характеристики, направленные на понимание себя, находятся на среднем уровне, то рекомендуется поддерживающий уровень сопровождения, включение в индивидуальную программу сопровождения тренингов по развитию ЭИ.

Методика «Оценка уровня жизнестойкости» (Краткая версия теста жизнестойкости (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова)).

Уровень жизнестойкости характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансиро-

ванность и успешность деятельности. Жизнестойкость считается стержневым компонентом и интегральным показателем готовности выпускника к жизни в социуме.

В подростковом и юношеском возрасте на первый план в развитии жизнестойкого поведения выходят навыки саморегуляции, которые постепенно начинают управляться смыслами (самоконтроль).

Рекомендации для организации: при низком или среднем уровнях жизнестойкости мишенью индивидуальной подготовки становится их повышение в рамках тренингов для подростков по формированию жизнестойкости. Особой мишенью при коррекционной работе является повышение убежденности воспитанника в возможности контролировать свою жизнь. При выявленной склонности к девиантному поведению важной мишенью является компонент жизнестойкости «вовлеченность», так как с ростом девиаций снижается возможность «найти нечто стоящее и интересное» для себя, и наоборот.

Рекомендации для службы, осуществляющей сопровождение выпускников:

- если уровень жизнестойкости остался низким или снизился перед выпуском, т. е. выпуск воспринимается как кризисное событие, то рекомендуется интенсивный уровень сопровождения, включение в индивидуальную программу сопровождения тренингов по развитию жизнестойкости;
- если уровень жизнестойкости средний, то рекомендуется поддерживающий уровень сопровождения, включение в индивидуальную программу сопровождения психологического консультирования по вопросам преодоления трудных жизненных ситуаций; содействие в создании поддерживающей сети и помощь в создании в ней конструктивного уровня функционирования;
- если уровень жизнестойкости высокий, то рекомендуется мониторинговый (базовый) уровень сопровождения.

Методика «Оценка уровня диспозиционного оптимизма» (Опросник диспозиционного оптимизма Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина). Опросник направлен на оценку уровня диспозиционного оптимизма (далее — ДО), который считается прогностным показателем для успешности социально-психологической адаптации выпускников. Выпускники с высоким уровнем ДО используют копинг-стратегии, позволяющие активно преодолевать трудности, планировать свое поведение, искать эмоциональную поддержку и социальную помощь при необходимости. Они заранее включены в более широкую и поддерживающую социальную сеть, у них больше друзей, и они выше оценивают получаемую социальную поддержку.

Выпускники с низким уровнем ДО отвечают на трудности пассивным и избегающим поведением. Оптимизм является предиктором использования конструктивных копинг-стратегий, пессимизм — неконструктивных.

Рекомендации для организации: если выявлен низкий уровень ДО, то мишенью становится создание оптимистического атрибутивного стиля, а также тренингов по формированию выученного оптимизма по Мартину Селигману¹.

Рекомендации для службы, осуществляющей сопровождение выпускников: если уровень ДО не пришел в норму, то рекомендуются поддерживающий уровень сопровождения, включение в индивидуальную программу сопровождения индивидуальные или групповые консультации по формированию позитивного мышления.

Методика «Оценка конструктивности копинговых стратегий совладания со стрессом» (Методика COPE (Carver et al.) в адаптации Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, Е.А. Рассказовой и др.). Позволяет выявить, какие копинг-стратегии использует выпускник при совладании со стрессом:

- конструктивные — позитивное переформулирование и личностный рост, использование инструментальной социальной поддержки, активное совладание, юмор, сдерживание, использование эмоциональной социальной поддержки, подавление конкурирующей деятельности, принятие проблемы, планирование;
- неконструктивные — использование «успокоительных», мысленный уход от проблем, концентрация на эмоциях и их активное выражение, отрицание, поведенческий уход от проблемы.

Рекомендации для организации: если уровень выраженности неконструктивных копинг-стратегий выше среднего, то мишенью становится формирование навыков применения конструктивных стратегий совладающего поведения в рамках тренинга. Поскольку совладанию способствует развитие начальных социальных навыков (минимальных умений, которые позволяют выпускнику вступать в контакт с другими людьми), то в работу над формированием конструктивных копинг-стратегий целесообразно включать тренинги по развитию социальных навыков.

Рекомендации для службы, осуществляющей сопровождение выпускников: если уровень выраженности конструктивных копинг-стратегий является низким, то рекомендуется интенсивный уровень сопровождения, а также включение в индивидуальную программу сопровождения тренингов по использованию конструктивных копинг-стратегий.

Методика «Оценка уровня благополучия в образовательной организации» (Опросник психологического благополучия школьников (ОПБШ))

¹ <https://trainingtechnology.ru/chto-takoe-model-perma>

(С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха). Позволяет выявить уровень школьного благополучия через отношения: с друзьями (удовлетворенность отношениями с друзьями и одноклассниками); к школе (позитивное отношение к школе как социальному институту); к педагогам (выражается в наличии представителей педагогического сообщества, вызывающих уважение, симпатию и пользующихся авторитетом); с воспитателями (наличие доверительных и теплых отношений с воспитателями); к себе (позитивное самоотношение, которое выражается в самоуважении и чувстве собственной самооценности).

Рекомендации для организации: при выявлении низкого уровня школьного благополучия организуется интенсивное сопровождение подростка в образовательной организации, включая консультирование педагогов по индивидуальному подходу к обучению воспитанника, помощь в интеграции в классный коллектив, выступления на педагогических советах, родительских собраниях и т. д. с целью формирования позитивного отношения к подростку; работу над повышением учебной мотивации, эмоциональной вовлеченности в обучение, повышение уровня самоуважения; формирование гибких навыков (soft skills), проведение мини-стажировок и профессиональных проб и т. д.

Рекомендации для службы, осуществляющей сопровождение выпускников: если уровень школьного благополучия остался низким, то рекомендуется интенсивный уровень сопровождения, а также включение в индивидуальную программу сопровождения интенсивной помощи в интеграции в среду организации профессионального образования, прикреплению наставника, индивидуального куратора; тренинги по развитию адаптационного потенциала у выпускника.

Для подготовки детей-сирот, находящихся в замещающих семьях, с целью обеспечения их подготовки к самостоятельной жизни можно рекомендовать:

- включение данной темы в программы подготовки кандидатов в школах приемных родителей и в услуги служб сопровождения замещающих семей;
- включение при заключении договора о приемной семье пункта об обязанности родителей готовить детей к самостоятельной жизни;
- включение критериев готовности к самостоятельной жизни в акты обследования условий жизни и воспитания детей-сирот в замещающих семьях.

Данная тема может также обсуждаться в родительских клубах и гостиных, ассоциациях приемных семей с опорой на взаимный обмен опытом.

В настоящее время оба стандарта МГППУ внедряются в регионах России при научно-методическом сопровождении университетом. План Правительства Российской Федерации по реализации Концепции

совершенствования деятельности органов опеки и попечительства на период 2025—2030 годов предусматривает проведение регулярных мониторингов по результатам внедрения стандартов МГППУ в регионах и их анализ.

Список литературы к главе 6 «Психологическая помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, в условиях институционализации при подготовке к самостоятельной жизни и в постинтернатный период»

1. Адаптация к условиям самостоятельного проживания выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. Вып. 4 / под ред. Ю.Ю. Ивашкиной, О.В. Костейчука. — СПб.: СПбГБУ «Городской информационно-методический центр “Семья”», 2015. — 288 с.
2. Арон, И.С. Готовность к профессиональному самоопределению подростков-сирот в контексте их социальной ситуации развития // Психолого-педагогические исследования. — 2018. — Т. 10, № 1. — С. 8—19. DOI: 10.17759/psyedu.2018100102
3. Байер, А.А. Педагогическая система формирования жизнестойкости детей-сирот средствами физической культуры и спорта: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Кубан. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. — М., 2013. — 46 с.
4. Бобылева, И.А. Готовность воспитанников организаций для детей-сирот к самостоятельной жизни: подходы к оценке и организации // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 6. — С. 176—188. DOI: 10.17759/pse.2021260614
5. Бобылева, И.А., Семья, Г.В. Специфика воспитательной работы в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Социальные науки и детство. — 2024. — Т. 5, № 3. — С. 40—53. DOI: 10.17759/ssc.2024050303
6. Бобылева, И.А., Семья, Г.В., Меркуль, И.А., Шпитальская, И.Ю. Система критериев и показателей эффективности воспитательной работы в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Социальные науки и детство. — 2025. — Т. 6, № 1. — С. 8—34. DOI: 10.17759/ssc.2025060101
7. Диагностический портфель для оценки степени готовности выпускников из замещающих семей к самостоятельной жизни / под общ. ред. О.В. Иониной. — Тула: ГУ ТО «Региональный центр “Развитие”», 2019. — 93 с.
8. Меркуль, И.А., Волчанская, В.О. Актуальные проблемы социализации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из числа

- детей-сирот // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 6. — С. 189—199. DOI: 10.17759/pse.2021260615
9. Меркуль, И. А., Волчанская, В.О. Актуальные вопросы стандартизации деятельности специалистов по подготовке выпускников к самостоятельной жизни и постинтернатному сопровождению (по итогам научно-практической конференции) // Социальные науки и детство. — 2023. — Т. 4, № 3. — С. 76—90. DOI: 10.17759/ssc.2023040305
 10. Меркуль, И.А., Волчанская, В.О. Оценка готовности выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и выпускников замещающих семей к самостоятельной жизни: обзор и анализ региональных практик // Социальные науки и детство. — 2021. — Т. 2, № 2. — С. 37—46. DOI: 10.17759/ssc.2021020203
 11. Митрофанова, Е.С. Модели взросления разных поколений россиян // Демографическое обозрение. — 2019. — Т. 6, № 4. — С. 53—82. DOI: 10.17323/demreview.v6i4.10427
 12. Николаева, Е.И., Дыденкова, Е.А., Семья, Г.В. Психофизиологические основания воспитания детей, оставшихся без попечения родителей // Социальные науки и детство. — 2025. — Т. 6, № 2. — С. 49—70. DOI: 10.17759/ssc.2025060203
 13. Одинцова, М.А., Сорокова, М.Г. Копинг-стратегии и копинг-стили подростков при врожденной и приобретенной инвалидности (на примере ДЦП, онкологии, ревматических заболеваний) // Клиническая и специальная психология. — 2021. — Т. 10, № 2. — С. 95—123. DOI: 10.17759/cpse.2021100207
 14. Осин, Е.Н., Рассказова, Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2013. — № 2. — С. 147—165. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qctpyu> (дата обращения: 02.11.2025).
 15. Ослон, В.Н., Семья, Г.В., Колесникова, У.В., Яровикова, О.А. Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 6. — С. 211—224. DOI: 10.17759/pse.2021260617
 16. Ослон, В.Н., Семья, Г.В., Прокопьева, Л.М., Колесникова, У.В. Операционная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 6. — С. 41—50. DOI: 10.17759/pse.2020250604
 17. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Зайцев, Г.О., Колесникова, У.В. Субъективное благополучие молодых людей из числа детей-сирот в условиях перехода в самостоятельную жизнь // Психология и право. — 2023. — Т. 13, № 4. — С. 272—293. DOI: 10.17759/psylaw.2023130419

18. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. Ресурсы устойчивости у выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей с разными профилями эмоционального интеллекта // Психология и право. — 2023. — Т. 13, № 4. — С. 252—271. DOI: 10.17759/psylaw.2023130418
19. Семья, Г.В. Сравнительный анализ постинтернатной адаптации выпускников из числа детей-сирот, оставшихся без попечения родителей: двадцать лет спустя // Психология и право. — 2021. — Т. 11, № 4. — С. 25—41. DOI: 10.17759/psylaw.2021110403
20. Семья, Г.В., Иванников, В.А., Чиркина, Р.В. К вопросу обоснования системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник практической психологии образования. — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 7—9. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2021_n3/from_editor (дата обращения: 02.11.2025).
21. Чикалов, Н.А. Социально-психологическая диагностика готовности к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений: опыт разработки пакета методик // Сопровождение сирот: современные вызовы: материалы межрегиональной научно-практической конференции (5—6 декабря 2013 г., Калуга) / сост. ИА. Бобылева. — М., 2014. — С. 173—179.
22. Donahue, E.M., Robins, R.W., Roberts, B.W., John, O.P. The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation // Journal of Personality and Social Psychology. — 1993. — Vol. 64, No. 5. — Pp. 834—846. DOI: 10.1037/0022-3514.64.5.834
23. Levine, P. In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness. — Berkeley: North Atlantic Books, 2012. — 384 p.
24. Spinazzola, J., van der Kolk, B., Ford, J.D. When Nowhere Is Safe: Interpersonal Trauma and Attachment Adversity as Antecedents of Posttraumatic Stress Disorder and Developmental Trauma Disorder // Journal of Traumatic Stress. — 2018. — Vol. 31, No. 5. — Pp. 631—642. DOI: 10.1002/jts.22320
25. Sulimani Aidan, Y., Benbenishty, R., Dinisman, T., Zeira, A. Care Leavers in Israel: What Contributes to Better Adjustment to Life After Care? // Journal of Social Service Research. — 2013. — Vol. 39, No. 5. — Pp. 704—718. DOI: 10.1080/01488376.2013.834283

ГЛАВА 7

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в столичной системе образования: вызовы цифровой эпохи и динамика референтных групп

*Кузнецова Анастасия Андреевна,
Олтаржевская Любовь Евгеньевна*

Одаренность, понимаемая как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности, представляет собой одну из форм особых образовательных потребностей (ООП). Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, одаренность следует рассматривать не как фиксированную количественную характеристику, а как динамическую функциональную структуру, обладающую высокой пластичностью, чье развитие напрямую зависит от социальной ситуации. Этот взгляд получает мощное развитие в современной аксиологической парадигме, где одаренность трактуется как норма развития [7]. В данном контексте «норма» понимается не статистически, как нечто среднее и часто встречающееся, а как высший, в принципе достижимый идеал развития, на который следует ориентироваться.

Концепция Л.С. Выготского о социальной ситуации развития и зоне ближайшего развития (ЗБР) в контексте мегаполиса трансформируется в идею «экологии таланта». Развитие одаренности в Москве происходит не просто в социальной среде, а в сложной многоуровневой экосистеме, где микросистема (школа, семья) взаимодействует с мезосистемой (городские проекты, кружки), экосистемой (образовательная политика, цифровые платформы) и макросистемой (культурные ценности «умного города»). Задача сопровождения — обеспечить проходимость и позитивную связность между этими уровнями для конкретного ребенка. Современные исследования подтверждают, что такая обогащенная и отзывчивая среда не просто раскрывает, но и морфологически формирует нейронные сети, ответственные за сложные формы мышления и креативность. Таким образом, сопровождение — это проектирование развивающей экологичной среды, которая переводит потенциал в устойчивые нейрокогнитивные и личностные структуры.

В контексте современного инклюзивного подхода одаренные дети нуждаются в создании специальных психолого-педагогических условий, позволяющих реализовать их потенциал.

Ключевой особенностью развития одаренности в мегаполисе является ее тесная связь с эволюцией референтных групп на разных возрастных этапах. На московского школьника детского возраста доминирующее влияние оказывают семья и педагог, чья задача — разглядеть и поддержать зарождающийся интерес в условиях высокой доступности городских ресурсов. Однако в подростковый период одаренный подросток часто сталкивается с кризисом идентичности. Его интеллектуальные или творческие устремления могут не находить отклика в группе одноклассников, что ведет к маргинализации, скрытию своих способностей («синдром самозванца») или острому переживанию одиночества. Таким образом, система сопровождения в Москве должна компенсировать этот дефицит, предоставляя альтернативные референтные группы через мощную инфраструктуру города (кружки, технопарки, проекты «Курчатовский центр», «Альтаир»), выполняя роль социального навигатора.

«Динамика референтных групп в подростковом возрасте представляет собой нелинейный процесс, характеризующийся в современном мегаполисе высокой лабильностью и множественностью групп, среди которых цифровые сообщества играют ключевую роль» [9]. Помимо лабильности и множественности, важно отметить феномены квазиреферентности и антиреферентности. Квазиреферентные группы — это, например, блогеры или онлайн-сообщества, которые воспринимаются как близкие по духу, но контакт с ними односторонен и управляется алгоритмами, что может вести к чувству иллюзорной близости и реального одиночества. Антиреферентность — сознательное отвержение ценностей ближайшего окружения (семьи, класса) как защитная реакция маргинализированного одаренного подростка. Система сопровождения должна улавливать эти негативные паттерны. Здесь эффективны методы социального картирования и анализа цифровых следов (с этических позиций и согласия подростка), позволяющие психологу или тьютору визуализировать и обсудить с ребенком его реальную и желаемую социальную сеть, выявить «пустоты» и токсичные связи.

Усиливает эту динамику современная цифровизация образования Москвы.

С одной стороны, такие проекты, как Московская электронная школа (МЭШ), открывают беспрецедентные возможности: доступ к уникальным образовательным сценариям, виртуальным лабораториям и библиотекам.

С другой стороны, цифровая среда вне системы образования порождает риски информационной перегрузки, клипового мышления и форми-

рования искаженной идентичности в алгоритмизированных онлайн-сообществах [4]. Это создает для одаренного подростка дополнительное напряжение, усугубляя разрыв между его сложным внутренним миром и упрощенными формами цифровой коммуникации.

Вызовы цифровизации требуют дополнения в двух аспектах. Во-первых, это проблема конструирования идентичности в алгоритмической среде. Для одаренного подростка, чье «Я» часто отличается рефлексивностью и сложностью, столкновение с упрощенными, кликабельными форматами самопрезентации в соцсетях создает экзистенциальный разрыв. Алгоритмы могут искусственно сужать его интеллектуальный кругозор, подменяя жажду познания потреблением персонализированного, но поверхностного контента. Задача цифровой дидактики — научить подростка осознанному цифровому аватарованию: пониманию, какие аспекты своего «Я» он проецирует в разные цифровые сообщества и как эти проекции влияют на его самоощущение и развитие. Во-вторых, цифровая эра порождает новые виды одаренности, которые система сопровождения только начинает распознавать: одаренность в работе с большими данными, в создании алгоритмического искусства (AI-art), в киберспорте или в проектировании человеко-машинных интерфейсов. Эти формы могут не укладываться в традиционные академические или художественные критерии, требуя пересмотра диагностического инструментария и создания новых референтных сред [12].

Это противоречие создает новую образовательную реальность, где задача сопровождения усложняется: необходимо не ограждать ребенка от цифровой среды, а научить его извлекать из нее образовательную пользу, одновременно формируя критическое мышление и навыки психологической самозащиты. Таким образом, помощь трансформируется из простого предоставления ресурсов в сложный процесс цифровой дидактики и медиации, когда психолог и педагог помогают одаренному подростку выстроить индивидуальную, осмысленную и безопасную траекторию взаимодействия с технологиями.

Анализ будет опираться на концепцию психологической транзитивности, понимаемой как состояние неопределенности и нестабильности, вызванное сменой веков, изменением картины мира и появлением нового технологического пространства [6]. В этих условиях трансформируется психологический хронотоп одаренного подростка — целостное пространственно-временное единство, в котором возникают разрывы между личностным и социальным временем и пространством. Задача системы сопровождения в Москве — помочь ребенку преодолеть эту гетерохронность, обрести целостность и смысловую ориентацию в динамичной цифровой среде мегаполиса.

Цель данной главы — проанализировать модели и технологии психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, сложившиеся в столичной системе образования, с учетом динамики референтных групп и вызовов цифровой трансформации, исходя из понимания одаренности как нормы развития, потенциально присущей каждому ребенку, но требующей особых условий для своей актуализации.

7.1. Специфика образовательных потребностей одаренного ребенка в мегаполисе

Одаренные дети в Москве не являются однородной группой. Их особая образовательная потребность (ООП) обусловлена прежде всего асинхронностью развития, которая в условиях интенсивной образовательной конкурентной среды мегаполиса проявляется особенно остро. Анализ случаев, когда детей «чаще всего называют одаренными», позволяет выделить ядро этой потребности — «ненасыщаемую потребность в умственной нагрузке», «нетерпеливую тягу к умственным впечатлениям». Это не просто высокая обучаемость, а внутренняя необходимость в постоянной интеллектуальной работе, без которой мозг ребенка испытывает дискомфорт. Эта потребность есть прямое проявление той самой «внутренней энергии души», которая, по Мелик-Пашаеву, является источником одаренности.

Это порождает ряд специфических трудностей:

- диссинхрония развития: рассогласование между интеллектуальным, эмоциональным и физическим развитием, ведущее к внутреннему напряжению и трудностям в коммуникации со сверстниками;
- познавательные ригидность и перфекционизм: стремление к идеалу, подогреваемое высокой конкуренцией в ведущих школах, может парализовать деятельность из-за страха ошибки;
- потребность в интеллектуальном партнерстве: необходимость в глубоких, содержательных дискуссиях, которую сложно удовлетворить в гетерогенной среде обычного класса. Эта потребность актуализирует поиск референтной группы за стенами школы через систему дополнительного образования Москвы.

Вышеперечисленные трудности носят системный характер и в условиях мегаполиса не решаются разовыми мероприятиями. Они требуют комплексного подхода, который включает: 1) раннюю диагностику асинхронности не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы для предупреждения внутреннего напряжения; 2) целенаправленное развитие социально-эмоционального интеллекта как компенсаторного механизма. Это помогает ребенку понимать себя и выстраивать отношения со сверстниками.

«Уровень умственных достоинств — величина переменная». Это ключевой тезис для понимания динамики одаренности в мегаполисе. Ранние успехи еще не гарантируют сохранения темпа развития. Московская система образования сталкивается с вызовом: как поддержать детей с ранним умственным подъемом, не допуская их последующего «разочаровывающего спада»? Без адекватного сопровождения, помогающего преодолеть формализм мышления, наладить социальные связи и перевести «возрастную» одаренность в устойчивую личностную черту, существует высокий риск потери учебной мотивации, экзистенциального кризиса нереализованности и социальной дезадаптации.

Согласно идеям Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», образовательная среда для одаренного ребенка в Москве должна быть не просто обогащенной, а опережающей и персонализированной.

«Креативность, проявляющаяся в беглости, гибкости и оригинальности мышления, является системообразующим свойством личностных способностей одаренных школьников. Однако ее профиль различен: для учащихся художественных классов характерна высокая оригинальность и разработанность идей, в то время как у учащихся математического и естественно-научного профиля доминируют беглость и гибкость мышления» [5]. Это подтверждает, что одаренность формируется как системное качество на основе единства природных способностей (способностей индивида), интеллектуальных операций (способностей субъекта деятельности) и мотивационно-смысловой сферы (способностей личности) [11]. Таким образом, потребность в интеллектуальном партнерстве — это не просто запрос на общение, а глубинная потребность в «со-творчестве», в референтной группе, которая разделяет и стимулирует этот сложный комплекс способностей.

7.2. Нормативно-организационные основы сопровождения одаренных детей в Москве

Деятельность по сопровождению одаренных детей в столице выстроена в рамках Стандарта деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы [8]. Этот документ определяет ключевую роль педагога-психолога как менеджера образовательного благополучия ребенка, который должен работать не только с его актуальными проблемами, но и с зоной его ближайшего развития, понимая неустойчивость и переменность детской одаренности. Работа с одаренными детьми реализуется согласно Стандарту по следующим направлениям:

1. Диагностическое: комплексное психологическое обследование, направленное не только на выявление уровня способностей, но и на анализ личностных особенностей, мотивационной сферы, структуры референтных групп и потенциальных зон риска.

2. Консультативное: работа с педагогами и родителями, направленная на разъяснение природы одаренности, профилактику завышенных ожиданий и обучение стратегиям поддержки.
3. Развивающее и коррекционное: разработка и реализация программ, нацеленных на развитие навыков саморегуляции, социальной компетентности и преодоление перфекционизма, с использованием ресурсов городской психологической службы.

Институциональный уровень дополняется возможностями, которые предоставляет Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ) как научно-методический лидер и куратор проектов по развитию талантов.

Структура сопровождения должна быть основана на «презумпции одаренности», что означает не поиск единиц избранных, а создание условий для проявления творческого потенциала каждого. Это требует переориентации с диагностики отбора на диагностику развития.

«Фундаментальной целью психологической службы является содействие становлению личности ребенка, а психологическое благополучие выступает индикатором его психологического здоровья. В контексте сопровождения одаренных детей в Москве это означает, что программы развития навыков саморегуляции и преодоления перфекционизма направлены не только на повышение академической эффективности, но и на обретение ребенком «дивной способности... волноваться чужими несчастьями, радоваться радостям другого», что является основой для формирования нравственно ориентированной личности [3]. Задача психолога — помочь ребенку, особенно с признаками вундеркинда, пройти «критические периоды» развития, сохранив и приумножив его «внутреннюю энергию души», направив ее в конструктивное, просоциальное русло.

7.3. Модели и технологии сопровождения одаренных обучающихся в столице

Эффективное сопровождение одаренного ребенка в Москве носит сетевой и непрерывный характер, гибко реагируя на изменение его референтных ориентаций. В практике столичной системы образования сложились несколько продуктивных моделей:

1. *Модель обогащения образовательной среды с использованием МЭШ как противовес «формализму мышления».* Данная модель выступает противовесом «формализму мышления» и цифровой фрагментации. Интеграция возможностей Московской электронной школы (МЭШ) в проектную и исследовательскую деятельность позволяет выстраивать

индивидуальные траектории, превращая цифровую среду из источника отвлечения в инструмент углубленного познания. Роль педагога-психолога в рамках этой модели эволюционирует от транслятора знаний к навигатору в информационном потоке и фасилитатору критического мышления.

2. *Сетевая модель тьюторского сопровождения.* Это прямой ответ на проблему «интеллектуального одиночества». Тьютор помогает построить индивидуальный образовательный маршрут, привлекая ресурсы городских проектов. Ключевая функция тьютора в мегаполисе — целенаправленное формирование адекватной референтной группы, подбор сообществ (как офлайн, так и онлайн), которые разделяют интеллектуальные интересы подростка и стимулируют его развитие.
3. *Модель развития психологической устойчивости в условиях цифровой социализации.* Направлена на формирование способности справляться с неудачами, критикой и токсичностью в интернет-пространстве. Этому способствуют тренинги, проводимые на базе городских психологических центров. «Вне творческого вдохновения дети оказываются в тисках гнетущих, практически невыносимых переживаний — переживаний пустоты, бессмысленности жизни...» [7]. Таким образом, данная модель работает не только с личностными ресурсами, но и с «экологией» социальных связей, помогая подростку выстроить здоровый контур общения.
4. *Многоуровневая модель олимпиадной подготовки и наставничества на базе ЦПМ.* Данная модель, реализуемая Центром педагогического мастерства (ЦПМ), представляет собой институционализированную систему выявления и развития академической одаренности. Она выстраивает для московского школьника четкий и поддерживаемый ресурсами «путь олимпиадника», который одновременно является и образовательной траекторией, и социальным лифтом, создавая мощную референтную группу единомышленников-лидеров.
5. *Фундаментальная модель психолого-педагогического обеспечения на базе ГППЦ.* Данная модель, реализуемая Городским психолого-педагогическим центром (ГППЦ), является базовой и общедоступной основой всей системы сопровождения. Ее миссия — «системная, качественная и доступная помощь детям и семьям» — создает инклюзивную среду, где одаренность может проявиться и быть поддержана. Работа Службы сопровождения семьи с ребенком раннего возраста позволяет выявить особенности развития еще до школы. Для одаренных детей с дислексией, дисграфией, СДВГ или другими особенностями ГППЦ предоставляет ключевые услуги: логопедиче-

ский скрининг и коррекционно-развивающие занятия. Подростковый клуб и Служба неотложной психологической помощи решают острейшие проблемы: преодоление одиночества, кибербуллинга и трудностей социализации. Также ГППЦ осуществляет профессиональную поддержку специалистам, выполняя роль методического хаба для школ.

Модель ГППЦ обеспечивает «экологию развития», создавая здоровый, поддерживающий контекст для любого ребенка. Это обязательный фундамент, на котором строятся все последующие, более специализированные модели сопровождения.

Представленные модели не являются изолированными, а образуют целостную экосистему, где гибкое взаимодействие позволяет адресно реагировать на вызовы цифровой эпохи. Системный анализ позволяет выявить, как каждая модель атакует проблему с разных флангов, создавая сетку безопасности для одаренного ребенка.

Таблица 8

**Взаимосвязь моделей сопровождения
и решаемых задач**

Модель	Ключевой вызов	Механизм помощи	Вклад в экосистему
1. Обогащение среды (МЭШ)	Формализм мышления, цифровая фрагментация	Трансформация цифрового пространства из развлекательного в познавательное; персонализация контента	Создает содержательную основу для развития, предоставляет «пищу для ума»
2. Тьюторское сопровождение	Интеллектуальное одиночество, дефицит референтной группы	Социальный навигатор; целенаправленный подбор интеллектуальных сообществ (офлайн/онлайн)	Выстраивает социальный каркас вокруг образовательной траектории

Модель	Ключевой вызов	Механизм помощи	Вклад в экосистему
3. Развитие психологической устойчивости	Цифровые риски (кибербуллинг, эскапизм), перфекционизм	Формирование личностных «антивирусов»: навыки саморегуляции, критическое мышление, принятие ошибок	Обеспечивает психологический иммунитет в агрессивной среде
4. Олимпиадная подготовка (ЦПМ)	Необходимость академического вызова и социального лифта	Институализация пути «олимпиадника», создание среды лидеров	Формирует профессиональную перспективу и эталонную референтную группу
5. Фундаментальная модель (ГППЦ)	Ранние риски, сопутствующие особенности (СДВГ и др.), кризисные состояния	Ранняя диагностика, экстренная помощь, методическая поддержка специалистов	Выступает несущим конструктом всей системы, обеспечивая ее устойчивость и инклюзивность

Механизм помощи на практике выглядит как гибкий маршрутизатор. Например, ребенок с ранними признаками одаренности и симптомами СДВГ, выявленный службой ранней помощи ГППЦ (модель 5), получает коррекционно-развивающую поддержку. Одновременно тьютор (модель 2), используя диагностические данные, подбирает ему математический кружок, где гибкие формы работы учитывают особенности внимания. Увлечшись проектом в МЭШ (модель 1), ребенок сталкивается с неудачей и кибербуллингом. Здесь подключается модель 3, помогая пережить неудачу и давая инструменты против травли. Достигнув успехов, он интегрируется в сообщество ЦПМ (модель 4). Таким образом, система функционирует как живой организм, где помощь непрерывна и превентивна.

Современное понимание одаренности как динамической системы и высшей нормы развития находит свое воплощение в уникальной экосистеме сопровождения, сложившейся в столичном образовании. Московский подход преодолевает традиционную парадигму селекции, предлагая вместо этого культивирование потенциала каждого ребенка через созда-

ние насыщенной образовательной среды. Эта экосистема функционирует как живой организм, где психолого-педагогическая поддержка становится естественным фундаментом для раскрытия индивидуальности, а цифровые технологии и тьюторское сопровождение создают возможности для персонализированного развития.

Глубинное преобразование происходит в самой философии работы с одаренностью: от изоляции исключительных способностей к их интеграции в социальный контекст. Столичная система научилась превращать вызовы мегаполиса — информационную перенасыщенность, разнообразие социальных траекторий, цифровизацию — в ресурсы развития. Через создание осмысленных референтных сред и профессиональных сообществ она помогает одаренному ребенку обрести не только интеллектуальную перспективу, но и жизненную опору, преодолевая разрыв между личностным становлением и социальными ожиданиями.

Персонализация сопровождения будет связана с определенными рисками. Анализ цифровых следов в МЭШ, активности в образовательных сообществах, динамики психометрических показателей может позволить системе предлагать превентивные меры — например, рекомендовать тьютора при падении академической активности или тренинги устойчивости при возрастании стрессовых факторов в соцсетях. Однако это ставит острейшие этические вопросы о конфиденциальности, автономии ребенка и рисках «профессионального прогнозирования», которое может невольно ограничить его траекторию. Искусство сопровождения будущего будет заключаться в балансе между мощью искусственного интеллекта и человеческим смыслопорождением — способностью психолога и педагога помочь ребенку интерпретировать данные о себе, сохранить субъектность и построить не алгоритмически оптимальную, а аутентичную и осмысленную жизненную траекторию. Это требует развития не только цифровых компетенций у специалистов, но и философско-антропологической рефлексии о природе человека в эпоху искусственного интеллекта.

Искусство сопровождения сегодня заключается в тонком балансировании между вызовом и поддержкой, между академическими достижениями и психологическим благополучием. Московская модель демонстрирует, что настоящая эффективность измеряется не только количеством побед на олимпиадах, но и способностью вырастить целостную личность, готовую к осмысленной самореализации в условиях транзитивного мира. Перспектива развития видится в углублении этой гуманистической позиции, где одаренность перестает быть проблемой избранных и становится органичным проявлением человеческого потенциала в его бесконечном разнообразии.

Ключевой вывод московского опыта заключается в смене парадигмы: от «помощи как реагирования на проблемы» к «сопровождению как проектированию образовательной и социальной траектории». Помощь перестает быть набором услуг и становится инвестицией в мегаполис, где одаренный ребенок воспринимается не как «проблемный», а как самый ценный ресурс развития. Технологии, тьюторы, психологи — все это инструменты для взращивания ресурса. Перспектива видится в дальнейшей персонализации этой экосистемы, когда за счет новых технологий сопровождение будет не только реагировать на запрос, но и предсказывать образовательные и социальные дефициты, предлагая превентивные меры и делая помощь максимально своевременной и неявной, а значит — и наиболее эффективной.

Список литературы к главе 7 «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в столичной системе образования: вызовы цифровой эпохи и динамика референтных групп»

1. Асмолов, А.Г., Цветкова, Н.А., Цветков, А.В. Психологическая модель интернет-зависимости личности // Мир психологии. — 2011. — № 4. — С. 179—192.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.
3. Дубровина, И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. — 2020. — Т. 17, № 3. — С. 9—21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301
4. Карабанова, О.А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2020. — № 3. — С. 4—22. DOI: 10.11621/vsp.2020.03.01
5. Кузнецова, А.А. Креативность в системе личностных способностей одаренных школьников // Вестник практической психологии образования. — 2025. — Т. 22, № 3. — С. 197—209. DOI: 10.17759/bppe.2025220313
6. Марцинковская, Т.Д. Современная психология — вызовы транзитивности // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8, № 42. — С. 1. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25280670> (дата обращения: 01.10.2025).
7. Мелик-Пашаев, А.А. Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 4. — С. 15—21. — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n4/73075 (дата обращения: 01.10.2025).
8. Об утверждении Стандарта деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы: приказ ДОНМ от 15 августа 2022 г. № 666. — URL: <https://base.garant.ru/405280341/> (дата обращения: 01.10.2025).

9. Олтаржевская, Л.Е. Эволюция и динамика референтных групп в контексте формирования и трансформации личности // Вестник практической психологии образования. — 2025. — Т. 22, № 3. — С. 88—102. DOI: 10.17759/bppe.2025220306
10. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.
11. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 3. — С. 11—30. DOI: 10.17759/sps.2023140301
12. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. — 376 с.

ГЛАВА 8

Психолого-педагогическая помощь обучающимся с высоким риском уязвимости: развитие личностных ресурсов как условие профилактики суицидального поведения

Васягина Наталия Николаевна,

Баринова Елена Сергеевна

Динамичное развитие современного общества, характеризующееся процессами глобализации и цифровизации, способствует изменению качества жизни и расширению личной свободы человека. Однако обратной стороной названных процессов является повышение интенсивности жизни, рост социальной неопределенности и напряженности, повышение рисков уязвимости и незащищенности, что влечет за собой увеличение числа аутодеструктивных действий, в том числе суицидальных попыток и завершенных суицидов.

Ежегодно около 800 000 человек заканчивают жизнь самоубийством, во многих странах мира суицид входит в тройку ведущих причин подростковой смертности [18]. Россия не является исключением — по данным Федеральной службы государственной статистики, количество подростковых суицидов остается стабильно высоким. При этом возраст лиц, совершающих суицид, за последние пять лет значительно снизился — суицид стал частым событием среди обучающихся общеобразовательных организаций, а на каждый завершенный суицид, по статистике, приходится десятки попыток совершения суицидальных действий. В этой связи превенция суицидальных рисков становится одним из важнейших направлений профилактической работы в системе образования [5].

Особую актуальность приобретают вопросы осмысления феноменологии суицидального поведения обучающихся, факторов, обуславливающих его развитие, с учетом современной социальной ситуации развития детей и подростков. Исследования в этой области призваны обеспечить раннее выявление обучающихся «группы риска», проектирование индивидуальных траекторий оказания им психологической помощи, выстраивание системной комплексной работы по превенции суицидального поведения в условиях образовательной организации [8].

Проблема суицидального поведения достаточно давно находится в фокусе внимания как зарубежных, так и отечественных ученых. Родо-

начальником научного рассмотрения данной проблематики является французский социолог Э. Дюркгейм, который в 1897 году в работе «Самоубийство» описал суицид как социальное явление, обусловленное влиянием на человека социальных факторов.

Психологические исследования суицидального поведения берут свое начало в работах З. Фрейда, который связывал суицидальное поведение с присущим каждому человеку инстинктом влечения к смерти, разрушению (Танатос). Развивая идею о внутренних источниках суицидального поведения, А. Адлер и К.Г. Юнг связывали феномен самоубийства с психологическим неблагополучием и нарушением психического развития человека. В более поздних работах психоаналитиков предпринимается попытка учета социальных и психологических факторов в развитии суицидального поведения, что позволило рассматривать его как результат нарушений во взаимодействии человека с окружающей действительностью, с самим собой и другими людьми (Э. Фромм).

Достаточно большое внимание проблеме суицидального поведения уделяется представителями гуманистического направления, которые связывают суицид прежде всего с утратой смысла жизни (К. Роджерс, В. Франкл), а также отмечают роль тревоги и эмоциональных расстройств в принятии решения совершить суицид (Г. Грузман).

Заложенные в XIX веке традиции рассматривать суицидальное поведение как явление, обусловленное конфликтом между социальными и психологическими факторами, получают развитие в трудах ученых XX века. Например, социально обусловленные факторы риска в своих работах исследовали Л. Гоулд, Дж. Брадбери, Т. Дайц, П. Стерн, психологические — Л. Кларк, Дж. Шорт, Дж. Флинн, Р. Хит, Э. Воган. Исследованиям рисков негативного влияния научно-технического прогресса на благополучие человека и развития суицидального поведения посвящены труды У. Бека, Э. Гидденса, Н. Лумана, К. Лау и др.

В российской науке изучению суицидального поведения также посвящены труды многих выдающихся ученых, развивавших различные подходы к пониманию феномена суицида. Самоубийство как проблему, обусловленную психическими и генетическими заболеваниями, рассматривали такие психиатры, как В.М. Бехтерев, П.Б. Ганнушкин, И.О. Зубов, П.Г. Розанов, И.А. Сикорский. С аддикциями проблему суицида связывали современные российские исследователи А.В. Немцов, Д.И. Шустов, Л.С. Рычкова, В.М. Школьников. Изучению собственно феномена самоубийств посвящены работы Д. Родина, Я.И. Гилянского, К. Горина, И. Краснополяской, И.Б. Орловой, И.П. Павловой, С. Пьянкова, Г.М. Сейчена, И. Хансиваровой [10].

С точки зрения социологического анализа причины суицидального поведения раскрыты в трудах Г. Белоглазова, Л.И. Постоваловой,

Г. Румянцевой, а региональные и этнические особенности распространения самоубийств — в работах С. Смидович, Р. Валиахметова, Р. Мухамадиева, Г. Хилажева. В. Ефремов при изучении системообразующих составляющих суицидального поведения сформулировал принцип многоосевой диагностики посредством оценки влияния этнокультуральных, средовых факторов, а также состояния суицидента в период времени, предшествующего покушению на самоубийство, что во многом явилось результатом обобщения различных научных подходов и определило развитие новых взглядов на исследование суицидального поведения.

Такие ученые, как А.Г. Амбрумова, П. Донских, Ц. Короленко, В. Тихоненко, Н. Дмитриева, Ю.Р. Вагин, Л. Трегубов, Е. Ушакова, Г. Старшенбаум, В. Войцех, рассматривают суицидальное поведение как дезадаптацию, возникающую вследствие социального конфликта. При этом в работах А.Г. Амбрумовой и В.А. Тихоненко особое внимание уделено особенностям суицидального поведения с точки зрения степени желаемости смерти и психологического смысла суицида для личности [1], тогда как Ю.В. Вагин, Е.В. Змановская, В.Т. Кондрашенко и др. рассматривают суицидальное поведение как вид девиантного [4]. О. Бойко, А.А. Колмаков, Н.И. Назарова вносят уточнение в понимание механизмов развития суицидальных тенденций с точки зрения гендерных различий [13]. В контексте современных подходов к изучению суицидального поведения представлены теории И. Шленева, Н.Е. Марковой, Е.А. Золотова, раскрывающие специфику влияния интернета и средств массовой информации на развитие суицидального поведения как одного из внешних средовых факторов, определяющих современное течение жизни [12]. Данные факторы, с точки зрения И. Бойко, С. Игошкиной, являются предпосылками суицидального поведения.

В настоящее время в психологической науке происходит переосмысление факторов суицидального риска [3]. Ряд клинических исследований показывает, что не редки случаи, когда пациенты, не имеющие рисков развития суицидального поведения, тем не менее совершали суицид, и, наоборот, пациенты, имеющие риски, в период наблюдения не предпринимали попыток совершения самоубийства [19].

Сравнительный анализ про- и антисуицидальных личностных факторов у нормотипичных молодых людей и у лиц, проходящих психиатрическое обследование после попытки самоубийства, показал, что «при оценке риска суицидального поведения нельзя ограничиваться односторонним учетом только суицидогенных факторов» [17]. В частности, в обеих группах были обнаружены суицидогенные личностные факторы, которые в группе суицидального риска вышли на первый план, а в группе сравнения их факторная нагрузка оказалась ниже, чем у антисоциальных особенностей самоотношения и защитных механизмов [16].

Аналогичные данные мы находим в работах А.Г. Амбрумовой и В.А. Тихоненко, которые пишут о том, что чем большим количеством действующих антисуицидальных факторов обладает субъект, тем прочнее его антисуицидальный барьер и тем менее вероятна реализация суицидальных тенденций, и наоборот [2; 10].

Обратившись к рассмотрению антисуицидальных факторов и их представленности в современной исследовательской повестке, мы приходим к выводу, что в преобладающем большинстве исследований (Л.А. Александрова, В.А. Бодров, С.Н. Алексеев, Н.Е. Водопьянова, Т.В. Володина, Д.А. Леонтьев, А.Г. Маклаков, К. Муздыбаев и др.) они рассматриваются как ресурсы личности, помогающие преодолевать стресс и сложные жизненные ситуации [15].

Наиболее полно, с нашей точки зрения, понятие ресурсов личности раскрыто в определении Н.Е. Водопьяновой, которая определяет личностные ресурсы как совокупность внутренних и внешних факторов, позволяющих формировать и поддерживать психологическую устойчивость в стрессогенных ситуациях, сохраняя высокий уровень благополучия как социального, так и психологического.

Выделяют внешние (средовые, социальные) и внутренние (личностные, психологические) ресурсы. Наиболее значимым внешним ресурсом для обучающегося является его ближайшее окружение — родители, родственники, друзья, знакомые, педагоги, тренеры, специалисты образовательных организаций — люди, которые постоянно присутствуют в жизни обучающегося. В отличие от внешних ресурсов, внутренние (психологические, личностные) ресурсы принадлежат самому человеку и выступают системными характеристиками личности, обеспечивающими возможность преодолевать трудные жизненные ситуации (А.В. Лаврик, Т.Г. Пушкарева, Р.И. Суннатова, О.А. Ульянина), сохраняя достаточный уровень психологического благополучия (Ю.В. Смык, Л.Б. Шнейдер, E. Diener, F. Fujita) [14].

Спектр психологических характеристик, которые в современной психологии рассматриваются в качестве личностных ресурсов, весьма неоднороден и широк, некоторые из них стали предметом отдельных исследований отечественных и зарубежных ученых. Наибольшую популярность среди них приобрели такие личностные ресурсы, как жизнестойкость (К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенкова, Е.В. Евсеенкова, С.В. Книжникова, Н.О. Леоненко, Д.А. Леонтьев, И.С. Морозова, L. Sandra, J. Muqtadir), эмоциональный интеллект (М.В. Белоусова, О.Б. Нестеренко, М.В. Федоренко, Т.В. Четырчинская), резилентность (Д.А. Леонтьев, А.Г. Маклаков, Б.С. Положий, G.A. Bonnano, M. Rutter), локус контроля (Р.И. Суннатова), оптимизм (Л.В. Куликов, М.Е.Р. Seligman), самооффективность (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Т.П. Жарикова), субъективная виталь-

ность (О.О. Андронникова, Г.С. Банников, О.В. Вихристюк), субъективное благополучие: удовлетворенность жизнью, ощущение счастья (О.М. Бойко, О.Ю. Воронцова С.Н. Ениколопов, Т.Ю. Иванова, Л.В. Куликов, Т.И. Медведева) и другие.

На основе анализа представленных выше исследований мы приходим к выводу о решающей роли личностных ресурсов в сохранении устойчивости и стабильности личности [9]. Они обеспечивают защищенность от неблагоприятных внешних воздействий и являются «барьером» перед всеми формами аномального (патологического) реагирования — от невротических, стрессовых и личностных расстройств до суицидального поведения [6]. Учитывая, что личностные ресурсы являются гибкими, динамическими личностными образованиями, поддающимися коррекции и развитию, изучение сформированности/дефицитарности личностных ресурсов может стать наиболее эффективным инструментом диагностики и коррекции суицидального поведения обучающихся в условиях образовательной организации [7].

Проведенное нами исследование подтверждает правомерность такого утверждения. Так, сравнение социально-психологических особенностей обучающихся общеобразовательных организаций, совершивших суицид, их внешних и внутренних ресурсов с аналогичными параметрами обучающихся, совершивших попытку суицида, и нормотипичных обучающихся показало, что совершившие попытку суицида, а также совершившие суицид отличаются от нормотипичных обучающихся выраженностью внутренних и внешних ресурсов личности. Внутренние ресурсы личности (социальная активность, самоэффективность, самоконтроль поведения) и внешние (принятие одноклассниками и принятие родителями) максимально представлены в выборке нормотипичных обучающихся, тогда как в выборке обучающихся, совершивших попытку суицида, внутренние ресурсы не выражены, выражены только внешние, а в выборке совершивших суицид редуцированы как внешние, так и внутренние личностные ресурсы, что привело к их большей уязвимости (незащищенности, неспособности оказывать сопротивление) к воздействию факторов риска.

Обратившись к детальному изучению личностных ресурсов обучающихся, мы получили данные, свидетельствующие о преобладании среднего уровня их сформированности. При этом высокий уровень обнаруживают личностные ресурсы, связанные с доминантой будущего: «позитивный образ будущего» (66% школьников имеют высокий уровень), «саморегуляция/планирование» (49% школьников имеют высокий уровень), «стремление к успеху» (43% школьников имеют высокий уровень), что согласуется с решением ключевых задач развития на данном возрастном этапе — обретение чувства личностной тождественности,

идентичности, готовности к жизненному самоопределению. Дефицитарными оказались ресурсы, связанные с личностной зрелостью: «вовлеченность» (низкий уровень у 45% школьников) и «жизнестойкость» (низкий уровень у 34% школьников), что указывает на недостаточную сопричастность обучающихся к событиям своей жизни, неспособность принимать ответственность за происходящие события, противостоять жизненным трудностям.

Сопоставление факторов риска развития суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся показало, что высоким значениям параметров личностных ресурсов соответствуют низкие показатели суицидального риска, и наоборот: при низких значениях параметров личностных ресурсов показатели суицидального риска высокие. Установленная закономерность свидетельствует о том, что уязвимость обучающихся по фактору суицидального риска повышается при снижении личностных ресурсов, как внешних, так и внутренних, при этом сквозное влияние на суицидальное поведение обучающихся в целом и отдельные факторы его риска обеспечивается *жизнестойкостью в сочетании с активностью, позитивным восприятием мира и себя, удовлетворенностью жизнью, пониманием собственных эмоций, умением ими управлять*. Совокупность названных параметров представляет собой интегральное образование — психологические ресурсы личности. Высокий и средний уровень психологических ресурсов обеспечивает гибкость и успешность адаптации обучающихся, выбор эффективных стратегий поведения, совладания и саморегуляции, повышая при этом общую самооффективность, препятствует суицидальной активности, в том числе спонтанной.

Таким образом, можно с уверенностью сказать о том, что от наличия или отсутствия личностных ресурсов зависит, какую стратегию поведения в сложной ситуации выбирает обучающийся. В этой связи одной из важнейших задач профилактики суицидального поведения является диагностика личностных ресурсов обучающихся и обеспечение условий для их развития.

Для диагностики сформированности/дефицитарности личностных ресурсов целесообразно использовать скрининговую процедуру оценки личностных ресурсов обучающихся (авторы Н.Н. Васягина, Е.Н. Григорян, Е.С. Барина). Процедура проста в применении, прошла апробацию и включена в реестр психодиагностического инструментария для деятельности педагога-психолога¹.

Тестовый материал скрининговой процедуры представлен двумя формами: форма 1 предназначена для обследования обучающихся 5—8 классов общеобразовательных организаций, форма 2 — для обследования

¹ <https://mgppu.ru/project/473/info/7293>

обучающихся 9—11 классов общеобразовательных организаций, обучающихся образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО).

Ресурсный подход к первичной профилактике рисков суицидального поведения предполагает позитивную профилактику. Рассмотрим три основных и взаимосвязанных аспекта позитивной профилактической работы [7]:

1. *Обучающиеся знают свои потребности и способы их удовлетворения.* Они должны понимать источники своих переживаний, и прежде всего негативных переживаний, в основе которых в большинстве случаев лежат неудовлетворенные потребности, понимать свои возможности и четко представлять свои основные жизненные цели.

В основе данного аспекта лежит предположение о том, что человек, хорошо понимающий свои потребности, получает психологическую устойчивость в жизни и оказывается в состоянии ставить четкие цели и правильно определять приоритеты.

2. *Обучающиеся имеют позитивный опыт самостоятельного удовлетворения жизненных потребностей.* Важно не только приобрести позитивный опыт удовлетворения жизненных потребностей, но и навыки нивелирования негативных переживаний, связанных с их неудовлетворенностью.

3. *Обучающиеся умеют справляться со своим состоянием в случае, когда по каким-либо причинам удовлетворение собственных потребностей невозможно.* Это подразумевает овладение способами деятельности, ведущей к разрядке, эффективными формами психологической защиты и адекватными формами психической саморегуляции.

Мероприятия в рамках общей профилактики должны быть направлены на развитие личностных ресурсов, автоматически формируя (усиливая уже имеющиеся) антисуицидальные барьеры.

Образовательные организации являются наиболее эффективными площадками для проведения мероприятий первичной профилактики, поскольку педагоги как лица, имеющие наиболее частый и тесный контакт с обучающимися, обладают уникальным ресурсом для решения отдельных задач первичной профилактики рисков уязвимости.

В рамках мероприятий по первичной профилактике рисков уязвимости через развитие личностных ресурсов в образовательных организациях рекомендуется реализовывать следующие направления деятельности.

В качестве первого направления работы мы можем обозначить организацию образовательной среды, а также выявление и, по возможности, устранение или минимизацию социальных факторов риска (при необходимости подключаются специалисты из других ведомств).

Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды связано с созданием и поддержанием благоприятного психологического климата в образовательной организации. Оно осуществляется педагогами-психологами, классными руководителями/кураторами и педагогами.

К *условиям формирования благоприятной микросоциальной среды* относятся:

- наличие в образовательной организации атмосферы, способствующей хорошему настроению, высокой работоспособности, психогигиеническому комфорту и желанию все это сберечь и сохранить;
- учет динамики умственной работоспособности при организации процессов учебы и отдыха, выборе режимов обучения, составлении недельного расписания; использование на занятиях здоровьесберегающих педагогических технологий, минимизация стрессовых воздействий во время проведения контрольных работ и экзаменов;
- наличие фактора социального одобрения деятельности, отнесенной к здоровому образу жизни. К данному аспекту мы предполагаем отнести наличие у педагогов высокой культуры здоровья, реализацию ими положительной модели здорового образа жизни; формирование у обучающихся собственных установок, потребностей и значимой мотивации к соблюдению норм и правил здорового образа жизни, находящей одобрение и поддержку в семье и среди сверстников (психологические условия);
- реальные ценности, нормы, правила, которые придают атмосфере в образовательной организации направленность и структуру, позволяют предъявлять адекватные требования.

Информационно-просветительское направление работы с субъектами образования — это наиболее привычное направление психопрофилактической работы. Оно осуществляется педагогами-психологами образовательных организаций и включает в себя проведение тематических мероприятий для администрации, педагогов, обучающихся, родителей, посвященных рискам уязвимости обучающихся (видам уязвимости, их причинам и маркерам, особенностям взаимодействия и поддержки), разработку комплектов «памяток» для субъектов образования, размещенных на бумажных носителях и в социальных сетях.

Информирование может также осуществляться в форме лекций, бесед, распространения специальной литературы или видео- и телефильмов. Суть его заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений.

Перспективному развитию данного направления работы может способствовать отказ от преобладания запугивающей информации, а также дифференциация по полу, возрасту, социально-экономическим характеристикам.

Консультационное направление работы (лично-ориентированное, проблемно-ориентированное, профконсультирование и т. д.) может осуществляться как индивидуально, так и в групповой форме в рамках проведения классных часов, развивающих занятий, тренингов по формированию позитивного образа «Я» как уникальной и неповторимой личности, коммуникативной компетентности, ценностного отношения к жизни и др.

Здесь важно выработать умение просить о помощи в трудной жизненной ситуации, умение говорить «нет»; знать и использовать разные стили поведения в конфликтной ситуации, на практике прорабатывать игровые проблемные ситуации (ссора с другом, родителями, с любимым человеком и т. п.), обучиться способам снятия напряжения (особенно в стрессовых ситуациях).

На практике эффективны просмотр социальных роликов или кинофильмов о первой любви, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, о людях, которые попадали в экстремальные ситуации и смогли их преодолеть, выжить, и дальнейшее обсуждение просмотренного.

Предусмотрена также *специальная профессиональная подготовка педагогов*. К процессу развития личностных ресурсов обучающихся необходимо, в первую очередь, подключать педагогов гуманитарного цикла, которые могут обеспечить специфическую направленность учебных занятий по истории, литературе, этике, мировой художественной культуре (МХК) и т. д. На занятиях проводят беседы о смысле бытия, о ценности жизни, о неповторимости каждого мгновения. В качестве возможных форм превенции могут быть предложены уроки-биографии, уроки-примеры, уроки-судьбы, уроки-встречи, уроки-диспуты о смысле жизни, уроки логотерапии, уроки-экскурсии, самообразование, овладение «Азбукой превенции».

Всем без исключения педагогам при планировании и организации занятий необходимо включать мероприятия, способствующие развитию личностных ресурсов. Создание условий для самореализации обучающихся («ситуации успеха») способствует оптимизации самооценки и формированию позитивного образа «Я». Можно использовать технологические операции создания ситуаций успеха, представленные в табл. 9.

Таблица 9

Технологические операции, направленные на создание ситуации успеха для обучающихся

Снятие страха	«Мы все пробуем и ищем, только так может что-то получиться» «Контрольная работа довольно легкая, этот материал мы с вами проходили»
Авансирование успешного результата	«У вас обязательно получится» «Я даже не сомневаюсь в успешном результате»
Скрытое инструктирование	«Возможно, лучше всего начать с ...» «Выполняя работу, не забудьте о ...»
Внесение мотива и персональная исключительность	«Без твоей помощи твоим товарищам не справиться» «Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой»
Высокая оценка деталей	«Больше всего мне в твоей работе понравилось...» «Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы»

При этом в процессе оценивания, поощрения или похвалы важно сравнивать обучающегося только с самим собой, а результаты — только с его собственными.

Для создания ситуации успеха можно использовать разнообразные формы, методы и средства при организации занятий, такие как технология парного обучения, технологии самопрезентации, технология развития критического мышления, метод проектов и портфолио и т. д.

Методические средства, рекомендуемые к использованию при организации работы, направленной на развитие личностных ресурсов обучающихся в рамках первичной профилактики

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают технологии активного социально-психологического обучения. Личностно-ориентированные технологии социального обучения основаны на использовании интерактивных методов, суть которых — активное взаимодействие, взаимообогащение членов группы. Наибольшей популярностью среди интерактивных методов в процессе формирования личностных ресурсов пользуются тренинг, деловая игра, дискуссия.

Целью *дискуссии* является осознание участниками вариативности подходов к решению проблемы, самодиагностика собственной позиции и развитие мотивации к переструктурированию ситуации. В ходе дискуссии по проблемам развития личностных ресурсов происходит осознание

каждым участником собственного влияния на процесс развития жизненной стратегии.

Деловая игра предполагает имитацию, моделирование ситуации и на этой основе определение вариантов и способов решения проблемы. Деловая игра в рамках сопровождения развития личностных ресурсов обеспечивает выработку путей и способов решения жизненных ситуаций конструктивными способами, которые принесут пользу.

Тренинг — универсальный метод обучения поведению, а также метод развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности. Это один из оптимальных методов развития личностных ресурсов, обеспечивающий развитие способности обываться поведению в социуме. Во время занятий у обучающихся происходит смена внутренних установок, расширяются знания, появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям. Здесь предоставляется возможность активно пробовать различные стили поведения, усваивать новые умения и навыки в сопровождении специалистов.

Наиболее эффективными являются следующие формы тренинга:

- а) тренинг устойчивости к негативному социальному влиянию — развивается способность сказать «нет» в случае негативного давления сверстников;
- б) тренинг аффективно-ценностного обучения — формируются навыки принятия решения, повышается самооценка, стимулируются процессы самоопределения и развития позитивных ценностей;
- в) тренинг формирования гибких навыков — формируется умение общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты.

Также активными методами развития личностных ресурсов являются *проектирование и организация совместных социальных действий*. Социально значимая деятельность обучающихся — это форма проявления ими своей инициативы и активности. Вовлечение обучающихся в социально значимую деятельность позволяет им на какое-то время получить права и функции взрослого человека: самостоятельное планирование деятельности, ее реализация, принятие ответственности за результаты своей работы. Участие в социально значимых проектах, реализуемых образовательной организацией, в благотворительных акциях и волонтерском движении, в мероприятиях досугово-познавательного характера (проекты, концерты, дни открытых дверей и т. д.) для родителей, обучающихся образовательных организаций, целевых групп (пенсионеров, ветеранов, дошкольников и т. д.) формирует у обучающихся вовлеченность и чувство ответственности за все происходящее вокруг, помогает выработать гражданскую позицию по отношению к общественно значимым проблемам, формирует культуру их эффективной жизнедеятельности.

Занятия обучающихся спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста, арт-терапия — все это способствует *активизации личностных ресурсов*, что, в свою очередь, обеспечивает активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

Организация здорового образа жизни исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом.

Организация деятельности, альтернативной деструктивному поведению, также входит в число методов развития личностных ресурсов. Альтернативными формами активности признаны: познание (путешествие), испытание себя (походы в горы, спорт с некоторой долей риска), значимое общение, любовь, творчество, деятельность.

Таким образом, развитие личностных ресурсов обучающихся предполагает их активное включение в различные виды деятельности, которые дают возможность получить богатство впечатлений, проверить свои возможности в изменчивой и неоднородной среде, ощутить принятие и поддержку со стороны окружающих, любовь и одобрение со стороны родителей. Необходимо поддерживать инициативу обучающихся, их стремление справляться с задачами все возрастающей сложности, в том числе на грани своих возможностей.

В завершении подчеркнем, что профилактика суицидального поведения является одной из важнейших задач системы образования. Исходя из сложности феноменологии суицидального поведения, множественности вариантов его проявления, профилактическая работа должна носить системный комплексный характер. Важно, чтобы в основу профилактической работы был заложен ресурсный подход, который открывает широкие возможности для определения путей повышения эффективности общей профилактики и позволяет спроектировать вариативные психо-профилактические траектории работы с обучающимися, нуждающимися в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, за счет укрепления и развития их личностных ресурсов.

Список литературы к главе 8 «Психолого-педагогическая помощь обучающимся с высоким риском уязвимости: развитие личностных ресурсов как условие профилактики суицидального поведения»

1. Амбрумова, А.Г. Роль личности в проблеме суицида // Актуальные проблемы суицидологии: сб. науч. тр. / отв. ред. В.В. Ковалев. — М., 1981. — С. 35—49.
2. Амбрумова, А.Г., Тихоненко, В.А. Диагностика суицидального поведения: методические рекомендации. — М., 1980. — 48 с.
3. Банников, Г.С., Вихристюк, О.В., Галынкер, И. Новый подход в диагностике суицидального поведения: обзор зарубежных источников // Консультатив-

- ная психология и психотерапия. — 2020. — Т. 28, № 1. — С. 8—24. DOI: 10.17759/cpp.2020280102
4. Вагин, Ю.Р. Авитальная активность: злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков. — Пермь: ПРИПИТ, 2001. — 292 с.
 5. Васягина, Н.Н., Адушкина, К.В., Баринаова, Е.С., Герасименко, Ю.А. Психолого-педагогическая профилактика деструктивного поведения обучающихся в условиях образовательной организации: учеб.-метод. пособие. — Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2023. — 130 с.
 6. Васягина, Н.Н., Баринаова, Е.С., Григорян, Е.Н., Терпелец, А.Е. Влияние личностных ресурсов на суицидальное поведение обучающихся (на примере обучающихся организаций среднего профессионального образования) // Психическое здоровье. — 2023. — Т. 18, № 9. — С. 17—27. DOI: 10.25557/2074-014X.2023.09.17-27
 7. Васягина, Н.Н., Баринаова, Е.С., Григорян, Е.Н., Шемпелева, Н.И. Ресурсный подход к диагностике суицидального поведения обучающихся. — Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2023. — 197 с.
 8. Васягина, Н.Н., Баринаова, Е.С., Григорян, Е.Н., Шемпелева, Н.И. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся // Национальный психологический журнал. — 2023. — Т. 18, № 1. — С. 114—125. DOI: 10.11621/nprj.2023.0110
 9. Васягина, Н.Н., Шемпелева, Н.И. Представленность факторов риска и факторов защиты в социально-психологическом портрете личности подростка, обладающего высокой суицидальной активностью // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 4. — С. 170—179.
 10. Вихристюк, О.В. К вопросу о современных программах профилактики суицидального поведения подростков и молодежи (обзор некоторых зарубежных программ) // Социальные науки и детство. — 2020. — Т. 1, № 1. — С. 47—57. DOI: 10.17759/ssc.2020010104
 11. Ефремова, О.Н., Ростова, Н.Н. Мониторинг латентных суицидальных тенденций в молодежной среде // Вестник общественных и гуманитарных наук. — 2022. — Т. 3, № 1. — С. 33—37.
 12. Карауш, И.С., Куприянова, И.Е., Кузнецова, А.А. Кибербуллинг и суицидальное поведение подростков // Суицидология. — 2020. — Т. 11, № 1. — С. 117—129.
 13. Колмаков, А.А. Переживание одиночества и риск суицидального поведения у молодых людей // Право. Экономика. Психология. — 2020. — № 4(20). — С. 84—88.
 14. Лаврик, А.В. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Гуманизация образования. — 2014. — № 1. — С. 44—47.
 15. Маклаков, А.Г., Сидорова А.А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. — 2011. — № 4. — С. 41—51.

16. Морозова, И.С., Борисенко, Ю.В., Евсеенкова, Е.В. Современное состояние исследований риска суицидального поведения личности // Общество: социология, психология, педагогика. — 2019. — № 10. — С. 98—106. DOI: 10.24158/spp.2019.10.11
17. Сафуанов, Ф.С., Сочивко, О.И. Психологическая оценка суицидального риска: соотношение про- и антисуицидальных личностных факторов // Психология и право. — 2019. — Т. 9, № 4. — С. 211—224. DOI: 10.17759/psylaw.2019090415
18. Храмов, Е.В. Психологические и психосоматические факторы риска суицидального поведения подростков // Современная зарубежная психология. — 2020. — Т. 9, № 1. — С. 68—75. DOI: 10.17759/jmfp.2020090107
19. Goldston, D.B. Assessment of suicidal behaviors and risk among children and adolescents. — 2000. — 202 p.

ГЛАВА 9

Применение валидного и надежного психодиагностического инструментария как необходимое условие реализации доказательного подхода в работе педагога-психолога с детьми с особыми образовательными потребностями

Сорокова Марина Геннадьевна,

Одинцова Мария Антоновна,

Радчикова Наталия Павловна

9.1. Методология доказательного подхода в психодиагностике: от теории к практике

В настоящее время в связи с укреплением позиций доказательного подхода в психологии, образовании и социальной сфере [6] все большее значение приобретает построение практической деятельности специалистов в этих областях на основе данных научных исследований. Это становится особенно актуальным в работе педагога-психолога с людьми с особыми образовательными потребностями (ООП), где решения о педагогических и психологических вмешательствах напрямую влияют на их жизненные траектории. Использование валидного и надежного диагностического инструментария является не просто желательным, но необходимым условием доказательного подхода для специалистов, работающих с лицами с ООП.

Социальная и образовательная сфера, затрагивающая интересы миллионов людей, и в особенности уязвимые категории лиц с ООП, требует, чтобы решения о вмешательствах и реформах в этой области принимались не методом проб и ошибок, а на основе результатов современных научных исследований с применением технологий с доказанной эффективностью, стандартизованных методик психолого-педагогических измерений, прозрачных и заслуживающих доверия процедур сбора эмпирических данных, релевантных количественных и качественных методов их анализа с использованием стандартных статистических пакетов и правильной интерпретации результатов. Результаты исследований должны быть воспроизводимыми и вызывать доверие международного научного сообщества, а базы данных — общедоступными, что соответствует принципам открытой науки [6, с. 10—13].

Современная психодиагностика в контексте инклюзии сталкивается с ключевым вызовом: как обеспечить научную обоснованность выводов в условиях большого количества психодиагностических методик, многие из которых не валидизированы для специфических групп с ООП? Доказательный подход предлагает решение, требуя не просто применения психодиагностических методик, но и глубокого понимания их методологических оснований. Как отмечают Ф.Е. Василюк и др. [4], методология — это «грамматика языка науки», включающая не только инструменты, но и теорию метода, неотделимую от теории изучаемого объекта. Среди теоретических оснований доказательного подхода выделяют методологические принципы, определяющие достоверность и валидность исследований, которые при работе с людьми с ООП приобретают особое значение:

Принцип объективности/субъективности: субъективное переживание ребенка с ООП так же значимо, как и объективные данные, а ключевая задача — изучение взаимодействия «Человек — Мир», которое может быть искажено в условиях ограниченных возможностей здоровья.

Принцип активности: психика не просто отражает реальность, но активно конструирует ее, что требует от методик учета компенсаторных и адаптивных механизмов.

Принцип отражения/порождения: психика не только фиксирует, но и создает образы мира, понимание которых у лиц с ООП требует особых диагностических стратегий.

Принцип деятельности/сознания/переживания: анализ должен учитывать не только поведение, но и смыслы, эмоции, личностные контексты, без чего невозможна эффективная работа с людьми с ООП.

М.С. Гусельцева [5] уточняет эти принципы тремя ключевыми положениями, критичными для построения диагностической гипотезы при ООП:

1. Принцип целостности (изучение человека в единстве всех аспектов, а не как носителя изолированного нарушения).
2. Принцип контекстуальности (учет социальных, культурных, исторических, а также нозологических факторов).
3. Принцип процессуальности (динамика взаимодействий человека с миром, включая зону ближайшего развития).

Доказательность можно рассматривать как соответствие теории данным. М. Woensdregt et al. [20] выделяют «теоретические добродетели», среди которых ключевая — эмпирическая точность. В психодиагностике лиц с ООП это означает не только четкую связь методик с теоретической базой, но и критическую проверку альтернативных объяснений результатов (например, низкие баллы по тесту могут объясняться не нарушением

когнитивной сферы, а сенсорным дефицитом или нарушением коммуникации и т. п.).

Современная психодиагностика при работе с лицами с ООП требует не только методологической строгости, но и осознания «этико-гигиенических» аспектов профессиональной деятельности. Включение идей В.П. Зинченко [8] о «методологической культуре психолога» позволяет расширить понимание доказательного подхода, добавив к нему критический анализ антропологических и экзистенциальных оснований психодиагностической работы. В.П. Зинченко подчеркивает санитарно-гигиеническую функцию методологии психологии: психодиагностика в работе с уязвимыми группами должна не только получать данные, но и минимизировать вред для респондентов, который может быть причинен в результате использования некорректного инструментария или интерпретации. Он предупреждает и об опасности абсолютизации количественных методов, приводящей к «обесчеловечиванию» диагностики. На психолога, по мнению В.П. Зинченко, возложена экзистенциальная ответственность: зачем мы диагностируем ребенка с ООП, как результаты повлияют на его образовательный маршрут и жизнь в целом? Следует учитывать, что даже валидные и надежные методики могут провоцировать негативные состояния, поэтому необходимо явное информирование о целях тестирования (принцип информированного согласия). Необходим отказ от избыточного тестирования, а интерпретация результатов должна осуществляться в комплексе с историей жизни человека, считает выдающийся российский психолог.

В доказательном подходе при работе с лицами с ООП особенно выделяют проблему косвенных данных в психодиагностике: психодиагностика часто работает с ненаблюдаемыми конструктами (когнитивные, мотивационные, эмоциональные процессы и т. п.), что требует особых методологических стратегий. М. Woensdregt et al. [20] выделяют пять практик для работы с косвенными данными, каждая из которых необходима для адекватной диагностики лиц с ООП:

1. Ясное формулирование предположений (гипотез) с учетом структуры нарушения.
2. Формулирование альтернативных теорий (например, низкие баллы по тесту могут объясняться как внутренними дефицитами, так и культурными различиями, а также спецификой сенсорного восприятия или моторными трудностями).
3. Проверка устойчивости психодиагностических шкал в разных условиях и на разных подвыборках лиц с ООП.
4. Внешняя согласованность с родственными дисциплинами (данные других наук повышают валидность выводов) — нейропсихологией, дефектологией, педагогикой.

5. Триангуляция данных (сопоставление данных из разных источников: количественных и качественных, данных тестирования, наблюдений и бесед с родителями, педагогами), что снижает субъективность.

Среди практических рекомендаций для педагога-психолога, работающего с детьми с ООП, можно выделить:

1. Тщательный выбор методик по критерию научной обоснованности: валидность (соответствие методики измеряемому конструкту и ее адаптированность для конкретной нозологии), надежность (устойчивость результатов при повторном измерении), репрезентативность (соответствие выборки стандартизации контингенту).
2. Учет границ применимости методик (возраст, культура, тип и структура нарушения при ООП и т. п.).
3. Сравнение альтернативных гипотез, в особенности при интерпретации данных лиц с ООП.
4. Использование метаанализов и систематических обзоров по эффективности диагностических и коррекционных методов применительно к лицам с ООП.
5. Отказ от устаревших методов с низкой валидностью и методов, не апробированных на соответствующей группе лиц с ООП.
6. «Гуманитарная экспертиза» психодиагностических инструментов: оценка не только валидности и надежности, но и потенциального влияния на личность ребенка с ООП, его самооценку и дальнейший образовательный маршрут.

Доказательный подход в психодиагностике лиц с ООП — это не слепое следование «проверенным методикам», а система критической оценки данных, основанная на:

- 1) теоретической обоснованности методов и их адекватности конкретному случаю ООП;
- 2) множественных линиях доказательств;
- 3) междисциплинарной верификации;
- 4) интеграции: методологической строгости, антропологической чуткости (по В.П. Зинченко) и глубоком понимании специфики ООП.

Таким образом, доказательный подход требует от психолога не только владения инструментарием, но и постоянной этической рефлексии — в этом проявляется подлинная «санитарно-гигиеническая культура» профессии.

Как отмечает А. Тоомела [19], «наука начинается с вопроса» — и только через постоянную проверку гипотез психодиагностика в области ООП может оставаться не только искусством интерпретации, но и строгой научной дисциплиной, способной предоставить надежную основу для помощи особым детям.

Доказательный подход в психодиагностике способствует развитию доказательной практики, которая выстраивается на основе психодиагностических исследований. Перспективами развития доказательной психодиагностики в контексте проблематики ООП являются: грамотное использование цифровых платформ, инструментов и сервисов в сборе и анализе данных, междисциплинарность (синтез с другими науками, такими как дефектология и нейронауки), повышение квалификации специалистов с акцентом на критическом анализе используемых методик применительно к разным типам нарушений, на этике проведения психологических исследований с последующим применением в практике психологической помощи людям с особыми образовательными потребностями.

9.2. «Открытый реестр психодиагностических методик, вызывающих доверие профессионального сообщества» и Репозиторий психологических исследований и инструментов RusPsyDATA как ресурсы деятельности педагога-психолога

В 2020 году коллективом сотрудников МГППУ под руководством академика РАО профессора В.В. Рубцова разработаны «Методические рекомендации по функционированию психологических служб в общеобразовательных организациях»¹, утвержденные Распоряжением Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193². В структуру документа [13] входит «Открытый реестр психодиагностических методик, вызывающих доверие профессионального сообщества» (далее — Реестр) с описанием структуры Реестра, указаниями к его использованию, порядок формирования Реестра и рекомендации по его развитию [13, с. 63—65]. В Открытом реестре [13, с. 87—102] представлено описание методик психодиагностики в соответствии с рубрикаторм, разработанным на основе ФГОС общего образования, Профессионального стандарта педагога-психолога и с учетом ключевых направлений работы школьных психологов с целевыми группами обучающихся и другими участниками образовательных отношений:

1. Развитие основных психических функций
2. Метапредметные компетенции и универсальные учебные действия
3. Социальное развитие и морально-ценностная сфера
4. Эмоционально-волевая сфера

¹ Разработка выполнена в рамках Государственного контракта № 2020-02-К от 28.10.2020.

² <https://rospsy.ru/node/759>

5. Коммуникативная сфера
6. Поведенческая сфера
7. Профессиональная направленность, мотивация, характерологические особенности
8. Диагностика профессиональных и личностных проблем взрослых участников образовательного процесса

В Реестр включены как стандартизированные методики (основные, рекомендуемые к использованию в системе образования), так и широко применяемые, о валидности и надежности которых нет достаточных сведений (условно рекомендуемые). МГППУ работает над совершенствованием реестра за счет стандартизации условно рекомендуемых методик, а также включения в него нового стандартизованного психодиагностического инструментария. Важнейшую роль в этом играет проведение стандартизации психодиагностического инструментария для исследования индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования. Методология и методика проведения стандартизации должны соответствовать международным и российским стандартам [12]. В ходе стандартизации для каждой методики психодиагностики осуществляется сбор баз данных объемом не менее 1000 респондентов не менее чем в 3 регионах РФ при поддержке Федерации психологов образования России (ФПО России).

Для каждой методики в Реестре указаны целевые группы детей, для которых предназначена данная методика психодиагностики. В число целевых групп входит и ряд категорий детей с ООП, в том числе: дети, испытывающие трудности в обучении; категории детей, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, — дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации; дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с ОВЗ, дети-инвалиды; дети с отклоняющимся поведением (девиантное поведение детей и подростков, суицидальное поведение детей и подростков) и одаренные дети.

Практическая значимость Реестра обусловлена единством диагностического инструментария для всех школ РФ и повышением достоверности данных психодиагностики за счет применения валидных и надежных методик; объективностью данных психодиагностики для принятия управленческих решений. Реестр призван стать одним из основополагающих документов, регулирующих деятельность педагогов-психологов образовательных организаций. Это подтверждается резолюцией Всероссийского съезда психологических служб в системе образования Российской Федерации «Психолого-педагогическая помощь и сопровождение: от Концепции развития психологической службы к Стратегии развития образования в РФ» (17—18 июня 2025 г.), включающей положение о создании единого

платформенного решения стандартизации психодиагностических инструментов в целях развития Открытого реестра психодиагностических методик, вызывающих доверие профессионального сообщества.

В 2024 году МГППУ разработан пакет стандартизированного психодиагностического инструментария в цифровом формате для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования¹. На основе репрезентативных выборок стандартизации, размещенных в Репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyDATA (<https://ruspsydata.mgppu.ru/>), проведена стандартизация разработанных или актуализированных, в том числе модифицированных, версий психодиагностических методик для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования (всего 15): для дошкольного (6), начального общего (2), основного общего и среднего общего образования (7). Методами классической теории тестов статистически доказаны валидность и надежность методик на репрезентативных выборках в соответствии с международными и российскими стандартами. Проведена стандартизация и оценены психометрические характеристики трех российских методик на выборке из Республики Беларусь.

Следует отметить, что стандартизированные методики психодиагностики для конкретных нозологических групп детей с ООП в настоящее время в дефиците, однако предпринимаются попытки их разработки. Так, например, в 2023 году в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» коллектив авторов МГППУ реализовал проект по стандартизации методик для оценки уровня познавательного и личностного развития детей и подростков. Разработаны или адаптированы и стандартизированы на российской выборке пять психодиагностических методик, в том числе методика «Шкала оценки навыков коммуникации» (ШОНК): построена ее математическая модель и рассчитаны психометрические характеристики для диагностики детей с РАС. В исследовании М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой, Л.А. Александровой [11] была выполнена адаптация и рассчитаны нормы для всех шкал «Методики самоактивации личности» в зависимости от возраста и наличия или отсутствия инвалидности. Необходимость расчета таких норм обусловлена тем, что «самоактивация может стать внутренней побудительной активностью личности с инвалидностью для реализации себя в качестве активного члена общества, но проявляться по-разному в зависимости от возрастных и индивидуальных характеристик. Сама идея

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания Минпросвещения РФ «Разработка пакета стандартизированного психодиагностического инструментария в цифровом формате для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования».

самоактивации, направленная на активное участие лиц с инвалидностью в жизни общества, может иметь и негативные последствия в силу завышения планки активности до уровня тех, кто не имеет ограничений по здоровью» [11, с. 27].

Вместе с тем нормативные шкалы, рассчитанные для стандартизированных методик, также могут быть использованы для выявления групп риска, например детей и подростков с очень низким уровнем интеллектуального развития или с очень высоким уровнем агрессивности или риском суицида. Так, педагогу-психологу следует обратить особое внимание на детей, показавших результаты «Очень низкий» или «Ниже среднего» по методике «Тест интеллектуальных способностей первоклассников (ТИСП)» (Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, Ю.П. Кошелева, М.Г. Сорокова, 2025) [17] или «Низкий уровень интеллекта» по методике «Групповой интеллектуальный тест (ГИТ)» (Е.И. Исаев, М.А. Сафронова, М.Г. Сорокова, А.С. Радчиков, 2024) [18] для обучающихся 4-х классов. Как отмечают авторы-разработчики «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6—7 лет» (автор У.В. Ульянова, модификация Н.Ю. Боряковой, 2025), эта методика «позволяет выявить качественные характеристики и недостатки компонентов формирующейся учебной деятельности и служит целям выявления детей “группы риска” в плане возникновения образовательных трудностей, а также целям дифференциальной диагностики при разграничении сходных состояний (задержка психического развития, нарушения интеллекта)» [3, с. 17].

В современном образовании особое внимание уделяется психологическому благополучию обучающихся, том числе с ООП. Как отмечают исследователи, одним из условий психологически благополучной образовательной среды является создание благоприятного климата, способствующего гармоничному эмоционально-личностному развитию школьников. Важный признак психологического благополучия — умеренная тревожность. Если ее уровень слишком высокий, это оказывает негативное влияние на психическое и физическое здоровье школьника [7]. В МГППУ была проведена стандартизация модифицированной русскоязычной версии «Опросника школьной тревожности» Б. Филлипса (Т.А. Егоренко, А.В. Лобанова, Д.В. Чумаченко, 2023) [7], позволяющего оценить в соответствии с современными нормативными показателями не только общую тревожность в школе, но и ее отдельные аспекты; переживание социального стресса, фрустрацию достижения успеха, страх ситуации проверки знаний и др.

Согласно результатам исследований, существенное влияние на поведение и успешность обучения, психологическое благополучие, личностные характеристики, а также развитие способностей и одаренности школьников оказывает климат в классе и его субъективное вос-

приятие обучающимися. Опросник «Климат в классе» (Н.Б. Шумакова, Е.И. Щебланова, М.Г. Сорокова, 2023) [18] позволяет педагогу-психологу выявить возможные проблемы как отдельных учащихся 5—6-х, 7—8-х и 9—10-х классов, так и коллектива класса в целом в плане сотрудничества/соперничества с одноклассниками, ощущения давления школьной среды и др. Как отмечают авторы, опросник может быть рекомендован школьным психологам для применения в практике психолого-педагогического сопровождения разных групп школьников в целях мониторинга и поддержки стратегий, направленных на создание благоприятных условий развития учащихся [18, с. 251]. Приведем также в пример методику «Сильные стороны и трудности (CST)» Р. Гудмана (О.А. Ульянина, М.Г. Сорокова, А.А. Федонкина, Н.П. Радчикова, З.Р. Хайрова, 2025) [14] как инструмент скрининга возможных поведенческих и эмоциональных проблем у школьников, оцениваемых субшкалами «Гиперактивность», «Проблемы с поведением», «Проблемы со сверстниками» и др.

На базе МГППУ создан и действует уникальный Репозиторий психологических исследований и инструментов RusPsyDATA (<https://ruspsydata.mgppu.ru/>) — цифровая платформа — агрегатор баз данных научных исследований в области психологии. Цель репозитория RusPsyDATA — содействовать решению проблемы прозрачности, доступности и воспроизводимости результатов научных исследований в психологии с помощью обмена данными с научным сообществом, а его главные задачи — повысить качество научных эмпирических исследований и содействовать продвижению результатов научных исследований на международной арене. В настоящее время в репозиторий загружены базы данных свыше 200 научных исследований, более 30% из которых составляют базы данных стандартизации методик психодиагностики.

Интересны данные исследований особенностей детей с ООП, размещенные в репозитории RusPsyDATA.

Так, например, В.П. Березуцкая [2] систематизировала квазиэкспериментальные работы (2020—2025 гг.), посвященные анализу и оценке эффективности Денверской модели раннего вмешательства (ESDM) для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и версии для родителей (P-ESDM).

С.В. Андреева и Д.В. Чумаченко [1] представили базу данных обследования структуры нарушений речи и языка у детей с РАС с помощью авторской шкалы нарушений функционального языка (ФЯ), включающей три блока: речезыковую систему, вербально-коммуникативное поведение и прагматический язык.

И.Ю. Мурашова провела стандартизацию скрининговой авторской методики диагностики речи детей, характеризующей состояние речевых компонентов в двух сторонах речи — лексико-грамматической и

фонетико-фонематической — на выборке 425 детей 6—9 лет, из которых 137 детей имели статус ОВЗ по тяжелым нарушениям речи и обучались по адаптированным образовательным программам общего образования [10].

Обратим также особое внимание на представленные в репозитории базы данных масштабных исследований психологического состояния детей и подростков территорий РФ, вовлеченных в последствия боевых действий. Эти исследования были направлены на выявление особенностей реагирования несовершеннолетних, в той или иной степени пострадавших в результате боевых действий, в зависимости от степени подверженности воздействию таких событий, а также оценку роли психологических ресурсов и ресурсов микросоциальной семейной поддержки в совладании со стрессом и последствиями психотравмирующих событий [15], [16].

Список литературы к главе 9 «Применение валидного и надежного психодиагностического инструментария как необходимое условие реализации доказательного подхода в работе педагога-психолога с детьми с особыми образовательными потребностями»

1. Андреева, С.В., Чумаченко, Д.В. Исследование нарушений речи и языка у детей с расстройствами аутистического спектра: набор данных // RusPsyDATA: Репозиторий психологических исследований и инструментов. — Москва, 2025. DOI: 10.48612/MSUPE/f58a-xavh-9kh8
2. Березуцкая, В.П. Результаты квазиэкспериментальных исследований по исследованию эффективности использования Денверской модели раннего вмешательства для детей с РАС: набор данных // RusPsyDATA: Репозиторий психологических исследований и инструментов. — Москва, 2025. DOI: 10.48612/MSUPE/fv5m-vrra-7zg9
3. Борякова, Н.Ю., Федоров, В.В. Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6—7 лет» (автор У.В. Ульяenkova, модификация Н.Ю. Боряковой) // Вестник практической психологии образования. — 2025. — Т. 22, № 3. — С. 17—40. DOI: 10.17759/bppe.2025220302
4. Василюк, Ф.Е., Зинченко, В.П., Мещеряков, Б.Г., Петровский, В.А., Пружинин, Б.И., Щедрина, Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. — М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012.
5. Гусельцева, М.С. Диалектика современности: антиномичность как фактор развития культуры, личности, методологии // Новые психологические исследования. — 2022. — Т. 2, № 2. — С. 7—31. DOI: 10.51217/npysuresearch_2022_02_02_01
6. Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: учебное пособие / М.Г. Сорокова, О.А. Ульянина, Г.В. Семья, О.И. Леонова, Д.В. Лубовский,

- Е.И. Исаев, Т.Г. Подушкина, Н.П. Бусыгина, Н.П. Радчикова, А.А. Шведовская; под ред. А.А. Марголиса, М.Г. Сороковой, Г.В. Семья. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — 130 с. — URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/evbaguver2024> (дата обращения: 01.10.2025).
7. Егоренко, Т.А., Лобанова, А.В., Чумаченко, Д.В. Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса» // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20, № 3. — С. 39—54. DOI: 10.17759/bppe.2023200303
 8. Зинченко, В.П. О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму) // Культурно-историческая психология. — 2012. — Т. 8, № 1. С. 59—68.
 9. Исаев, Е.И., Сафронова, М.А., Сорокова, М.Г., Радчиков, А.С. Групповой интеллектуальный тест (ГИТ): стандартизация методики умственного развития младших школьников // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 6. — С. 145—163. DOI: 10.17759/pse.2024290610
 10. Мурашова, И.Ю. Методика диагностики речи обучающихся, как показателя когнитивного здоровья: набор данных // RusPsyDATA: Репозиторий психологических исследований и инструментов. — Москва, 2025. DOI: 10.48612/MSUPE/r1vv-4t85-7xu9
 11. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П., Александрова, Л.А. Адаптация методики самоактивации личности для лиц с инвалидностью и без инвалидности разного возраста // Моделирование и анализ данных. — 2022. — Т. 12, № 3. — С. 25—39. DOI: 10.17759/mda.2022120302
 12. Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества: учебное пособие / М.Г. Сорокова, Е.Ю. Карданова, Н.П. Радчикова, В.В. Федоров; под ред. М.Г. Сороковой. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — 48 с. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/gspi2024> (дата обращения: 01.10.2025).
 13. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — 120 с.
 14. Ульянина, О.А., Сорокова, М.Г., Федонкина, А.А., Радчикова, Н.П., Хайрова, З.Р. Модификация опросника «Сильные стороны и трудности» (CST) Р. Гудмана для подростков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2025. — Т. 22, № 2. — С. 288—315. DOI: 10.17323/1813-8918-2025-2-288-315
 15. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Александрова, Л.А., Никифорова, Е.А., Файзуллина, К.А., Тараненко, О.А. Дети и подростки на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий: актуальное состояние и психологические последствия (часть 1 по результатам ответов родителей (законных представителей) и педагогов обучающихся младшего школьного возраста):

- набор данных // RusPsyDATA: Репозиторий психологических исследований и инструментов. — Москва, 2025. DOI: 10.48612/MSUPE/x8rp-nabr-h1ru
16. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Александрова, Л.А., Никифорова, Е.А., Файзуллина, К.А. Дети и подростки на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий: актуальное состояние и психологические последствия (часть 2 по результатам ответов родителей (законных представителей) обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста): набор данных // RusPsyDATA: Репозиторий психологических исследований и инструментов. — Москва, 2025. DOI: 10.48612/MSUPE/p9zr-aert-g3r3
 17. Шумакова, Н.Б., Щебланова, Е.И., Кошелева, Ю.П., Сорокова, М.Г. Диагностика интеллектуальных способностей детей 6—8 лет: стандартизация методики «Тест интеллектуальных способностей первоклассников» // Психолого-педагогические исследования. — 2025. — Т. 17, № 3 — С. 23—41. DOI: 10.17759/psyedu.2025170302
 18. Шумакова, Н.Б., Щебланова, Е.И., Сорокова, М.Г. «Климат в классе» — стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Школьный климат» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2023. — Т. 20. — № 2. — С. 231—256. DOI: 10.17323/1813-8918-2023-2-231-256
 19. Toomela, A. Methodology of Science: Different Kinds of Questions Require Different Methods // Experimental Psychology. Theory and History in the Human and Social Sciences. In: D. Gozli, J. Valsiner (eds). Experimental Psychology. Theory and History in the Human and Social Sciences. — Springer, Cham, 2022. DOI: 10.1007/978-3-031-17053-9_8
 20. Woensdregt, M., Fusaroli, R., Rich, P. et al. Lessons for Theory from Scientific Domains Where Evidence is Sparse or Indirect // Comput Brain Behav. — 2024. — Vol. 7. — Pp. 588—607. DOI: 10.1007/s42113-024-00214-8

ГЛАВА 10

Партнерство науки и практики в сфере психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями: глобальные тренды и модель МГППУ

Косарецкий Сергей Геннадьевич,

Овакимян Елена Вячеславовна

Перспективы развития системы инклюзивного образования в России, в частности организация качественной психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями (ООП), во многом связаны с опорой практики на передовые научные знания, систематическим применением методик и программ с доказанной эффективностью.

Тот факт, что число научных исследований и разработок, прошедших стандартизацию, по вопросам образовательной инклюзии, обучения и помощи детям с ООП в последние годы растет, в том числе в России, внушает оптимизм.

Однако, как и в других областях образовательной практики, мы наблюдаем разрыв между научными исследованиями и реальными практиками образовательных организаций по оказанию психолого-педагогической помощи, обусловленный комплексом причин: доступность результатов исследований практикам, их доверие к ним, мотивация к применению, возможности адаптации разработанных методов в конкретных условиях, доступ к консультационной помощи и супервизорству [15].

Этот вызов, равно как и подходы к выстраиванию продуктивного сотрудничества между исследователями и практиками, находится в фокусе актуальных дискуссий [41; 13].

Цель данной главы — охарактеризовать актуальные вызовы к выстраиванию эффективного взаимодействия между наукой и практикой в сфере психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями, рассмотреть и описать перспективные варианты такого взаимодействия, уделив специальное внимание модели, реализуемой в ФГБОУ ВО МГППУ.

Для анализа запросов практиков к науке, барьеров взаимодействия, используемых решений и тенденций их изменения, подходов и трендов взаимодействия науки и практики в сфере психолого-педагогической помощи

обучающимся с особыми образовательными потребностями были отобраны и проанализированы научные статьи, обзоры исследователей, представляющих различные страны и институции, за 2014—2025 гг., аналитические отчеты и материалы Федеральных центров (ФЦ) МГППУ по работе с детьми с ООП, проведены интервью с руководителями пяти Федеральных центров МГППУ, изучены веб-ресурсы МГППУ¹ и ФЦ^{2, 3, 4, 5, 6} на базе МГППУ.

10.1. Запросы образовательной практики

В условиях нормативного закрепления требований к системе образования по организации инклюзивного образования, оказанию психолого-педагогической помощи детям с ООП, практики прежде всего формулируют запрос на готовые к применению инструменты. Этот запрос охватывает методические рекомендации, научно обоснованные программы, организационные и цифровые решения, позволяющие адресно выстраивать необходимое сопровождение обучающихся с разными образовательными потребностями [7; 14; 20].

В условиях массовизации инклюзивного образования специалисты нуждаются в организационных подходах и конкретных алгоритмах действий для работы с различными категориями обучающихся [12]. В последнее время усилился запрос на инструменты профилактики и решения кризисных ситуаций, связанных с безопасностью образовательной среды (агрессия, буллинг) [23; 16; 3; 22].

Развитие практик психолого-педагогической помощи, повышение общего уровня квалификации и методологической культуры специалистов стимулировали потребность в доказательности используемых методических решений, предполагающих сбор данных об эффектах их применения в реальной практике для решения проблем с использованием стандартизованных методик психолого-педагогических измерений,

¹ <https://mgppu.ru/>

² Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра — Общая информация | МГППУ

³ Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации — Общая информация | МГППУ

⁴ Научно-методический центр сопровождения педагогических работников — Общая информация | МГППУ

⁵ Федеральный координационный ресурсный центр по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан (ФКРЦ) — Общая информация | МГППУ

⁶ Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования — Общая информация | МГППУ

прозрачных и заслуживающих доверия процедур сбора эмпирических данных, адекватных количественных и качественных методов их анализа с использованием стандартных статистических пакетов и правильной интерпретации результатов¹.

В случаях этнокультурного и социально-экономического разнообразия условий деятельности специалистов системы психологической помощи все чаще проявляется запрос от практиков на контекстуализацию различных методик, рекомендаций под особенности конкретного региона, муниципалитета, образовательной организации, появляются конкретные решения, учитывающие особенности малых городов и сельской местности, в сложных климатических условиях Арктики и Крайнего севера [2].

Осознана важность не только предложения практикам конкретного метода, программы, методики, но разработки системы комплексных мер по их успешному внедрению, обеспечивающей достижение ожидаемых эффектов и устойчивость результатов.

В части организационно-управленческих решений фиксируется запрос на четкие управленческие алгоритмы и нормативные модели от федерального центра или научного сообщества, которые можно было бы внедрить «сверху» [11]. Например, формулируется потребность в определении «основных принципов, направлений, форм и методов работы школьного психолого-медико-педагогического консилиума в инклюзивной среде» [8].

10.2. Основные проблемы и вызовы

Анализ исследований выявляет ряд проблем и вызовов, которые не позволяют в полной мере удовлетворить потребности специалистов психологической помощи детям с ООП в актуальном знании и практических разработках.

В первую очередь следует отметить дефицит научных работ, ориентированных на рассмотренный выше запрос практиков на готовые к использованию прикладные разработки. Причина видится в том, что исследователи и практики работают в разных организационных культурах, с разными системами мотивации и временными горизонтами [37]. Ученые ищут ответы на исследовательские вопросы и стремятся восполнить дефицит понимания определенных процессов развития и образования детей. Практикам же, прежде всего, необходимо знание относи-

¹ Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: учебное пособие / М.Г. Сорокова, О.А. Ульянина, Г.В. Семья, О.И. Леонова, Д.В. Лубовский, Е.И. Исаев, Т.Г. Подушкина, Н.П. Бусыгина, Н.П. Радчикова, А.А. Шведовская ; под ред. А.А. Марголиса, М.Г. Сороковой, Г.В. Семья. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — 130 с. — URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/evbaguver2024>

тельно организации деятельности (своей и обучающихся). Основным критерием успешности отдельных ученых и научных центров по-прежнему являются публикации и цитируемость, при том что постепенно начинает шире применяться оценка импакта (воздействия), под которым понимают изменения или пользу для общества конкретных практик [26].

Сами по себе публикации служат важнейшим инструментом трансфера научного знания в практику и основой для доказательных практик, поскольку содержат результаты, подтверждающие или опровергающие эффективность тех или иных методов и программ. Однако тематический спектр научных публикаций далеко не в полной мере совпадает со спектром практических проблем сферы психологической помощи детям с ООП, а число публикаций, представляющих результаты с использованием исследований высокого уровня доказательности (метаанализ качественных рандомизированных контролируемых исследований), невелико, в частности в российской науке [35].

При этом надо отметить, что все больше затруднений вызывает проведение крупных исследований (особенно популяционных, лонгитюдных) из-за низкого отклика практиков на запросы со стороны исследователей по сбору данных. В качестве причин называют качество инструментария, риски конфиденциальности при сборе данных через цифровые инструменты, необходимость дополнительных разъяснений для семей обучающихся, отсутствие обратной связи по итогам исследований.

Наблюдается дефицит исследований, выявляющих так называемые лучшие практики в системе психологической помощи детям с ООП в регионах. С одной стороны, у самих практикующих специалистов далеко не всегда есть необходимые навыки и ресурсы для проведения объективной оценки, с другой — механизмы сотрудничества в проведении такой работы не везде сформированы должным образом: барьеры есть и со стороны науки, и со стороны практиков.

Возвращаясь к потенциалу публикаций как канала трансфера знаний, нельзя не указать на известный факт: доступность публикаций в академических журналах для практиков в текущей ситуации остается недостаточно высокой, а их язык — сложным для понимания.

В том случае, когда наука предоставляет практикам методы с доказанной эффективностью и практики имеют к ним доступ, нередко возникает проблема готовности специалистов к их использованию из-за дефицита необходимых профессиональных навыков.

С другой стороны, в ситуации, когда успешные практики на местах идентифицированы, вызовом становится сложность их масштабирования. Применительно к России отмечается, что локальные истории успеха, подобные опыту Республики Татарстан или Красноярского края в построении комплексного сопровождения, демонстрируют высокую

эффективность, но их тиражирование на другие регионы сталкивается с необходимостью учета уникального локального контекста, что требует не механического копирования, а творческой адаптации ключевых принципов. Это согласуется с выводом о том, что эффективность работы «координационных групп услуг» (COST) напрямую определяется степенью их адаптации к условиям конкретной образовательной организации [18].

Другим базовым каналом трансфера знаний и разработок является подготовка специалистов. Следует признать, что программы подготовки специалистов в системе высшего образования пока далеко не в полной мере базируются на доказательном подходе и не всегда включают актуальные результаты исследований и разработок.

В свою очередь, эффективность наиболее распространенного подхода к трансляции современных знаний и методик в практическую сферу через систему дополнительного профессионального образования, оказывается ниже ожидаемого, как в силу отставания содержания программ от уровня развития науки, так и в силу общих проблем организации повышения квалификации в частности его эпизодического характера [25; 31].

Еще более проблемным является состояние системы методического сопровождения и супервизии практикующих специалистов [15].

Наконец, сохраняется методологический пробел в оценке эффективности различных форм (или моделей) сотрудничества. Как отмечается в ряде источников, несмотря на рекомендации по организации сотрудничества, существует дефицит строгих эмпирических исследований, которые бы количественно измеряли влияние взаимодействия науки и практики, в частности, на академические и социально-эмоциональные результаты обучающихся с особыми образовательными потребностями [32].

10.3. Ключевые мировые тренды в партнерстве науки и практики

В ответ на рассмотренные проблемы и системные вызовы в мире реализуются определенные подходы к организации партнерств между наукой и практикой, в том числе охватывающие сферу психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП.

Модель продвижения доказательного подхода в рассматриваемой сфере реализуется через создание международной и национальной инфраструктуры (центры, порталы, базы практик), обеспечивающей сбор, систематизацию и распространение информации о практиках (программах) с доказанной эффективностью: IRIS Center¹ (Peabody College,

¹ <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/resources/iris-resource-locator>

Vanderbilt University), Center for Parent Information and Resources¹ (CPIR), European Agency for Special Needs and Inclusive Education² (EASNIE), Inclusive Education Canada³ (IEC), High-Leverage Practices for Students with Disabilities⁴.

Наряду с описанием методик и программ ими предлагаются поддерживающие внедрение материалы для специалистов — видеопримеры, раздаточные материалы и планы уроков.

Признание сообщества в последние годы получила модель исследовательско-практических партнерств (Research-Practice Partnerships, RPP). Данная модель описывается как долгосрочное взаимодействие между исследователями и практиками, которое нацелено на совместное решение практических проблем [33]. Успех таких партнерств основывается на принципах равноправного сотрудничества, совместного создания знаний и ориентации на практическую значимость [39]. В рамках RPP происходит переход от традиционной формы проведения исследований, где исследователи запрашивают данные, к модели со-производства знания, в которой практики активно участвуют в формулировке исследовательских вопросов, сборе и интерпретации полученной информации.

Еще одна получившая распространение модель отводит центральную роль посредникам (брокерам знаний), которые отбирают, обобщают, адаптируют и контекстуализируют результаты научных исследований. Для этого они взаимодействуют как с учеными, так и с практиками, обеспечивая таким образом трансфер этого знания в практическую сферу.

Для обеспечения качественной и устойчивой интеграции практик в реальный школьный контекст все более активно применяются принципы «науки внедрения»⁵ (implementation science) [28]. Основная задача науки внедрения — систематическое сокращение разрыва между тем, что мы знаем, и тем, что делаем, через выявление и устранение барьеров, которые замедляют или останавливают внедрение научно обоснованных инноваций. Внедрение инноваций рассматривается как длительный процесс, требующий адаптации, обучения, коучинга, супервизии и оценки степени интеграции практики в работу.

Еще одной перспективной моделью является межпрофессиональное сотрудничество в таких формах, как, например, координационные группы услуг (Coordination of Services Teams, COST), функционирующие

¹ <https://www.parentcenterhub.org>

² <https://www.european-agency.org/about-us>

³ <https://www.inclusiveeducation.ca/resources>

⁴ <https://highleveragepractices.org>

⁵ <https://impsciuw.org/implementation-science/learn/implementation-science-overview/>

как «единое окно» для консолидации и управления всеми ресурсами психолого-педагогической поддержки обучающихся как внутри школы, так и за ее пределами.

10.4. Модель партнерства МГППУ

Анализ различных источников данных о деятельности МГППУ и проведенные интервью с руководителями ФЦ на базе университета позволяют охарактеризовать сложившуюся модель партнерства университета с практиками в сфере общего образования по вопросам организации психологической помощи детям с ООП.

Ядром данной модели являются научно-практические центры на базе МГППУ: Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе общего образования РФ, Научно-методический центр сопровождения педагогических работников, Федеральный координационный ресурсный центр по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования. Центры созданы в период с 2016 по 2024 год по инициативе Министерства Просвещения с целью реализации государственной политики в сфере развития системы комплексной помощи детям с ООП и сопровождения системы инклюзивного образования.

Как можно заметить, профили центров прямо связаны с различными группами детей с ООП и задачами оказания психолого-педагогической помощи им и методической помощи специалистам, работающим с ними.

Основными видами деятельности ФЦ являются организация исследований и разработок по профилю деятельности, оперативное внедрение результатов в реальную практику работы с обучающимися с ООП, научно-методическое сопровождение и координация деятельности региональных ресурсных центров по работе с разными группами детей.

В центрах работают ученые (в том числе доктора и кандидаты наук) — ведущие исследователи в профильных областях, что позволяет им регулярно и преемственно планировать и проводить научные исследования, разрабатывать концепции, модели, методики, проверять их релевантность на практике. Результаты исследований публикуются в ведущих научных журналах в нашей стране и за рубежом. За период 2021—2025 годов ФЦ было выполнено 23 научно-исследовательских работы, опубликовано более 50 научных статей в рецензируемых изданиях, изданы монографии, получившие профессиональное признание.

Также ФЦ проводят масштабные (с охватом всей страны) исследования (мониторинги) состояния и развития профильных секторов помощи

детям с ООП, готовят аналитические материалы и предложения для федеральных органов власти, проводят экспертизу предложений по нормативному регулированию и развитию системы.

Следует отметить, что такие мониторинги позволяют увидеть и оценить спектр и масштаб проблем определенных категорий детей с ООП, динамику развития системы инклюзивного образования и практик помощи детям и семьям, профессиональные потребности и дефициты специалистов и организаций, что помогает выстроить приоритеты дальнейших исследований и разработок.

Значимой характеристикой является статус ФЦ не просто как подразделений университета, но как структур, созданных по решению Министерства просвещения, получающих от него государственные задания на НИОКР и проведение мероприятий. Таким образом, ФЦ выступают для практиков субъектами реализации государственной политики, связующим звеном между федеральными органами управления образованием, региональными органами управления образованием и конкретными образовательными организациями. Они выполняют роль координаторов и регуляторов, встроенных в административную вертикаль, трансформируют государственные задачи в конкретные методические продукты.

Важным инструментом для оперативной трансляции результатов исследований как научному, так и профессиональному сообществам является система научных журналов МГППУ (15 журналов входят в «Белый список»)¹. Практически все они публикуют статьи, связанные с психологической помощью детям с ООП и инклюзивным образованием, включая эмпирические исследования, результаты валидации методик, стандартизации программ.

Полученные в исследованиях знания и разработанные методические и программные решения транслируются через систему регулярных обучающих и поддерживающих вебинаров, программы дополнительного профессионального образования. ФЦ разрабатывают данные программы для различных категорий специалистов, регулярно обновляя их пакет для учета новейших результатов исследований и разработок. На данный момент на открытом рынке предлагается более 30 программ дополнительного профессионального образования по тематике психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП.

Каждый ФЦ проводит профильные конференции, регулярно объединяющие тысячи специалистов со всей страны и представляющие как доклады о новейших результатах исследований и методических продуктах, так и информацию об опыте их внедрения и применения.

¹ <https://psyjournals.ru/>

Следуя базовому принципу научной деятельности МГППУ, ФЦ участвуют в формировании реестра доказательных практик через проведение стандартизации методик психолого-педагогического сопровождения, в том числе для обучающихся с ООП (см. главу 7).

Другой стороной реализуемой в МГППУ модели является сетевой характер взаимодействия: в большинстве случаев партнерами ФЦ выступают региональные ресурсные центры, органы управления образованием, учрежденные ими структуры и образовательные организации.

Так, Федеральный координационный ресурсный центр (ФКРЦ) работает с 89 субъектами РФ в рамках реализации Комплекса мер по социализации несовершеннолетних иностранных граждан. Федеральный координационный центр (ФКЦ) обеспечивает методическое сопровождение и развитие психологической службы, взаимодействуя с 89 субъектами, 92 региональными ППМС-центрами и ведя реестр, включающий более 400 психологов для работы с экстремальными случаями.

Федеральный ресурсный центр МГППУ по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ РАС) заключил соглашения с 46 субъектами и курирует 36 региональных ресурсных центров. Научно-методический центр сопровождения педагогических работников (НМЦ СПР) заключил 41 соглашение с субъектами РФ, а непосредственное взаимодействие, включая неформальные связи, охватывает 83 региона.

Эти показатели демонстрируют беспрецедентный масштаб охвата, превращающий МГППУ в передовой центр общероссийской сети психолого-педагогической поддержки в национальной системе образования.

В контексте обсуждения моделей трансфера научно-методических продуктов в образовательную практику необходимо выделить особенности и масштаб модели, выстроенной в университете. Модель взаимодействия науки и практики, которая выстраивается в МГППУ, представляет собой не просто набор информационных каналов распространения, а распределенную сеть совместного производства научных знаний. При этом университет и федеральные центры выступают координаторами долгосрочных исследовательско-практических партнерств [4]. Такая системы работы позволяет переориентировать регионы с пассивного потребления методических продуктов к их адаптации и созданию «коробочных решений» непосредственно на местах, что принципиально меняет логику трансфера научных знаний.

Сетевое взаимодействие ФЦ является опорой для внедрения разработок. Команды ФЦ взаимодействуют с региональными лидерами — главными внештатными психологами, руководителями ресурсных центров и институтов развития образования, экспертами-практиками из школ и ППМС-центров.

Именно они становятся «соратниками и помощниками» на местах, адаптируя федеральные разработки к локальным условиям через апробацию, доработку «коробочных решений» и видеокейсов.

Например, в Новосибирской области благодаря такой команде была принята региональная программа по развитию инклюзивного образования, и в настоящее время по запатентованной методике МГППУ самообследования уже прошли около 170 школ региона. По итогам конференции, организованной НМЦ СПР, и при содействии специалистов центра в доработке, профилактической психолого-педагогической программе «Все в твоих руках» из Саратовской области был присвоен гриф «Рекомендовано Федерацией психологов образования России», что позволило масштабировать данную программу на другие регионы. В части кризисного консультирования сотрудники ФКЦ провели пролонгированное супервизорное сопровождение и обучение психологов Татарстана, после чего психологическая служба региона стала одной из самых подготовленных в стране по вопросам оказания экстренной помощи и теперь самостоятельно оказывает межрегиональную поддержку (например, выезжала в Чувашию).

Кроме того, ФЦ занимаются выявлением лучших программ и технологий, реализуемых на местах через организацию профильных конкурсов (Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде, Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог», Конкурс «Лучшая инклюзивная школа» и др. и верификацию доказательной базы данных практик).

В 2023 году был создан открытый реестр¹ лучших российских практик в области психологического и коррекционно-педагогического обеспечения общего образования для их распространения, включающий более 200 верифицированных психолого-педагогических программ, которые прошли экспертизу на основе доказательного подхода.

Основными принципами модели можно назвать ее *гибкость и модульность* — методические рекомендации разработаны как отдельные модули, из которых каждый регион может собирать для себя релевантные конфигурации, что снимает сопротивление на местах и повышает эффективность внедрения; *ориентацию на доказательность* — недостаточно просто представить программу, она обязательно либо пройдет конкурсный отбор, либо будет оценена независимыми экспертами; *опору на личное взаимодействие с практиками* — работа непосредственно с учителями, специалистами помогающих профессий на местах, изучение регионального контекста, учет социально-культурного компонента при

¹ <https://mgppu.ru/project/558>

разработке материалов для пользователей обеспечивают их оперативное внедрение.

Несмотря на выделенные общие принципы взаимодействия и подходы в работе с регионами, каждый ФЦ отличают особые форматы сотрудничества с практиками, которые определяются спецификой деятельности каждого центра.

Например, модель НМЦ СПР построена вокруг экспертизы, верификации и распространения психолого-педагогических программ.

Модель взаимодействия ФЦИО с практиками ориентирована на создание сетевой инфраструктуры и мониторинг инклюзивного образования. Уникальность центра заключается в сочетании аналитической работы и практической поддержки школ через реализацию различных проектов непосредственно «на местах».

Модель ФКЦ сочетает координацию психолого-педагогических служб в образовательных организациях на федеральном уровне и оказание экстренной помощи. Основные функции включают ведение реестра кризисных психологов, организацию всероссийских мероприятий и методическую поддержку регионов через главных внештатных педагогов-психологов.

Модель ФРЦ РАС построена вокруг создания сквозной, непрерывной системы сопровождения детей с РАС на самых разных этапах их жизни — от ранней диагностики до профессиональной ориентации для выстраивания дальнейшей взрослой жизни. ФРЦ РАС обладает уникальной практико-ориентированной базой — собственной площадкой, что позволяет не только проводить исследования, но и непосредственно апробировать разработки перед их масштабированием. Деятельность центра также распространяется за пределы социальной и образовательной сфер, сотрудники активно участвуют в работе с учреждениями культуры — разрабатываются совместные программы для людей с РАС.

Деятельность ФКРЦ сфокусирована на методической поддержке учителей, работающих с детьми из семей мигрантов.

Таким образом, комплексная система работы ФЦ выстраивается от широких, кросс-категорийных задач (ФКЦ, ФЦИО, НМЦ СПР) к специализированным, более узким (ФКРЦ, ФРЦ РАС), обеспечивая как широту охвата, так и глубину проработки. Модели работы ФЦ МГППУ демонстрируют высокий уровень специализации, основанный на профильных задачах — от доказательной верификации практик до кризисного сопровождения. ФЦ в своей деятельности не дублируют, а дополняют друг друга, формируя комплексную систему психолого-педагогической поддержки образования в РФ.

10.5. Перспективы развития модели

Партнерство науки и практики является не просто желательным дополнением, а необходимым условием построения эффективной, доказательной и гуманной системы психолого-педагогической помощи обучающимся с ООП.

Современный глобальный тренд заключается в выстраивании долгосрочных, равноправных моделей взаимодействия науки и практики, ориентированных на совместное создание знаний и трансформацию на их основе практик образования [9; 41; 43].

Применительно к области психологической помощи обучающимся с ООП особое значение имеет реализация доказательного подхода — наука призвана предоставить практикам надежные свидетельства эффективности конкретных или иных методик и программ, как разработанных учеными, так и созданных практиками.

В данной области также отчетливо проявляет себя тренд трансформации позиции ученого: от нейтрального наблюдателя — к соучастнику, принимающему сторону уязвимых групп, несущему ответственность перед обществом, активно включающемуся не только в процесс генерации научного знания, но и в процесс изменений практики, направленных на решение проблем [30; 43].

Реализуемая в МГППУ модель демонстрирует свою состоятельность в глобальном контексте и, очевидно, является лидерской для России.

К безусловным преимуществам относится ее системный и масштабный характер, что имеет мало прямых аналогов за рубежом и позволяет осуществлять централизованную поддержку и тиражирование практик в национальном масштабе, обеспечивая широкую доступность знаний и разработок.

В отличие от многих зарубежных и российских исследовательско-практических партнерств, которые часто носят локальный и проектный характер, модель МГППУ встроена в государственную систему образования, использует административный ресурс для преодоления барьеров, возникающих в условиях огромной страны и масштабной системы образования, обеспечивая скорость и системность внедрения разработок.

Одновременно данная модель имеет опору в ресурсах МГППУ, включая политику и инфраструктуру реализации доказательного подхода, стандартизации программ и верификации методик, уникальные системы научных журналов и информационных каналов, позволяющих оперативно публиковать результаты исследований, связь с образовательными программами высшего и дополнительного профессионального образования.

При этом сетевое измерение модели, выстроенные тесные партнерские связи с организациями и экспертами на местах дают возможность адаптировать решения к локальным контекстам, используя разнообразные форматы диалога с практиками, интегрируя их знания и опыт, укрепляя доверие на местах и обеспечивая устойчивость результатов внедрения.

Несмотря на существующие институциональные, кадровые и ресурсные возможности, накопленный опыт, модель научно-практического партнерства МГППУ демонстрирует потенциал для дальнейшего развития по нескольким направлениям.

Расширение возможностей реализации доказательного подхода к оказанию психологической помощи обучающимся с ООП предполагает развитие исследовательской инфраструктуры для проведения межрегиональных многоцентровых исследований по единому протоколу.

В проведении исследований на местах и интерпретации их результатов целесообразно более активно внедрять признанные на мировом уровне подходы, такие как co-design (совместное проектирование) и implementation science (наука о внедрении). Такое усиление предполагает не просто запрос обратной связи от регионов, а их вовлечение в качестве партнеров на этапе формулировки исследовательских вопросов и разработки методических продуктов. Такое взаимодействие позволит повысить релевантность разрабатываемых продуктов и минимизировать барьеры для их внедрения и использования в работе. Совместные исследовательские проекты, построенные по принципу исследовательско-практических партнерств, являются одной из наиболее продуктивных форм. Их эффективность заключается в том, что они позволяют отвечать на реальные, актуальные для практиков запросы, а полученные результаты сразу же находят применение в повседневной практике.

Важную роль для определения перспектив взаимодействия научно-практических центров со специалистами на местах играет развитие в Российской Федерации цифровой инфраструктуры психологической помощи обучающимся с ООП. На федеральном уровне идет внедрение платформы «Цифровой психолог». Пилотный этап уже пройден, а полномасштабное внедрение позволит ответить на ряд имеющихся вызовов — тиражирование методик, проведение дистанционных супервизий, сбор данных для новых исследований, в том числе на труднодоступных и отдаленных территориях, где особенно ярко выражен кадровый дефицит. В этой работе уже активно участвует ФКЦ МГППУ, и очевидно, что ближайшие задачи потребуют включения и других центров.

В свою очередь, в МГППУ, в рамках программы «Приоритет-2030», завершается разработка первой в России цифровой платформы, которая

позволит обеспечить технологическую трансформацию деятельности специалистов помогающих профессий через доступ к профессиональным инструментам с доказанной эффективностью и к цифровым рекомендательным сервисам.

Важной задачей является создание и развитие системы наставничества. Супервизоров, способных оказывать профессиональную поддержку психологам в сложных случаях (работа с травмой, кризисные ситуации), катастрофически мало. МГППУ здесь выступает как генератор знаний, методический и координационный центр, поставщик кадров высшей квалификации. Практические организации (школы, ресурсные центры) являются площадками для апробации, внедрения и адаптации практик, а также источником актуальных запросов и тем для исследований.

Для развития кадрового потенциала в рамках самой модели партнерства необходимо стимулировать междисциплинарный подход в подготовке будущих специалистов, расширять программы стажировок для практиков на базе МГППУ и его партнерских площадок, а также развивать институт наставничества, при котором опытные специалисты из сети региональных ресурсных центров и школ-партнеров курировали бы студентов и молодых ученых в их прикладных проектах.

Одним из центральных вопросов, актуальных как для российской, так и для международной практики, остается вопрос оценки эффективности партнерств. Имеющиеся механизмы, как показывают исследования, в основном ограничиваются учетом процессуальных показателей и сбором обратной связи [4]. В этом направлении перспективным представляется проведение лонгитюдных мониторингов с отслеживанием влияния внедряемых практик на конкретные образовательные и социально-эмоциональные результаты обучающихся с ОВЗ и ООП. Это позволит модели взаимодействия университета и регионов выйти на новый уровень доказательности, который будет связан не только с экспертизой продукта на входе в различные реестры, но и с отслеживанием реальных эффектов их внедрения в практику работы образовательных организаций. Преодоление этой методологической лакуны позволит внести значимый вклад как в развитие отечественной системы образования, так и в международную методологию организации взаимодействия научного сообщества и практиков системы образования.

Для решения проблем психологической помощи детям с ООП критически важно развитие межцентрового взаимодействия. Недостаточная координация подходов и решений научно-практических подразделений будет усугублять хроническую проблему практики — локальность и разрозненность программ, адресованных отдельным целевым группам. Напротив, эффективная интеграция деятельности ФЦ позволит полноценно реализовать универсальный подход инклюзивного образования,

предлагая целостные, системные решения, отвечающие интересам и особенностям всех групп.

Это подведет МГППУ к постановке еще более амбициозной цели — переходу от трансформации системы психологической помощи детям с ООП к трансформации образовательных практик и систем, в своем текущем виде создающих препятствия для реализации потенциала каждого ребенка, и построению полномасштабных региональных систем инклюзивного образования (в широкой рамке). Достижение этой цели станет возможным на основе реализации модели практико-ориентированной науки, предложенной в рамках культурно-исторической теории и теории развивающего образования [5; 4; 9], в которой ученые организуют работу совместно со всеми участниками социокультурной ситуации развития ребенка — психологами, педагогами, методистами, управленцами, родителями — для «трансформации» этой ситуации. В свою очередь, реализация данной модели предполагает выстраивание сотрудничества МГППУ с органами власти субъектов РФ по разработке и реализации межведомственных программ развития целых секторов и подсистем региональных систем образования, связанных с развитием, безопасностью и благополучием детей.

Модель МГППУ, с ее уникальной федеральной сетевой структурой, представляет собой мощный ресурс на национальном уровне. Только через тесный, равноправный и нацеленный на конкретный результат диалог между исследователями и практиками можно преодолеть разрыв между знанием и действием, обеспечив каждому ребенку с особыми образовательными потребностями право на качественное образование и полноценное развитие.

Список литературы к главе 10 «Партнерство науки и практики в сфере психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями: глобальные тренды и модель МГППУ»

1. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 1. — С. 5—16.
2. Анкудинова, Н.Г., Борщева, О.В., Мельнов, В.Е. Смешанная организационная форма дополнительного инклюзивного образования: проект «Мама, папа, я — экстремальная семья» // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2022. — Т. 14, № 3. — С. 112—119.
3. Велиева, С.В., Четверикова, Т.Ю. Психологическая травля детей с нарушениями развития в инклюзивной школьной практике // Russian Journal of Education and Psychology. — 2024. — Т. 15, № 6. — С. 250—273.

4. Головина, И.В., Леонова, О.И., Папуткова, Г.А., Медведева, Т.Ю., Вотинцев, А.В. Трансфер научно-методических продуктов в практику образования // Ярославский педагогический вестник. — 2024. — № 4(139). С. 62—73.
5. Громыко, Ю.В., Давыдов, В.В. Образование как средство формирования и выращивания общественно-регионального развития // Образовательная политика. — 2011. — № 2(52). — С. 24—38.
6. Доказательный подход: руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: учебное пособие / М.Г. Сорокова, О.А. Ульянина, Г.В. Семья [и др.]; под ред. А.А. Марголиса, М.Г. Сороковой, Г.В. Семья. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — 130 с.
7. Ермолова, Т.В., Савицкая, Н.В., Дедова, О.В., Гузова, А.В. Исследование возможностей применения иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка в мирах виртуальной реальности детьми с ограниченными возможностями здоровья // Science for Education Today. — 2022. — Т. 12, № 4. — С. 183—202. DOI: 10.15293/2658-6762.2204.09
8. Ефименко, В.Н., Рачковская, Н.А., Миназова, В.М. Организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в инклюзивной образовательной среде школы // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 3(114). — С. 17—23. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-3-114-17-23
9. Исаев, Е.И., Косарецкий, С.Г. Практико-ориентированная наука на базе культурно-исторической психологии: история и перспективы // Культурно-историческая психология. — 2025. — Т. 21, № 3. — С. 27—38. DOI: 10.17759/chp.2025000003
10. Казьмин, А.М. [и др.]. Результативность формирования компетенций у детей раннего и дошкольного возраста с РАС через консультирование-коучинг родителей // Аутизм и нарушения развития. — 2022. — Т. 20, № 3. — С. 26—38.
11. Кантор, В.З., Никулина, Г.В., Проект, Ю.Л. Готовность слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области в начальной школе: типологический подход // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. — 2024. — № 4. — С. 153—179.
12. Кожанова, Н.С., Болгарова, М.А. Организационно-содержательная модель развития инклюзивной компетентности педагогов // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 3(112). — С. 17—24.
13. Косарецкий, С.Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России // Психологическая наука и образование. — 2024. — № 29(5). — С. 14—30.
14. МаксUTOва, Г.И., Михайлова, С.В., Стадник, О.С., Савиных, Е.Ю., Жданов, В.В. Использование адаптивного спорта в инклюзивном образовании школьников со сколиозом на примере гольфа // Адаптивная физическая культура. — 2023. — № 2(94). — С. 18—21.
15. Мамохина, У.А. [и др.]. Проблемы и перспективы реализации доказательного подхода в рамках деятельности региональных ресурсных центров по сопро-

- вождению лиц с РАС // Аутизм и нарушения развития. — 2022. — № 20(3). — С. 15—25.
16. Мельник, Ю.В. Роль дружественной образовательной среды в процессе социально-педагогической инклюзии нетипичных обучающихся // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2023. — Т. 1, № 2(91). — С. 153—168.
 17. Мясников, И.Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. — 2021. — Т. 9, № 3. — С. 9.
 18. Нигматуллина, И.А. [и др.]. Система комплексного сопровождения детей с РАС: региональный опыт // Образование и саморазвитие. — 2022. — Т. 17, № 3. — С. 296—316.
 19. Обзор зарубежных и отечественных исследований и разработок технологий ИОМ: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — 192 с.
 20. Пискун, О.Ю., Баскина, И.С., Петроченко, В.А., Штатных, Е.Д., Агавелян, Р.О. Билингвистическое пространство образования как ресурс развития творческих способностей и социально-психологической адаптации детей с нарушением слуха // Science for Education Today. — 2021. — Т. 11, № 2. — С. 172—196. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.08
 21. Рубцов, В.В. Какая наука нужна сегодня московскому образованию? [Интервью] // Россия-2010. — 1994. — № 4. — С. 89—95. — URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ROs-1996/ROS-3371.htm#Kp337> (дата обращения: 15.06.2025).
 22. Фесенко, Ю.А., Романовская, М.В. Суицидоопасное поведение у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: причины, факторы риска, защитные факторы, профилактика // Суицидология. — 2023. — Т. 14, № 1(50). — С. 61—72.
 23. Черенева, Е.А., Ли, С., Стоянова, И.Я. Исследование психологических характеристик саморегуляции у детей с нарушениями когнитивного здоровья в системе образования // Science for Education Today. — 2021. — № 6(11). — С. 46—60.
 24. Шамарина, Е.В. Актуальные проблемы внедрения инклюзивного образования младших школьников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2023. — № 2 (92). — С. 15—22.
 25. Яковлева, И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // Высшее образование в России. — 2011. — № 7. — С. 124—129.
 26. Bornmann, L. What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey // Journal of the American Society for Information Science and Technology. — 2013. — Vol. 64, No. 2. — Pp. 217—233.
 27. Brock, M.E., Carter, E.W.A. Systematic Review of Paraprofessional-Delivered Educational Practices to Improve Outcomes for Students With Intellectual and

- Developmental Disabilities // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. — 2013. — Vol. 38, No. 4. — Pp. 211—221.
28. Cook, B.G., Odom, S.L. Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education // *Exceptional Children*. — 2013. — Vol. 79, No. 2. — Pp. 135—144.
29. Edwards, E.B., Taylor, M.D., Bell, J., Lenhoff, S.W., Mickens, J., Foster, I., Sweeney, M. Chronic Absenteeism in Detroit: Addressing Systemic and Structural Inequality through Participatory Action Research // *Educational Policy*. — 2025.
30. Engeström, Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. 2nd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — 330 p.
31. Forman, S.G., Olin, S.S., Hoagwood, K.E., Crowe, M., Saka, N. Evidence-Based Interventions in Schools: Developers' Views of Implementation Barriers and Facilitators // *School Mental Health*. — 2009. — Vol. 1, No. 1. — Pp. 26—36.
32. Goel, N., [et al.]. Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research // *Psychology in the Schools*. — 2012. — Vol. 49, No. 5. — Pp. 383—491. DOI: 10.1002/pits.21610
33. Goldstein, H., McKenna, M., Barker, R.M., Brown, T.H. Research–Practice Partnership: Application to Implementation of Multitiered System of Supports in Early Childhood Education // *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. — 2019. — Vol. 4, No. 1. — P. 38—50.
34. Greenstein, J.A. Coordination of Services Teams (COST): A Bridge Across Silos in School-Based Mental Health Support: Diss. ... PhD in Education. — Berkeley: University of California, 2025. — 212 p.
35. Kersha, Y., [et al.]. Evaluating 30 years of experimental education research in the post-Soviet space: A meta-analysis of studies on student achievement // *International Journal of Educational Development*. — 2025. — Vol. 115, No. 3. — Art. 103274. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2025.103274
36. Lee, K., Godina, F., Pike, D.A. Social Turn-Taking, Parent-Mediated Learning Intervention for a Young Child with Autism: Findings of a Pilot Telehealth Study // *Early Childhood Education Journal*. — 2024. — Vol. 52. Pp. 755—767. DOI: 10.1007/s10643-024-01731-8
37. McLaughlin, C., Black-Hawkins, K. School-university partnerships for educational research—distinctions, dilemmas and challenges // *Curriculum Journal*. — 2007. — Vol. 18, No. 3. — P. 327—341. — URL: https://www.researchgate.net/publication/249016390_School-university_partnerships_for_educational_research_Distinctions_dilemmas_and_challenges (viewed: 29.09.2025).
38. Messiou, K. Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? // *International Journal of Inclusive Education*. — 2016. — Vol. 21, No. 2. — P. 1—14.
39. Naff, D.B., Senechal, J., Ogston-Nobile, P. L. 2025 MERC Annual Report. — Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University (VCU), 2025. — 45 p.

40. Nunez, A., Duane, A., Greenstein, J.E., [et al.]. An innovative and sustainable approach to delivering school-based mental health and wellness services // *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. — 2025. — Vol. 53, No. 1. — Pp. 12—28.
41. Penuel, W.R., Gallagher, D. Creating research-practice partnerships in education. — Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2017. — 256 p.
42. Rochelle, J.L. Suicide Prevention in Schools: A Breadth and Depth Perspective: Diss. ... PhD in Psychology. — Fairfax, VA: George Mason University, 2023. — 178 p.
43. Stetsenko, A. The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education. — Cambridge: Cambridge University Press, 2017. — 305 p.
44. Stoiber, K.C., Gettinger, M. Multi-Tiered Systems of Support and Evidence-Based Practices // *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support* / eds. S.R. Jimerson, M.K. Burns, A.M. Van der Heyden. — 2nd ed. — New York: Springer, 2016. — Pp. 121—141.
45. Therrien, M.C.S. Teacher-Implemented AAC Intervention to Support Peer Interaction in an Inclusive Preschool Classroom: A Pilot Study // *Augmentative and Alternative Communication*. — 2023. — Vol. 39, No. 4. — Pp. 259—270.
46. Weist, M.D., Mellin, E.A., Chambers, K.L., Lever, N.A., Haber, D., Blaber, C. Challenges to Collaboration in School Mental Health and Strategies for Overcoming Them // *Journal of School Health*. — 2012. — Vol. 82, No. 2. — Pp. 97—105. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x

**Программы оказания психолого-педагогической помощи
обучающимся с ОВЗ**

Леонова Олеся Игоревна

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» совместно с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — МГППУ) ежегодно проводит Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде.

Конкурс проводится с целью развития открытого реестра коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога в соответствии с Планом мероприятий на 2024—2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденным Минпросвещения России 18 июня 2024 г. № СК-13/ 07 вн, и направлен на совершенствование методического обеспечения психолого-педагогической деятельности.

Конкурс реализуется в соответствии с номинациями: «Профилактические психолого-педагогические программы», «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся», «Программы коррекционно-развивающей работы», «Развивающие психолого-педагогические программы», «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы», «Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами».

На конкурс принимаются программы педагогических работников образовательных организаций всех субъектов Российской Федерации. По результатам экспертной оценки определяются победители, призеры, лауреаты. Конкурсным программам победителей, призеров и лауреатов присваивается гриф «Рекомендовано Общероссийской общественной организацией “Федерация психологов образования России” для реализации в образовательных организациях; центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, органах управления социальной защитой населения; организациях, реализующих мероприятия индивидуальной программы реабилитации или

абилитации детей-инвалидов; организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Ниже приводится реестр программ победителей, призеров и лауреатов Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде, проведенного в 2021—2024 гг., в области оказания психолого-педагогической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Полные тексты программ размещены в реестре лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде на сайте общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования» (далее — ФПО России): <https://www.rospsy.ru/KPResults>. Этот реестр ежегодно пополняется программами, отобранными экспертами по актуальным направлениям психолого-педагогической работы:

1. «Профилактические психолого-педагогические программы» — программы и технологии, обеспечивающие создание благоприятных условий образовательной среды, направленные на предупреждение психологических трудностей в развитии и социальной адаптации, психологического неблагополучия обучающихся и воспитанников, формирование и поддержание здорового образа жизни обучающихся, развитие личностных ресурсов, системы убеждений и ценностно-смысловых установок, повышение психологической защищенности, проработку психологической травмы.
2. «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся» — психолого-педагогические программы и технологии помощи обучающимся, воспитанникам, испытывающим трудности в обучении, развитии и социальной адаптации; коррекции развития обучающихся, воспитанников, обеспечивающие развитие у них навыков неконфликтного взаимодействия, эмпатии, формирование новых жизненных установок и системы ценностных ориентаций; коррекции эмоциональной сферы личности, деструктивных форм поведения и обучения новым способам взаимодействия.
3. «Программы коррекционно-развивающей работы» — психолого-педагогические программы и технологии, направленные на создание психологических ресурсов для обеспечения благоприятной инклюзивной среды в образовательной организации, специальных образовательных условий и психологического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
4. «Развивающие психолого-педагогические программы» — программы и технологии, направленные на раскрытие внутренних (когнитивных, аффективных, регулятивных) ресурсов обучающихся, воспитанни-

ков, в том числе нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, предусматривающие психологическое обеспечение действий педагогов и родителей в вопросах организации образовательного процесса.

5. «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы» — психолого-педагогические программы и технологии, обеспечивающие просвещение населения, повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогов.
6. «Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами», которые направлены на повышение психологической компетентности педагогических коллективов, развитие их профессиональных ресурсов, навыков командного взаимодействия и психологического благополучия.

Программы демонстрируют творческий потенциал специалистов, особенности их уникального опыта в вопросах развития психолого-педагогической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, отдельных учреждений и в отечественной системе образования в целом, дают возможность увидеть, как на местах решаются актуальные практические задачи, а также уровень их сложности.

Представленные в открытом реестре программы призваны выступить точкой отсчета для проведения их независимой оценки в парадигме доказательного подхода и подготовки на их основе примерных коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования). Методология и методика проведения независимой оценки психолого-педагогических программ описана в Регламенте экспертизы доказательной базы программ и технологий для социальной сферы и образования в парадигме доказательного подхода и обеспечивает пополнение и развитие Открытого реестра рекомендуемых программ психологической помощи, вызывающих доверие профессионального сообщества, за счет верификации доказательной базы психолого-педагогических программ и их актуализации с целью получения рекомендаций для дальнейшего тиражирования в образовательной практике. Данные мероприятия координируются в рамках деятельности секции «Доказательный подход в психологии и образовании» в структуре Научно-экспертного совета на базе МГППУ (далее — секция ДП НЭС МГППУ) при поддержке Минпросвещения России. Специфика проведения экспертизы психолого-педагогических программ в парадигме доказательного подхода состоит в подтверждении их соответствия

нормативным правовым актам, регламентирующим профессиональную деятельность; возможности применения при разработке программ дополнительного профессионального образования; определении соответствия профилю рекомендаций, включенных в разработки; корректности критериев оценки качества ожидаемых результатов; возможности включения методов и технологий в образовательную деятельность педагогических работников в конкретной образовательной организации. Научный аспект экспертизы подразумевает следование принципам научной верификации и качественной оценки образовательных и методических разработок, его положения представлены в исследовании об организации независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода. Эти требования применяются для оценки соответствия разработок современным достижениям науки, подтверждения их новизны, результативности, оптимальности, а также возможности и условий использования описанного опыта другими педагогическими работниками. Одновременно выделим аспект, связанный с пониманием экспертизы в условиях формирования единого образовательного пространства, — обеспечение встраиваемости в образовательный процесс конкретной образовательной организации с учетом ее социально-географических особенностей. Данное обстоятельство ставит задачу в качестве допустимых результатов экспертизы определять уровень соответствия примерным программам, технологиям и методам работы, а процесс экспертизы сопоставлять с экспертной оценкой проектов нормативных правовых актов федерального или регионального уровня, при которой существуют единый регламент экспертизы, единый профильный экспертный орган в соответствии с предметом экспертизы, единые требования к отбору экспертов, единая методика экспертизы определенных образовательных и методических разработок, открытые данные об итогах экспертной оценки.

Особенности взаимодействия и сотрудничества по вопросам проведения независимой оценки психолого-педагогических программ и технологий обсуждаются с авторами-разработчиками — представителями организаций на регулярной основе в рамках экспертно-проектных семинаров на базе МГППУ. Комплект материалов для оценки программ/технологий направляется в качестве заявки на проведение независимой оценки на электронный адрес секции ДП НЭС МГППУ expert_sci@mgppu.ru.

Открытый реестр рекомендуемых программ оказания психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ победителей, призеров и лауреатов Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде 2021—2024 гг.

Номер (ID)	Уровень образования	Наименование программы (технологии)	Авторский коллектив	Ссылка на программу
01. Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы				
01.01	Начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование	Психолого-педагогический консилиум как обязательный компонент психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании	Дегтярева Людмила Ивановна, Тиндетникова Елена Геннадьевна, Луцкая Мария Евгеньевна	https://rospsy.ru/node/878
02.01	Начальное общее образование	Программа психологического просвещения родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья «Учимся вместе с улыбкой»	Демидова Анна Леонидовна	https://rospsy.ru/node/2182
02. Развивающие психолого-педагогические программы				
01.02	Начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование	Программа дополнительного образования «Мультистудия» для детей с ограниченными возможностями здоровья	Приходько Христина Руслановна, Шилова Евгения Ивановна, Денисенко Евгения Геннадьевна	https://rospsy.ru/node/873

02.02	Начальное общее образование	Опорная педагогика как новая инклюзивная психолого-педагогическая технология в реализации программы по предмету «математика» в 2—6 классах для учащихся с нормой и ОВЗ (кроме нарушения интеллекта)	Горшечникова Яна Борисовна	https://rospsy.ru/node/2039
03. Профилактические психолого-педагогические программы				
01.03	Основное общее образование	Программа профилактики отклоняющегося поведения подростков с задержкой психического развития «Красота — внутри меня»	Замяткина Ирина Михайловна	https://rospsy.ru/node/858
04. Программы коррекционно-развивающей работы				
01.04	Дошкольное образование	«Игробург» — коррекционно-развивающая программа по развитию высших психических функций у дошкольников с ОВЗ посредством взаимодействия специалистов	Карманова Мария Николаевна, Козырева Елена Станиславовна	https://rospsy.ru/node/867
02.04	Дошкольное образование	Коррекционно-развивающая программа «НейроУм», направленная на развитие психических процессов у детей дошкольного возраста (4—7 лет) с тяжелыми нарушениями речи с применением прогрессивных и эффективных нейропсихологических методов и приемов	Лучникова Виктория Евгеньевна	https://rospsy.ru/node/1938

03.04	Среднее общее образование	Коммуникационный инклюзивный проект «Школа кураторов»	Морозова Ирина Викторовна	https://rospsy.ru/node/1920
04.04	Дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование	Дополнительная образовательная коррекционно-развивающая программа для детей с задержкой психического развития (ЗПР) ГКУ «Детский дом (смешанный) № 19» «Лесенка успеха» на 2018—2022 годы	Казакова Ольга Александровна	https://rospsy.ru/node/1907
05.04	Дошкольное образование	Программа комплексной помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с проблемами развития, «Тропинка детства»	Южакова Светлана Александровна	https://rospsy.ru/node/1939
06.04	Дошкольное образование	Коррекционно-развивающая программа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (функциональными расстройствами зрения) «Диалог»	Маркова Наталья Николаевна	https://rospsy.ru/node/1921

07.04	Дошкольное образование	Программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения комбинированного типа для детей с ОНР и ФФНР от 4 до 7 лет «Развиваем речь»	Артемova Наталья Петровна	https://rospsy.ru/node/1931
08.04	Дошкольное образование	Программа психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей с тяжелыми нарушениями речи 5—6 лет в группе компенсирующей направленности	Галагуцкая Надежда Анатольевна, Шкотова Надежда Александровна	https://rospsy.ru/node/1929
09.04	Начальное общее образование	Рабочая программа коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия (психокоррекционные)» для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 1), 1—4 классы	Захарычева Татьяна Геннадьевна	https://rospsy.ru/node/1926
10.04	Дошкольное общее образование	Коррекционно-развивающая программа психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья «Мир моих эмоций»	Рыбникова Юлия Авхатовна	https://rospsy.ru/node/1917

11.04	Основное общее образование	Рабочая программа по коррекционному курсу «Познай себя» АООП ГКОУ «Вачская коррекционная школа-интернат», вариант 1 5—9 классы	Хоц Анна Николаевна	https://rospsy.ru/node/1912
12.04	Дошкольное общее образование	Программа формирования толерантного отношения к людям (детям) с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования «Уроки толерантности. Что значит жить с ограниченными возможностями здоровья — попробуй сам!»	Темирова-Скороходова Ольга Александровна	https://rospsy.ru/node/1914
13.04	Дошкольное общее образование	Программа комплексного коррекционно-развивающего сопровождения сенсомоторного и предречевого развития детей с НОДА в условиях взаимодействия специалистов (из опыта работы ДОУ комбинированного вида)	Тесленко Любовь Николаевна, Скрипко Анна Геннадьевна, Тихонович Анастасия Владимировна, Кокшарова Анастасия Геннадьевна, Ростова Татьяна Викторовна, Елисеева Анна Михайловна, Ратькина Екатерина Федоровна, Крюкова Оксана Артемовна	https://rospsy.ru/node/1919

14.04	Дошкольное общее образование	Коррекционно-развивающая программа для дошкольников 6—7 лет с задержкой психического развития по подготовке руки к письму «Истории кутха на кончике карандаша»	Топычканова Татьяна Николаевна	https://rospsy.ru/node/1913
15.04	Дошкольное общее образование	Адаптированная образовательная программа для детей с ЗПР	Цыганкова Марина Викторовна	https://rospsy.ru/node/1911
16.04	Начальное общее образование	Коррекционно-развивающая программа «Умная»	Кобоса Юлия Юрьевна, Иванова Лилия Сергеевна, Кит Надежда Васильевна, Файзиева Зухра Келдиевна	https://rospsy.ru/node/1923
17.04	Дошкольное общее образование, начальное общее образование, основное общее образование	Комплексная программа абилитации семей, воспитывающих детей-инвалидов, «Круг поддержки»	Сакулина Марина Федоровна, Лабазова Ольга Владимировна	https://rospsy.ru/node/1922

18.04	Дошкольное общее образование, начальное общее образование, основное общее образование	Программа коррекционно-развивающих занятий для детей с РАС	Дойникова Ирина Валерьевна, Мороз Александра Витальевна	https://rospsey.ru/node/1928
19.04	Начальное общее образование	Ресурсный класс как модель обучения детей с РАС в инклюзивном образовательном пространстве	Павлова Гузалия Салиховна, Казикина Елена Алексеевна, Ивахникова Марина Игоревна	https://rospsey.ru/node/1924
20.04	Начальное общее образование	«Эмоционально-волевое развитие слабослышащих и позднооглохших обучающихся»	Жидкова Кристина Александровна, Кравец Алёна Юрьевна, Литвинова Елизавета Сергеевна, Норкина Светлана Викторовна, Страмнова Марина Вадимовна	https://rospsey.ru/node/1927

21.04	Начальное общее образование	Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа для обучающихся с задержкой психического развития «Учусь и развиваюсь»	Саенко Татьяна Александровна	https://rospsy.ru/node/1916
22.04	Дошкольное общее образование	Программа по формированию социальной компетентности у детей 5—7 лет с задержкой психического развития «Мир вокруг нас»	Сускина Нина Александровна	https://rospsy.ru/node/1915
23.04	Дошкольное общее образование	Программа групповых занятий «Музыкальная гостиная»	Соколова Татьяна Владимировна; Рогозина Мария Александровна	https://rospsy.ru/node/1918
24.04	Дошкольное общее образование	Адаптированная рабочая коррекционно-развивающая программа для ребенка-инвалида с ТНР, группа комбинированной направленности	Сандуляк Мария Алексеевна	https://rospsy.ru/node/2026

25.04	Основное общее образование, среднее общее образование	Дополнительная обще-развивающая программа по профилактике негативных психоэмоциональных состояний у детей подросткового возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) «Сила добра»	Афанасьева Светлана Евгеньевна	https://rospsy.ru/node/2032
26.04	Начальное общее образование	Коррекционно-развивающая программа по развитию адаптационной готовности учащихся с ограниченными возможностями здоровья при переходе к обучению в среднем звене школы с использованием техник фототерапии «Каким я вижу себя»	Молчанова Елена Владимировна	https://rospsy.ru/node/2029
27.04	Дошкольное общее образование	Психолого-педагогическая программа коррекционно-развивающей направленности «Социализация детей с ОВЗ дошкольной образовательной организации через совместную творческую деятельность»	Филиппова Татьяна Александровна	https://rospsy.ru/node/2030
28.04	Дошкольное общее образование	Программа коррекции и развития сенсорной интеграции детей дошкольного возраста с ОВЗ (в том числе с ТМНР) «Дом чудесных превращений	Шпилева Ирина Евгеньевна	https://rospsy.ru/node/2022

29.04	Начальное общее образование	Коррекционно-развивающая, психолого-педагогическая программа «Сенсомоторное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья»	Ковалева Елена Сергеевна, Хлестова Ирина Владимировна	https://rospsy.ru/node/2025
30.04	Начальное общее образование	Программа адаптации первоклассников с нарушением слуха к школьному обучению «Классная школа»	Куренкова Мария Александровна	https://rospsy.ru/node/2033
31.04	Начальное общее образование	Программа коррекционно-развивающей работы «Сенсорная интеграция для обучающихся с расстройством аутистического спектра и тяжелыми множественными нарушениями развития»	Теслюк Анастасия Владимировна	https://rospsy.ru/node/2172
32.04	Дошкольное общее образование	Коррекционно-развивающая программа для дошкольников старшего возраста «Развитие коммуникативных навыков у детей с двойной исключительностью»	Лавриненко Ирина Андреевна	https://rospsy.ru/node/2174

33.04	Начальное общее образование, основное общее образование	Психолого-педагогическая программа адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду методом ненасильственной коммуникации «Свой среди своих»	Малыч Виктория Анатольевна	https://rospsy.ru/node/2170
05. Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся				
01.05	Основное общее образование, среднее общее образование	Наставничество как форма психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	Березина Ирина Валерьевна, Андреева Наталья Алексеевна, Набокова Екатерина Борисовна	https://rospsy.ru/node/1934
02.05	Начальное общее образование, основное общее образование	Комплексная программа формирования, коррекции и развития про-странственного гнозиса и праксиса у обучающихся с ОВЗ (с нарушениями слуха) с применением нейропсихологических игр и упражнений	Домчук Виктория Михайловна	https://rospsy.ru/node/2021

Список литературы к приложению

1. Головина, И.В., Сорокова, М.Г., Леонова, О.И. Экспертиза образовательных и методических разработок на основе доказательного подхода в условиях развития единого образовательного пространства // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2024. — № 3(71). — С. 181—192.
2. Доказательный подход: руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: учеб. пособие / М.Г. Сорокова,

- О.А. Ульянина, Г.В. Семья [и др.]; под ред. А.А. Марголиса, М.Г. Сороковой, Г.В. Семья. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — 130 с. — URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/evbaguver2024> (дата обращения: 07.11.2024).
3. Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: распоряжение Минпросвещения России от 28 дек. 2020 г. № Р-193.
 4. Организация независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода / М.Г. Сорокова, О.И. Леонова, Ю.Б. Ботова, Е.О. Пятаков // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2023. — Т. 6, № 4(23). — С. 143—156.
 5. Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде. Каталог-2021: кол. моногр. / под ред. В.В. Рубцова, Е.С. Романовой. — М., 2021. — 278 с.

Информация об авторах

- 1) *Ульянина Ольга Александровна*, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ, доктор психологических наук, ulyaninaoa@mgppu.ru
- 2) *Юрчук Ольга Леонидовна*, заместитель руководителя Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат психологических наук, yurchukol@mgppu.ru
- 3) *Никифорова Екатерина Александровна*, начальник отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ, nikiforovaeca@mgppu.ru
- 4) *Тукфеева Юлия Владимировна*, начальник отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат педагогических наук, tukfeevayuv@mgppu.ru
- 5) *Алехина Светлана Владимировна*, кандидат психологических наук, доцент, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, alehinasv@mgppu.ru
- 6) *Быстрова Юлия Александровна*, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, bystrovayua@mgppu.ru
- 7) *Чибисова Марина Юрьевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО МПГУ, marina_jurievna@mail.ru
- 8) *Павлова Ольга Сергеевна*, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования ФГБОУ ВО МГППУ, pavlovaos@mgppu.ru

- 9) *Хаустов Артур Валерьевич*, директор ФРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат педагогических наук, haustovav@mgppu.ru
- 10) *Переверзева Дарья Станиславовна*, ведущий научный сотрудник научной лаборатории ФРЦ РАС ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат психологических наук, pereverzevads@mgppu.ru
- 11) *Шумских Марина Алексеевна*, заместитель директора ФРЦ РАС ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат педагогических наук, shumskihma@mgppu.ru
- 12) *Духанина Ольга Сергеевна*, педагог-психолог ФРЦ РАС ФГБОУ ВО МГППУ, duhaninaos@mgppu.ru
- 13) *Загуменная Ольга Викторовна*, учитель начальных классов ФРЦ РАС ФГБОУ ВО МГППУ, zagumennayaov@mgppu.ru
- 14) *Мамохина Ульяна Андреевна*, заведующая лабораторией ФРЦ РАС ФГБОУ ВО МГППУ, mamohinaua@mgppu.ru
- 15) *Панцырь Сергей Николаевич*, методист ФРЦ РАС ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат психологических наук, pancirsn@mgppu.ru
- 16) *Егоренко Татьяна Анатольевна*, заведующая кафедрой «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, доктор психологических наук, egorenkota@mgppu.ru
- 17) *Исаев Евгений Иванович*, профессор кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, доктор психологических наук, isaevci@mgppu.ru
- 18) *Лобанова Анна Вячеславовна*, доцент кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат психологических наук, lobanovaav@mgppu.ru
- 19) *Расторгуева Маргарита Дмитриевна*, старший преподаватель кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, tuhtinamd@mgppu.ru

- 20) *Санина Светлана Петровна*, доцент кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат педагогических наук, saninasp@mgppu.ru
- 21) *Сафронова Мария Александровна*, декан факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат психологических наук, maria.safronova@mgppu.ru
- 22) *Семья Галина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, semjagv@mgppu.ru
- 23) *Ослон Вероника Нисоновна*, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, oslonvn@mgppu.ru
- 24) *Меркуль Ирина Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ, merkulia@mgppu.ru
- 25) *Сорокова Марина Геннадьевна*, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой «Цифровое образование», руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО МГППУ, sorokovamg@mgppu.ru
- 26) *Одинцова Мария Антоновна*, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФГБОУ ВО МГППУ, mari505@mail.ru
- 27) *Радчикова Наталия Павловна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО МГППУ, главный специалист подразделения «Лаборатория биофизики возбудимых сред» ФГБУН ИТЭБ РАН, nataly.radchikova@gmail.com
- 28) *Кузнецова Анастасия Андреевна*, директор Городского психолого-педагогического центра Департамента образования и науки города Москвы, kuznetsova8@edu.mos.ru

- 29) *Олтаржевская Любовь Евгеньевна*, научный руководитель Городского психолого-педагогического центра Департамента образования города Москвы, кандидат педагогических наук, OltarzhevskayaLE@edu.mos.ru
- 30) *Васягина Наталия Николаевна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования ФГАОУ ВО УрГПУ, vasyagina_n@mail.ru
- 31) *Баринова Елена Сергеевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования ФГАОУ ВО УрГПУ, barinovaes@yandex.ru
- 32) *Косарецкий Сергей Геннадьевич*, кандидат психологических наук, проректор по научной деятельности ФГБОУ ВО МГППУ, kosaretskijs@mgppu.ru
- 33) *Овакимян Елена Вячеславовна*, аналитик отдела планирования и сопровождения научных проектов и мероприятий ФГБОУ ВО МГППУ, ovakimyanev@mgppu.ru
- 34) *Леонова Олеся Игоревна*, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников на базе ФГБОУ ВО МГППУ, leonovaoi@mgppu.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ
ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Коллективная монография

Компьютерная верстка В.В. Забковой

Формат 60×90/16. Гарнитура «Times»

Электронное издание. Печать по необходимости

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сretenка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77;
факс: (495) 632-92-52