

Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах

Исаев Е.И.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Косарецкий С.Г.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Королева Я.П.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9324-6736>, e-mail: yakoroleva@hse.ru

В статье обсуждаются подходы к профилактике и коррекции трудностей в обучении, используемые в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах (США, Австралии, Португалии, Швеции, Финляндии и др.). Выделены общие черты реализуемых моделей: многоуровневая система поддержки, многопрофильные (междисциплинарные) команды, использование индивидуального плана развития (образования) и др. Рассмотрены особенности ролей специалистов школьного уровня (учитель, школьный психолог, социальный работник и др.) и их взаимодействие в процессе организации помощи детям. Отмечены специфические для разных стран особенности реализации подходов, проблемы и ограничения, встречающиеся на практике. Обсуждаются перспективы реализации рассмотренных подходов в российском образовании.

Ключевые слова: трудности в обучении, реакция на вмешательство, междисциплинарный подход, многопрофильная команда, многоуровневая организация поддержки, доказательная образовательная практика.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 30.05.2022 № 073-00110-22-04 «Диагностика трудностей в обучении у обучающихся начальной школы».

Для цитаты: Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 17–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110302>

Modern models of prevention and correction of learning difficulties in the work of school support services in foreign countries

Evgeni I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Sergei G. Kosaretsky

HSE University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Yana P. Koroleva

HSE University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9324-6736>, e-mail: yakoroleva@hse.ru

The article describes the approaches to prevention and correction of learning difficulties used in the work of school support services abroad (USA, Australia, Portugal, Sweden, Finland, etc.). The general features of the implemented models are supposed to be: multilevel support system, multidisciplinary (interdisciplinary) teams, use of an individual

development (education, support) plan, etc. The features of the roles of school level specialists (teacher, school psychologist, social worker, etc.) and their interaction in the process of organizing assistance to children are also taken into consideration. We paid attention to the specific features of the implementation of approaches, problems and limitations encountered in practice and discussed the perspective for the implementation of these approaches in Russian education.

Keywords: learning difficulties, response to intervention, interdisciplinary approach, multidisciplinary team, multilevel support organization, evidence-based educational practice.

Financing. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 30.05.2022 No. 073-00110-22-04 «Diagnosis of learning difficulties in primary school students».

For citation: Isaev E.I., Kosaretsky S.G., Koroleva Ya.P. Modern models of prevention and correction of learning difficulties in the work of school support services in foreign countries. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 17–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110302> (In Russ.).

Введение

Трудности в обучении у школьников — проблема, актуальная во все исторические эпохи, при этом в России в последние годы наблюдается рост интереса к ней со стороны исследователей и практиков [1; 2; 3]. Эта тенденция связана с тем, что на государственном уровне в Указе Президента сформулированы цели вхождения российского образования в десятку ведущих стран по качеству образования. Фоном является реальная ситуация, когда российские школьники демонстрируют большую — сравнительно с ведущими странами мира — долю обучающихся, которые не достигают базового уровня функциональной грамотности. Во многих странах накоплен интересный опыт профилактики и коррекции трудностей в обучении, который может быть полезен в российском образовании при обосновании соответствующих программ.

В настоящей статье мы представляем результаты проведенного анализа моделей организации помощи детям с трудностями в обучении на школьном уровне, реализуемых в зарубежных странах. Изучив научные публикации, нормативные документы, руководства таких стран, как США, Австралия, Португалия, Швеция, Финляндия, Шотландия, мы обнаружили ряд общих характеристик действующих моделей организации помощи детям с трудностями в обучении на школьном уровне.

В первую очередь это многоуровневая организация поддержки, предполагающая углубление индивидуализации и интенсивности вмешательств по мере выявления более сложного характера трудностей и недостаточности применявшихся ранее методов. Второй существенной общей чертой является наличие междисциплинарных внутришкольных команд, вовлеченных в работу с трудностями в обучении. Выделяемые характеристики тесно связаны между собой. Однако рассмотреть их, как минимум для задач данной публикации, целесообразно все же относительно автономно и последовательно.

Мы обсуждаем дискуссионные моменты и затруднения, возникающие при реализации выделенных подходов, а также возможности для использования опыта зарубежных стран в формирующейся россий-

ской практике комплексной помощи детям с трудностями в обучении.

Результаты анализа

Модели многоуровневой поддержки

В США модель многоуровневой поддержки (вмешательства) является наиболее методологически и организационно проработанной, законодательно закреплённой [9]. В большинстве документов и публикаций она определяется как RTI (responsetointervention) — «реакция на вмешательство» [9; 15]. RTI фокусируется на оценке реакций учащегося на изменение практик работы с ним. Отсутствие реакции на изменения становится сигналом о необходимости смены образовательной стратегии, чтобы найти оптимальные уровни эффективного преподавания и обучения.

RTI приходит на смену традиционному подходу к образованию детей с особыми потребностями и трудностями в обучении — так называемой *модели несоответствий* [19]. В рамках данной модели учащиеся имели право на специальное образование в широком смысле (предполагающее изменение учебной программы и использование вспомогательных технологий) только в том случае, если оценка выявила несоответствие между их способностями, фиксируемыми в стандартизированных диагностических тестах интеллекта (прежде всего, IQ), и успеваемостью. Замена традиционной модели на методологию RTI призвана обеспечить возможность всем учащимся получать высококачественное обучение и помощь, прежде чем им предложат перевод на специальные образовательные форматы.

Хотя существует множество интерпретаций структуры RTI, стандартный RTI состоит из трех уровней [28]. Уровень 1 предназначен для всех учащихся. На этом уровне, если ребенок не реагирует на базовую учебную поддержку (прежде всего, дифференцированное обучение), он или она переходит на следующий уровень (уровень 2). Здесь учащийся получает поддержку с использованием технологий, доказавших свою эффективность, как на уровне класса, так и в небольших группах. Если ребенок не демонстрирует

прогресса в ответ на вмешательства на уровне 2, то третий уровень предлагает более интенсивное и часто индивидуализированное вмешательство — прежде всего индивидуальное наставничество и практику специального образования. Уровни поддержки отличаются не только формами и методами, но вовлеченностью тех или иных специалистов. На уровне 1 ключевую роль играют учителя; школьные социальные работники и школьные психологи в основном участвуют в мероприятиях уровня 2 и уровня 3 [6].

Модель RTI включает два важнейших компонента: внедрение обучения/вмешательства, основанного на фактических данных, и постоянную оценку для отслеживания прогресса или реакции учащихся: скрининг и мониторинг. Последнее позволяет гарантировать педагогам, что учащиеся не будут участвовать в мероприятиях, которые не помогают им достичь ожидаемого уровня оценки, а получают оптимальный правильный тип и объем обучения, набор мер поддержки в соответствии с их потребностями [8].

Модель RTI является ярким примером продвижения культуры доказательного подхода в образовательной практике. Она предусматривает, что используемые для обучения и поддержки технологии основаны на научных исследованиях, показавших их эффективность. Модель RTI ориентирована на максимально широкий круг («на всех») учащихся, которые могут нуждаться в поддержке для повышения их успеваемости. Она меняет парадигму образования для детей, испытывающих трудности в обучении, утверждая, что многие проблемы, затрагивающие учащихся, связаны не с недостатками у учащихся, а с неправильными /или неэффективным обучением, и устраняет такого рода обучение, как причину недостаточного учебного прогресса.

Наряду с RTI, в документах и литературе США встречается описание системы Multitiered System of Support (Многоуровневой системы поддержки), (MTSS) [12; 25]. MTSS построена на предпосылке, что универсальная поддержка (уровень 1) должна предоставляться всем учащимся. Однако некоторым учащимся может потребоваться дополнительная поддержка в разное время (уровень 2), а некоторым учащимся может потребоваться более интенсивная поддержка (уровень 3), чтобы добиться успеха в наиболее инклюзивной и справедливой учебной среде из своих сверстников на уровне класса. Таким образом, модель предусматривает повышение интенсивности и индивидуализации до тех пор, пока не будут устранены препятствия для обучения. Такая согласованность требует постоянного скрининга и мониторинга прогресса для обеспечения практики, основанной на фактических данных [25].

Модели RTI и MTSS имеют выраженное сходство. Мы находим в некоторых публикациях прямое указание на их тождественность, синонимичность применительно к части штатов [5], а в других — фиксацию того, что MTSS приходит на смену RTI [13]. Также есть публикации, в которых отмечается, что MTSS шире RTI, поскольку включает, наряду с трудностями акаде-

мического характера, проблемы социально-эмоционального развития и психологического здоровья. MTSS имеет более целостный характер, интегрирует академические, социальные и поведенческие аспекты вмешательств, в частности, RTI и PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) [10; 22; 25].

В Австралии система академической поддержки в большинстве документов также определяется как RTI, предусматривает три уровня поддержки, совместную работу школьного персонала и регулярный мониторинг [20, с. 18; 29].

В Шотландии процесс работы с детьми с трудностями в обучении выстроен следующим образом. Учитель определяет детей, которым требуется больший уровень внимания, чтобы они могли добиться ожидаемого прогресса и преодолеть, насколько это возможно, любые препятствия на пути к обучению. Учитель адаптирует подходы к обучению и преподаванию с целью обеспечения необходимого образовательного прогресса. Там, где ожидаемый прогресс не достигнут, учитель обращается за помощью к другим сотрудникам внутришкольной поддержки, которые оказывают помощь учителю в классе или участвуют в реализации индивидуальной образовательной программы. Если действия на этом этапе не решают проблему, школа по согласованию с коллегами и родителями запрашивает информацию и советы в образовательных службах вне школы, например, у приглашенного учителя или педагогического психолога. Дополнительная поддержка может предоставляться в конкретном классе, на уровне школы или вне ее. Например, некоторым детям может быть полезно посещать специализированное отделение в школе на постоянной или неполной основе. Такая поддержка может включать необразовательные меры, такие как поддержка со стороны физиотерапевта, клинического психолога, логопеда, игрового терапевта или социального работника. Другим учащимся может быть полезно обучение в специальной школе или посещение медицинского учреждения, учреждения социальной службы или волонтерского учреждения [30].

В Португалии в системе поддержки на школьном уровне выделяются три группы мер: универсальные, избирательные и дополнительные [27]. Универсальные меры предусмотрены для всех учащихся, включая тех, кто нуждается в выборочных или дополнительных мерах, направленных на содействие развитию личного, межличностного и социального вмешательства. В числе прочих они включают дифференцированное обучение; модификацию учебной программы; обогащение учебного плана; вмешательство с академической или поведенческой направленностью в небольших группах и др. Избирательные меры направлены на удовлетворение потребностей в поддержке при трудностях в обучении, не преодолеваемых выполнением универсальных мер. Они включают, в том числе, следующие: дифференцированные учебные траектории; психолого-педагогическую поддержку; тьюторскую поддержку. Дополнительные меры направлены на преодоление интенсивных и устой-

чивых трудностей в общении, взаимодействии, когнитивных или учебных трудностей, которое требует специализированных ресурсов поддержки обучения и вовлечения. Они включают значительные изменения в учебной программе; разработку индивидуального плана; использование стратегии структурированного обучения и др. Мобилизация дополнительных мер зависит от демонстрации недостаточности универсальных и избирательных мер. Причины недостаточности должны иметь доказательную базу и быть описаны в технико-педагогическом отчете. Определение необходимых мер осуществляется учителями на основе анализа данных мониторинга и систематической оценки эффективности реализованных мер, после консультации с родителями или опекунами и другими специалистами, которые непосредственно взаимодействуют с учеником. При этом возможно одновременное принятие мер разных уровней [24].

В Финляндии реализуется трехступенчатая модель поддержки (общая, усиленная, специальная поддержка). Отмечается, что ее элементы являются общими с RTI [4; 31]. Первый из трех уровней в системе поддержки детей, испытывающих трудности в обучении, — общая поддержка, — предназначен для учащихся, нуждающихся в эпизодической, нерегулярной помощи в обычных классах. Общая поддержка включает сотрудничество между семьей и школой, наставничество и репетиторство, услуги консультирования учащихся и внеклассные клубные мероприятия. Обучение проводится в основном в общеобразовательных классах, хотя могут предлагаться и формы специального обучения (ресурсные классы). Второй уровень — усиленная поддержка — реализуется, когда учащийся нуждается в более длительной поддержке в определенной области, такой как навыки грамотности или математические навыки. Третий уровень — специальная поддержка — предназначен для школьников, которые обучаются с использованием индивидуальных учебных планов по одному или нескольким предметам. Наиболее интенсивный уровень поддержки состоит из всех возможных форм поддержки (включая поддержку, предоставляемую в рамках уровней общей и усиленной поддержки, которые могут быть предложены в школе, включая специальные образовательные услуги) [31].

Многопрофильные школьные команды

Как мы уже видели, модели многоуровневой поддержки предусматривают включение в работу с ребенком школьных специалистов различных дисциплин (специализаций, профиля). Идеи междисциплинарности и межпрофессионального сотрудничества отражают признание того, что экспертные знания распределяются и что стремление к целостному и продуктивному взгляду на проблему требует скоординированных усилий экспертов разного профиля [14]. Существенно, что междисциплинарность реализуется не как «передача ребенка» от одного специалиста другому, но предполагает распределение ответственности в кооперации.

Значимость командного подхода определяется наличием в моделях разноуровневой поддержки «точек»

принятия решений о необходимости перехода на другой уровень/применения другого типа мер поддержки, требующих коллегиального анализа и обсуждения.

Общешкольный командный подход декларируется как принципиальное условие внедрения RTI/MTSS в США. Документы требуют, чтобы все члены школьного сообщества (директора школы, учителей, социальных работников, школьных психологов, вспомогательного персонала, и др.) совместно участвовали во внедрении модели и брали на себя новые роли [7]. Процедуры реализации общешкольного командного подхода могут различаться, но общий алгоритм выглядит следующим образом: первоначальные совещания по планированию RTI/MTSS проводятся на собраниях группы учителей, объединенных одним предметом или классом. Во время встречи учитель (учителя) поднимает первоначальные проблемы и запрашивает идеи и стратегии работы с ребенком у других учителей. Обычно к собраниям присоединяется либо школьный консультант, либо учитель специального образования. Встречи RTI/MTSS уровня 1 более формальны, чем встречи по планированию, и, как правило, содержат заполненные и представленные педагогом перед собранием специальные формы, документацию о предыдущих первоначальных встречах, предпринятые стратегии вмешательства и данные для документирования результатов этих стратегий. Команда включает учителей, специальных воспитателей, школьного консультанта и школьного администратора. Команда, как правило, назначает одного из членов RTI-команды как координатора в общении с родителями и взаимодействия с учителем по реализации идей и сбору данных. Собрания RTI/MTSS уровня 2 обычно включают ту же команду, что и RTI уровня 1, но также и тех, кто поддерживает учащегося в достижении конкретных целей. Это может быть специалист по грамотности, счету, поведению, социальный работник, медсестра или учитель другого класса. На таких собраниях используются более конкретные процедуры анализа данных и мониторинга прогресса.

Собрания RTI/MTSS уровня 3 связаны с принятием решения о направлении ребенка для получения специального образования. Поэтому они носят еще более структурированный и формальный характер. В них часто участвуют администратор территориального уровня, социальный работник, школьный психолог, сертифицированный советом поведенческий аналитик, медсестра и/или другой консультант.

Рассматривая роли членов команды, следует отметить, что стартовой точкой во всех случаях является учитель. Предполагается, что учитель понимает индивидуальные потребности детей и учится их удовлетворять, выбирая правильные методы, не прибегая к прямым услугам специалистов. На следующем уровне учителю может понадобиться консультация специального педагога, школьного психолога, учителя для работы с детьми с особыми потребностями [6]. Важную роль в поддержке принятия решений на основе данных в США играют школьные психологи. Они отвечают за

всеобщий скрининг всех учащихся, внедрение основанных на фактических данных вмешательств на нескольких уровнях, постоянный мониторинг прогресса для обоснования решений на каждом уровне, консультации учителей. Школьные психологи также играют важную роль в подборе подходящего персонала на должности тренеров и/или членов команд MTSS, готовят материалы для повышения квалификации школьного персонала, выступают в роли инструкторов и тренеров по внедрению модели, выполняют роли фасилитатора команды по решению проблем [16; 23].

Отмечается, что внедрение новых моделей поддержки стимулировало изменение роли школьных психологов: они перешли от узкой роли «привратника» в специальных образовательных службах к более активной роли; они предоставляют прямые и косвенные услуги для продвижения основанных на фактических данных справедливых практик для всех учащихся через совместную работу с администраторами, учителями, специалистами, семьями и учащимися [26].

В *Португалии* многопрофильная школьная команда состоит из постоянных и временных членов. Постоянными членами команды являются: один из учителей, который помогает директору школы; педагог специального образования; три члена педагогического совета с функциями координации на разных уровнях образования и обучения; психолог. Директор школы обязан назначить координатора по согласованию с постоянными членами группы. Координатор междисциплинарной группы должен: собирать членов команды на собрания; руководить работой; использовать необходимые процедуры, чтобы гарантировать участие родителей или опекунов. Многопрофильная команда несет ответственность за отбор оптимальных мер поддержки, мониторинг их реализации, консультирование педагогов, подготовку технико-педагогического отчета. Работа, которую выполняет междисциплинарная команда, учитывается в их рабочем времени [24].

В *Швеции* команду службы помощи определяют как группу профессионалов, которые разделяют озабоченность существующей проблемой и углубляют свои знания и опыт в соответствующей области, взаимодействуя на постоянной основе [14]. В нее входят учитель, учитель для детей с особыми потребностями, психолог, учитель по работе с детьми с особыми потребностями, школьная медсестра и т. д. Работа в рамках собрания команды — это непрерывный процесс представления и обсуждения проблем учеников и поиска ресурсов для их решения. На всех встречах обязательно присутствует директор [14].

В *Финляндии* действует сходный с рассмотренными выше странами состав межпрофессиональных команд. При этом отличительной чертой является ведущая роль учителей для детей с особыми потребностями. Они принимают участие в оценке результатов обучения учащихся, планировании поддержки в командах, а также в работе с учащимися на всех уровнях поддержки [31].

Таким образом, многопрофильность (междисциплинарность) обеспечивает возможность привлечения

для поддержки ребенка максимума профессиональных ресурсов. Учителя, получая дополнительную поддержку в командах, имеют возможность снизить нагрузку по работе с учащимися, испытывающими трудности в обучении. Коллегиальность повышает объективность и прозрачность принятия решений по проблеме ребенка и обоснованность предложений о путях ее решения.

Рассмотрев две ключевые характеристики современных моделей поддержки детей с трудностями в обучении, необходимо уделить некоторое внимание дополнительным важным моментам.

В большинстве стран мы находим практику использования индивидуального плана образования (развития, поддержки, сопровождения) [17]. Такой план выступает как стержень процесса поддержки. Он фиксирует особенности (потребности) ребенка, требующие внимания, определяет круг лиц, включенных в работу, состав и сроки вмешательств, результаты, которые необходимо достичь, процедуры оценки эффективности. В оптимальном варианте в составление плана и мониторинг реализации включена общешкольная команда.

Выше мы видели, что на определенном уровне (как правило), к поддержке ребенка подключаются *внешние партнеры школы* — разные специалисты и структуры, обладающие ресурсами и компетенциями в оказании помощи детям с трудностями в обучении. Их состав варьируется, как между странами, так и внутри стран, в зависимости от местных условий. Это могут быть службы здравоохранения, поддержки поведения, социального обеспечения в образовании, профильные НКО и др. В большинстве случаев страны стремятся обеспечить регулярный доступ внешних специалистов в школу, однако используются и варианты направления учащихся для получения услуг на базе внешних организаций [27; 30].

Школы получают дифференцированную *ресурсную помощь* в организации поддержки детей с трудностями в обучении (в зависимости от установленных контекстных факторов риска неуспешности и уровня сложности проблем учащегося), как для обеспечения внутришкольных процессов, так и для дополнительного запроса ресурсов на привлечение внешней поддержки.

Выделяя общее в подходах к сопровождению школьников с трудностями в обучении, реализуемых в зарубежных странах, следует отметить наличие ряда различий. Страны различаются строгостью в отношении оценки эффективности мер воздействия, идентификации прогресса и проблем на разных уровнях сопровождения, четкостью в регламентации интенсивности, продолжительности и содержания поддержки на разных уровнях. Принцип доказательности в практике США в настоящее время укоренен все же в большей степени, чем в практиках европейских стран.

Наблюдаются различия в составах общешкольных команд на разных уровнях поддержки, в распределении функций между специалистами. Страны различаются по степени четкости регламентов межпрофессионального сотрудничества.

По-разному страны подходят к ситуациям, предполагающим введение индивидуального образовательного плана (плана поддержки), к его статусу и наполнению.

Довольно отчетливы различия стран по разграничению услуг общего и специального образования, профилю и ведомственной принадлежности служб внешней поддержки и сопровождения.

Заключение

Реализация рассмотренных принципов и характеристик организации поддержки детей с трудностями в обучении постоянно находится в фокусе внимания исследователей, а возможности, эффекты и ограничения моделей становятся предметом профессиональных дискуссий.

Так, при наличии большого объема исследований, выявивших позитивное влияние программ РТИ на академические достижения, не во всех из них использованы методы, позволяющие установить причинно-следственную связь между программой РТИ и результатами; преобладающая часть исследований влияния РТИ фокусируется на навыках чтения или математики, а эффекты в отношении естественных и социальных наук изучены недостаточно [18]. Недостаточно исследовано использование РТИ в средней и старшей школе [11; 15]. В сообществе практиков, реализующих модель многоуровневой поддержки, отсутствует консенсус в отношении критериев успешности ее реализации, принятия решений о переходе на следующие уровни [21]. Распространение модели РТИ связывают с ограничением доступности специального образования [5].

В отношении междисциплинарного подхода в оказании поддержки исследования показывают, что потенциал полипрофессиональной экспертизы задействовать довольно трудно, междисциплинарность не всегда может быть легко реализуемой и продуктивной, а ее эффективность и полезность может быть ограничена и неоднозначна [14].

Школы сталкиваются с трудностями в создании команд, включая финансы, помещения, время, обеспечение общности взглядов, необходимого уровня регулярности и рефлексивности взаимодействия [10]. Актуальным является вопрос о том, как наилучшим образом подготовить учителей к использованию модели многоуровневой поддержки, в том числе к взаимодействию в мультипрофильной команде [21].

Поскольку реализация рассмотренных подходов предполагает детализированную регламентацию и подотчетность, нередко избыток отчетности и «бумажная волокита» рассматриваются как значительное препятствие для их эффективной реализации.

Принцип доказательности, важный для рассмотренных подходов, несомненно должен применяться и к сопоставительному анализу. Следует отметить, что мы не обнаружили исследований, предоставляющих данные о сравнительной эффективности тех или иных страновых

моделей. У нас нет достаточных оснований говорить о выделенных странах как лидерах в формировании систем поддержки учащихся с трудностями в обучении, а реализуемые в них модели как наиболее эффективные.

Вместе с тем внимание к многолетнему опыту и подходам зарубежных стран вполне обосновано в ситуации поиска отечественных решений, адекватных социокультурной специфике и особенностям организации системы. Важно избежать риска переноса на российскую почву привлекательных идей без создания необходимых условий (как это уже мы видели в случае с инклюзивным образованием) или использования отдельных элементов вне необходимой комплексности.

Многолетние исследования проблемы трудностей в обучении российских школьников ведет В.К. Зарецкий в рамках рефлексивно-деятельностного подхода [1]. Автор предложена многовекторная модель зоны ближайшего развития, разработанная на основе положений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Сотрудничество ребенка и взрослого в процессе преодоления учебных трудностей ориентировано на развитие познавательных способностей и личностных качеств обучающегося — его субъектности, рефлексии, умения учиться, уверенности в своих возможностях преодолеть трудности в обучении. Рефлексивно-деятельностный подход представляет собой единство педагогической, психологической и психотерапевтической помощи обучающемуся в процессе преодоления учебных трудностей. Отметим, что такая помощь оказывается в ходе индивидуальной работы с обучающимся психологом, владеющим технологией рефлексивно-деятельностного подхода. В сложных случаях трудностей в обучении к такой работе привлекаются другие специалисты — нейропсихологи, дефектологи.

В 2020 г. МГППУ совместно с Институтом образования «Высшей школы экономики» была разработана целевая модель системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся.

При разработке модели учитывался опыт организации психолого-педагогического сопровождения в зарубежных странах, прежде всего РТИ.

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 обследования 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.

У специалистов мало возможностей обратиться к базам, в которых представлены свидетельства эффективности применения тех или иных методов, соответствующих выявленным потребностям обучающихся. Инструменты скрининга и мониторинга прогресса на уровне школы, значимые для оценки эффективности реализуемых мер, соответствующих потребностям учащихся, не получили широкого распространения.

Немногочисленны примеры систематической работы коллегиальных структур школьного уровня, решающих задачи сопровождения. У многих школ нет достаточных кадровых ресурсов для формирования полноценных мультипрофильных школьных команд.

Существующий высокий уровень преподавательской нагрузки большинства учителей фактически не оставляет времени для индивидуализированной работы с учащимися и участия в структурированном профессиональном сотрудничестве, работе в мультипрофессиональных командах. Кроме того, существующая система оплаты труда фактически не обеспечивает возможность полноценного учета такого рода занятости.

У большинства российских школ ограничены финансовые возможности для найма специалистов сопровождения, для увеличения оплаты труда при организации обучения в группах и индивидуально.

Вместе с тем определенные надежды на преодоление отмеченных ограничений возникают в связи с последовательным принятием в 2022 году двух документов федерального уровня, это: «Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года» и «Концепция «Школа Министерства просвещения Российской Федерации», в которых формулируются новые стандарты психолого-педагогической помощи и нормативные условия, в совокупности призванные обеспечить качественное доступное общее образование для каждого ребенка в соответствии с его потребностями и интересами независимо от социальных и экономических факторов.

Литература

1. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 3. С. 33—59. DOI:10.17759/cpp.2017250303
2. Канторова Е.В., Горбачевская Н.Л. Предпосылки трудностей школьного обучения у учащихся начальных классов // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 113—125. DOI:10.17759/pse.2020250610
3. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. №6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
4. Хаутамяки Я., Подольский А.И. Финское школьное образование как индивидуализированная система: акцент на детях со специальными образовательными потребностями // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 94—101. DOI:10.17759/pse.2021260306
5. A Snapshot of RTI Implementation a Decade Later: New Picture, Same Story / S. Berkeley, D. Scanlon, T.R. Bailey, J.C. Sutton, D.M. Sacco // Journal of Learning Disabilities. 2020. Vol. 53. № 5. P. 332—342. DOI:10.1177/0022219420915867
6. Avant D.W., Swerdlik M.E. A Collaborative Endeavor: The Roles and Functions of School Social Workers and School Psychologists in Implementing Multi-tiered System of Supports/Response to Intervention [Электронный ресурс] // School Social Work Journal. 2016. Vol. 41. № 1. P. 56—72. URL: <https://ingentaconnect.com/contentone/iassw/sswj/2016/00000041/00000001/art00006> (дата обращения: 23.09.2022).
7. Brown-Chidsey R., Bronaugh L., McGraw K. RTI in the Classroom: Guidelines and Recipes for Success. New York: Guilford Press, 2009. 224 p.
8. Burns M.K., Gibbons K. Implementing Response-to-Intervention in Elementary and Secondary Schools: Procedures to Assure Scientific-Based Practices. 1st ed. New York: Routledge, 2011. 264 p. DOI:10.4324/9780203932599
9. Every Student Succeeds Act: An Act to reauthorize the Elementary and Secondary Education Act of 1965 to ensure that every child achieves [Электронный ресурс]: Public Law 114—95: Dec. 10, 2015 // Congress.gov: United States Legislative Information. Washington, 2015. [391] p. URL: <https://congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177> (дата обращения: 23.09.2022).

10. From Professional Development to Implementation: A District's Experience Implementing Mathematics Tiered Systems of Support / E.N. Mason, S.A. Benz, E.S. Lembke, M.K. Burns, S.R. Powell // *Learning Disabilities Research and Practice*. 2019. Vol. 34. № 3. P. 207–214. DOI:10.1111/ldrp.12206
11. *Fuchs L.S., Fuchs D., Compton D.L.* Rethinking Response to Intervention at Middle and High School // *School Psychology Review*. 2010. Vol. 39. № 1. P. 22–28. DOI:10.1080/02796015.2010.12087787
12. *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support* / Eds. S.R. Jimerson, M.K. Burns, A.M. VanDerHeyden. 2nd ed. New York: Springer, 2016. XXV, 740 p. DOI:10.1007/978-1-4899-7568-3
13. *Hawes K., Johnson A.F., Atkinson Duina A.* Response to Intervention and Multi-Tiered Systems of Support in Maine Schools: Portraits of Promising Practices [Электронный ресурс]: [Report]. Gorham: University of Southern Maine, CEPARE, 2020. 30 p. URL: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/merpi/63/> (дата обращения: 23.09.2022).
14. *Hjörne E., Säljö R.* Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings // *International Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 63. P. 5–14. DOI:10.1016/j.ijer.2012.09.005
15. *Hughes C.A., Dexter D.D.* Response to Intervention: A Research-Based Summary // *Theory into Practice*. 2011. Vol. 50. № 1. P. 4–11. DOI:10.1080/00405841.2011.534909
16. Implementing a Multi-Tiered System of Support (MTSS): Collaboration Between School Psychologists and Administrators to Promote Systems-Level Change / J.W. Eagle, S.E. Dowd-Eagle, A. Snyder, E.G. Holtzman // *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2015. Vol. 25. № 2-3. P. 160–177. DOI:10.1080/10474412.2014.929960
17. Individual Education Planning Summary Guide [Электронный ресурс] / State of Victoria Department of Education and Training. Melbourne: State of Victoria Department of Education and Training, 2020. 9 p. URL: <https://education.vic.gov.au/PAL/iep-summary-guide.pdf> (дата обращения: 18.07.2022).
18. Issues in Statewide Scale up of a Multi-Tiered System of Support / J.H. Choi, A.B. McCart, D.H. Miller, W. Sailor // *Journal of School Leadership*. 2022. Vol. 32. № 5. P. 514–536. DOI:10.1177/10526846211067650
19. *Jiménez J.E.* Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? [Электронный ресурс] // *Psicothema*. 2010. Vol. 22. № 4. P. 932–934. URL: <https://psicothema.com/pi?pii=3822> (дата обращения: 25.09.2022).
20. Learning Difficulties Information Guide: School Leaders [Электронный ресурс] / State of Victoria Department of Education and Training. Melbourne: State of Victoria Department of Education and Training, 2022. 23 p. URL: <http://education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/english/reading/School-Leaders-Guide.pdf> (дата обращения: 17.07.2022).
21. Living in tier 2: educators' perceptions of MTSS in urban schools / G. Braun, S. Kumm, C. Brown, S. Walte, M.T. Hughes, D.M. Maggin // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24. № 10. P. 1114–1128. DOI:10.1080/13603116.2018.1511758
22. *McIntosh K., Goodman S.* Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS. New York: Guilford Press, 2016. 356 p.
23. Multi-Tiered System of Supports: An Ecological Approach to School Psychology Service Delivery / S.M. Loftus-Rattan, M. Wrightington, J. Furey, J. Case // *Teaching of Psychology*. 2021. 9 p. DOI:10.1177/00986283211024262
24. OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report: Portugal [Электронный ресурс] / Ministry of Education. Lisbon: Ministry of Education, 2022. 79 p. URL: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf (дата обращения: 25.09.2022).
25. Preparing Teacher Educators for Statewide Scale-Up of Multi-Tiered System of Support (MTSS) / W. Sailor, T.M. Skrtic, M. Cohn, C. Olmstead // *Teacher Education and Special Education*. 2021. Vol. 44. № 1. P. 24–41. DOI:10.1177/0888406420938035
26. Response to Intervention (RtI) and the Impact on School Psychologist Roles: Perceptions and Acceptance of Systems Change / K. Aspiranti, A. Hilton-Prillhart, A. Bebech, M.E. Dula // *Contemporary School Psychology*. 2019. Vol. 23. P. 327–337. DOI:10.1007/s40688-019-00243-2
27. Review of Inclusive Education in Portugal / OECD. Paris: OECD Publ., 2022. 268 p. DOI:10.1787/a9c95902-en
28. *Savitz R.S., Allington R.L., Wilkins J.* Response to Intervention: A Summary of the Guidance State Departments of Education Provide to Schools and School Districts // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2018. Vol. 91. № 6. P. 243–249. DOI:10.1080/00098655.2018.1536641
29. *Shapiro E.S.* Tiered Instruction in a Response-to-Intervention Model [Электронный ресурс] // RTI Action Network: A Program of the National Center for Learning Disabilities. 2010. URL: <http://rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/tiered-instruction-and-intervention-rti-model> (дата обращения: 18.07.2022).
30. Supporting Children's Learning: Statutory Guidance on the Education (Additional Support for Learning) Scotland Act 2004 (as amended) [Электронный ресурс]: Code of Practice / Scottish Government. 3rd ed. Edinburgh: The Scottish Government, 2017. 185 p. URL: <https://gov.scot/publications/supporting-childrens-learning-statutory-guidance-education-additional-support-learning-scotland/> (дата обращения: 18.07.2022).
31. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland / P.M. Björn, M.T. Aro, T.K. Koronen, L.S. Fuchs, D.H. Fuchs // *Learning Disability Quarterly*. 2016. Vol. 39. № 1. P. 58–66. DOI:10.1177/0731948715594787

References

1. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Pedagogicheskaya, psikhologicheskaya i psikhoterapevticheskaya pomoshch' v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei kak sodeistvie razvitiyu rebenka [Pedagogical, Psychological and Psychotherapeutic Help in Overcoming Learning Difficulties to Facilitate Development]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 33–59. DOI:10.17759/cpp.2017250303
2. Kantorova E.V., Gorbachevskaya N.L. Predposylki trudnostei shkol'nogo obucheniya u uchashchikhsya nachal'nykh klassov [Background for Cognitive Difficulties in Primary School Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 113–125. DOI:10.17759/pse.2020250610
3. Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Preodolenie shkol'noi neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossiiskikh shkol [Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69–82. DOI:10.17759/pse.2021260605
4. Hautamki Ja., Podolskiy A.I Finskoe shkol'noe obrazovanie kak individualizirovannaya sistema: aktsent na detyakh so spetsial'nymi obrazovatel'nymi potrebnostyami [The Finnish Education as an Individualized Service System with a Reference to Students with Special Educational Needs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 94–101. DOI:10.17759/pse.2021260306
5. Berkeley S., Scanlon D., Bailey T.R., Sutton J.C., Sacco D.M. A Snapshot of RTI Implementation a Decade Later: New Picture, Same Story. *Journal of Learning Disabilities*, 2020. Vol. 53, no. 5, pp. 332–342. DOI:10.1177/0022219420915867
6. Avant D.W., Swerdlik M.E A Collaborative Endeavor: The Roles and Functions of School Social Workers and School Psychologists in Implementing Multi-tiered System of Supports/Response to Intervention. [Elektronnyi resurs]. *School Social Work Journal*, 2016. Vol. 41, no. 1, pp. 56–72. URL: <https://ingentaconnect.com/contentone/iassw/sswj/2016/00000041/00000001/art00006> (Accessed 23.09.2022).
7. Brown-Chidsey R., Bronaugh L., McGraw K. RTI in the Classroom: Guidelines and Recipes for Success. New York: Guilford Press, 2009. 224 p.
8. Burns M.K., Gibbons K. Implementing Response-to-Intervention in Elementary and Secondary Schools: Procedures to Assure Scientific-Based Practices. 1st ed. New York: Routledge, 2011. 264 p. DOI:10.4324/9780203932599
9. 114th Congress. Every Student Succeeds Act: An Act to reauthorize the Elementary and Secondary Education Act of 1965 to ensure that every child achieves [Elektronnyi resurs]: Public Law 114–95: Dec. 10, 2015. *Congress.gov: United States Legislative Information*. Washington, 2015. [392] p. URL: <https://congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177> (Accessed 23.09.2022).
10. Mason E.N., Benz S.A., Lembke E.S., Burns M.K., Powell S.R. From Professional Development to Implementation: A District's Experience Implementing Mathematics Tiered Systems of Support. *Learning Disabilities Research and Practice*, 2019. Vol. 34, no. 3, pp. 207–214. DOI:10.1111/ldrp.12206
11. Fuchs L.S., Fuchs D., Compton D.L. Rethinking Response to Intervention at Middle and High School. *School Psychology Review*, 2010. Vol. 39, no. 1, pp. 22–28. DOI:10.1080/02796015.2010.12087787
12. Jimerson S.R., Burns M.K., VanDerHeyden A.M. (eds.), Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support. 2nd ed. New York: Springer, 2016. XXV, 740 p. DOI:10.1007/978-1-4899-7568-3
13. Hawes K., Johnson A.F., Atkinson Duina A. Response to Intervention and Multi-Tiered Systems of Support in Maine Schools: Portraits of Promising Practices [Elektronnyi resurs]: [Report]. Gorham: University of Southern Maine, CEPARE, 2020. 30 p. URL: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/mepri/63/> (Accessed 23.09.2022).
14. Hjörne E., Säljö R. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 2014. Vol. 63, pp. 5–14. DOI:10.1016/j.ijer.2012.09.005
15. Hughes C.A., Dexter D.D. Response to Intervention: A Research-Based Summary. *Theory into Practice*, 2011. Vol. 50, no. 1, pp. 4–11. DOI:10.1080/00405841.2011.534909
16. Eagle J.W., Dowd-Eagle S.E., Snyder A., Holtzman E.G. Implementing a Multi-Tiered System of Support (MTSS): Collaboration Between School Psychologists and Administrators to Promote Systems-Level Change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2015. Vol. 25. № 2-3. P. 160–177. DOI:10.1080/10474412.2014.929960
17. State of Victoria Department of Education and Training. Individual Education Planning Summary Guide [Elektronnyi resurs]. Melbourne: State of Victoria Department of Education and Training, 2020. 9 p. URL: <https://education.vic.gov.au/PAL/iep-summary-guide.pdf> (Accessed 18.07.2022).
18. Choi J.H., McCart A.B., Miller D.H., Sailor W. Issues in Statewide Scale up of a Multi-Tiered System of Support. *Journal of School Leadership*, 2022. Vol. 32, no. 5, pp. 514–536. DOI:10.1177/10526846211067650
19. Jiménez J.E. Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? [Elektronnyi resurs]. *Psicothema*, 2010. Vol. 22, no. 4, pp. 932–934. URL: <https://psicothema.com/pi?pii=3822> (Accessed 25.09.2022).
20. State of Victoria Department of Education and Training. Learning Difficulties Information Guide: School Leaders [Elektronnyi resurs]. Melbourne: State of Victoria Department of Education and Training, 2022. 23 p. URL: <http://education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/english/reading/School-Leaders-Guide.pdf> (Accessed 17.07.2022).

21. Braun G., Kumm S., Brown C., Walte S., Hughes M.T., Maggin D.M. Living in tier 2: educators' perceptions of MTSS in urban schools. *International Journal of Inclusive Education*, 2020. Vol. 24, no. 10, pp. 1114–1128. DOI:10.1080/13603116.2018.1511758
22. McIntosh K., Goodman S. *Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS*. New York: Guilford Press, 2016. 356 p.
23. Loftus-Rattan S.M., Wrightington M., Furey J., Case J. Multi-Tiered System of Supports: An Ecological Approach to School Psychology Service Delivery. *Teaching of Psychology*. 2021. 9 p. DOI:10.1177/00986283211024262
24. Ministry of Education. OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report: Portugal [Elektronnyi resurs]. Lisbon: Ministry of Education, 2022. 79 p. URL: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf (Accessed 25.09.2022).
25. Sailor W., Skrtic T.M., Cohn M., Olmstead C. Preparing Teacher Educators for Statewide Scale-Up of Multi-Tiered System of Support (MTSS). *Teacher Education and Special Education*, 2021. Vol. 44, no. 1, pp. 24–41. DOI:10.1177/0888406420938035
26. Aspiranti K., Hilton-Prillhart A., Bebech A., Dula M.E. Response to Intervention (RtI) and the Impact on School Psychologist Roles: Perceptions and Acceptance of Systems Change. *Contemporary School Psychology*, 2019. Vol. 23, pp. 327–337. DOI:10.1007/s40688-019-00243-2
27. OECD. Review of Inclusive Education in Portugal. Paris: OECD Publ., 2022. 268 p. DOI:10.1787/a9c95902-en
28. Savitz R.S., Allington R.L., Wilkins J. Response to Intervention: A Summary of the Guidance State Departments of Education Provide to Schools and School Districts. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2018. Vol. 91, no. 6, pp. 243–249. DOI:10.1080/00098655.2018.1536641
29. Shapiro E.S. Tiered Instruction in a Response-to-Intervention Model [Elektronnyi resurs]. *RTI Action Network: A Program of the National Center for Learning Disabilities*. 2010. URL: <http://rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/tiered-instruction-and-intervention-rti-model> (Accessed 18.07.2022).
30. Scottish Government. Supporting Children's Learning: Statutory Guidance on the Education (Additional Support for Learning) Scotland Act 2004 (as amended) [Elektronnyi resurs]: Code of Practice. 3rd ed. Edinburgh: The Scottish Government, 2017. 185 p. URL: <https://gov.scot/publications/supporting-childrens-learning-statutory-guidance-education-additional-support-learning-scotland/> (Accessed 18.07.2022).
31. Björn P.M., Aro M.T., Koponen T.K., Fuchs L.S., Fuchs D.H. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 2016. Vol. 39, no. 1, pp. 58–66. DOI:10.1177/0731948715594787

Информация об авторах

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры «Педагогическая психологии имени профессора В.А. Гуружапова», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Королева Яна Павловна, аспирант, стажер-исследователь Института образования, Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9324-6736>, e-mail: yakoroleva@hse.ru

Information about the authors

Evgeni I. Isaev, Doctor in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Sergei G. Kosaretsky, PhD in Psychological Sciences, Director of the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Yana P. Koroleva, Graduate Student, Research assistant, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9324-6736>, e-mail: yakoroleva@hse.ru

Получена 21.07.2022

Received 21.07.2022

Принята в печать 20.09.2022

Accepted 20.09.2022