

образовательным стандартам, оценивается педагогами-предметниками. Образовательные потребности, связанные с психологическим благополучием, социальными навыками и культурной адаптацией, оцениваются педагогом-психологом, в отдельных случаях — социальным педагогом, имеющим соответствующую подготовку в рамках повышения квалификации. Именно данной диагностике посвящен текст настоящим методических рекомендаций.

Для оценки образовательных потребностей, связанных с психологическим благополучием и культурной адаптацией, разработано два набора методик, составляющих базовый и расширенный наборы оценки, в трех вариантах каждый: для начальной, средней и старшей школы.

Для оценки образовательных потребностей, связанных с социальными навыками, в базовом наборе для всех трех ступеней используется единый инструмент, который в расширенном наборе дополняется наблюдением и интервьюированием.

Базовый набор подходит для скрининговой диагностики, которая позволяет из группы обследованных выделить тех, кто с высокой долей вероятности испытывает затруднения в области адаптации. Он включает методики, проведение и обработка которых возможны в короткие сроки. Базовый набор позволяет сделать обоснованный вывод о психологическом благополучии, социальных навыках и культурной адаптации ребенка-мигранта. Рекомендуется для каждого ребенка-иностранного гражданина применять полный комплект методик базового набора из соответствующего перечня (см. ниже), поскольку это позволит в полной мере охарактеризовать его образовательные потребности в соответствующих областях.

В случае выявления у ребенка трудностей в ходе применения базового набора рекомендуется дополнить диагностику методиками из расширенного набора, предоставляющего возможность для более углубленной и дифференцированной оценки образовательных потребностей. Методики из расширенного набора могут применяться по отдельности в зависимости от того, какой именно параметр следует рассмотреть более детально и какие задачи поставлены психологом (или психолого-педагогическим консилиумом перед проведением расширенной диагностики).

При оценке образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина необходимо выбирать методики, предназначенные для данного возрастного этапа. Если ребенок недостаточно владеет русским языком, можно использовать отдельные методики, предназначенные для более ранней возрастной ступени. Даже в этом случае недопустимо упрощать

формулировки или менять форму проведения диагностических методик, поскольку это часто становится причиной получения недостоверных сведений. В отдельных случаях имеет смысл воспользоваться помощью переводчика (специалиста или волонтера) при условии, что он не является членом семьи ребенка. В такой ситуации следует провести подробный инструктаж о правилах поведения при диагностике.

Проведение методики, входящих в базовый и расширенный наборы, описаны в главах 2-4 методических рекомендаций. Обращаем внимание, что сами методики, а также инструкции по их обработке приведены в Инструментарии.

В главе 5 представлен подход к комплексному анализу результатов оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. Он построен на концепции уровневого анализа и по результатам диагностики позволяет отнести ребенка-иностранного гражданина к одному из профилей выраженности особых образовательных потребностей психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации: дезадаптивному, смешанному и интеграционному.

При оценке особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-иностранцев граждан используются психодиагностические инструменты, которые применимы в работе как с самим ребенком, так и со взрослыми: педагогами и родителями. Диагностические мероприятия с ребенком проводятся в индивидуальной форме, об их организации сказано ниже. Работу с методиками базового набора можно ограничить рамками одной встречи с ребенком. При необходимости использовать инструменты из расширенного набора нужно организовать вторую встречу.

Рассматривая кандидатуры педагогов, которые будут выступать в качестве экспертов при оценке образовательных потребностей ребенка, следует ориентироваться на частоту их взаимодействия с учеником. Для начальной школы это скорее всего классный руководитель (основной педагог), для средней и старшей — классный руководитель, учителя математики, русского языка и литературы. Для базовой оценки достаточно одного-двух педагогов, для расширенной желательно привлечь от двух до четырех специалистов.

Основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей-иностранцев граждан является психолого-педагогический консилиум, важной составляющей которого и становится оценка основных (дополнительных) потребностей ребенка. Рекомендуются в течение учебного года провести три таких консилиума. Первичный

консилиум целесообразно проводить не ранее второй-третьей недели сентября и не позднее второй недели октября.

Первичный консилиум предполагает общий анализ особых образовательных потребностей детей-иностранцев граждан, выявление детей, нуждающихся в адресной поддержке, и выработку общей стратегии индивидуального сопровождения каждого такого учащегося. Список обучающихся для обсуждения на консилиуме готовит классный руководитель совместно с социальным педагогом и педагогом-психологом под руководством представителя администрации. Туда могут входить недавно прибывшие или только поступившие в школу обучающиеся-мигранты, а также те, кто уже обучается в школе, но демонстрирует недостаточную учебную успешность или имеет поведенческие трудности.

Итак, в консилиуме принимают участие:

- представитель администрации;
- классный руководитель;
- учителя-предметники, учитель русского языка, учитель РКИ;
- педагог-психолог и социальный педагог.

Для подготовки к консилиуму учителя-предметники анализируют особые (дополнительные) образовательные потребности ребенка, связанные с русским языком и уровнем знаний; классный руководитель и социальный педагог собирают общую информацию о семейной ситуации и истории развития. Педагог-психолог проводит оценку особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка, связанных с психологическим благополучием, социальными навыками и культурной адаптацией.

В ходе консилиума проводится обсуждение образовательных потребностей каждого ребенка. По итогам консилиума составляется список детей-иностранцев граждан, нуждающихся в индивидуальном сопровождении, и разрабатывается план такого сопровождения. В зависимости от количества детей-иностранцев граждан в образовательной организации может проводиться как один подобный консилиум, так и несколько (например, по различным ступеням обучения).

Второй консилиум целесообразно провести в конце декабря. Он предназначен для анализа текущей работы и внесения необходимых корректировок.

Третий консилиум проводится в конце учебного года и предполагает анализ проделанной работы и оценку ее эффективности.

Подготовка ко второму и третьему консилиуму включает мониторинг удовлетворенности особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка.

Организация диагностической встречи с ребенком имеет ряд методических особенностей.

Установление контакта с ребенком является важным условием эффективности и первым этапом диагностического обследования. Оно имеет две цели: повысить мотивацию ребенка на обследование и снизить тревожность. Установление контакта предполагает знакомство психолога с ребенком и беседу с ним в начале диагностической встречи.

Педагогу-психологу крайне желательно познакомиться с ребенком-мигрантом заблаговременно. При первичном знакомстве с ребенком и его семьей рекомендуется узнать:

- Как правильно произносить имя ребенка и имена его родителей?
- Какими языками ребенок владеет и каков уровень его владения этими языками?
- Какова миграционная история семьи: где ребенок родился, в каком возрасте переехал в регион нынешнего пребывания?

Прежде всего, диагностическое обследование требует обеспечения условий для диагностики: подготовку тестового материала и необходимого оборудования, а также устранение возможных помех и постороннего вмешательства. Диагностическую встречу следует запланировать таким образом, чтобы и у ребенка, и у психолога был достаточный ресурс времени. Очень важно обеспечить конфиденциальность общения и изолированность того помещения, где проводится диагностика: предупредить коллег по необходимости повесить на дверь табличку «Спасибо, что вы не мешаете: идет консультация» и пр. Внимание к подобным деталям значительно повышает точность диагностики. Ребенка надо предупредить о диагностической встрече заранее. Если о встрече с психологом ребенку скажет родитель или педагог, то следует согласовать, что именно они скажут. Когда психолог приглашает ребенка на диагностическую встречу, важным условием контакта является возможность для ребенка «сохранить лицо» (не приглашать его в присутствии одноклассников, не делать это публично и т.п.).

В начале диагностической встречи в доступной для ребенка форме нужно сообщить следующую информацию:

- Цели обследования. Категорически не следует говорить ребенку, что необходимость индивидуальной работы с ним связана с его миграционным статусом во избежание угрозы стереотипа. Необходимо нормализовать ситуацию и сказать ребенку, что очень многие ученики приходят к психологу для индивидуальной работы. Если ребенок приехал или поступил в школу относительно недавно, можно объяснить необходимость подобной работы тем, что все новые ученики проходят такую же диагностику.

- Возможное использование результатов: узнают ли родители и педагоги о том, что говорится и делается в ходе обследования.

- Подросткам сообщить о возможном ознакомлении с результатами («Если тебе интересны результаты, я тебе расскажу сразу или через некоторое время»).

В процессе обследования рекомендуется вести протокол, включающий следующие наборы:

- дата и время обследования;
- фамилия, имя, возраст испытуемого;
- наблюдения психолога (как ребенок себя ведет, как реагирует на удачи и неудачи и др.);
- суждения ребенка, имеющие значение для оценки образовательных потребностей.

Пример протокола для сбора социально-демографических данных приведен в приложении 1.

Для точности диагностики большую роль играет предъявление инструкции. Крайне важно максимально точно воспроизвести инструкцию к методике и условия ее проведения. Любая психодиагностическая методика — это прежде всего измерительный инструмент, и всякая небрежность в обращении с ним значительно снижает точность измерения.

При диагностике ребенка младшего школьного возраста очень важно подчеркнуть неучебный характер диагностики и создать для ребенка ситуацию успеха.

49

В работе с подростками в данном случае принципиальное значение имеет мотивация подростка участвовать в диагностических процессах. При ее отсутствии результаты могут не совсем точно отражать реальность.

По итогам диагностики следует спросить подростка: «Что из этого я могу показать/рассказать твоей маме/учительнице?» Если есть какой-то материал, который подросток категорически не хочет показывать, психолог может сообщить взрослым общую информацию и выводы, не пересказывая конкретных формулировок.

Глава 2. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации

Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации состоит из базового и расширенного наборов и различается для начальной, средней и старшей школы.

Ниже перечислены инструменты психологической диагностики и описана специфика ее проведения. Подробное описание каждого инструмента, включающее бланк методики и алгоритм обработки, приведено в документе «Инструментарий оценки особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации».

Начальная школа

В базовый набор диагностики для начальной школы входят:

- Опросник аккультурации для детей и подростков.
- Социометрический тест.

Основным инструментом для базовой диагностики детей-иностранцев граждан, обучающихся в начальной школе, является Опросник аккультурации для детей и подростков. Для детей данного возраста он предлагается в краткой форме — 8 вопросов.

В результате психолог получает информацию, насколько ребенок настроен на сохранение родной культурной среды и в какой степени он включается в культуру принимающего общества. По сочетанию этих двух параметров определяется одна из четырех предпочитаемых ребенком стратегий аккультурации:

- Интеграция — включение в культуру принимающего общества при сохранении родной культурной среды; результатом является их объединение.

- Ассимиляция — постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества, вплоть до полного растворения в нем.

- Сепарация — полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами.

- Маргинализация — потеря культурной опоры; отсутствие включения в культуру принимающего общества при потере родной культурной среды.

Потенциально рискованным для адаптации является любая стратегия, кроме интеграции. Сепарация и ассимиляция являются «промежуточными» стратегиями. В случае сепарации ребенку-мигранту нужна поддержка в освоении российской культуры. В случае ассимиляции ребенку-мигранту необходима поддержка в сохранении своей культуры. Маргинализация является самой рискованной стратегией для адаптации, однозначно приносящей негативные последствия.

Кроме количественного анализа, в ситуации выбора всех стратегий, кроме интеграции, следует предпринять качественный анализ ответов. Следует посмотреть, с чем именно связаны затруднения ребенка (невысокие баллы): с языковой, коммуникативной (друзья) или символической (где нравится жить) аккультурацией. Дальнейшую работу с ребенком нужно строить в тех направлениях, которые он отметил как «проблемные». Например, если ребенок смотрит ТВ и пр. на русском языке (идет языковая аккультурация), но ему не нравится жить в России и у него нет российских друзей, именно в этом направлении должна строиться работа по поддержке культурной адаптации.

Социометрический тест используется для изучения социального статуса ребенка-мигранта. Социальный статус является мерой включенности ребенка-иностранный гражданина в принимающее общество; в данном случае — в среду российских одноклассников.

Методика достаточно популярна и широко известна, инструкция к ней проста. Однако она не дает достоверных результатов при работе с недавно образованными группами, поскольку социальные связи в них неустойчивы. Поэтому ее нельзя применять в классах, образованных менее чем за полгода до проведения диагностики. Также нельзя ее применять к ребенку-мигранту, пришедшему в класс менее чем за полгода до диагностики.

На результаты социометрического теста может оказывать влияние социальная желательность, поэтому психологу необходимо как можно

более внимательно следить за тем, чтобы во время диагностики ученики работали самостоятельно и никто не знал, кто кого выбирает.

Если ребенок-мигрант попал в категорию отвергаемых или не получил ни одного выбора (как положительного, так и отрицательного), это говорит о том, что он плохо включен в сообщество одноклассников. Это может быть следствием затруднений в культурной адаптации, связанных с ведущей для школьника культурной средой — школой. Следует подчеркнуть, что данный вывод может являться только предварительным и требует дополнительной проверки.

Если ученик-мигрант попал в «низкостатусные», это нужно анализировать дополнительно. Например, ученик может быть причислен к группе «низкостатусных» как потому, что его никто не выбрал, так и потому, что одноклассники выбирали его в равной степени положительно и отрицательно. Это требует качественного анализа. При наличии в классе других детей с миграционным опытом психолог анализирует — есть ли у ребенка-иностранного гражданина выбор между ним и детьми без миграционного опыта. Именно они могут быть учтены при оценке культурной адаптации.

В ситуации, когда диагностика проводится в классе с высокой долей обучающихся-мигрантов (более 20%), сам по себе «статус» может не говорить об уровне культурной адаптации. В этом случае показателем культурной адаптации может являться количество выборов, которые дети-мигранты получают от одноклассников без миграционного опыта.

В расширенный набор диагностики для начальной школы входит карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации».

Она предлагается для заполнения классному руководителю после того, как ребенок-мигрант проучился в классе не менее месяца. Психолог знакомит педагога с содержанием карты наблюдения, отвечает на вопросы педагога, проясняет непонятные моменты. Далее рекомендуется, чтобы педагог понаблюдал за ребенком минимум неделю, ориентируясь на пункты карты наблюдения, как бы держа ее перед глазами, и только потом приступил к ее заполнению.

В результате обработки данных психолог получает информацию о степени выраженности трех стратегий аккультурации: интеграции, сепарации и маргинализации. Диагностика ассимиляции с использованием данной методики не рекомендована так как по результатам психометрического

анализа результатов апробации она показывает низкую (недостаточную) надежность.

Вначале эти данные нужно соотнести с результатами «Опросника аккультурации для детей и подростков». Если они сильно противоречат друг другу (например, по данным опросника, ребенок предпочитает стратегию сепарации, а карта наблюдения «Стратегии адаптации» свидетельствует, что сепарация — наименее выраженная стратегия), то рекомендуется предложить ребенку еще раз ответить на вопросы опросника и дополнительно понаблюдать за ребенком, обращая внимание на спорные моменты.

В случае если острых противоречий нет, различия между опросником и картой наблюдений следует трактовать следующим образом. Опросник — это то, как сам ребенок видит ситуацию. Карта наблюдения — то, как ее видит классный руководитель. Эти два взгляда не обязательно должны совпадать, однако их совпадение позволяет с большей уверенностью сделать диагностический вывод про стратегию аккультурации.

Далее баллы, набранные по шкале «интеграция», сравниваются с баллами по другим шкалам. Целью психологической работы по культурной адаптации будет являться достижение выраженной стратегии интеграции и слабой выраженности маргинализации. Достижение этих показателей может свидетельствовать об успешной культурной адаптации.

Выраженность стратегий аккультурации может меняться в процессе культурной адаптации.

Также данные карты наблюдения можно использовать для качественного анализа: она позволяет определить проблемные зоны с точки зрения движения от маргинализации к интеграции и сосредоточить работу по психологической поддержке именно на этих зонах. Так, например, если на утверждения «Угощает одноклассников блюдами национальной кухни» и «Учит одноклассников играм своего народа» классный руководитель поставил минус (отсутствует), то можно предложить это организовать самому учителю.

Средняя школа

В базовый набор диагностики для средней школы входят:

- Опросник аккультурации для детей и подростков.
- Социометрический тест.
- Детский опросник аккультурационного стресса.

Опросник аккультурации для детей и подростков предлагается в более развернутой (по сравнению с начальной школой) форме — 14 вопросов. Работа с ним аналогична работе с вариантом для начальной школы (см. выше). Его отличие заключается только в том, что утверждений в нем больше. В остальном проведение данной методики и анализ результатов аналогичны с опросником для начальной школы.

Социометрический тест, используемый для изучения социального статуса ребенка-мигранта, также не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

Детский опросник аккультурационного стресса нацелен на измерение двух проявлений стресса аккультурации, которые мешают культурной адаптации. Первое — воспринимаемая дискриминация: насколько ребенок ощущает негативное отношение к себе окружающих (или кажущееся ему таковым) из-за его национальности. Второе — стресс, связанный с миграцией: переживание сложностей вхождения в культуру новой группы. Отсутствие воспринимаемой дискриминации и низкий уровень негативных переживаний являются признаками успешной культурной адаптации. Острое переживание дискриминации в сочетании с ощущением сложности жизни в России свидетельствуют о неуспешной культурной адаптации. Более того, именно переживание дискриминации зачастую является серьезным барьером на пути к культурной адаптации.

По результатам обработки методики психолог получает данные об общем уровне аккультурационного стресса. Этот показатель является основой для отнесения ребенка в группу риска и принятия решения о необходимости дальнейшей углубленной диагностики.

Для построения работы по психологическому сопровождению психолог может использовать результаты по отдельным шкалам методики. В случае, например, если стрессовые переживания (вторая шкала) невелики, а более ярко выражено переживание дискриминации, то именно его снижение является главной задачей психологической помощи в области культурной адаптации.

В расширенный набор диагностики для средней школы входят:

- Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации».
- Краткая шкала социокультурной дезадаптации.
- Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков.

Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации» используется для оценки степени выраженности трех стратегий аккультурации: интеграции, сепарации и маргинализации. Ее применение не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

По результатам методики «Краткая шкала социокультурной дезадаптации» можно сделать вывод об уровне социальной дезадаптации у ребенка. Каждое из 11 утверждений опросника описывает какой-то один аспект сложностей, с которыми сталкивается обучающийся-мигрант в повседневной жизни на новом месте.

Методика проста, при ее проведении не должно возникать трудностей, связанных с пониманием, за исключением фразы «Добиваться понимания от других людей». Ее можно дополнительно расшифровать: «Насколько тебе трудно делать так, чтобы другие люди в России (одноклассники, учителя, продавцы в магазине) тебя понимали».

Если, прочитав утверждение «Соблюдать свою религию», ребенок говорит, что он не религиозен, ответ на этот вопрос обозначается как «очень легко».

Кроме общей оценки дезадаптации для психолога имеет значение качественный анализ. По каждому из пунктов, где ребенок отметил «очень трудно» или «трудно», необходимо попросить: «Приведи примеры того, когда тебе было трудно в последнее время» (называется конкретная трудность из опросника, например, делать покупки или общаться с одноклассниками). Это позволит получить информацию о контексте, в котором проявляются трудности в адаптации, и выстроить работу, направленную на решение конкретных проблем конкретного ребенка.

Также важно, чтобы ребенок ответил, насколько его волнует каждая из этих трудностей (где он отметил «очень трудно» или «трудно») и почему. В первую очередь помощь ребенку должна идти в тех направлениях дезадаптации, которые больше беспокоят его самого

Если позволяет владение языком, можно попросить ответить на вопрос, из-за чего, по мнению ребенка, эти трудности возникают. Это позволит определить локус контроля: насколько ребенок считает эти трудности зависящими от него.

Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков применяется для измерения российской гражданской идентичности школьников и их идентичности со страной исхода. Под российской гражданской идентичностью в данном случае понимается ощущение связи

со страной, куда переехала семья ребенка — Россией. Под идентичностью со страной исхода — переживание тождества со страной исхода (родиной).

В результате психолог получает данные, насколько ребенок ощущает связь со своей родиной, привязан к ней, а также о том, насколько данная идентичность связана с позитивными эмоциями. Как низкая, так и высокая выраженность идентичности со страной исхода не являются сами по себе маркерами психологических проблем. Однако в случае высокой выраженности с родиной она становится ресурсом для психологического благополучия, без которого, в свою очередь, невозможна успешная культурная адаптация. И наоборот, слабая идентичность со страной исхода сильно связана с выраженностью различных параметров психологического неблагополучия.

Высокая выраженность российской гражданской идентичности является признаком успешной культурной адаптации. При этом низкая выраженность российской идентичности не обязательно является проблемой. Возможно, это отражение жизненных планов семьи, ориентированной на скорое возвращение на родину. Также это может быть связано с небольшим сроком проживания в стране. Однако в ситуации, когда семья ориентирована на долгосрочное проживание в России и ребенок провел здесь не менее года, низкая выраженность российской идентичности является барьером на пути культурной адаптации.

Старшая школа

В базовый набор диагностики для старшей школы входят:

- Опросник аккультурации для детей и подростков.
- Социометрический тест.
- Детский опросник аккультурационного стресса.

Опросник аккультурации для детей и подростков старшего возраста предлагается в полной форме — 28 вопросов. Работа с ним аналогична работе с вариантом для начальной школы (см. выше).

Социометрический тест, используемый для изучения социального статуса ребенка-мигранта, также не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

Детский опросник аккультурационного стресса нацелен на измерение двух проявлений стресса аккультурации. Работа с ней аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

В расширенный набор диагностики для старшей школы входят:

- Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации».
- Краткая шкала социокультурной дезадаптации.
- Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков.
- Опросник «Интеграция бикультурной идентичности».

Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации» используется для оценки степени выраженности стратегий аккультурации: интеграции, ассимиляции, сепарации и маргинализации. Работа с ней аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

По результатам методики «Краткая шкала социокультурной дезадаптации» можно сделать вывод об уровне социальной дезадаптации у ребенка. Работа с ней аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков применяется для измерения гражданской идентичности школьников. Работа с ней аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

Опросник «Интеграция бикультурной идентичности» используется для диагностики при двух условиях. Первое условие: он применим только к тем старшим подросткам, которые ощущают себя носителями минимум двух культур (например, русской и таджикской). У таких подростков он измеряет особенности бикультурной идентичности — степень ее интеграции. Второе условие: опросник нужно использовать, только если психолог предполагает в дальнейшем индивидуальную работу по психологической поддержке несовершеннолетнего-иностранного гражданина.

Опросник измеряет успешность или затруднения на пути интеграции бикультурной идентичности. Интеграция бикультурной идентичности, измеряемая опросником, может идти двумя путями одновременно. Первый путь — обретение культурной гармонии. В случае неудачи подросток ощущает конфликт культур. Второй путь — смешение культур. В случае неудачи подросток ощущает культурную разобщенность, «отдаленность» друг от друга культурных идентичностей.

В опроснике две шкалы. Первая — «Культурная гармония vs Культурный конфликт». Вторая — «Культурное смешение vs Культурная разобщенность». Если общие показатели по каждой из шкал являются высокими, то бикультурная идентичность человека будет характеризоваться культурной гармонией и культурным смешением, если

же показатели низкие, то речь будет идти о культурной разобщенности и культурном конфликте.

По результатам опросника психолог может определить, какие трудности на пути обретения бiculturalной интегративной идентичности испытывает подросток—иностранец, и построить свою работу, направленную на их коррекцию. При отсутствии возможности

## Библиография

1. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2012. — № 1. — с. 176–199. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199.
2. Арчакова Т. О., Веракса А. Н., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. — 2017. Том 22. — № 6. — с. 68–76. doi:10.17759/pse.2017220606
3. Астоянц М. С. Социальная инклюзия детей-сирот: проблемы и перспективы российской социальной политики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2009. — № 11. — с. 23–31.
4. Астоянц М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. — Т. 12. — с. 51–58.
5. Ахрямкина Т. А., Чаус И. Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. — Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ. — 2012. — 104 с. 6. Баранова В. Языковая социализация детей-мигрантов // Антропологический форум. — 2012. — № 17. — с. 157–172.
7. Берри Дж В., Пуртинга А. Х., Сигал М. Х. Кросс-культурная психология. Исследование и применение. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. — 2007. — 560 с.
8. Боровикова И. В. Нормоцентризм, социальная интеграция и социальная инклюзия инвалидов // Общество: философия, история, культура. — 2016. — Т. 2. — с. 27–29.
9. Бусыгина Н. П., Подушкина Т. Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. — Том 1. — № 1. — с. 8–26. doi:10.17759/ssc.2020010101
10. Вандышев М. Н. Как обучать детей мигрантов — вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области // Вопросы образования. — 2019. — № 2. — с. 179–198; табл. — DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-179-198.
11. Григорьев Д. С. Дискриминация мигрантов в социоэкономической сфере: роль межгрупповых установок принимающего населения //

Социальная психология и общество. — 2017. — Том 8. № 3. С. 63–84.  
doi:10.17759 / sps. 2017080306

12. Григорьев Д. С., Батхина А. А., Дубров Д. И. Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // Культурно-историческая психология. — 2018. — Т. 14. — № 2. — с. 53–65. doi: 10.17759 / chr. 2018140206

13. Дробижева Л. М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. Ред. М.К. Горшков. — Вып.7. — М.: Институт социологии РАН. — 2008. — с. 214–228.

14. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации // Под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М. — 2008. 15. Исследование детей-мигрантов в школах. Предварительные результаты проекта. — 2011. <https://slon.hse.ru/issledovaniya-detej-migrantov-v-shkolax>

16. Краснова-Гольева В. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2011. — Том 3. — № 1. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39944.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml)

17. Кузнецов И. М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. Вып. 7. М.: ИС РАН. — 2008. — с. 270–275.

18. Лебедева Н. М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Сб. статей под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН. — 2009. — с.10–64.

19. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: МАКС Пресс. — 2011.

20. Левченко И. Ю., Забрамная С. Д. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — 7-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия». — 2013. — 336 с. 21. Леонтьев Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал — 2020а. — Том 41. — № 6. — с. 86-95. [Электронный ресурс]. URL: <http://ras.jes.su/psy/s020595920012592-7-1>

22. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2020. — № 1. — с. 14—37.
23. Лепшокова З. Х., Лебедева Н. М. Воспринимаемая дискриминация и аккультурация русских на Северном Кавказе (несовместимость этнической и региональной идентичностей) // Общественные науки и современность. — 2016. — № 6. — с. 125-138.
24. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2013. — Том 5. — № 5.
- URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml)
25. Межкультурные отношения на постсоветском пространстве / Под ред. Н. М. Лебедевой. — 2017.
26. Нестерова А. Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификации моделей поддержки // Журнал исследований социальной политики. — 2018. — Т. 16. — № 4. — с. 645–660. doi: 10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660.
27. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. — Спб.: Речь. — 2006. — 384 с.
28. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. — 2014. — 352 с. 29. Фуряева Т. В. Социальная инклюзия. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт. — 2021. — 189 с.
30. Хухлаев О. Е., Хакимов Э. Р., Фомичева А. Е. Исследования академической резильентности детей-мигрантов: анализ и перспективы // Культурно-историческая психология. — 2021. — Том 17. — № 4. — с. 117—127. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170413>
31. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю., Кузнецов И. М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. — 2014. — Том 10. — № 1. — с. 95–103.
32. Хухлаева О. В., Хакимов Э. Р., Хухлаев О. Е. Поликультурное образование. // М. — 2020. — 283 с.
33. Шеманов А. Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии. Доклад на семинаре «Философские и культурологические

основы инклюзивного образования» из серии «Инклюзия в образовании», Москва, ИПОИ МГППУ. — 27.02.2012.

34. Ярская-Смирнова В. Н. Социальная инклюзия в молодежной политике // Поволжский торгово-экономический журнал. — 2010. — № 1. — С. 63–73.

35. Adrienne N., Lewis J. A., Bellmore A., Witkow M. R. Ethnic Diversity and Inclusive School Environments // Educational Psychologist. — 2019. — 54(4). — pp. 306–321.

36. Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change. — 6(2). — pp.109–124.

37. 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. 38. Appel M., Weber S., Kronberger N. The influence of stereotype threat on immigrants: review and meta-analysis. Frontiers in psychology. — 2015. — 6. — 900 p. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>

39. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. Inclusion in Action: an in-Depth Case Study of an Effective Inclusive Secondary School in the South-West of England. // International Journal of Inclusive Education. — 2002. — 6. — pp. 143–163. 40.

Bellini S., Peters J. Social skills training for youth with autism spectrum disorders. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. — 2008. — 17. — pp. 857-873. 41. Berry J. W. Acculturation. In J. E. Grusec & P. D. Hastings

(Eds.), Handbook of socialization: Theory and research. The Guilford Press. — 2015. — pp. 520–538. 42. Berry J. W. Acculturation: Living successfully in two cultures // Int. J. Intercult. Relations. 2005. V. 29. № 6 SPEC. ISS. P. 697–712.

43. Berry J. W. et al. Immigrant youth: Aculturation, identity and adaptation // Appl. Psychol. AN Int. Rev. — 2006. — V. 35. — № 3. — P. 303–332.

44. Berry J. W., Kim U., Minde T., Mok D. Comparative studies of acculturative stress. International Migration Review. — 1987. — 21(3). — pp. 491–511. doi: 10.2307/2546607 45. Birman D. Mental Health of Refugee Children: A Guide for the ESL Teacher. — 2002. 46. Birman D., Chan W. Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs. Center for Health and Healthcare in Schools. — 2008. — pp. 1-18. 47. Birman D., Weinstein T., Chan W., Beehler S. () Immigrant youth in U.S. schools: Opportunities for prevention. Prev Research. — 2007. — 14. — pp. 14–17.

48. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf)

49. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf)

50. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf)

51. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf)

52. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf)

53. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf)

54. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf)

- f 49. Caldin R., Cinotti A. Migrant families with disabilities. Social participation, school and inclusion. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*. — 2018. — 23.
50. Cavicchiolo E. et al. Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language // *Int. J. Incl. Educ.* 2020. — V. 0. — № 0. — pp. 1–21.
51. Cefai C., Cavioni V., Bartolo P., Simoes C., Miljevic-Ridicki R., Bouilet D., Ivanec T. P., et al. Social Inclusion and Social Justice: A Resilience Curriculum for Early Years and Elementary Schools in Europe // *Journal for Multicultural Education*. — 2015. — 9 (3). — pp. 122–139. doi:10.1108/JME-01— 2015-0002
52. Celenk O., Van de Vijver F. Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures. *Online Readings in Psychology and Culture*. — 2011. — 8(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1105>
53. Chen F. F., Jing Y., Hayes A., Lee J. M. (). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*. 2013. — 14(3). — pp. 1033–1068. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9367-x>
54. Cheng L. (). Enhancing the Communication Skills of Newly-Arrived Asian American Students. *ERIC/CUE Digest*. — 1998. — No. 136.
55. Cobigo V. et al. Shifting our conceptualization of social inclusion // *Stigma Res. Action*. — 2012. — V. 2. — № 2.
56. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment [Электронный ресурс]. Brussels: Commission of the European. — 2003. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT>
57. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*. — 2008. — 9. — pp. 1–11. [10.1007/s10902-006-9018-1](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1)
58. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. — 1984. — 95. — pp. 542-575.
59. Diener E., Oishi S., Lucas R. E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford and New York: Oxford University Press. — 2002.
60. 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.
61. Dumčius R., Siarova H., Nicaise I., Huttova J., Balčaitė I. Study on educational support for newly arrived migrant children. Luxembourg: Publications Office of the European Union. — 2013.

62. Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Report for the European Commission. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER). — 2003. — 53 p.
63. Fabes R. A., Martin C. L., Hanish L. D. Children and youth in a diverse world: Applied developmental perspectives on diversity and inclusion. *Journal of Applied Developmental Psychology*. — 2018. — 59. — pp. 1–4. doi:10.1016 / j.appdev. 2018.11.003
64. Gresham F. M., Sugai G., Horner R.H. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*. — 2001. — 67. — pp.331— 344.
65. Grover R., Nangle D., Buffie M., Andrews L. Defining social skills. In book: *Social Skills Across the Life Span*. — 2020. — pp. 3-24.
66. Guo-Brenna L., Guo-Brennan M. Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis // *Educ. Immigr. Migr.* — 2019. — pp. 73–93.
67. Heckmann F. Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-makers. NESSE. — 2008. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
68. Hofstede G., Hofstede G. J. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill. — 2005.
69. Janta B., Harte E. C. Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. — 2016. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1655.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html)
70. Juvonen J. et al. Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities // *Educ. Psychol.* — 2019. — V. 54. — № 4. — P. 250–270.
71. Keles S., Munthe E., Ruud E. A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children // *Int. J. Incl. Educ.* — 2021. — V. 0. — № 0. — pp. 1–16.
72. Kluckhohn C., Murray H.A. *Personality: In nature, society, and culture* (2nd ed.) — 1953.
73. Komisar B. P. 'Need' and the Needs-Curriculum. In *Language and Concepts in Education* . Edited by B. O. Smith and R. H. Ennis. Chicago: Rand McNally and Co. — 1961. — pp. 24–42.
74. Levitt J. M., Saka N., Romanelli L. H., Hoagwood K. Early identification of mental health problems in schools: the status of instrumentation. *Journal of School Psychology*. — 2007. — 45. — pp. 163–191.
75. Loreman T. *Straight talk about inclusive education*. Spring: CASS Connections. — 2009.
76. Mahoney D., Siyambalapitiya S. Community-based interventions for building social inclusion of refugees and asylum seekers in Australia: A systematic review // *J. Soc. Incl.* — 2017. — V. 8. — № 2. — 66 p.
77. Makarova E., Herzog W.

The integration of immigrant youth into the school context // *Probl. Educ. 21st Century*. — 2011. — V. 32. — P. — pp. 86–97.

78. Manzoni C. Rolfe H. How Schools Are Integrating New Migrant Pupils And Their Families. — 2019. 10.13140/RG.2.2.19657.80488. 79. McBrien J. L. Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. — 2005. — 75(3). — pp. 329–364. doi:10.3102/00346543075003329

80. McConkey R., Collins S. The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. — 2010. — 54. — pp. 691–700.

81. OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. p 42)

82. OECD. 2010. Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants. OECD. — 12 May. As of 26 August 2016

83. Ortega L. et al. The centrality of immigrant students within teacher–student interaction networks: A relational approach to educational inclusion // *Teach. Educ.* — 2020. — V. 95. 84. Raabe I. (2019) Social Exclusion and School Achievement: Children of Immigrants and Children of Natives in Three European Countries. *Child Indicators Research*. — 35. — pp. 1–20. 10.1007/s12187-018-9565-0.

85. Reynolds G. The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper. — 2008. — no. 47. — 34 p.

86. Rodriguez-Valls F. Pedagogy of the immigrant: A journey towards inclusive classrooms // *Teach. Curric.* — 2016. — V. 16. — № 1. — pp. 41–48. 87. Rong X. L., Preissle J. *Educating Immigrant Students: What We Need To Know To Meet The Challenges*. — 1997.

88. Schachner M. K. et al. Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA) // *Front. Psychol.* — 2017. — V. 8. № May. — pp. 1–11.

89. Sinclair M. *Planning education in and after emergencies (Fundamentals of educational planning, no. 73)*. Paris: IIEP-UNESCO. — 2002.

90. Suárez-Orozco C., Pimentel A., & Martin M. The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*. — 2009. — 111(3). — pp. 712–749.

91. Tajic D., Bunar N. Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools // *Int. J. Incl. Educ.* — 2020. — V. 0. — № 0. — pp. 1–15.
92. Thompson S., Aked J. *A guide to measuring children's well-being*/ New Economics Foundation, London. — 2009.
93. Tribe R., Patel N., Yule W. *Guidelines for Psychologists working with Refugees and Asylum-seekers in the UK: Extended version* (eds). — 2018. 10.13140/RG.2.2.36313.01126.

**Схема оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации**

*Таблица 1*

Название методики	Набор: Б — базовый Р — расширенный	Уровень образования — где применяется			Что измеряет
		Начальная школа	Средняя школа	Старшая школа	
Социометрический тест	Б	*	*	*	Включенность ребенка в сообщество одноклассников
Опросник аккультурации для детей и подростков	Б	*	*	*	Сохранение родной культурной среды. Включенность в культуру принимающего общества. Предпочитаемая стратегия аккультурации
Детский опросник аккультурационного стресса	Б		*	*	Общий уровень аккультурационного стресса. Воспринимаемая дискриминация. Сложности вхождения в российскую культуру

Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»	Р	*	*	*	Выраженность стратегий аккультурации
Краткая шкала социокультурной дезадаптации	Р		*	*	Сложности в адаптации к новой культуре
Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	Р		*	*	Идентичность со страной исхода (родной), Российская гражданская идентичность
Опросник «Интеграция бiculturalной идентичности»	Р			*	Интеграция бiculturalной идентичности: «Культурная гармония vs Культурный конфликт», Интеграция бiculturalной идентичности: «Культурное смешение vs Культурная разобщенность»

Таблица 2

**Схема оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере психологического благополучия**

Название методики	Набор: Б — базовый Р — расширенный	Где применяется (уровень образования)			Что измеряет
		Начальная школа	Средняя школа	Старшая школа	
Карта наблюдений «Психологические трудности»	Б	*	*		Общий балл психологических трудностей. Иперактивность. Эмоциональные проблемы. Проблемы с поведением
Ресурочная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта	Б	*	*		Субъективное благополучие
Шкала психологического благополучия Уорик-Эдинбург	Б		*	*	Психологическое благополучие
Опросник психологического здоровья мигрантов	Б			*	Вероятность наличия эмоциональных или психических расстройств
Опросник Ахенбаха	Р	*	*		Общая выраженность поведенческих и эмоциональных проблем.

					<p>Выраженность внутренних проблем.          Выраженность внешних проблем.          Замкнутость.          Наличие соматических проблем.          Тревожность — депрессивность.          Социальные трудности.          Трудности мышления.          Трудности внимания.          Дефицитность.          Агрессивность</p>
<p>Многомерная шкала          удовлетворенности жизнью          школьников</p>	Р	*	*	*	<p>Общий уровень удовлетворенности жизнью.          Профиль удовлетворенности различными сферами: отношениями с членами семьи; школьной жизнью; отношениями со сверстниками; самим собой; отношением с учителями</p>
<p>Детский тест психологической          устойчивости</p>	Р	*	*	*	<p>Способность ребенка к          эффективному социальному          взаимодействию с целью получения</p>

						значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях
Шкала социального избегания и дистресса	P		*	*		Два набора социальной тревожности: социальный дистресс и социальное избегание
Опросник депрессивности	P		*	*		Скрининг депрессивного расстройства
Шкала отношения к школе	P		*	*		Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе