
**АПРОБАЦИЯ И ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИК
TESTING AND VALIDATING INSTRUMENTS**

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЗНАЧИМЫХ ПАРАМЕТРОВ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Н.В. БАБКИНА

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>,
e-mail: babkina@ikp.email

А.Д. ВИЛЬШАНСКАЯ

Государственное казенное общеобразовательное учреждение города
Москвы «Школа № 2124 “Центр развития и коррекции”» (ГКОУ
Школа № 2124 «Центр развития и коррекции»)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2078-7616>,
e-mail: vilshad@mail.ru

Л.М. ПОНОМАРЕВА

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9510-8214>,
e-mail: ponomareva2124@mail.ru

Актуальность. В статье обсуждается проблема адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях образования.

Цель работы состояла в разработке инструментария для оценки качества

школьной адаптации детей с задержкой психического развития (ЗПР) педагогами и родителями. **Методы.** Определены значимые параметры школьной адаптации обучающихся и описаны их качественные характеристики (маркеры), положенные в основу опросников для педагогов (школьных психологов) и родителей. Опросник для родителей включает 8 параметров; для педагогов — 18 параметров, объединенных в 8 тематических блоков. При содержательном наполнении параметров в качестве **методологической основы** использована современная типологическая дифференциация детей с ЗПР (Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников). **Результаты** апробации опросников свидетельствуют о достоверных различиях между группами обучающихся с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием при оценке как со стороны педагогов, так и со стороны родителей, а также о наличии корреляционных связей, характеризующих специфические особенности школьной адаптации детей с ЗПР. **Выводы.** Разработанный инструментарий чувствителен к различным проявлениям психологического неблагополучия ребенка с ЗПР и может использоваться на начальных этапах школьного обучения. Намечены **перспективы** дальнейших исследований по данной теме, связанные как с расширением представлений о психосоциальном развитии школьников с ЗПР, так и с конкретизацией содержания консультативной работы педагога-психолога с учителем класса, с ребенком и его семьей.

Ключевые слова: школьники с задержкой психического развития (ЗПР), инклюзивное образование, особые образовательные потребности, диагностический инструментарий, школьная адаптация, социализация.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ №073-00063-23-01.

Для цитаты: Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М. Инструментарий для оценки значимых параметров школьной адаптации детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 4. С. 10—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>

TOOLKIT FOR ASSESSMENT OF SIGNIFICANT PARAMETERS OF SCHOOL ADAPTATION OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES AT THE PRIMARY SCHOOL ENVIRONMENT

NATALIYA V. BABKINA

Institute of Special Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>,
e-mail: babkina@ikp.email

ADELYA D. VILSHANSKAYA

School No. 2124 «Center of Development and Correction», Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2078-7616>,
e-mail: vilshad@mail.ru

LUBOV M. PONOMAREVA

Institute of Special Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9510-8214>,
e-mail: ponomareva2124@mail.ru

Relevance. The article deals with the problem of assessing the effectiveness of school adaptation of children with special needs in modern educational environment. The purpose of the study was to develop tools for assessing the quality of school adaptation of students with learning disabilities (LD). **Methods.** The authors defined significant parameters of pupils' school adaptation and described their qualitative characteristics (markers), which were used to create questionnaires for teachers (school-based therapists) and parents. The questionnaire for parents includes 8 parameters, whereas the questionnaire for teachers includes 18 parameters arranged into 8 topic-specific blocks. Modern typological classification of children with learning disabilities (N.V. Babkina, I.A. Korobeynikov) was used as a **methodological framework** when developing the parameters. The **results** of testing the developed toolkit are presented, demonstrating its sensitivity to various manifestations of children mental disorders. Authors outline **directions** for future research, connected both with expanding notions of psychosocial development of pupils with LD, and specifying the content of the advisory activity of a school-based therapist with children and their families.

Keywords: students with learning disabilities (LD), inclusive education, special educational needs, diagnostics, school adaptation, socialization.

Funding: The work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of Task number 073-00063-23-01.

For citation: Babkina N.V., Vilshanskaya A.D., Ponomareva L.M. Toolkit for Assessment of Significant Parameters of School Adaptation of Students with Learning Disabilities at the Primary School Environment. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 4, pp. 10–30. DOI:10.17759/cpp.2023310401 (In Russ.).

Введение

Понимание особенностей школьной адаптации ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) в начальный период обучения исключительно важно для обеспечения успешной перспективы его образования и социализации. Данный вопрос приобретает особую актуальность в связи с расширением организационных форм современного образования детей с ЗПР, активным переходом к их обучению в условиях инклюзии. По официальным данным Федеральной службы государственной статистики, в настоящее время в России количество обучающихся с ЗПР, получающих образование инклюзивно, существенно превышает их количество в специальных (коррекционных) школах/классах [2].

Отметим, что проблема социализации и социальной адаптации детей не нова и уже многие годы является предметом клинических, социологических, психологических и педагогических исследований, как в нашей стране, так и за рубежом [1; 3; 4; 5; 7; 9; 11–15; 18; 20; 21; 24; 25; 27; 29–32]. Среди причин, лежащих в основе проблем со школьной адаптацией, фигурируют недостаточная готовность ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность, длительная и массивная психическая депривация, соматическая ослабленность, нарушение темпов и качества формирования отдельных психических функций, нарушения формирования так называемых школьных навыков (дислексия, дисграфия, дискалькулия), эмоциональные расстройства [7; 8; 11; 14; 15; 17; 19; 22; 23; 26; 28; 29]. Перечисленные нарушения следует рассматривать как факторы риска, способные при определенных условиях стать причинами школьной дезадаптации. Доказано, что наиболее интенсивные сдвиги в структуре социально-психической адаптированности происходят при резких изменениях социальной ситуации развития, связываемых с процессом вхождения ребенка в организованные группы сверстников и особенно с началом школьного обучения [14; 15].

В настоящее время в связи с разнообразием организационных форм образования детей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ) и выделением вариантов развития детей внутри нозологических групп [3; 10; 16] выявление условий и факторов, влияющих на качество школьной адаптации, приобретает новое смысловое содержание. Особенно важным становится не только определение

типичных проблем вхождения ребенка с ЗПР в школьную жизнь, перехода к систематическому обучению, взаимодействия со сверстниками, но и их качественный анализ, позволяющий установить факторы, определяющие психологическое благополучие ребенка или, напротив, препятствующие его адаптации. Это позволяет реализовать дифференцированный подход к созданию образовательных условий, своевременно преодолевать возникающие трудности и предупреждать возможные негативные социальные последствия, связанные с дезадаптацией [3; 7; 14].

Методы исследования

С целью определения значимых параметров школьной адаптации детей с ЗПР и описания их качественных характеристик (маркеров) мы посчитали необходимым проанализировать оценку характерных особенностей школьной адаптации ребенка и ее успешности в целом как со стороны педагога, реализующего образовательный процесс, так и со стороны родителей младших школьников. С одной стороны, это позволило рассмотреть процесс вхождения ребенка в ситуацию школьного обучения с точки зрения овладения им учебной деятельностью, освоения новой системы отношений «ребенок—взрослый» и «ребенок—дети», принятия школьных норм и правил. С другой стороны, дало возможность учесть его психофизические особенности, характер эмоционального реагирования на ситуацию школьного обучения, особенности общения со сверстниками, которые проявляются вне школы и могут быть замечены именно родителями.

Для достижения поставленной цели были разработаны опросники [6] и проведены полуструктурированные интервью с родителями детей с ЗПР и с педагогами и/или школьными психологами образовательных организаций, в которых учатся младшие школьники с ЗПР.

Апробация диагностического инструментария, предназначенного для исследования особенностей школьной адаптации детей с ЗПР в начальный период обучения, проводилась на базе двух московских школ: специальной (коррекционной) школы, в которой реализуется АООП НОО обучающихся с ЗПР и сформированы два первых класса для детей соответствующей нозологической группы, и общеобразовательной школы, где обучаются дети с нормативным развитием.

Полуструктурированное интервью было проведено с педагогами и родителями 40 первоклассников (20 первоклассников с ЗПР и 20 нормотипичных первоклассников) в конце первой четверти учебного года. Дети с ЗПР имели заключение психолого-медико-педагогической комиссии, подтверждающее данный вид психического дизонтогенеза, а

ученики массовой школы, включенные в исследование, прошли предварительное углубленное психолого-педагогическое обследование и продемонстрировали нормативное когнитивное, эмоционально-волевое и личностное развитие.

При оценке результативности и эффективности опросников использовались методы математической статистики: U-критерий Манна—Уитни, критерий Хи-квадрат Пирсона, коэффициент корреляции Спирмена.

Разработка опросников для педагогов и родителей детей с ЗПР

Опросник для учителей начальных классов предполагал получение экспертных оценок по достаточно широкому спектру параметров, характеризующих процесс школьной адаптации на начальном этапе обучения. Всего нами было выделено 18 параметров, объединенных в более крупные тематические блоки (8 блоков): *личностная готовность к продуктивной работе на уроке; эмоциональное благополучие; работоспособность на уроке; регуляторные функции; усвоение школьных норм поведения; уровень владения социально-бытовыми навыками; коммуникация в школьной среде; эффективность учебной деятельности*. При этом степень выраженности каждого параметра предлагалось оценить в баллах на основании качественных характеристик. Учителю (педагогу-психологу) предлагалось в каждом случае выбрать одно из трех описаний определенных внешних проявлений, особенностей поведения ребенка, соответствующих определенному числу баллов (2, 1 или 0).

При содержательном наполнении качественных характеристик значимых параметров школьной адаптации в качестве методологической основы нами была использована современная типологическая дифференциация детей с ЗПР, разработанная Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейниковым [3; 16], которая предполагает отнесение ребенка с ЗПР к одной из трех групп в зависимости от результатов оценки уровня развития базовых характеристик психической деятельности и поведения, а именно: познавательной деятельности, организации и продуктивности мыслительной деятельности, коммуникации, обучаемости. Описанию параметра, соответствующему характеристике ребенка с легкой ЗПР, была присвоена максимальная оценка (2 балла), с умеренной ЗПР — 1 балл, с выраженной ЗПР — 0 баллов.

Например, при оценке возможностей внеучебной коммуникации 2 балла ставятся в том случае, если ребенок легко устанавливает контакт со сверстниками, проявляет инициативу в общении, хорошо владеет общепринятыми речевыми формулировками, а в общении со взрослыми соблюдает общие правила коммуникации, легко вступает в контакт, поддерживает

разговор. При этом могут иногда проявляться некоторые затруднения в поддержании контакта из-за чрезмерного эмоционального реагирования по причине недостаточности регуляторных функций. **1 балл** ставится уже при более выраженных трудностях внеучебной коммуникации, когда ребенок при стремлении к активному контакту испытывает затруднения в общении со сверстниками по причине недостаточности коммуникативных средств. В общении он малококонструктивен, часто не может проявить гибкость, уступить, а в коммуникации со взрослыми может иногда нарушать границы общения, не всегда учитывает контекст ситуации. **0 баллов** соответствует поведению ребенка, характеризующегося значительными трудностями в коммуникации, при которых коммуникативная активность либо ограничена, либо хаотична, мало соответствует контексту ситуации общения. При этом поддержание контакта затруднено бедностью коммуникативных средств. В общении со взрослым ребенок часто не соблюдает общепринятые нормы и правила общения.

Такой подход к разработке диагностического инструментария позволил максимально конкретизировать оцениваемые параметры, сделать их достаточно понятными и прозрачными для педагогов-практиков, благодаря чему ускоряется и упрощается проведение интервью или самостоятельное заполнение опросника. Кроме того, анализ полученных результатов позволяет не только определить уровень успешности школьной адаптации, но и выделить среди первоклассников с ЗПР группы в зависимости от их образовательных и компенсаторных возможностей.

Необходимо отметить, что интервью с педагогами проводилось при участии школьных психологов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся класса, для обеспечения однозначности трактовки критериев в отношении каждого конкретного первоклассника и сведения к минимуму риска завышения или занижения оценок.

Опросник для родителей был разработан по тому же принципу с переводом качественных характеристик в баллы. Он позволяет оценить следующие параметры: эмоциональное отношение к школе; настроение, с которым ребенок идет в школу; стремление к обучению; выполнение школьных заданий; темп выполнения заданий; работоспособность; физическое состояние ребенка; взаимоотношения с одноклассниками.

Количество параметров школьной адаптации, которые предлагалось оценить родителям первоклассника, уменьшено по сравнению с опросником для учителей до 8. При этом описание-характеристика ребенка по каждому параметру меньше по объему, и в ней использованы более простые формулировки без специальной терминологии.

Например, при оценке взаимоотношений с одноклассниками (аналог параметра «внеучебная коммуникация» в опроснике для педагогов) предлагается выбирать следующие оценки: **2 балла**, если ребенок охотно общается с одно-

классниками, рассказывает о своих школьных друзьях; **1 балл**, если ребенок стремится к общению с одноклассниками, но установить коммуникацию ему удается не всегда (например, он стесняется, конфликтует и др.); **0 баллов**, если ребенок мало общается с одноклассниками, не помнит их имен.

Такая адаптация содержания опросника позволяет провести полуструктурированное интервью с родителем первоклассника за короткий отрезок времени и без серьезной предварительной разъяснительной работы, дает возможность получить однозначные оценки по параметрам (не требует долгого выбора или промежуточных вариантов ответа).

Апробация опросников

С помощью описанных выше опросников была проведена оценка качества школьной адаптации первоклассников с ЗПР (группа 1) и с нормативным развитием (группа 2). Результаты сравнительного анализа полученных данных позволяют сделать вывод о наличии значительных различий между группами обучающихся, как по суммарному общему баллу по каждой анкете, так и при сравнении по отдельным шкалам. Показатели в группе обучающихся с ЗПР оказались достоверно ниже, чем в группе нормотипичных сверстников (табл. 1).

Таблица 1
Сравнение качества школьной адаптации первоклассников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием по результатам анализа анкеты для педагогов

Названия шкал	Среднее значение в группе «ЗПР» M (SD)	Среднее значение в группе «Норма» M (SD)	Уровень значимости (p)
Познавательная активность	0,60 (0,75)	1,75 (0,44)	0***
Мотивация к получению школьных знаний	0,80 (0,76)	1,50 (0,51)	0,004**
Ориентированность на результат учебной работы	0,80 (0,77)	1,90 (0,31)	0***
Эмоциональное состояние	1,00 (0,79)	1,85 (0,37)	0***
Преобладающее настроение в школе	1,40 (0,68)	1,90 (0,31)	0,006**
Работоспособность	0,95 (0,83)	1,65 (0,59)	0,006**
Темповые характеристики	0,80 (0,83)	1,65 (0,67)	0,002**
Способность к волевому усилию	0,85 (0,81)	1,75 (0,55)	0***

Названия шкал	Среднее значение в группе «ЗПР» M (SD)	Среднее значение в группе «Норма» M (SD)	Уровень значимости (p)
Предпосылки к саморегуляции деятельности	0,90 (0,72)	1,80 (0,41)	0***
Поведение на уроке	1,05 (0,76)	1,75 (0,44)	0,002**
Принятие правил социального взаимодействия	1,05 (0,83)	1,95 (0,22)	0***
Принятие общешкольных правил	1,20 (0,77)	1,90 (0,31)	0,001***
Уровень владения социально-бытовыми навыками	1,60 (0,60)	1,85 (0,49)	0,077
Возможности внеучебной коммуникации	1,15 (0,67)	1,95 (0,22)	0***
Учебное сотрудничество	0,70 (0,73)	1,65 (0,49)	0***
Обучаемость	1,00 (0,86)	1,70 (0,57)	0,006**
Познавательная деятельность	0,85 (0,67)	1,70 (0,66)	0***
Способность к самостоятельной работе	0,85 (0,81)	1,30 (0,66)	0,068
Общий балл по анкете для педагогов	17,55 (10,65)	31,50 (5,42)	0***

Примечание: M — среднее значение, SD — стандартное отклонение; «**» — уровень значимости при $p < 0,01$; «***» — уровень значимости при $p < 0,001$.

При анализе результатов опроса педагогов исключение составили лишь две шкалы (уровень владения социально-бытовыми навыками, способность к самостоятельной работе), что подтверждается частотой встречаемости каждого ответа по группам. Уровень владения социально-бытовыми навыками в обеих группах был оценен достаточно высоко. Более половины обучающихся первой и второй группы получили 2 балла по данному критерию. Оценки по шкале «Способность к самостоятельной работе» и у педагогов, работающих с обучающимися с ЗПР, и у педагогов, работающих с детьми с нормативным развитием, были относительно равномерно распределены между тремя вариантами ответа. Среди обучающихся с ЗПР преимущественно встречались оценки 0 и 1 балл, в группе детей с нормативным развитием — 1 и 2 балла. Это может свидетельствовать о том, что данный параметр на этом этапе обучения (начальном этапе формирования навыков письма, чтения, счета) находится еще в процессе активного формирования, поэтому различия между группами детей ярко не проявляются.

Корреляционный анализ параметров школьной адаптации по опросам педагогов показал наличие более ярко выраженных взаимных пря-

мых линейных зависимостей для оценок детей с ЗПР (табл. 2а, 2б). При этом был выявлен ряд корреляционных связей, общих и для нормотипичных школьников, и для школьников с ЗПР. Например, выявлены связи между обучаемостью и работоспособностью, темповыми характеристиками; возможностями внеучебной коммуникации и принятием правил социального взаимодействия, принятием общешкольных правил; принятием общешкольных правил и предпосылками к саморегуляции деятельности; способностью к самостоятельной учебной работе и способностью к волевому усилию.

Также удалось обнаружить значимые корреляционные взаимосвязи между характеристиками адаптации, которые наблюдаются только внутри группы первоклассников с ЗПР. Например, уровень мотивации к получению школьных знаний и две шкалы эмоционального благополучия тесно взаимосвязаны со всеми шкалами, которые характеризуют усвоение школьных норм поведения и коммуникацию в школьной среде. Выявление таких специфических особенностей школьной адаптации обучающихся с ЗПР может иметь важное практическое значение для определения содержания коррекционной работы специалистов. Работая над формированием и развитием одних параметров школьной адаптации, можно одновременно повышать уровень других, что положительно сказывается на качестве школьной адаптации детей с ЗПР в целом.

При анализе результатов опроса родителей (табл. 3) достоверные различия между группами были статистически подтверждены по общему суммарному баллу. Родители детей с нормативным развитием в целом оценивали школьную адаптацию выше, чем родители обучающихся с ЗПР. При этом важно отметить, что анализ статистической достоверности различий и анализ частоты встречаемости каждого ответа по каждой из шкал позволяет говорить о достоверных различиях только в отношении трех параметров из восьми (выполнение школьных заданий, темп выполнения заданий, работоспособность). По другим шкалам родители обучающихся с ЗПР и с нормативным развитием чаще всего ставили самую высокую оценку.

Качественный анализ показателей школьной адаптации нескольких детей с ЗПР показал существенные различия в оценке ребенка учителем и родителем (рис. 1). Они четко видны на примере профиля обучающегося, имеющего объективно выраженные трудности школьной адаптации, поведенческие трудности, а также затруднения в освоении образовательной программы (при сравнении со своими одноклассниками с ЗПР по результатам практических работ по письму, математике, чтению): педагог оценил более двух третей из 18 параметров на 0 баллов, тогда как родители этого ребенка использовали преимущественно оценки 1 или 2 балла.

Таблица 2

Анализ корреляции параметров школьной адаптации по результатам опроса педагогов
 а) Обучающиеся с ЗПР

	Мотивация к получению школьных знаний	Ориентированность на результат учебной работы	Эмоциональное состояние	Преобладающее настроение в школе	Работоспособность	Темповые характеристики	Способность к волевому усилию	Предпосылки к саморегуляции деятельности	Поведение на уроке	Принятие правил социальности взаимодействия	Принятие общешкольных правил	Уровень владения социально-бытовыми навыками	Возможности внеучебной коммуникации	Учебное сотрудничество	Обучаемость	Познавательная деятельность	Способность к самостоятельной учебной работе	Общий балл педагогов
Познавательная активность	,837***																	,766***
Мотивация к получению школьных знаний		,715***	,536	,192	,719***	,718***	,728***	,315	,392	,518*	,418	,469*	,248	,662***	,843***	,644**	,614**	,824***
Ориентированность на результат учебной работы			,529	,366	,809***	,761***	,6**	,641***	,657***	,6**	,611***	,518*	,279	,684***	,713***	,533*	,522	,824***
Эмоциональное состояние				,698***	,463*	,553*	,765***	,356	,553*	,761***	,611***	,518*	,472*	,623***	,624**	,457*	,662**	,819***
Преобладающее настроение в школе					,795***	,559*	,645*	,476	,691***	,801***	,77***	,636*	,705***	,823***	,617**	,599**	,824***	,875***
Работоспособность					,324	,257	,491*	,358	,595**	,713***	,724***	,249	,695***	,582**	,161	,252	,611**	,625***
Темповые характеристики						,9***	,574***	,627***	,678***	,541**	,6**	,74***	,39	,754***	,813***	,639**	,669**	,867***
Способность к волевому усилию							,608***	,606*	,515*	,476*	,605**	,434	,791***	,683***	,58*	,525*	,712***	,747***
Предпосылки к саморегуляции деятельности								,152	,335	,636**	,537*	,208	,521*	,683***	,58*	,525*	,712***	,747***
Поведение на уроке								,781***	,459*	,459*	,634**	,662**	,374	,515*	,044	,388	,257	,637**
Принятие правил социального взаимодействия									,662**	,808***	,581**	,405	,608**	,422	,484*	,422	,516*	,762***
Уровень владения социально-бытовыми навыками										,713***	,537*	,537*	,744***	,665**	,506	,725***	,825***	
Возможности внеучебной коммуникации										,601**	,655***	,683***	,655**	,595***	,749***	,598**	,481*	,819***
Учебное сотрудничество													,477**	,552*	,375	,528**	,541*	,661**
Обучаемость															,762***	,565**	,795***	,88***
Познавательная деятельность																,832***	,663**	,821***
Способность к самостоятельной учебной работе																	,545*	,712***
																		,807***

Примечание: цветом выделены показатели, по которым группы обучающихся достоверно различаются: светло-серым — $p < 0,01$, темно-серым — $p < 0,001$.

б) Обучающиеся с нормативным развитием

	Мотивация к получению школьных знаний	Ориентированность на результат учебной работы	Эмоциональное состояние	Преобладающее настроение в школе	Работоспособность	Темповые характеристики	Способность к волевому усилию	Предпочтения к саморегуляции деятельности	Поведение на уроке	Принятие правил социального взаимодействия	Принятие правил	Уровень владения социально-бытовыми навыками	Возможности нес учебной коммуникации	Учебное сотрудничество	Обучаемость	Познавательная деятельность	Способность к самостоятельной работе	Общий балл педагога
Познавательная активность	,577**	,192	,404	,577**	,337	,515*	,589**	,577**	,467*	,397	,192	,211	,397	,303	,49*	,545**	,467*	,684**
Мотивация к получению школьных знаний		0	,14	,333	,443	,366	,498*	,5*	,115	,229	,333	,333	,229	,314	,356	,497*	,808**	,734**
Ориентированность на результат учебной работы			,327	-,111	,126	,152	,311	,25	,192	,688**	,444*	,472*	,688**	,105	,268	,29	,096	,206
Эмоциональное состояние			,793**		-,273	-,24	,453*	,49*	-,243	-,096	-,14	-,14	-,096	-,308	-,241	,417	0	,186
Преобладающее настроение в школе					-,216	-,191	,622**	,667**	-,192	-,076	-,111	-,111	-,076	-,245	-,191	,58**	,192	,295
Работоспособность						,87**	,291	,27	,337	,323	,577**	,571**	,323	,385	,877**	,328	,471*	,712**
Темповые характеристики							,253	,229	,515*	,341	,495*	,708**	,542*	,348	,977**	,278	,389	,671**
Способность к волевому усилию								,993**	,043	,542*	,705**	,708**	,542*	-,065	,366	,995**	,589**	,697**
Предпочтения к саморегуляции деятельности									0	,459	,667**	,666**	,459*	-,105	,33	,994**	,577**	,619**
Поведение на уроке										,397	,192	,211	,397	,787**	,49*	,029	,467*	,521**
Принятие правил социального взаимодействия										,688**		,725**	1**	,313	,5*	,513*	,397	,385
Принятие общешкольных правил												,999**	,688**	,105	,631**	,745**	,577**	,531*
Уровень владения социально-бытовыми навыками													,725**	,122	,635**	,744**	,577**	,531*
Возможности внеучебной коммуникации														,313	,5*	,513*	,397	,385
Учебное сотрудничество														,325	-,078	,545*	,556	
Обучаемость																,389	,427	,684**
Познавательная деятельность																	,602**	,633**
Способность к самостоятельной учебной работе																		,83**

Примечание: цветом выделены показатели, по которым группы обучающихся достоверно различаются: светло-серым — $p < 0,01$; темно-серым — $p < 0,001$.

Таблица 3

Сравнение качества школьной адаптации первоклассников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием по результатам анализа анкеты для родителей

Названия шкал	Среднее значение в группе «ЗПР» М (SD)	Среднее значение в группе «Норма» М (SD)	Уровень значимости (p)
Эмоциональное отношение к школе	1,85 (0,49)	1,80 (0,41)	0,432
Настроение, с которым ребенок идет в школу	1,50 (0,61)	1,85 (0,37)	0,037*
Желание к обучению	1,35 (0,67)	1,75 (0,55)	0,03*
Выполнение школьных заданий	1,15 (0,49)	1,70 (0,47)	0,001***
Темп выполнения заданий	1,25 (0,55)	1,75 (0,55)	0,003**
Работоспособность	1,15 (0,59)	1,85 (0,37)	0***
Физическое состояние ребенка	1,75 (0,55)	1,80 (0,41)	0,938
Взаимоотношения с одноклассниками	1,75 (0,55)	1,95 (0,22)	0,15
Общий балл по анкете для родителей	11,75 (3,34)	14,45 (1,99)	0,001***

Примечание: М — среднее значение, SD — стандартное отклонение; «**» — уровень значимости при $p < 0,01$; «***» — уровень значимости при $p < 0,001$.

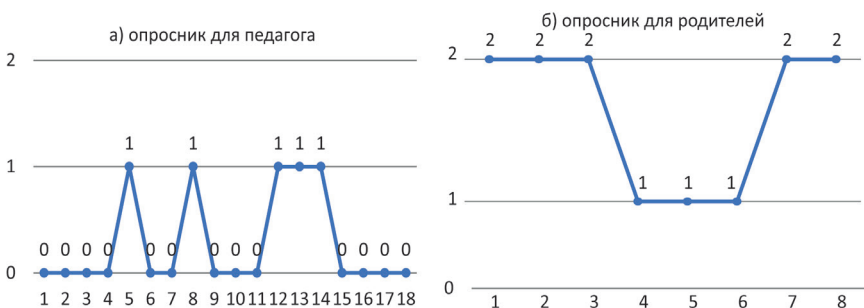


Рис. 1. Пример адаптационного профиля ребенка с ЗПР на основе результатов опроса педагогов (а) и опроса родителей (б)

В беседе со школьным педагогом-психологом классный руководитель отметил, что родители таких учеников при обращении их внимания на учебные трудности и факты нарушения правил поведения обычно отрицают наличие проблемы, не придают ей значения или считают, что со време-

нем все само придет в норму. Это может говорить о том, что не все родители детей с ЗПР способны дать реалистичную оценку возможностям своего ребенка, им может быть сложно осознать имеющиеся у него трудности, занять более активную позицию в отношении его воспитания и развития.

Заключение

Корреляционный анализ параметров школьной адаптации по результатам опросов педагогов и родителей внутри группы детей с ЗПР позволил выявить ряд взаимозависимостей. Прямые линейные связи высокой значимости установлены между такими шкалами опросника для родителей, как выполнение школьных заданий, темп выполнения заданий, работоспособность, и большинством шкал опросника для педагога. Интересно, что именно эти шкалы имеют статистически достоверные различия между группами обучающихся с ЗПР и нормотипичных обучающихся. Вероятно, это связано с тем, что выполнение заданий по рекомендациям учителя и специалистов для закрепления различных учебных навыков в домашних условиях под контролем родителей вызывает у ребят серьезные трудности. При условии непосредственного взаимодействия родителей с ребенком в процессе их выполнения такие особенности чаще всего объективнее оцениваются родителями.

Также в результате исследования были получены новые данные о тесной взаимосвязи мотивации ребенка с ЗПР к получению знаний и его эмоционального благополучия с показателями, характеризующими усвоение школьных норм поведения и коммуникацию в школьной среде. Выявление таких специфических особенностей школьной адаптации обучающихся с ЗПР (отсутствующих при нормативном развитии) может иметь важное практическое значение для определения содержания коррекционной работы специалистов.

Результаты, полученные в ходе апробации диагностического инструментария, позволяют сделать следующие **выводы**:

- 1) инструментарий может использоваться для проведения экспертной оценки и создания профиля качества школьной адаптации ребенка с позиции педагога и с позиции родителя;
- 2) установлены достоверные различия между группами обучающихся с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием при оценке как со стороны педагогов, так и со стороны родителей;
- 3) выявлены корреляционные связи, характеризующие специфические особенности школьной адаптации детей с ЗПР.

Разработанные опросники могут быть использованы учителями и школьными психологами для изучения качества школьной адапта-

ции детей с ЗПР, ее особенностей и специфики. Это будет способствовать уточнению специальных образовательных условий, индивидуализации содержания комплексного психолого-педагогического сопровождения в условиях реализации различных образовательных моделей (инклюзивной или специальной), позволит конкретизировать содержание консультативной работы педагога-психолога с ребенком и его семьей.

Ограничения исследования. Считаем необходимым отметить возможное влияние ограниченного объема выборки на достоверность отдельных статистических показателей исследования. В дальнейшем планируется ее численное увеличение, в том числе за счет детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии.

Перспектива исследования видится в изучении психосоциального развития и определении специфических особенностей школьной адаптации детей с ЗПР, относящихся к разным группам в соответствии с психолого-педагогической типологией задержки психического развития [3; 17], изучении динамики проявления проблем школьной адаптации на первом и последующих годах обучения. Представляется важным оценить влияние на успешность вхождения ученика с ЗПР в ситуацию школьного образования организационной формы обучения (специальной/инклюзивной), а также профессиональной компетентности педагога и его готовности к обучению детей с ЗПР в условиях инклюзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровская Э.М. Критерии социально-психологической адаптации детей к школе // Проблемы адаптации в гигиене детей и подростков / Под ред. Г.Н. Сердюковской, С.М. Громбаха. М., 1983. С. 35—37.
2. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 36—44. DOI:10.33910/1992-6464-2021-202-36-44
3. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития. М.: Наука, 2020. 212 с.
4. Баландина О.В., Божкова Е.Д., Катунова В.В. Нарушения адаптации к школьному обучению на этапе 1—2 классов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. С. 146.
5. Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Дедышева Н.Н. Исследование адаптации первоклассников с учетом гендерных различий // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 12. С. 486—492.
6. Диагностический инструментарий для оценки динамики образовательных и личностных достижений обучающихся с задержкой психического развития (1 и 1 дополнительный классы) [Электронный ресурс] / Бабкина Н.В.,

- Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М.; правообладатель ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования». База данных (48 Мб). М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. Свидетельство Федеральной службы по интеллектуальной собственности о государственной регистрации базы данных № 2021622299 от 27.10.2021.
7. *Инденбаум Е.Л.* К чему приводит стихийная инклюзия // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 4. С. 33—38.
 8. *Инденбаум Е.Л.* Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в разных образовательных средах // Дефектология. 2011. № 2. С. 18—27.
 9. *Казаква Е.В., Толмачева Е.Н.* Взаимосвязь психологического компонента школьной адаптации с социально-экономическими факторами риска раннего развития // Психология и психотехника. 2021. № 4. С. 33—46. DOI:10.7256/2454-0722.2021.4.36645
 10. *Карабанова О.А., Малофеев Н.Н.* Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 89—99. DOI:10.17759/chrp.2019150409
 11. *Катунова В.В.* Практико-ориентированный подход к типологии школьной дизадаптации [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 19—39. DOI:10.17759/psyclin.2019080302
 12. *Ковалев В.В.* Социально-психиатрический аспект проблемы школьной дизадаптации и некоторые пути ее профилактики // Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста. Ташкент, 1984. С. 172—176.
 13. *Кондрашин В.И.* Влияние особенностей развития детей-сирот с задержкой психического развития на их социальную адаптацию в условиях школы-интерната // Дефектология. 1991. № 1. С. 49—53.
 14. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
 15. *Коробейников И.А.* Категория социализации в проблемном поле дефектологии / Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сб. науч. трудов / Под науч. ред. Е.Л. Инденбаум. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. С. 8—17.
 16. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Консультативный ресурс психологического диагноза при нарушениях психического развития у детей // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 4. С. 11—22. DOI:10.17759/cpp.2017250402
 17. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 239—252. DOI: 10.17759/cpse.2021100213
 18. *Косенкова Ю.В.* Адаптационный период ребенка-первоклассника // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 5. С. 57—65.
 19. *Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М.* Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая

- наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 50—60. DOI:10.17759/pse.2016210406
20. Полтавская Н.А., Ищенко Е.А. Особенности учебной мотивации и эмоциональных переживаний младших школьников в условиях адаптации к обучению // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2022. № 11 (65). С. 207—210.
 21. Abdullajonova D., Jurayeva D. Problems of adaptation of children of primary school age to school and methods of their elimination // Galaxy International Interdisciplinary Research Journal. 2023. Vol. 11. № 2. P. 295—300.
 22. Babkina N.V. Experimental research into conscious self-regulation in first-graders with developmental delay // Behavioral Sciences. 2019. Vol. 9. № 12. P. 158. DOI:10.3390/bs9120158
 23. Chow Luk Y.P., Leung Ch., Yu W.P., et al. Guide to curriculum for maladjusted children. Hong Kong: Curriculum Development Council Issued by the Curriculum Development Institute Education Department, 1998. 66 p.
 24. Cobos-Sánchez L., Fluja-Contreras J.M., Gómez-Becerra I. The role of Emotional Intelligence in Psychological Adjustment among Adolescents // Anales de psicología. 2017. Vol. 33. № 1. P. 66—73. DOI:10.6018/analesps.33.1.240181
 25. González C., Castillo R.D., Franzani J.P., Martinich C. Screening of Developmental Difficulties during the Transition to Primary School // J Environ Res Public Health. 2021. Vol. 18. № 8. P. 39—58. DOI:10.3390/ijerph18083958
 26. Honzawa S., Sugai K., Akaike H., et al. Nineteen cases of school-aged children with degenerative or metabolic neurological disorders initially presenting with learning difficulty and/or behavior disturbance // No To Hattatsu. 2012. Vol. 44. № 4. P. 295—299.
 27. Khan S.M. Education of Slow Learner [Электронный ресурс]. Education: Education Awareness and Research. August 15, 2008. URL: <https://research-education-edu.blogspot.com/2008/08/education-of-slow-learner.html> (дата обращения: 01.03.2023).
 28. Lakhani P., Jain K., Chandel P. School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students // International Journal of Management and Social Sciences. 2017. Vol. 7. № 10. P. 333—348.
 29. Latal B., Sennhauser F. The child with a chronic disease at school-age // Therapeutische Umschau. 2012. Vol. 69. № 8. P. 453—458. DOI:10.1024/0040-5930/a000314
 30. Leonard S.S., Gudiño O.G. Beyond School Engagement: School Adaptation and Its Role in Bolstering Resilience Among Youth Who Have Been Involved with Child Welfare Services // Child Youth Care Forum. 2021. № 5. P. 277—306. DOI:10.1007/s10566-020-09577-y
 31. Schotte K., Rjosk C., Edele A. et al. Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment // Soc Psychol Educ. 2022. Vol. 25. P. 75—112. DOI:10.1007/s11218-021-09669-0
 32. Sharma S. Adjustment: process, achievement, characteristics, measurement and dimensions // International Journal of Academic Research. 2016. Vol. 3. № 1 (2). P. 42—45.

REFERENCES

1. Aleksandrovskaia E.M. Kriterii sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii detey k shkole [Criteria for the socio-psychological adaptation of children to school]. *Problemy adaptatsii v gigiyene detey i podrostkov [Problems of adaptation in the hygiene of children and adolescents]*. Ed. G.N. Serdyukovskaya, S.M. Grombach. Moscow, 1983, pp. 35–37. (In Russ.).
2. Babkina N.V. Sovremennyye tendentsii v obrazovanii i psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Current Trends in Special Education: Psychological and Pedagogical Support for Students with Learning Disabilities]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen*, 2021, no. 202, pp. 36–44. DOI:10.33910/1992-6464-2021-202-36-44 (In Russ.).
3. Balandina O.V., Bozhkova E.D., Katunova V.V. Narusheniya adaptatsii k shkol'nomu obucheniyu na etape 1–2 klassov. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Disturbances of adaptation to school education at the stage of 1–2 grades]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2022, no. 4, pp. 146. (In Russ.).
4. Dolgova V.I., Kapitanets Ye.G., Dedyshva N.N. Issledovaniye adaptatsii pervoklassnikov s ucheto gendernykh razlichiy [Study of the adaptation of first-graders, taking into account gender differences]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Scientific Notes of Lesgaft University*, 2021, no. 12 (202), pp. 486–492. (In Russ.).
5. Babkina N.V., Korobeynikov I.A. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye rebenka s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Psychological support of a child with developmental delay]*. Moscow: Nauka, 2020. 212 p. (In Russ.).
6. *Diagnosticheskyy instrumentariy dlya otsenki dinamiki obrazovatel'nykh i lichnostnykh dostizheniy obuchayushchikhsya s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya (1 i 1 dopolnitel'nyy klassy) [Diagnostic tools for assessing the dynamics of educational and personal achievements of students with mental retardation (1 and 1 additional classes)]* [Elektronnyi resurs]. Babkina N.V., Vilshanskaya A.D., Ponomareva L.M. Moscow: FGBNU "IKP RAO", 2021. Certificate of the Federal Service for Intellectual Property on the state registration of the database No. 2021622299 dated 10/27/2021. (In Russ.).
7. Indenbaum E.L. K chemu privodit stikhiinaia inkluziia [What causes spontaneous inclusion]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya = The education and training of children with developmental disabilities*, 2013, no. 4, pp. 33–38. (In Russ.).
8. Indenbaum E.L. Psikhosotsial'noye razvitiye podrostkov s legkimi formami intellektual'noy nedostatochnosti v raznykh obrazovatel'nykh sredakh [Psychosocial development of adolescents with mild forms of intellectual disability in different educational environments]. *Defektologiya = Defectology*, 2011, no. 2, pp. 18–27. (In Russ.).
9. Kazakova E.V., Tolmacheva E.N. Vzaimosvyaz' psikhologicheskogo komponenta shkol'noy adaptatsii s sotsial'no-ekonomicheskimi faktorami riska rannego razvitiya [The relationship of the psychological component of school adaptation with socio-

- economic risk factors for early development]. *Psikhologiya i Psikhotehnika = Psychology and Psychotechnics*, 2021, no. 4, pp. 33–46. DOI:10.7256/2454-0722.2021.4.36645 (In Russ.).
10. Karabanova O.A., Malofeev N.N. Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019, vol. 15, no. 4, pp. 89–99. DOI:10.17759/chp.2019150409 (In Russ., abstr. in Engl.).
 11. Katunova V.V. Praktiko-orientirovanny podkhod k tipologii shkol'noy dizadaptatsii [A Practice-Oriented Approach to the Typology of School Maladjustment] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 19–39. DOI:10.17759/psycljn.2019080302 (In Russ., abstr. in Engl.).
 12. Kovalev V.V. Sotsial'no-psikhiatricheskii aspekt problemy shkol'noy dezadaptatsii i nekotoryye puti yeye profilaktiki [Socio-psychiatric aspect of the problem of school maladjustment and some ways of its prevention]. *Aktual'nyye voprosy nevrologii i psikhiiatrii detskogo vozrasta = Topical issues of neurology and psychiatry of childhood*. Tashkent, 1984, pp. 172–176. (In Russ.).
 13. Kondrashin V.I. Vliyaniye osobennostey razvitiya detey-sirot s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya na ikh sotsial'nyu adaptatsiyu v usloviyakh shkoly-internata [Influence of developmental features of orphans with mental retardation on their social adaptation in a boarding school]. *Defektologiya = Defectology*, 1991, no. 1, pp. 49–53. (In Russ.).
 14. Korobeynikov I.A. *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya [Developmental disorders and social adaptation]*. Moscow: PER SE, 2002. 192 p. (In Russ.).
 15. Korobeynikov I.A. Kategoriya sotsializatsii v problemnom pole defektologii [The category of socialization in the problem field of defectology]. *Soprovozhdeniye sotsializatsii detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: teoriya i praktika [Accompanying the socialization of children with special educational needs: theory and practice]*. Collection of scientific papers. Irkutsk, 2020, pp. 8–17. (In Russ.).
 16. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Psychological Diagnosis As A Counseling Resource In Developmental Disorders In Children. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017, vol. 25, no. 4, pp. 11–22. DOI:10.17759/cpp.2017250402. (In Russ., abstr. in Engl.).
 17. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Students with Special Needs and Disabilities: Predicting the Psychosocial Development in a Modern Educational Environment. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya=Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 239–252. DOI:10.17759/cpse.2021100213 (In Russ.).
 18. Kosenkova YU.V. Adaptatsionnyy period rebenka-pervoklassnika [Adaptation period of a first-grader child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*, 2008, vol. 13, no. 5, pp. 57–65.
 19. Lubovskii V.I., Korobeynikov I.A., Valyavko S.M. Novaya koncepcija psihologicheskoy diagnostiki narushenij razvitiya [A new concept of psychological diagnosis of developmental disorders]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2016, no. 4, pp. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210406. (In Russ., abstr. in Engl.). (In Russ., abstr. in Engl.).

20. Poltavskaya N.A., Ishchenko E.A. Osobennosti uchebnoy motivatsii i emotsional'nykh perezhivaniy mladshikh shkol'nikov v usloviyakh adaptatsii k obucheniyu [Peculiarities of learning motivation and motional experiences of younger schoolchildren in conditions of adaptation to learning]. *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Vladimira Dalya = Bulletin of the Vladimir Dahl Luhansk State University*, 2022, no. 11 (65), pp. 207—210.
21. Abdullajonova D., Jurayeva D. Problems of adaptation of children of primary school age to school and methods of their elimination. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 2023, vol. 11(2), pp. 295—300.
22. Babkina N.V. Experimental research into conscious self-regulation in first-graders with developmental delay. *Behavioral Sciences*, 2019, vol. 9 (12), pp. 158. DOI:10.3390/bs9120158
23. Chow Luk Y.P., Leung Ch., Yu W.P., et al. Guide to curriculum for maladjusted children. Hong Kong: Curriculum Development Council Issued by the Curriculum Development Institute Education Department, 1998. 66 p.
24. Cobos-Sánchez L., Fluja-Contreras J.M., Gómez-Becerra I. The role of Emotional Intelligence in Psychological Adjustment among Adolescents. *Anales de psicología*, 2017, vol. 33, no 1, pp. 66—73. DOI:10.6018/analesps.33.1.240181
25. González C., Castillo R.D., Franzani J.P., Martinich C. Screening of Developmental Difficulties during the Transition to Primary School. *J Environ Res Public Health*, 2021, vol. 18, no. 8, pp. 39—58. DOI:10.3390/ijerph18083958
26. Honzawa S., Sugai K., Akaike H., et al. Nineteen cases of school-aged children with degenerative or metabolic neurological disorders initially presenting with learning difficulty and/or behavior disturbance. *No To Hattatsu*, 2012, vol. 44, no. 4, pp. 295—299.
27. Khan S.M. Education of Slow Learner [Elektronnyi resurs]. *Education: Education Awareness and Research*. August 15, 2008. URL: <https://research-education-edu.blogspot.com/2008/08/education-of-slow-learner.html> (Accessed 01.03.2023)
28. Lakhani P., Jain K., Chandel P. School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students. *International Journal of Management and Social Sciences*, 2017, vol. 7, no 10, pp. 333—348.
29. Latal B., Sennhauser F. The child with a chronic disease at school-age. *Therapeutische Umschau*, 2012, vol. 69, no 8, pp. 453—458. DOI:10.1024/0040-5930/a000314
30. Leonard S.S., Gudiño O.G. Beyond School Engagement: School Adaptation and Its Role in Bolstering Resilience Among Youth Who Have Been Involved with Child Welfare Services. *Child Youth Care Forum*, 2021, no. 50, pp. 277—306. DOI:10.1007/s10566-020-09577-y
31. Schotte K., Rjosk C., Edele A. et al. Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment. *Soc Psychol Educ.*, 2022, vol. 25, pp. 75—112. DOI:10.1007/s11218-021-09669-0
32. Sharma S. Adjustment: process, achievement, characteristics, measurement and dimensions. *International Journal of Academic Research*, 2016, vol. 3, no 1 (2), pp. 42—45.

Информация об авторах

Бабкина Наталья Викторовна, доктор психологических наук, заведующая лабораторией образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Вильшанская Аделя Дамировна, кандидат педагогических наук, директор, Государственное казенное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции» (ГКОУ Школа №2124 «Центр развития и коррекции»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2078-7616>, e-mail: vilshad@mail.ru

Пономарева Любовь Михайловна, научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9510-8214>, e-mail: ponomareva2124@mail.ru

Information about the authors

Nataliya V. Babkina, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of Department, Department of Education and Complex Habilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Adelya D. Vilshanskaya, PhD, School principal, State Educational Institution «School No. 2124 “Center of Development and Correction”», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2078-7616>, e-mail: vilshad@mail.ru

Lubov M. Ponomareva, Researcher, Department of Education and Complex Habilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9510-8214>, e-mail: ponomareva2124@mail.ru

Получена 27.03.2023

Received 27.03.2023

Принята в печать 19.10.2023

Accepted 19.10.2023