



Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Программа оценки особых
образовательных потребностей детей
— иностранных граждан
в сферах психологического
благополучия, социальных навыков
и культурной адаптации





МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации

**Рекомендовано к публикации Ученым советом Федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Московский государственный психолого-
педагогический университет»**

Москва, 2022

УДК 159.99

ББК 88.9

М54

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор В.В. Гриценко,
кандидат психологических наук, профессор Р.Х. Ганиева

Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В.Ткаченко М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 238 с.

Настоящие методические рекомендации подготовлены коллективом специалистов Московского государственного психолого-педагогического университета по государственному заданию Министерства Просвещения РФ, реализованному в 2022 году. Рег. № НИОКТР 122031500193-7

Настоящие методические рекомендации состоят из трех частей.

Первая часть: Научно-методологическая концепция программы психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Вторая часть: Методические рекомендации по проведению психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан.

Третья часть: Инструментарий оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Все материалы методических рекомендаций носят практический характер и будут полезны психологам, педагогам, учителям, и всем заинтересованным специалистам, чья деятельность связана с работой с детьми — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

ISBN 978-5-94051-284-4

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2022.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Часть 1 Научно-методологическая концепция программы психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.....	6
Введение	7
Глава 1. Социально-инклюзивный подход и интеграция	10
детей-мигрантов в образовательной среде.....	10
Глава 2. Социально-инклюзивный подход к анализу особых образовательных потребностей детей-мигрантов.....	18
Глава 3. Оценка особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.....	25
Библиография	33
Часть 2 Методические рекомендации по проведению психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан	42
Аннотация.....	43
Глава 1. Принципы организации и логистика проведения психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.....	44
Глава 2. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации.....	50
Глава 3. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере социальных навыков.....	61
Глава 4. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере психологического благополучия.....	65
Глава 5. Анализ результатов оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.....	77

Часть 3 Инструментарий оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации	90
Аннотация.....	91
Общая схема инструментария.....	92
1. Карта наблюдения «Психологические трудности».....	94
2. Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта (РДСБ)	102
3. Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	106
4. Опросник психологического здоровья мигрантов.....	111
5. Опросник Ахенбаха.....	117
6. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников	130
7. Детский тест психологической устойчивости	142
8. Шкала социального избегания и дистресса.....	153
9. Опросник депрессивности.....	158
10. Шкала отношения к школе.....	165
11. Методика оценки социальных навыков ребенка-мигранта	169
12. Социометрический тест	175
13. Опросник аккультурации для детей и подростков.....	181
14. Детский опросник аккультурационного стресса.....	194
15. Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации».....	201
16. Краткая шкала социокультурной дезадаптации.....	209
17. Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	213
18. Опросник «Интеграция бикультурной идентичности»	218
Библиография	227



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова

**Научно-методологическая
концепция программы психолого-
педагогической оценки особых
образовательных потребностей
ребенка-мигранта в областях
психологического благополучия,
социальных навыков и культурной
адаптации**

Часть 1

Москва, 2022

Введение

С социальной точки зрения, дети иностранных граждан не представляют собой однородную социальную группу, так как очень различаются по социально-экономическому положению семьи, уровню образования, миграционному статусу и другим социодемографическим показателям. Большую часть семей иностранных граждан в России объединяют две характеристики. Первая: принадлежность к этническим, языковым и/или культурным меньшинствам. Вторая: повышенный риск маргинализации и общего социального неблагополучия из-за совокупности факторов социально-экономического и социально-психологического характера. Эти характеристики требуют учета при организации языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан.

Большинство таких детей, обучающихся в российских образовательных организациях, составляют дети из семей граждан государств-членов СНГ, в том числе работающих в рамках совместных экономических программ Евразийского экономического союза (ЕАЭС), а также международных трудовых мигрантов, преимущественно из сопредельных стран. В настоящее время многих детей иностранных граждан можно скорее назвать детьми с миграционной историей: их семьи уже получили российское гражданство (нередки ситуации с двойным гражданством), но по-прежнему остаются недостаточно интегрированными в российскую среду, плохо владеют русским языком, предпочитая родной язык в домашнем и земляческом общении. Важно, чтобы образовательные организации, проводя работу по адаптации и социализации детей иностранных граждан, подключали к ней не только детей-иностранцев, но и детей с миграционной историей, уже имеющих российское гражданство.

В дальнейшем тексте концепции будет использоваться термин «дети-мигранты», однако следует учитывать, что имеется в виду вся обширная группа детей иностранных граждан.

Согласно Конвенции по борьбе с дискриминацией в области образования ООН от 14.12.1960 г. государство обязуется предоставлять иностранным гражданам, проживающим на его территории, такой же доступ к образованию, как и своим гражданам. При этом согласно Декларации принципов толерантности ООН от 16.11.1995 г. нетерпимость может принимать форму маргинализации наименее социально защищенных групп. Такой социальной группой являются дети иностранных граждан. В Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями к одной из целевых групп инклюзии причислены

дети, относящиеся к этническим, языковым и культурным меньшинствам, и дети из маргинализированных групп населения.

В Конвенции о правах ребенка ООН от 20.11.1989 года отмечено, что образование ребенка должно быть неразрывно связано с воспитанием уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям страны его происхождения, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, и к цивилизациям, отличным от его собственной.

Соответственно, **целью** деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих языковую и социокультурную адаптацию детей иностранных граждан, выступает формирование инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей включение детей иностранных граждан в российское образовательное пространство с сохранением культуры и идентичности, связанных со страной исхода.

Инклюзивная образовательная среда понимается как совокупность мер, процедур, программ, правил и действий, которые создают школьную культуру, где разнообразие человеческих потребностей и ценностей не мешает, а способствует успеху и воспринимается как норма. Такая среда обеспечивает процесс социальной инклюзии — достижения равных возможностей (независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической идентичности) для полноценного и активного участия в образовательном процессе.

В силу особенностей детей иностранных граждан, их потенциальной уязвимости, они сталкиваются с серьезными трудностями при обучении. Характеристики ребенка, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении, принято называть особыми образовательными потребностями. Особые (дополнительные) образовательные потребности — это потребности в условиях для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка. Они могут быть связаны как с развитием отдельных психических функций ребенка, так и со спецификой его социализации.

Особые (дополнительные) образовательные потребности детей-мигрантов выделяются нами на основе причин возможных образовательных затруднений, которые могут присутствовать у данной группы учащихся.

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

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

Третья — эмоциональные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса.

Четвертая — отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту, по умолчанию наличествующих у представителей принимающего общества.

Пятая — ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения в России.

Эти характеристики по-разному проявлены у каждого конкретного ребенка и могут быть учтены системой образования только с использованием социально-инклюзивного подхода.

Таким образом, работу по социализации и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в российских общеобразовательных учреждениях, можно организовывать, с одной стороны, системно, а с другой — с учетом индивидуальных особенностей социальной ситуации каждого ребенка.

В первой главе представлено описание социально-инклюзивного подхода к интеграции детей-мигрантов в образовательной среде, на чем основывается программа психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта.

Во второй главе речь идет о том, как социально-инклюзивный подход применяется к анализу особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-мигрантов

В третьей главе развернуто представлен подход к оценке особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Концепция подготовлена в рамках работы по организации Федеральным государственным бюджетным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» общественно значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики.

Глава 1. Социально-инклюзивный подход и интеграция детей-мигрантов в образовательной среде

В современной психологии процесс вхождения в новую культуру обозначен специфическим термином – аккультурация. Дж. Берри с коллегами описывает особую форму культурной трансмиссии, которую они называют аккультурационной, которая «осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Принято выделять четыре стратегии аккультурации: разных способов взаимодействия мигрантов и принимающего общества: ассимиляция, сепарация, маргинализация и интеграция.

Ассимиляция — это постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества, вплоть до полного растворения в нем (Стефаненко, 2014). Она случается, когда мигранты не желают поддерживать свою культурную идентичность и стремятся к повседневному взаимодействию с культурой страны/региона нового проживания (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007). В этом случае мигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этнического меньшинства, к которому принадлежит (Лебедева, 2011).

Сепарация — полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007). Мигранты отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности (Лебедева, 2011), они ориентированы на отдельное, обособленное существование с минимальным контактом с принимающим обществом (Стефаненко, 2014).

Маргинализация происходит тогда, когда мигранты не идентифицируют себя ни с культурой этнического меньшинства, ни с культурой этнического большинства (Стефаненко, 2014). При этом у них мало возможностей или заинтересованности в сохранении своей культуры (часто по причине ее вынужденной потери) и незначительная заинтересованность во взаимосвязи с другими группами (часто по причине исключения или дискриминации) (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Интеграция — стратегия, при которой для человека одинаково важно поддерживать связь и с исходной, и с новой культурой. Он определяет себя в логике бикультурализма и легко устанавливает межкультурные связи (Лебедева, Татарко, 2009).

Интеграция становится выбором для мигрантов, когда существует обоюдная заинтересованность в сохранении первоначальной культуры и включении в принимающее общество (*Берри, Пуртинга, Сигал, 2007*).

Интеграция существенно отличается от других стратегий взаимодействия мигрантов и принимающего общества, в той или иной степени снижающих эффективность процесса адаптации: ассимиляции, сепарации и маргинализации.

В международной практике используется следующий подход к определению интеграции.

«Интеграция должна пониматься как двухсторонний процесс, основанный на одинаковых правах и соответствующих обязательствах как для резидентов из третьих стран, так и для принимающих обществ, что обеспечивает полное участие иммигрантов в общественной жизни.

Это предполагает, с одной стороны, ответственность принимающего общества по соблюдению формальных прав иммигрантов: чтобы индивид имел возможность участвовать в экономической, социальной, культурной и гражданской жизни общества.

С другой стороны, это предполагает уважение со стороны иммигрантов к фундаментальным нормам и ценностям принимающего общества и активное участие в интеграционных процессах без ущерба для их собственной идентичности» (*Communication from the Commission to the Council, 2003*).

Таким образом, сохранение этнической культуры страны (региона) исхода не противоречит логике интеграции детей-мигрантов в принимающее сообщество. В свою очередь, идентификация с новой культурой не приводит с необходимостью к отрицанию культуры этнического меньшинства.

Соответственно, интеграция — это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами (*Entzinger, Biezeveld, 2003*). Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества (*Кузнецов, 2008*).

Современные исследования показывают, что именно интеграция является наиболее успешным вариантом адаптации в новой культурной среде (*Стефаненко, 2014*). Ориентация на интеграцию позволяет индивиду (в том числе и ребенку) формировать ресурсы социальной поддержки в различных сферах, которые затем позволяют ему адаптироваться и поддерживать

высокий уровень субъективного благополучия (Межкультурные отношения на постсоветском пространстве, 2017).

В исследовании пяти тысяч молодых мигрантов (13–18 лет) из 13 стран показано, что и психологическая, и социокультурная адаптация идет гораздо лучше в ситуации выбора интеграционной стратегии. Причем ассимиляция, которая кажется выбором, ориентированным на адаптацию, приносит гораздо меньшую пользу. Подростки, выбравшие путь «растворения» в принимающем обществе, хуже адаптированы и отличаются гораздо более низким уровнем психологического благополучия, чем интегрированные (Berry et al., 2006).

Учащимся, ориентированным на интеграцию, свойственны лучшие взаимоотношения с учителями и сверстниками (Makarova, Herzog, 2011). Важно, что на поддержку ребенком-мигрантом школьных ценностей позитивно влияют как его социализация в принимающей культуре, так и связь с родной культурой (Vietze, Juang, Schachner, 2019). На анализе более 5 тысяч школьников-мигрантов показано, что как ориентация на принимающую культуру, так и ориентация на родную культуру вносят значимый вклад в ощущение принадлежности школе (Schachner et al., 2017). Другими словами, этническая идентичность ребенка-мигранта, его связь с культурой своей родины не только не мешает, но и помогает его адаптации в школьном коллективе.

Важно, что интеграция может быть свободно выбрана и успешно осуществлена мигрантами только тогда, когда доминирующее общество открыто и инклюзивно в своей ориентации на культурное разнообразие (Berry, 2005). Таким образом, социальная инклюзия является основным механизмом интеграции мигрантов; если перенести это в сферу обучения, можно сказать, что наиболее эффективной стратегией адаптации является социально-инклюзивный подход к интеграции детей-мигрантов в принимающее общество.

Социальная инклюзия как механизм интеграции детей-мигрантов

Социальная инклюзия является основой интеграции детей-мигрантов в образовательной среде.

Для раскрытия этого положения обратимся к понятию социальной инклюзии, а затем рассмотрим его в контексте интеграции мигрантов.

В максимально широком смысле социальная инклюзия представляет собой «демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу. Инклюзия представляет собой активный процесс

укрепления чувства принадлежности индивида или группы к сообществу, ведущий к социальной интеграции» (Астоянц, 2009а, с. 23).

Следует подчеркнуть, что «социальная инклюзия нередко определяется как противоположность социальной эксклюзии. <...> Инклюзия рассматривается как желаемый результат или стратегия для борьбы с социальной эксклюзией, в то время как эксклюзия считается проявлением плохой социальной сплоченности» (Боровикова, 2016, с. 29). Именно поэтому к социальной инклюзии относится и преодоление дискриминации по полу, возрасту, здоровью, этничности и каким-либо другим признакам (Инклюзия как принцип современной социальной политики, 2008). Таким образом, социальная инклюзия — это «включение индивида, субкультуры, группы в более широкое сообщество и более широкую идентичность, в общие поля образовательного и трудового процесса преодоления географических неудобств, субкультурных различий» (Ярская-Смирнова, 2010).

Обобщая, можно сказать, что социальная инклюзия включает два ключевых аспекта: наличие социального взаимодействия и участие в сообществе каждого его члена (McConkey, Collins, 2010a).

Следует отметить, что подходы к определению социальной инклюзии характеризуются многообразием. С нашей точки зрения, наиболее развернутое и обобщенное определение дано Cobigo и др. (2012). Авторы рассматривают социальную инклюзию как ряд сложных взаимодействий между факторами окружающей среды и личностными характеристиками индивида, которые предоставляют человеку возможность: (а) иметь доступ к общественным благам и услугам; (б) понимать ценность и общественную значимость своих социальных ролей, связанных с его/ее возрастом, полом и культурой; (в) быть признанным в качестве компетентного индивида, которому доверяют исполнение социальных ролей в обществе; (г) принадлежать к социальной сети, получать от нее поддержку и вносить в нее свой вклад.

На индивидуальном уровне социальная инклюзия предполагает наличие следующих компонентов:

- (а) объективная включенность в деятельность группы,
- (б) субъективное ощущение включенности и позитивная идентичность,
- (в) эмоциональный контакт с социумом (Астоянц, 2009b).

В конкретных индивидуально-личностных исследованиях в качестве маркеров социальной инклюзии чаще всего рассматриваются принятие сверстниками и наличие заботящихся друзей (Fabes, Martin, Hanish, 2018; Cavicchiolo и др., 2020).

Социальная инклюзия актуальна для всех пространств социального взаимодействия, в том числе и для системы образования. Так, цели

устойчивого развития на период до 2030 года, принятые всеми государствами-членами ООН в 2015 году, направлены на «обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и поощрение возможностей обучения на протяжении всей жизни для всех». В контексте социальной инклюзии зачастую выделяют образовательную инклюзию как попытку преодолеть социокультурные барьеры на пути обучения учащихся (Ainscow, 2005), в результате чего все дети вносят свой вклад в учебную деятельность и получают поддержку, чтобы быть успешными в контакте со своими сверстниками (Loreman, 2009).

Может быть, так: социальная инклюзия в образовательной среде отражается в переживании учащимися принадлежности к школьному сообществу. Это предполагает важность анализа условий окружающей среды, которые являются причиной маргинализации и изоляции учащихся со стигматизированными внешними признаками (например, с ОВЗ) или идентичностью (например, молодежь из числа этнических меньшинств и иммигрантов) (Juvonen et al., 2019).

Социальная инклюзия активно применяется как инструмент интеграции и преодоления социальной исключенности различных уязвимых групп. Это не только люди с ограниченными возможностями здоровья, но и дети-сироты (Астоянц, 2009а), представители старшего поколения (Фуряева, 2021), но и дети-мигранты. Рассмотрим последний вопрос подробнее.

Социальная инклюзия в образовании детей-мигрантов

Использование идей инклюзии в работе с детьми-мигрантами широко распространилось в международной педагогической практике за последние два десятилетия. Так, в Великобритании в 80-е годы прошлого века модель образования мигрантов строилась на идеях мультикультурализма и антирасизма, а с начала XXI века — уже на принципах инклюзивного образования (Reynolds, 2008).

Считается, что инклюзивное образование для мигрантов и этнических меньшинств — ключевой фактор при ответе на вызовы, которые встают перед школой в поликультурном социуме. Образование может предоставить возможность для равенства и социальной интеграции детей из числа мигрантов и этнических меньшинств путем создания инклюзивных условий обучения, учитывающих культурные особенности и индивидуальность обучающихся (Cefai et al., 2015).

По данным исследований, социальная изоляция от сверстников может серьезно подорвать процесс интеграции детей в принимающее общество (Cavicchiolo и др., 2020). Напротив, в социально инклюзивной среде ребенок-

мигрант меньше встречается с виктимизацией, предрассудками, дискриминацией и одиночеством, но ощущает принадлежность к группе и безопасность вследствие опыта позитивных межгрупповых взаимодействий (*Adrienne et al., 2019*). Социально инклюзивная образовательная среда характеризуется позитивными отношениями между детьми и учителями и межгрупповой гармонией для всех учащихся, независимо от иммигрантского и этнического происхождения (*Keles, Munthe, Ruud, 2021*).

В международном исследовании качества образования PISA вопросы инклюзии детей-мигрантов рассмотрены в контексте равенства в образовании, которое осуществляется через реализацию двух принципов: инклюзия и справедливость. При этом инклюзия означает, что все учащиеся приобретают необходимые для них базовые навыки. Цель инклюзии — обеспечить для всех учащихся, особенно из неблагополучных семей или из традиционно маргинализированных групп (в том числе для детей-мигрантов), доступ к высококачественному образованию и достижение минимального уровня квалификации (OECD, 2019).

В настоящее время широко распространены такие термины, как «культурно инклюзивная школа» и «культурно инклюзивный учебный план», инклюзивные технологии широко используются в различных странах Европы для образования мигрантов и беженцев (*Guo-Brenna, Guo-Brennan, 2019; Mahoney, Siyambalapitiya, 2017; Rodriguez-Valls, 2016; Tajic, Bunar, 2020*).

Итак, социальная инклюзия детей-мигрантов с помощью образования может считаться основной составляющей успешной интеграции в принимающее общество (*Ortega et al., 2020*). Рассмотрим этот процесс в контексте механизмов интеграции в принимающее общество.

Социально-инклюзивный подход: учет «инаковости» и ориентация на «включение»

Социально-инклюзивный подход к интеграции детей-мигрантов в принимающее общество опирается на поликультурный подход к пониманию отношений между людьми разных культур. Только таким образом мы можем одновременно учитывать культурные различия и обеспечивать включение всех их носителей в общий поток.

Думая, рассуждая, оценивая и организовывая общение людей из разных культурных сред (в том числе детей-мигрантов и принимающего общества), мы вольно или невольно основываемся на одном из четырех нормативных пониманий такого общения. Мы имплицитно выбираем одну из четырех идеологий межгрупповых отношений. Каждая из них отражает совокупность

определенных правил и норм относительно не доминирующих в обществе социальных групп (в первую очередь, инокультурных мигрантов). Рассмотрим этот вопрос подробнее, так как только одна из вышеназванных идеологий обеспечивает социально-инклюзивный подход, остальные ему противоречат.

1) *Ассимиляционизм* предполагает наличие в обществе одной общей культурной группы, при этом этнические меньшинства и мигранты должны соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру и полностью отказавшись от своей собственной.

2) *Этнический дальтонизм* полагает, что межгрупповые отношения могут быть улучшены путем игнорирования различий между группами.

3) *Мультикультурализм* признает различия между этническими группами и предполагает сохранение этого многообразия.

4) *Поликультурализм* подразумевает наличие тесной связи между всеми этническими группами, проживающими в одном обществе, и меньшее значение придает границам между ними (*Григорьев, Батхина, Дубров, 2018*).

Согласно таксономии межгрупповых идеологий (*Григорьев, Батхина, Дубров, 2018*) ассимиляционизм и этнический дальтонизм основаны на отрицании культурного многообразия. Основываясь на них, мы игнорируем культурные различия и соглашаемся с тем, что этнические меньшинства и мигранты должны соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру, и полностью отказаться от своей собственной. Очевидно, что такое отношение к «инаковости» противоречит социально-инклюзивному подходу.

На этих идеологиях строятся такие модели образования, в процессе реализации которых возникает активная борьба с культурным разнообразием (*Хухлаева и др., 2020*). Это «ассимилятивная», «сегрегационная» и «компенсаторная» модели образования.

«Ассимилятивная» модель предлагает учащимся — представителям национальных меньшинств освободиться от своей этнической идентичности и только таким способом включаться в общенациональную культуру. Такой образовательный процесс исключает использование родного языка или других элементов этнической культуры, признавая их «вредными» для школьной успеваемости.

«Сегрегационная» модель обосновывает создание специальных этнических школ или классов для учащихся групп меньшинств исходя из того, что эти группы имеют специфические генетические и психологические особенности, которые не позволят им осваивать материал вместе с учащимися группы большинства; только создание специальных коррекционных классов

даст возможность учащимся получить хоть какое-то образование и более или менее хорошую профессию.

«Компенсаторная» образовательная модель предполагает, что образование должно компенсировать коррекционными программами «социокультурный дефицит», неизбежно возникающий в семьях и социальном окружении детей определенных этнических групп, например, цыган. Этот «дефицит» заключается в недостаточности знаний и культурных навыков для успешного обучения в школе. Модель часто применяется к обучению детей-мигрантов тогда, когда учителя, считая таких детей «умственно неполноценными», начинают использовать методики коррекционного обучения и приклеивают им ярлык «неполноценного ученика». Другой результат использования модели компенсаторного обучения состоит в школьном отставании, причина которого приписывается родному языку и культуре ребенка, якобы мешающим лучшей успеваемости его в школе, где используется исключительно доминирующий в обществе язык и более «развитая и продвинутая» культура.

В отличие от *ассимиляционизма* и *этнического дальтонизма*, *мультикультурализм* и *поликультурализм* — идеологии, основанные на принятии культурного многообразия, они способствуют формированию позитивных межгрупповых отношений (Григорьев, 2017). Они представляют собой когнитивные рамки, обеспечивающие конструктивное межкультурное общение.

Мультикультурализм как идеология отражается в ориентации на «толерантное образование», которое призвано прививать уважение к представителям групп-меньшинств и межгрупповое принятие. Интолерантность при этом понимается как причина многих образовательных проблем. В результате происходит рост уважения к представителям групп-меньшинств через развитие у учащихся чувства единства и терпимости, преодолеваются предрассудки относительно разных культур и меняется интолерантное поведение по отношению к представителям групп-меньшинств. Также происходит рост самосознания и повышение самооценки учащихся-мигрантов через принятие их культурных особенностей педагогами и другими учащимися. Толерантное образование развивает уважение и чувство достоинства у учащихся, вооружает их знаниями, способностями и отношениями, необходимыми в современном многокультурном мире. Однако при его реализации возможно увеличение роли стереотипов (Хухлаева и др., 2020). При этом мультикультурализм фокусируется на различиях и не гарантирует включение ребенка-мигранта в общество сверстников. Таким

образом, мультикультурная идеология хоть и закладывает основы для социально-инклюзивного подхода, но не может целиком на нем зиждиться.

Поликультурализм, напротив, ориентирован на взаимодействие людей разных культур. Интеграция, основываясь на поликультурном отношении к различиям, обеспечивается через сопряжение разных культур и в содержании образования, и в педагогических методах, приемах, организационных формах. Ни одна этническая или религиозная культура не выступает эталоном для оценки других, при этом много внимания уделяется установлению межкультурных взаимосвязей и вкладу каждой культуры в систему общечеловеческих ценностей и в культурно-историческое наследие.

Наилучшее воплощение социально-инклюзивный подход к работе с детьми-мигрантами находит в модели «Межкультурного образования», которая поддерживает развитие у учащихся желания и умения совместно работать по построению такого общества, где культурные различия рассматриваются как общее богатство, а не как фактор обособления (Хухлаева и др., 2020). Родной язык детей-мигрантов используется здесь в качестве опоры для учебных достижений на протяжении всего школьного обучения, помогая овладевать государственным языком, являясь стимулом развития, а отнюдь не тормозом.

Таким образом, в социально-инклюзивном подходе к интеграции детей-мигрантов в образовательную среду основной акцент делается на межкультурном взаимодействии в содержании образования и методах обучения, а организационные формы ориентированы на кооперацию учащихся, педагогов и родителей в учебно-воспитательном процессе и в управлении образовательным учреждением. В этом случае в фокусе внимания оказываются как позитивные отношения между всеми участниками образовательного процесса, так и возможность каждого ученика сохранять и развивать свою идентичность.

Глава 2. Социально-инклюзивный подход к анализу особых образовательных потребностей детей-мигрантов

Аналитические обзоры показывают, что учащиеся-мигранты демонстрируют более низкий уровень успеваемости, чем дети из принимающего общества, они чаще преждевременно покидают школу, получают более низкий уровень квалификации и чаще испытывают маргинализацию (Brind et al., 2008; Heckmann, 2008; OECD 2010, Janta & Harte, 2016). Вместе с тем обнаружено, что дети-мигранты могут обладать высокой учебной мотивацией, а по уровню успеваемости и образовательным

планам не отличаться от сверстников из принимающей культуры (Александров, Баранова, Иванюшина, 2012).

При обучении детей-мигрантов перед системой образования стоят особые психолого-педагогические задачи, обусловленные ролью школы как транслятора культуры принимающего общества (Хухлаев, Чибисова, Кузнецов, 2014). «Анализ взаимодействия мигрантов со школой показывает, что школа является важнейшим механизмом адаптации мигрантов. Механизм адаптации через школу воздействует не только на детей из семей трудовых мигрантов, но и на их родителей, поскольку школа является пространством, в котором мигранты встречаются с «официальным» миром» (Исследование детей-мигрантов в школах, 2011). Бирман и коллеги (Birman et al., 2007) подчеркивают, что процесс аккультурации учащихся-мигрантов разворачивается в школьной среде, и поэтому обеспечение им поддержки помогает облегчить социализацию и способствует психологической адаптации и развитию. Согласимся с М. Н. Вандышевым, который утверждает: «Накопленный опыт обучения детей-мигрантов свидетельствует о том, что образовательные учреждения при условии грамотной интеграционной политики позволяют таким детям накопить значительный социальный капитал и тем самым эффективно препятствуют анклавизации городских пространств и сообществ» (Вандышев, 2019).

Одной из важнейших социальных функций системы образования является «культурная трансмиссия», то есть передача культурных ценностей. Дж. Берри и Л. Кавалли-Сфорца выделяют три вида культурной трансмиссии: вертикальная (от родителей к детям, а также специфическая социализация со стороны сверстников), горизонтальная (со стороны сверстников) и непрямая: «При непрямой культурной трансмиссии нас обучают другие взрослые и общественные институты (например, школа), либо наша собственная культура или же другие культуры» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Дж. Берри с коллегами описывает особую форму культурной трансмиссии, которую они называют аккультурационной: она «осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Образование можно рассматривать как важнейший институт непрямой культурной трансмиссии. В различных культурах, этнических или национальных (государственных), система образования имеет специфические особенности, отражающие различные ценностные предпочтения. Взаимодействие педагога, ребенка и родителя, принадлежащих к различным культурам, может осложняться их расхождениями в понимании целей

образования, в имеющихся ожиданиях друг от друга и от школы вообще. В ситуации обучения детей-мигрантов функции образования становятся двойными: с одной стороны, оно сохраняет задачи не прямой культурной трансмиссии, а с другой — приобретает функции аккультурационной трансмиссии.

Выполнение данной функции требует, чтобы дети-мигранты обучались совместно с ровесниками из принимающей культуры.

В мировой образовательной науке и практике в настоящий момент достигнут консенсус относительно нецелесообразности обучения детей-мигрантов отдельно от учеников из принимающего общества. Образовательная сегрегация, как намеренная, так и стихийная, усиливает разрыв в образовательных результатах (*Janta, Harte, 2016*). Утверждается, что образование, построенное на включении всех учеников, имеющих учебные затруднения, в том числе учеников-мигрантов, в наибольшей степени способствует их успешности (*Dumčius et al., 2013*). Социальное исключение учащихся-мигрантов из группы сверстников сопровождается снижением их учебной успеваемости (*Raabe, 2019*). Однозначная маркировка ребенка как «мигранта», «инокультурного» может усиливать стереотипность его восприятия педагогами, что, в свою очередь, вследствие угрозы стереотипа окажет негативное влияние на его учебную успешность (*Appel, Weber, Kronberger, 2015*).

Вместе с тем, игнорирование специфического социального опыта, которым обладает ребенок-мигрант, особых трудностей, с которыми он сталкивается в процессе адаптации, также сильно затрудняет успешность его интеграции. Дети-мигранты представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик: по языку, религии, культурной дистанции с принимающей культурой, социальному статусу, длительности пребывания в принимающей культуре и др. Подобное разнообразие детерминирует необходимость адресной дифференцированной поддержки этих учащихся (*Нестерова, 2018*).

Разрешить данное противоречие невозможно без обращения к области образовательной практики и теории, которые уже давно столкнулись с необходимостью как дифференциации, так и де-стигматизации, т.е. к инклюзивному образованию.

Модель инклюзивного образования опирается на понятие особых образовательных потребностей, под которыми понимаются «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить

ребенок с недостатками развития в процессе обучения» (Лубовский, 2013). Именно концепция особых образовательных потребностей позволяет дифференцировать стратегию и тактику психолого-педагогической поддержки учащихся, ориентируясь при этом на возможность их обучения в едином образовательном пространстве школы. В одной из первых публикаций по проблемам концепции «потребностей» в образовании отмечалось, что этот термин описывает составляющие, являющиеся необходимыми, ключевыми, в противовес ситуативным или несущественным (Komisar, 1961).

А.Ю. Шеманов выделяет два основных подхода к включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное пространство интегративного и инклюзивного образования (Шеманов, 2012).

Интегративная модель предполагает, что задача ребенка — адаптироваться к образовательной системе, и система должна ему в этом помочь. Основная цель при этом, как указывает Шеманов, обеспечить право на включение в общий поток с помощью специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование помещает особого ребенка в некоторую относительно однородную среду, и для того чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться, двигаясь навстречу друг другу. Шеманов подчеркивает, что задача инклюзивного образования — обеспечить право на отличия, что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное участие. Инклюзивная школа способна принять любого ребенка с учетом его особых образовательных потребностей.

Согласно «организационной парадигме» инклюзии, представленной *E. Avramidis* с коллегами, идентификация учащихся, имеющих особые потребности, не отражает дефициты самих учеников, но скорее недостатки в организации работы школы (*Avramidis, Bayliss, Burden, 2002*)

Изначально концепция особых образовательных потребностей применялась к детям-мигрантам исключительно в контексте недостатков развития (*Caldin, Cinotti, 2018*). Однако в настоящее время в мировой образовательной практике концепция особых образовательных потребностей уже не рассматривается только в клинично-патологическом ракурсе, а начинает трактоваться более широко — как дополнительные образовательные потребности (*additional educational needs*).

Так, министерство образования Северной Ирландии предлагает следующее понимание данного термина: «Дополнительные образовательные потребности относятся к разнообразным группам детей и молодежи, которые по разным причинам могут сталкиваться с дополнительными барьерами к

образованию и обучению»¹. К числу таких детей относят и недавно прибывших в страну.

Министерство образования провинции Саскачеван (Канада) реализует подход, основанный на потребностях учащихся (*needs-based approach*). В основе этого подхода лежит идея о том, что учащиеся имеют различные потребности, которые могут меняться с течением времени. Предполагается, что важнее ориентироваться именно на потребности, а не на диагностические категории. Соответственно поддержка, которую получают ученики, должна быть гибкой, индивидуализированной и откликаться на их нужды. Дети с дополнительными образовательными потребностями получают специализированную поддержку в рамках этой модели.

В Австралии (<https://education.nt.gov.au/support-for-teachers/student-diversity/students-with-additional-needs>) к ученикам с дополнительными потребностями (*Students with Additional Needs, SWAN*) относят детей, имеющих нарушения развития или заболевания, поведенческие трудности или сложности в области ментального здоровья и благополучия, переживающих травму, одаренных и пр. Эти учащиеся требуют специфической и/или адресной поддержки, чтобы обучаться наравне со сверстниками. Такая дополнительная потребность может быть постоянной или временной.

В Новой Зеландии выделяют учеников с потребностями в учебной поддержке (*learning support needs*), к которым, помимо прочего, относят детей с дополнительными потребностями в области языка, речи и коммуникации.

В Уэльсе в 2021 году был принят новый закон, регламентирующий помощь детям и имеющий название «Валлийский кодекс о дополнительных учебных потребностях» (*The Additional Learning Needs Code for Wales, 2021*)².

Согласно этому закону у человека есть дополнительные учебные потребности, если у него или у нее имеются учебные затруднения или нарушение (*disability*), которое требует дополнительных образовательных мер. Причем данная ситуация может быть связана с состоянием здоровья или возникать вследствие других причин. Ребенок школьного возраста имеет дополнительные учебные потребности, если ему существенно сложнее учиться, чем большинству детей этого возраста, или по состоянию здоровья он не может обучаться в тех же условиях.

С нашей точки зрения, именно подобное расширенное понимание особых образовательных потребностей как связанных не только с развитием психических функций, но и с историей социализации позволяет очертить

¹ См. <https://www.education-ni.gov.uk/articles/additional-educational-support-0>

² <https://gov.wales/additional-learning-needs-special-educational-needs>

специфические характеристики учащихся – мигрантов. Таким образом, концептуальной основой социально-инклюзивного подхода к интеграции учащихся-мигрантов выступает трактовка их особых образовательных потребностей как *дополнительных*, характеризующих социальную ситуацию и историю развития ребенка и обуславливающих необходимость дифференцированной психолого-педагогической поддержки, а также создания определенных образовательных условий.

Социально-инклюзивный подход предполагает сочетание двух стратегий: интегративной (объединяющей, нормативизирующей) и инклюзивной (дифференцирующей). Интегративная стратегия предполагает трансляцию образовательным учреждением культуры принимающего общества и включение детей-мигрантов в общую жизнедеятельность. Инклюзивная стратегия означает необходимость учета дополнительных образовательных потребностей учащихся-мигрантов и дифференциацию ситуаций, когда к детям-мигрантам требуется особый подход.

Социально-инклюзивный подход опирается на следующие концептуальные идеи:

1. Дифференциация личного и культурного

Идея о сочетании трех составляющих, описывающих универсальные, культурные и личностные характеристики человека, была высказана еще *Kluckhorn и Murray (1953)* и в дальнейшем получила подробное описание в работах Г. Хофстеде (*Hofstede, 2005*). Необходимо понимать, что любые поведенческие проявления ребенка-мигранта могут отражать и его личностные характеристики, и универсальные составляющие детского развития, и параметры, являющиеся результатом его социализации в конкретной этнической и культурной среде, т.е. культурные. В данном случае мы руководствуемся определением культуры, предложенным Н.М. Лебедевой: «Культура — это совокупность неосознаваемых положений, стандартных процедур и способов поведения, которые были усвоены в такой степени, что люди не рассуждают о них» (*Лебедева, 2011*).

Анализ дополнительных образовательных потребностей ребенка-мигранта требует дифференцирования тех его характеристик и проявлений, которые связаны с его этнокультурной социализацией и жизненной историей. Неприемлемо, с одной стороны, рассматривать любые его затруднения и проявления как результат культурных различий, с другой — игнорировать влияние данных факторов.

2. Баланс сходств и различий

В продолжение предыдущей идеи. При анализе образовательных потребностей ребенка-мигранта его миграционный опыт не должен

маркировать его как принципиально отличающегося от прочих учащихся. Психолого-педагогический анализ любого учащегося имеет комплексный характер, учитывая его учебную успеваемость, семейную ситуацию, личностные характеристики и пр. Необходимо, чтобы обозначение особых (дополнительных) образовательных потребностей учащихся-мигрантов не выделяло их в особую группу, а скорее выступало как еще одно измерение, обогащающее и уточняющее системное рассмотрение каждого ученика.

Особые (дополнительные) образовательные потребности детей-мигрантов выделяются нами на основе причин возможных образовательных затруднений, которые могут присутствовать у данной группы учащихся. (Подчеркнем, что ребенок с миграционным опытом может иметь трудности, причины которых не связаны с миграцией или культурными различиями, и в этом случае его поддержка может реализовываться в общей логике психолого-педагогического сопровождения или инклюзивного образования.)

В этой логике представляется возможным выделить пять таких образовательных потребностей.

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

«Недостаточный уровень владения языком принимающего общества — самый распространенный барьер для интеграции и учебной успешности мигрантов», — отмечают *Janta & Harte* (2016, с. 14). *McBrien* (2005) выделяет две группы образовательных потребностей учащихся-беженцев, одна из которых связана с освоением языка принимающего общества. О важности языка как условия вхождения в принимающее общество пишут и отечественные исследователи (*Баранова*, 2012)

Вторая — несоответствие уровня знаний, полученных в стране исхода, с российскими образовательными стандартами, несоответствие возраста и уровня знаний из-за разных требований и учебных программ.

Кросс-культурная вариативность образовательных программ по разным школьным предметам отмечается в различных исследованиях (*Andrews*, 2010). *Rong & Preissle* (1997) подчеркивали важность академической и психологической подготовки детей-мигрантов для последующего обучения в школе принимающей страны. В исследовании *Jaap Dronkers, Manon de Heus & Mark Levels* (2012) показано, что на успешность детей-мигрантов может влиять их опыт обучения в стране исхода, так как образовательные системы разных стран существенно различаются.

Третья — эмоционально-личностные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса. *McBrien* (2005), описывая

образовательные потребности учащихся-беженцев, относит к ним прежде всего психосоциальное благополучие, куда входят ощущение безопасности, чувство Я (идентичность), адаптация к новой культуре при сохранении сопричастности к культуре исхода. *Sinclair* (2002) отмечает, что травматический опыт, пережитый детьми-беженцами, сказывается на их способности к обучению. Показано, что дети-мигранты могут переживать стресс в ситуации культурных изменений и аккультурации (*Birman*, 2002).

Четвертая — отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту, по умолчанию присутствующих у представителей принимающего общества.

Cheng (1998) описывает социальные навыки мигрантов из стран Азии в США и показывает существенное влияние культурных различий в коммуникации на адаптацию и учебную успешность. *Suarez-Orozco, Pimentel, & Martin* (2009) отмечают, что «успешная адаптация учеников-мигрантов, видимо, связана с качеством отношений, которые они строят в школьной среде... Социальные отношения выполняют ряд защитных функций: чувство сопричастности, эмоциональная поддержка, ощутимая помощь и информация, когнитивное сопровождение и позитивная обратная связь» (p. 717).

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

В обзоре *Manzoni* и *Rolfe* (2019) отмечено, что потребности детей-мигрантов и их семей связаны не только с освоением английского как языка принимающей культуры, но и поддержкой в проживании травмы, с адаптацией к новой образовательной системе, что предполагает понимание ее культурной специфики и освоение новых навыков.

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

Глава 3. Оценка особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации

В отечественной психологии при разработке методологических и методических подходов к диагностике детского развития были выделены

принципы диагностической деятельности практического психолога (Н. Семаго, М. Семаго, 2006). Перенести эти принципы на деятельность по оценке образовательных потребностей детей-мигрантов в полной мере не представляется возможным, поскольку в фокусе внимания авторов находится нарушенное развитие. Вместе с тем целесообразно, опираясь на данные материалы, сформулировать принципы, которые лежат в основе проектирования и реализации диагностической деятельности по оценке образовательных потребностей детей-мигрантов.

Принцип единства методологии и диагностики (Н. и М. Семаго). Отбор диагностического инструментария не только отражает концептуальные основы психологии развития, но и опирается на сложившееся в современной психологической науке понимание процессов психологической и социокультурной адаптации мигрантов.

Принцип доказательности (Бусыгина, Подушкина, 2020). Доказательный подход рассматривает прикладные исследования как необходимое условие обоснования эффективности психологических инструментов. В соответствии с этим принципом для оценки образовательных потребностей используются диагностические инструменты с высокой степенью надежности и валидности, что подтверждается исследовательскими данными. Эффективность инструментария для работы с детьми-мигрантами также должна быть эмпирически доказана. Иноязычные методики следует адаптировать для работы на русскоязычной выборке того же возраста.

Принцип динамического подхода (Забрамная, Левченко, 2013) предполагает необходимость диагностики ребенка-мигранта с учетом общих возрастных закономерностей развития, событий его персональной истории и его текущего состояния. Важно вести диагностику и анализировать результаты в контексте динамики развития ребенка.

Принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка (Забрамная, Левченко, 2013). Дети-мигранты «приносят с собой большое разнообразие сильных сторон, навыков и ресурсов, выделение которых может сформировать основу для дальнейших интервенций как в образовательной среде, так и в семье» (Tribe, Patel, Yule, 2018).

Принцип приоритетности образовательных задач (Н. и М. Семаго). Анализ ключевых параметров развития и психоэмоционального состояния ребенка осуществляется в контексте его учебной деятельности в рамках образовательной организации. Значимой является оценка *возможности* ребенка овладеть соответствующими образовательными программами и дальнейшая оптимизация образовательных воздействий, связанных с этой возможностью (Н. Семаго, М. Семаго, 2006, с. 24).

Для оценивания психологических характеристик детей-мигрантов используются различные диагностические инструменты — как построенные на самоотчете детей, так и предполагающие ответы взрослых (*Birman, Chan, 2008*). Отмечается необходимость дополнить стандартизованные диагностические инструменты наблюдением за ребенком (*Tribe, Patel, Yule, 2018*). *Birman* и *Chan* на основе идей *Levitt* (*Levitt et al., 2007*) выделяют три основных вида диагностических инструментов, которые могут использоваться в оценке психического состояния детей-мигрантов. Инструменты широкого применения подходят для решения задач мониторинга и скрининга и не позволяют выделить специфические проблемы. Избирательные (селективные) инструменты дают возможность оценить степень выраженности признаков эмоциональных и поведенческих нарушений. Адресные инструменты позволяют выявить конкретные расстройства (например, депрессивные).

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с психологическим благополучием

Психологическое благополучие ребенка-мигранта целесообразно рассматривать с двух сторон: с точки зрения его позитивного состояния и с точки зрения наличия состояний, характеризующих психологический дискомфорт.

Для описания позитивного состояния ребенка как самостоятельного феномена, а не просто как отсутствия трудностей в психологической науке используются два основных термина: психологическое и субъективное благополучие.

Психологическое благополучие рассматривается как комбинация позитивного эмоционального состояния (гедонистический подход) и функционирования с оптимальной эффективностью в индивидуальной деятельности и социальном взаимодействии (эвдемонический подход) (*Deci, Ryan, 2008*).

Наиболее распространенной моделью психологического благополучия является предложенная К. Рифф концепция, включающая шесть компонентов:

- 1) позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие);
- 2) наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни);
- 3) способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность);
- 4) чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост);
- 5) отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими);

б) способность следовать собственным убеждениям (автономность) (Ахрямкина, Чаус, 2012, с. 13).

Субъективное благополучие означает когнитивную и аффективную оценку человеком его жизни (Diener, Lucas, Oishi, 2002, р. 63). В качестве основных составляющих субъективного благополучия принято вслед за Diener выделять удовлетворенность жизнью, высокий уровень позитивного эмоционального состояния и низкий уровень негативного эмоционального состояния (Diener, 1984).

Chen с соавторами показали, что психологическое и субъективное благополучие связаны на уровне общего конструкта, но их отдельные компоненты различны (Chen et al., 2013).

Д. А. Леонтьев отмечает: «Субъективное благополучие определяется оценкой самими индивидами своей жизни, определяемой не только условиями удовлетворения базовых потребностей, но и удовлетворенностью индивидуально-специфических потребностей в рамках выбираемого или выстраиваемого стиля жизни, а также восприятием поля возможностей и субъективными критериями оценивания жизни» (Леонтьев, 2020а, с. 92) Согласимся с позицией Леонтьева, рассматривающего психологическое благополучие как предиктор субъективного, характеризующий «меру зрелости и оптимальности личностных механизмов саморегуляции жизнедеятельности» (Леонтьев, 2020б).

Ситуация миграции сопряжена с рядом вызовов, и способность с ними справляться также обусловлена личностными характеристиками, ключевую роль среди которых играет психологическая устойчивость (резильентность). Под этим мы будем понимать «способность к устойчивости и восстановлению в ситуации длительного неблагоприятного внешнего влияния, которая развивается благодаря определенным внутренним предпосылкам и внешним социальным факторам... это способность стабильной и последовательной результативной адаптации в сложных жизненных обстоятельствах» (Хухлаев, Хакимов, Фомичева, 2021, с. 118).

Психологическое неблагополучие ребенка-мигранта не может быть операционализировано одним понятием и в широком смысле включает в себя эмоциональные затруднения различной степени выраженности. Сюда входят сниженный фон настроения, отношение к школе и мотивация, соматические трудности психологической природы, агрессивность и др. Особое внимание следует уделить социальной тревожности, которая трактуется как «состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми» (Краснова-Гольева, Холмогорова, 2011, с. 2), поскольку социальная тревожность негативно

сказывается на успешности адаптации в образовательном пространстве (*там же*).

Для оценки психологического благополучия детей используются два типа инструментов: опросники для детей, построенные на самоотчете, и опросники для взаимодействующих с ними взрослых. Используются одномерные и многомерные шкалы, позволяющие получить различные данные (*Арчакова, 2017*).

Хотя валидность опросников самоотчета для детей подвергалась сомнению, есть данные, показывающие, что начиная с 7 лет такие инструменты могут измерять психологическое благополучие детей с достаточной надежностью (*Thompson, Aked, 2009*). Как справедливо указывают Арчакова и коллеги, накоплен массив данных, показывающих расхождение в оценках психологического благополучия, которые дают сами дети и окружающие их взрослые.

На этом основании представляется целесообразным включить в инструментарий особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с психологическим благополучием, следующие инструменты:

- методики самоотчета для детей и опросники для взрослых;
- многомерные и одномерные методики;
- методики, оценивающие психологическое благополучие и устойчивость (резильентность), а также выраженность психологических затруднений.

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с социальными навыками

Под социальными навыками будем понимать «являющееся результатом научения социально приемлемое поведение, которое позволяет взаимодействовать с другими таким образом, чтобы получать позитивную реакцию и избегать негативной» (*Bellini, Peters, 2008*). *Grover* с соавторами выделяют несколько подходов к исследованию социальных навыков (*Grover et al., 2020*). Дефинитивные подходы описывают содержание понятий «социальные навыки» и «социальная компетентность» и раскрывают взаимосвязи между ними. Ситуационные подходы предполагают идентификацию конкретных социальных ситуаций и выделение социальных навыков, необходимых для данных ситуаций. Процессуальные подходы рассматривают системное функционирование социальных навыков. Модели набора навыков (*skills sets*) выделяют группы навыков, которые позволяют совместно успешно осуществить конкретное социальное взаимодействие.

Для решения наших задач представляется наиболее релевантным ситуационный подход. Оценивается поведение в ключевых с точки зрения образования ситуациях: поведение в классе и в школе, выполнение домашних заданий, взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Gresham с соавторами выделяют три типа измерительных инструментов, которые используются для оценки социальных навыков (*Gresham et al.*, 2001).

К первому типу относятся построенные на ранжировании шкалы или опросы, оценивающие социальную компетентность (социальные навыки ребенка характеризуют взрослые, регулярно с ним взаимодействующие). Хотя данные ответы могут быть субъективны, *Bellini* и *Peters* (*Bellini, Peters*, 2008) считают их валидными измерительными инструментами именно потому, что взрослые оценивают поведение ребенка через призму определенных социальных стандартов и норм.

Второй тип предполагает наблюдение за поведением ребенка в конкретной ситуации. Такие инструменты требуют выработки четких поведенческих критериев и довольно трудоемки в реализации.

К третьему типу относятся ролевые игры или дискуссии, которые предлагаются ребенку для оценки его социальных навыков (например, его просят ответить, что он будет делать, когда его дразнят). *Bellini* и *Peters* отмечают, что подобные инструменты не позволяют оценить поведение ребенка в реальной ситуации и вследствие этого их диагностическая ценность ниже, чем инструментов из первых двух групп (*Bellini, Peters*, 2008).

Для оценки особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с социальными навыками, в образовательной среде оптимальными представляются инструменты первого типа, то есть опросники, предназначенные для заполнения взрослыми (прежде всего педагогами, поскольку именно они наблюдают ребенка в учебной ситуации).

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с культурной адаптацией

Базовым понятием при описании культурной адаптации является аккультурация, которая понимается в русле теории *Berry*, а именно как процесс культурных и психологических изменений, возникающих в результате контакта между двумя или более культурными группами и их отдельными членами (*Berry*, 2015). В контексте сопровождения детей-мигрантов мы фокусируемся на индивидуальном уровне аккультурации, то есть на изменении поведенческого репертуара (*там же*). Результатом аккультурации является адаптация, включающая два аспекта: психологический и социокультурный.

Психологическая адаптация означает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду (Лебедева, 2009). Основные ее критерии (признаки): ясное чувство личной или культурной идентичности; хорошее психологическое здоровье; достижение психологической удовлетворенности и позитивной самооценки.

Социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе). Основные ее критерии (признаки): позитивные установки в отношении базовых правил и норм принимающего общества; преобладание частоты контактов с представителями принимающего общества над контактами с представителями страны исхода; свободное владение языком принимающего общества; распространенность «отклоняющегося» (делинквентного) поведения не выше среднего уровня принимающей страны (Entzinger, Biezeveld, 2003).

Согласно теории аккультурации, разработанной Дж. Берри, процесс вхождения в новую культуру связан с двумя основными проблемами, которые решает мигрант: сохранение культуры страны исхода и освоение культуры принимающего общества. В соответствии с этим выделяются четыре стратегии аккультурации, в разной степени отражающие решение этих базовых проблем.

Ассимиляция — это постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества, вплоть до полного растворения в нем (Стефаненко, 2014). Она случается, когда мигранты не желают поддерживать свою культурную идентичность и стремятся к повседневному взаимодействию с культурой страны/региона нового проживания (Кросс-культурная психология, 2007). В этом случае мигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этнического меньшинства, к которому принадлежит (Лебедева, 2011).

Сепарация — полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007). Мигранты отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности (Лебедева, 2011), они ориентированы на раздельное, обособленное существование с минимальным контактом с принимающим обществом (Стефаненко, 2014).

Маргинализация происходит тогда, когда мигранты не идентифицируют себя ни с культурой этнического меньшинства, ни с культурой этнического

большинства (*Стефаненко, 2014*). При этом у них мало возможностей или заинтересованности в сохранении своей культуры (часто по причине ее вынужденной потери) и незначительная заинтересованность во взаимосвязи с другими группами (часто по причине исключения или дискриминации) (*Берри, Пуртинга, Сигал, 2007*).

Интеграция предполагает сохранение ориентации на нормы культуры исхода и соответствующей идентичности вместе с освоением норм и правил принимающего общества, включение в культуру принимающего общества при сохранении родной культурной среды; результатом является их объединение (*Берри, Пуртинга, Сигал, 2007*).

Проблемы аккультурации тесно связаны с вопросами этнической и гражданской идентичности. Этническая идентичность — представление о себе как о члене этнической группы (*Стефаненко, 2014*), «представление о своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним и при определенных условиях готовность действовать во имя этих представлений» (*Дробижева, 2008, с. 219*). Под гражданской идентичностью мы понимаем, вслед за Дробижевой, «отождествление себя с гражданами страны, представления об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и переживаемые людьми в связи с этим чувства» (*там же, с. 218*).

Celenk и *Van de Vijver* при оценке инструментов измерения аккультурации уделяют большое внимание их концептуальной основе (*Celenk, Van de Vijver, 2011*). Отмечается, что при оценке аккультурации могут анализироваться следующие параметры: условия аккультурации (в частности, воспринимаемая дискриминация), стратегии аккультурации, итоги аккультурации (в том числе аккультурационный стресс), аккультурационное поведение, области аккультурации (показано, что в различных областях социальной практики, например общественной и семейной, поведение, связанное с аккультурацией, и соответствующие стратегии могут различаться).

Воспринимаемая дискриминация предполагает оценку мигрантами взглядов и поведения представителей принимающего общества как дискриминационных и оказывает большое влияние на выбор стратегии аккультурации (*Летиокова, Лебедева, 2016*).

Аккультурационный стресс означает ухудшение физического и психосоциального здоровья индивидов, которые должны адаптироваться к новой культуре и функционировать в среде, в которой недостает привычных культурных связей, социального статуса и поддержки (*Berry et al., 1987*).

Именно полнота рассмотренных параметров позволяет сделать обоснованный вывод об успешности аккультурации. Для оценки

аккультурации используются стандартизированные опросники, текст которых уточняется для конкретной группы мигрантов с учетом страны исхода и принимающей культуры (*Celenk & Van de Vijver, 2011*).

Таким образом, оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с культурной адаптацией, осуществляется посредством опросников, измеряющих ориентацию на нормы принимающего общества (российского) и страны исхода, этническую и гражданскую идентичность, аккультурационный стресс и воспринимаемую дискриминацию, причем формулировка всех пунктов должна уточняться, чтобы отражать адаптацию мигрантов именно в российское общество.

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., Перельгина 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 / chp. 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
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
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: Acculturation, 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
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
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
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](https://doi.org/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.

94. Vietze J., Juang L. P., Schachner M. K. Peer cultural socialisation: a resource for minority students' cultural identity, life satisfaction, and school values // Intercult. Educ. — 2019. — V. 30. — № 5. — pp. 579–598.



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

О.Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова

**Методические рекомендации
по проведению психолого-
педагогической оценки особых
образовательных потребностей
детей иностранных граждан**

Часть 2

Москва, 2022

Аннотация

Методические рекомендации посвящены вопросам проведения психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта. В первой главе описаны принципы организации и логистика проведения психолого-педагогической оценки особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка-мигранта. Во второй главе раскрывается психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации. В третьей главе представлена психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в области социальных навыков. Четвертая глава рассматривает проведение психолого-педагогической оценки особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина с точки зрения психологического благополучия. Пятая глава описывает подход к комплексному анализу результатов оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

В тексте подробно проанализирован состав базового и расширенного наборов диагностики, а также специфика диагностики для начальной, средней и старшей школы. Работа с данными рекомендациями должна сопровождаться знакомством с инструментарием оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Методические рекомендации подготовлены в рамках работы по организации ФГБОУ ВО МГППУ общественно значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики в 2021 г. Апробация методических рекомендаций осуществлена в 2022 г. в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. (приказ Министерства просвещения РФ №1021 от 27.12.2021) в том числе посредством проведения программы дополнительного профессионального образования «Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации».

Глава 1. Принципы организации и логистика проведения психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации

Оценка особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-иностранцев является основой для создания их индивидуальной образовательной траектории. Эта оценка проводится различными специалистами. Первая группа потребностей, связанных с недостаточным уровнем владения русским языком, оценивается специалистами в области русского языка как иностранного. Вторая группа потребностей, связанная с несоответствием уровня знаний, полученных в стране исхода, российским 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 желательнее привлечь от двух до четырех специалистов.

Основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей-иностранцев является психолого-педагогический консилиум, важной составляющей которого и становится оценка основных (дополнительных) потребностей ребенка. Рекомендуется 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, выявление детей, нуждающихся в адресной поддержке, и выработку общей стратегии индивидуального сопровождения каждого такого учащегося. Список учащихся 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 учащиеся-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, 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.

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-иностранного 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 учащихся-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 учащийся-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 бiculturalной 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 бiculturalной 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 бiculturalной идентичности. Интеграция бiculturalной 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 бiculturalная 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

индивидуальной психологической работы данные, полученные в результате использования этого опросника, будут излишними.

Таблица 1

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

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 (родиной). Российская гражданская идентичность
Опросник «Интеграция бiculturalной идентичности»	Р			*	Интеграция бiculturalной идентичности: «Культурная гармония vs Культурный конфликт». Интеграция бiculturalной идентичности: «Культурное смешение vs Культурная разобщенность»

Глава 3. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере социальных навыков

Базовый набор психолого-педагогической оценки социальных навыков детей-иностранцев граждан на всех ступенях обучения предполагает использование *методики оценки социальных навыков ребенка-мигранта (далее – МОСН)*. Расширенный набор включает различные формы деятельности по уточнению и углублению полученных данных. Поскольку использование опросных методов для изучения социальных навыков ребенка не позволяет получить надежные результаты, следует сфокусироваться на анализе экспертных оценок педагогов и наблюдении за ребенком.

Подробное описание инструмента, включающее бланк методики и алгоритм обработки, приведено в документе *«Инструментарий оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации»*.

В базовом варианте МОСН заполняют один-два педагога. О принципах выбора педагогов для экспертного оценивания см. раздел 1 методических рекомендаций. Если кто-то из них поставил низкие оценки по одной или по всем шкалам методики, необходимо реализовать действия расширенного набора.

Вне зависимости от общих оценок, если получены комментарии по дополнительному вопросу: «Ведет или проявляет себя не так, как другие дети. В чем именно это проявляется? Приведите примеры» — нужно проговорить эти выводы с педагогом. Следует обсудить приведенные примеры и по необходимости дополнить методику наблюдениями других педагогов или беседой с ними.

Формирование навыков, которые педагоги оценивают низко, становится одной из задач индивидуальной стратегии сопровождения ребенка.

Расширенный набор включает следующие действия педагога-психолога:

- Проведение методики МОСН другими педагогами, взаимодействующими с данным ребенком. Достаточно дополнить базовый вариант двумя-тремя оценками. Необходимо выяснить, насколько учителя совпадут в оценке социальных навыков ребенка. Если обнаружится, что в целом оценки низкие, можно сделать вывод о низком уровне социальных навыков. Если же низкие оценки дает только один

педагог, целесообразно провести с ним уточняющую беседу по тексту опросника (см. ниже). Если беседа покажет высокую выраженность стереотипных установок и недостаточную обоснованность экспертных оценок данного педагога, можно не рассматривать их в качестве надежных и опираться на данные, предоставленные другими специалистами.

- Наблюдение за поведением ребенка на уроке и во внеурочной ситуации. В качестве критериев для наблюдения за поведением ученика рекомендуется использовать перечень навыков из методики МОСН или из нижеприведенного расширенного перечня социальных навыков.
- Беседа с педагогом по расширенному перечню навыков (см. ниже). Следует попросить педагога проиллюстрировать его выводы конкретными примерами. Поскольку детальное обсуждение всех навыков будет крайне трудозатратным, имеет смысл подробно остановиться на тех навыках, которые оцениваются низко и очень низко, а также на сформированных навыках в качестве ресурсов.

Расширенный перечень социальных навыков включает 45 пунктов.

Поведение в классе / на уроке / в школе

1. Отвечает на вопросы учителя.
2. Слушает учителя во время урока.
3. Соблюдает правила поведения в классе.
4. Делает уместные высказывания при опросе или дискуссии на уроке.
5. Соблюдает правила поддержания порядка в классе.
6. Завершает работу вовремя.
7. Выполняет устные указания учителя.
8. Выполняет письменные указания.
9. Самостоятельно работает в соответствии с требованиями учителя.
10. Ставит перед собой цели (старшая школа).
11. Соблюдает правила поведения в школьных помещениях (в столовой, раздевалке и пр.).
12. Сохраняет аккуратный вид.
13. Соблюдает правила гигиены.
14. Одет подобающим обстановке и ситуации образом.

Домашнее задание

1. Выполняет домашнее задание вовремя.

2. Выполняет домашнее задание в соответствии с требованиями.
3. Выполняет творческие задания (проекты и др.).

Взаимодействие с ровесниками

1. Сотрудничает с одноклассниками при выполнении групповых заданий.
2. Здоровается с ровесниками.
3. Просит вещи (учебные принадлежности, игрушки и пр.) у одноклассников.
4. Обращается к ровесникам за помощью.
5. Выражает сочувствие другим детям.
6. Начинает разговоры с ровесниками.
7. Поддерживает разговор с ровесниками.
8. Предлагает другим детям разные активности (начальная школа).
9. Сам присоединяется к общим активностям других детей (играм, разговорам и пр.).
10. Принимает участие в активностях (играх и др.) с ровесниками.
11. Поздравляет других детей с праздниками.
12. Извиняется перед другими детьми.
13. Может сказать «нет» или отказать ровесникам.
14. Слушает, когда говорит ровесник.
15. Помогает другим детям, когда его просят о помощи.
16. Дождется своей очереди в общих активностях (играх и др.).
17. Выражает гнев и раздражение неагрессивным образом.
18. Принимает идеи, отличающиеся от его собственных (старшая школа).

Взаимодействие со взрослыми в школе

1. Обращается к учителю с вопросом или за помощью (на уроке или на перемене).
2. Поддерживает разговор со взрослым.
3. Здоровается с учителями и другими сотрудниками школы.
4. Поздравляет учителей с праздниками.
5. Извиняется перед взрослым.
6. Слушает, когда говорит взрослый.
7. Выполняет просьбы учителя.
8. Улыбается или иначе демонстрирует, что ему приятно, когда его хвалят.

9. Использует вежливые слова при общении («пожалуйста», «спасибо» и др.).
10. Соблюдает требования школьной администрации.

Глава 4. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере психологического благополучия

Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере психологического благополучия 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 ребенка-иностранного гражданина в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации»*.

Начальная школа

В базовый набор диагностики для начальной школы входят:

- Карта наблюдения «Психологические трудности».
- Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта.

Базовый набор диагностики психологического благополучия для начальной школы построен с учетом представления, что языковые навыки у новоприбывшего ребенка-иностранного гражданина данного возраста могут быть крайне ограничены. Карта наблюдения «Психологические трудности» заполняется классным руководителем, а рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-иностранного гражданина не требует высокого уровня владения русским языком. Таким образом, эти инструменты потенциально пригодны для большинства новоприбывших детей-иностранцев, ранее не изучавших русский язык.

Карта наблюдения «Психологические трудности» предназначена для оценки педагогом психологических трудностей ребенка. В начальной школе она заполняется классным руководителем. Так как часть вопросов нацелена на оценку повторяющихся поведенческих проявлений, классному руководителю следует заполнять карту наблюдения «Психологические трудности» (далее - Карта) не ранее чем через 1 месяц после зачисления ребенка в класс. При этом рекомендуется заранее познакомить учителя с пунктами Карты, сориентировав его на внимательное наблюдение за ребенком. На этапе

первичного знакомства учителя с Картой можно разъяснить смысл вопросов, в ней содержащихся.

По результатам оценивается, в какую группу по выраженности психологических трудностей попадает ребенок. Главным параметром является общий балл психологических трудностей. На его основании ребенка можно отнести к группе риска (10% популяции) по выраженности психологических трудностей, в «пограничную» группу или в группу нормы. Выделение крайних показателей 10% популяции основывается на подходе автора методики Р. Гудмана, по данным которого у детей данной группы в 5,5 раз выше вероятность наличия подтвержденного психического расстройства. Далее таким же образом оцениваются по отдельности эмоциональные проблемы, проблемы с поведением и гиперактивность. Эта оценка нужна для приоритизации мишеней для психологической помощи. Кроме того, выраженность психологических трудностей у ребенка, попавшего в группу риска по общему показателю, будет тем выше, чем больше проблем по отдельным показателям.

Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-иностранного гражданина предназначена для скрининговой оценки субъективного благополучия ребенка, плохо владеющего русским языком. Она представляет собой набор вопросов, которые психолог задает ребенку, и последовательность из четырех картинок с изображением лиц: от более «грустного» к более «веселому».

Вопросы исключительно простые и могут быть понятны даже при крайне слабом владении русским языком. Если все же знания русского языка у ребенка недостаточно, можно привлечь человека, владеющего как русским, так и родным языком мигранта, или воспользоваться онлайн-переводчиком с возможностью озвучивания перевода.

Для построения работы по психологическому сопровождению психолог может использовать ответы по отдельным вопросам методики. Особенно это важно, когда ребенок плохо говорит по-русски и социально неактивен. В этом случае получить от него обратную связь об эмоциональном состоянии затруднительно. Конечно, выбор грустного лица в ответ на вопрос «Как ты себя чувствуешь в школе на перемене?» может быть связан с ситуативными причинами. Однако на это необходимо обратить внимание и понаблюдать за ребенком в течение как минимум ближайших двух недель. Также рекомендуется через одну-две недели повторить работу с опросником и обратить внимание на сходство и различия ответов.

В расширенный набор диагностики для начальной школы входят:

- Опросник Ахенбаха.
- Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников.
- Детский тест психологической устойчивости.

Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников и *Детский тест психологической устойчивости* требуют определенного уровня владения русским языком, поэтому они не могут быть рекомендованы для диагностики новоприбывшего ребенка-иностранного гражданина с отсутствием языковых навыков. Их проведение необходимо согласовать с педагогом по русскому языку (при наличии в школе — с учителем русского языка как иностранного).

Опросник Ахенбаха — это форма отчета-наблюдения за ребенком. Он предлагается для заполнения классному руководителю, его вопросы нацелены на оценку повторяющихся поведенческих проявлений. Классному руководителю следует заполнять опросник не ранее чем через 1 месяц после зачисления ребенка в класс. Как и при работе с Картой, опросник Ахенбаха рекомендуется заранее показать классному руководителю, сориентировав его на внимательное наблюдение за ребенком. Опросник включен в расширенный набор, он используется после завершения базовой диагностики при необходимости углубленного анализа. Таким образом, классный руководитель получает для заполнения опросник Ахенбаха, уже имея опыт работы с аналогичной методикой — картой наблюдения «Психологические трудности». Так как опросник Ахенбаха содержит большое количество вопросов, с педагогом необходимо провести мотивационную беседу о важности углубленной диагностики именно с этим ребенком и значимости наблюдений педагога.

Опросник нацелен на измерение общей выраженности поведенческих и эмоциональных проблем и позволяет их оценить с высокой степенью точности. Дополнительно он позволяет измерить следующие параметры: замкнутость, наличие соматических проблем, тревожность — депрессивность, социальные трудности, трудности мышления, трудности внимания, делинквентность и агрессивность. Это необходимо для построения дальнейшей коррекционной работы и уточнения направления психологической помощи ребенку-мигранту. При этом важно соотносить данные результаты с показателями диагностики культурной адаптации. Например, замкнутость может быть связана с сепарацией в новой культурной среде и трудностями контакта с русскоязычными одноклассниками, а соматические проблемы — являться следствием стресса аккультурации. В то же время данные трудности могут носить и универсальный характер: их

причинами у ребенка-иностранного гражданина могут стать и нарушения развития, и текущая семейная ситуация, и многое другое.

Показатели «Выраженность внутренних проблем» и «Выраженность внешних проблем» являются вспомогательными. Их можно использовать для оценки того, в какой области лежит наибольшее количество трудностей ребенка: во внутренних переживаниях или в сфере взаимодействия с окружающим миром.

Методика «*Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников*» проводится только с ребенком-иностранцем гражданином, в достаточной степени владеющим русским языком. При наличии у психолога сомнений в этом вопросе рекомендуется проконсультироваться с педагогом по русскому языку. Результатом проведения методики является показатель общего уровня удовлетворенности жизнью, а также профиль удовлетворенности различными жизненными сферами. Таким образом, методика направлена на углубленную оценку психологического благополучия ребенка-мигранта. Данные, полученные на этапе базовой диагностики с помощью методики «*Рисуночная диагностика психологического благополучия ребенка-мигранта*», сравниваются с результатами методики «*Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников*», в результате чего осуществляется более точная диагностика выраженности неблагополучия.

Кроме общей оценки, методика включает в себя пять шкал:

- «Семья» — удовлетворенность респондентов отношениями с членами семьи.
- «Школа» — удовлетворенность учащихся школьной жизнью, общее отношение к школе и учебной деятельности.
- «Друзья» — удовлетворенность отношениями со сверстниками.
- «Я сам» — удовлетворенность самим собой, уровнем позитивного отношения к себе, мнением других людей о себе.
- «Учителя» — удовлетворенность ребенка отношениями с учителями.

Каждая из шкал дает понимание направления коррекционной работы по улучшению психологического благополучия. Например, если самые низкие баллы у ребенка-иностранного гражданина по шкале «Школа» и «Учителя», это говорит о необходимости работы по поддержке адаптации в школе. Низкие баллы по шкале «Я сам» говорят о необходимости индивидуальной работы по развитию самопринятия.

Детский тест психологической устойчивости — дополнительная методика в расширенном наборе. Если целью является только точное определение уровня психологического благополучия/неблагополучия

ребенка, эту методику проводить не нужно. Она направлена на измерение «социально-экологической устойчивости»³. Методика позволяет измерить способность ребенка к эффективному социальному взаимодействию с целью получения значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях. Ребенок, обладающий высокими показателями устойчивости, способен к успешному поиску психологических ресурсов и управлению ценными для него ресурсами, полученными от социального окружения.

Данная методика рекомендуется к использованию для оценки эффективности психологического сопровождения в области психологического благополучия. Дело в том, что текущая диагностика удовлетворенности жизнью сильно зависит от характеристики ситуации. Более того, ощущение неудовлетворенности определенными аспектами жизни является вполне нормативным. Для обеспечения психического здоровья ребенка важнее наличие у него способностей совладать с ситуациями, которые могут оказывать неблагоприятное воздействие на психологическое благополучие. Ключевым фактором здесь является психологическая устойчивость. Соответственно, эффективное психологическое сопровождение ребенка-иностранного гражданина должно развивать его психологическую устойчивость. Главная цель работы психологической службы в этом направлении — достижение каждым ребенком-иностранцем гражданином высокого показателя устойчивости.

Средняя школа

В базовый набор диагностики для средней школы входят:

- Карта наблюдения «Психологические трудности».
- Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург или Рисуночная диагностика субъективного благополучия.

Базовый набор диагностики психологического благополучия для средней школы построен на представлении, что языковые навыки у некоторых детей-иностранцев данного возраста могут быть крайне ограничены, а у других — достаточно развиты.

Карта наблюдения «Психологические трудности» заполняется классным руководителем. Вторая методика выбирается в зависимости от владения русским языком. Рисуночная диагностика психологического благополучия ребенка-иностранного гражданина не требует высокого уровня владения

³ Жизнестойкости, или резильентности.

русским языком. Для детей, владеющих русским языком, используется «Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург».

Карта наблюдения «Психологические трудности» предназначена для оценки педагогом психологических трудностей ребенка. В средней школе она заполняется классным руководителем. Работа с ней аналогична работе с вариантом для начальной школы (см. выше).

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург используется, как уже было сказано, для диагностики детей-иностранцев граждан, владеющих русским языком. При этом уровень языковых способностей может быть не очень высоким, так как формулировки опросника достаточно просты и понятны. Методика диагностирует психологическое благополучие в широком смысле слова, включающее переживание удовольствия и счастья, оптимизм, удовлетворенность отношениями с людьми и позитивное функционирование.

Шкала включает 14 пунктов, описывающих индивидуальное состояние психологического благополучия (мысли и чувства) на протяжении последних двух недель. Методика заполняется ребенком-мигрантом самостоятельно. Набранный по результатам методики балл психологического благополучия сравнивается с демографической нормой по детям-мигрантам в России. Он будет доступен после апробации методики на детях-мигрантах в Российской Федерации (на сегодняшний день можно ориентироваться на демографическую норму по Великобритании). По результатам делается оценка, находится ли уровень психологического благополучия выше или ниже среднего уровня. Результаты ниже среднего говорят о наличии риска в данной области.

Рисуночная диагностика субъективного благополучия предназначена для скрининговой оценки субъективного благополучия ребенка-мигранта, плохо владеющего русским языком. Работа с ней аналогична работе с вариантом для начальной школы (см. выше). Она применяется только для диагностики новоприбывших детей-иностранцев граждан, ранее не изучавших русский язык или изучавших его в незначительном объеме.

В расширенный набор диагностики для средней школы входят:

- Опросник Ахенбаха.
- Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников.
- Шкала социального избегания и дистресса.
- Опросник депрессивности.
- Шкала отношения к школе.

- Детский тест психологической устойчивости.

Все методики, кроме опросника Ахенбаха, требуют определенного уровня владения русским языком, поэтому они не могут быть рекомендованы для диагностики новоприбывшего ребенка-иностранного гражданина с отсутствием языковых навыков. Их проведение необходимо согласовать с педагогом по русскому языку (при наличии в школе — с учителем русского языка как иностранного).

Опросник Ахенбаха — это форма отчета-наблюдения за ребенком. Он предлагается для заполнения классному руководителю. Его применение не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников нацелена на диагностику общего уровня удовлетворенности жизнью, а также построение профиля удовлетворенности различными жизненными сферами ребенка-мигранта. Ее применение не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

Шкала социального избегания и дистресса позволяет оценить два связанных набора социальной тревожности ребенка-иностранного гражданина: социальный дистресс и социальное избегание. Социальная тревожность не только вносит негативный вклад в психологическое благополучие, но и блокирует культурную адаптацию ребенка-мигранта. Зачастую трудности в адаптации могут быть вызваны именно этой причиной. Поэтому необходима оценка социальной тревожности у ребенка-мигранта, показавшего по результатам базовой диагностики наличие риска психологического неблагополучия, и последующая углубленная диагностика.

Высокая социальная тревожность, обнаруженная по результатам методики, говорит о необходимости оперативной коррекционной работы в этом направлении. Средняя социальная тревожность может не требовать оперативного вмешательства, а рассматриваться в комплексе с другими особенностями ребенка. Например, их нужно оценить в контексте показателей по «Многомерной шкале удовлетворенности жизнью школьников». Если по данной методике самые низкие баллы у ребенка-иностранного гражданина по шкале «Школа» и «Учителя», то социальная тревожность ребенка вполне может быть вызвана трудностями адаптации в школе. В ряде случаев, если ребенку-мигранту помогают наладить отношения со сверстниками и педагогом, это сказывается и на снижении социальной тревожности.

Опросник депрессивности предназначен для скринингового выявления депрессивного расстройства и состоит из 20 утверждений, касающихся

эмоционального состояния, уровня активности и самочувствия опрашиваемых.

В популяционных исследованиях методика используется в целях скрининга среди людей из группы риска. Дети-иностранные граждане, без сомнения, находятся в группе риска по возникновению депрессивных расстройств. По данным многочисленных исследований, частота выявления таких расстройств среди мигрантов существенно выше, чем у местного населения. Одна из значимых причин — общая неудовлетворенность ситуацией миграции. Несмотря на то что депрессивные расстройства встречаются у 5–10% детей-иностранных граждан, их своевременное обнаружение является важной задачей. При результате диагностики, превышающем норму, ребенок должен быть немедленно направлен на углубленную диагностику клиническим психологом и психиатром для последующей постановки диагноза и оценки необходимости лечения.

Методика «*Шкала отношения к школе*» позволяет оценить уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе. Она является дополнительной методикой в углубленном блоке диагностики. По ее результатам можно понять, насколько ребенку нравится школа, в какой мере он считает учебу в школе полезной и является ли для него успешность в школе важной. Методику рекомендуется проводить в случае низкой академической успешности ребенка-иностранного гражданина для изучения одной из потенциальных ее причин. Следует подчеркнуть, что низкая мотивация, ощущение незначимости и бесполезности учебы в школе не должны рассматриваться как негативная характеристика ребенка. Наоборот, они сигнализируют о трудностях школьной среды, о том, что учеба в школе не решает задачи формирования учебной мотивации ребенка-мигранта.

Детский тест психологической устойчивости рекомендуется к использованию для оценки эффективности психологического сопровождения в области психологического благополучия. Его применение не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше), за исключением того, что в средней школе используется другой бланк для диагностики.

Старшая школа

В базовый набор диагностики для старшей школы входят:

- Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург.
- Опросник психологического здоровья мигрантов.

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург используется для диагностики психологического благополучия в широком смысле слова: переживание удовольствия и счастья, оптимизм, удовлетворенность отношениями с людьми и позитивное функционирование. Работа с этой шкалой аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

Опросник психологического здоровья мигрантов предназначен для скрининга психического и психологического состояния мигрантов: соматических и психологических проявлений тревожности и депрессии, связанных с возможными травматическими событиями, пережитыми во время войны, в результате религиозных/политических преследований или в процессе переселения из одной страны в другую.

По сумме ответов на вопросы можно сделать вывод о вероятности наличия эмоциональных или психических расстройств и оценить степень необходимости соответствующей помощи. Методика достаточно проста для понимания даже теми, кто плохо владеет русским языком. Психолог может объяснить подростку-мигранту содержание вопросов. В этом случае методика заполняется в процессе индивидуальной беседы, при необходимости с использованием онлайн-переводчика в смартфоне.

В расширенный набор диагностики для старшей школы входят:

- Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников.
- Шкала социального избегания и дистресса.
- Опросник депрессивности.
- Шкала отношения к школе.
- Детский тест психологической устойчивости.

Сами методики и работа с ними аналогичны работе с расширенным набором диагностики для средней школы (см. выше).

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 наблюдения «Психологические трудности»	Б	*	*		Общий балл психологических трудностей. Гиперактивность. Эмоциональные проблемы. Проблемы с поведением
Рисуночная 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. Выраженность внутренних проблем. Выраженность внешних проблем. Замкнутость. Наличие соматических проблем. Тревожность — депрессивность. Социальные трудности. Трудности мышления. Трудности внимания. Делинквентность. Агрессивность
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников	Р	*	*	*	Общий уровень удовлетворенности жизнью. Профиль удовлетворенности различными сферами: отношениями

					с членами семьи; школьной жизнью; отношениями со сверстниками; самим собой; отношением с учителями
Детский тест психологической устойчивости	P	*	*	*	Способность ребенка к эффективному социальному взаимодействию с целью получения 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

Глава 5. Анализ результатов оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

По результатам апробации программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации в 2022 г. в 12 регионах РФ (N=786) с помощью математически-статистического анализа осуществлено распределение показателей по всем методикам, входящим в программу и показавшим соответствие критериям внешней и внутренней валидности.

Первый этап анализа данных по результатам диагностики предполагает соотнесение показателей диагностики ребенка-иностранного гражданина с нормативными показателями, основанными на анализе средних значений по соответствующей выборке.

По каждой методике выделены показатели соответствия трем уровням выраженности каждой шкалы: ниже среднего, средний, выше среднего. Обращаем внимание, что данные показатели основаны на распределении соответствующих признаков среди детей-иностранцев граждан, включенных в выборку исследования. Их также имеет смысл соотносить с данными по выраженности той или иной шкалы (критериям оценки), полученным на общероссийской выборке (если имеется) и в других странах (если имеются данные). Соответствующие показатели по каждой методике представлены в инструментарии.

При первичной обработке данных педагогу-психологу рекомендуется по каждой проведенной методике оценить полученные результаты ребенка-иностранного гражданина по уровням выраженности каждого измеренного показателя (шкалы): ниже среднего, средний, выше среднего.

На следующей ступени анализа результатов диагностики мы предлагаем использовать модель профилей аккультурации, также выделенных на основании анализа результатов исследования.

Мы выделили три профиля аккультурации учащегося-иностранного гражданина. Данные профили построены на математико-статистическом анализе данных по выраженности трех из пяти особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-иностранцев граждан, в области: а) психологического благополучия; б) социальных навыков и в) культурной адаптации.

Процедура апробации, используемые методы, полученные результаты и все данные, обеспечивающие доказательность выводов подробно описаны в соответствующей публикации⁴. В настоящем тексте представлено общее описание профилей и их ключевые числовые показатели.

⁴ Апробация программы психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан / ред. О.Е.Хухлаева, Н.В.Ткаченко и М.Ю.Чибисовой. М.: МГППУ, 2022 (электронная публикация)

Младшая школа: аккультурационные профили

1. Интеграционный профиль. Отличается высокими показателями культурной адаптации, психологического благополучия и сформированности социальных навыков.

2. Смешанный профиль. В целом показатели хуже, чем у интеграционного профиля, но по некоторым нет значимых различий. В целом показатели лучше, чем у дезадаптивного профиля, но по некоторым нет значимых различий. У учащихся соответствующих данному профилю есть как риск дезадаптации так и возможность интеграции.

3. Дезадаптивный профиль. Отличается низкими показателями культурной адаптации, психологического благополучия и социальных навыков

Следует отметить, что по параметру «Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды» профили в младшей школе не отличаются.

На основании дисперсионного анализа с помощью *post-hoc* парного критерия различий Шеффе были определены статистически значимые различия между профилями. На основании анализа 95% доверительного интервала для среднего значения выделены числовые маркеры профилей. Представлены те параметры по которым 95% доверительный интервал не имеет пересечений с промежуточным (т.е. смешанным) профилем.

Основываясь на эти числовые показатели можно определить насколько данные конкретного ребенка соответствуют Интеграционному или Дезадаптивному профилю.

Следует подчеркнуть, что не по всем методикам и отдельным шкалам из рекомендованных наборов представлены числовые данные о соответствии профилям в связи с тем, что по данным математико-статистического анализа полученные на апробационной выборке результаты не позволяют это сделать.

Таблица 3**Числовые маркеры Деадаптивного профиля (начальная школа)**

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент
Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта	Субъективное благополучие	3 и ниже	Базовый
Карта наблюдения «Психологические трудности»	Проблемы с поведением	Ниже 2.3	
Опросник аккультурации для детей и подростков	Включенность в культуру принимающего общества.	0.5 и ниже	
Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»	Сепарация	8.3 и выше	Расширенный
	Маргинализация	3.8 и выше	
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	14.5 и выше	
	Проблемы экстернализации	23 и выше	
Детский тест психологической устойчивости	Психологическая устойчивость (общий показатель)	69 и ниже	

Таблица 4**Числовые маркеры Интеграционного профиля (начальная школа)**

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент
Социометрический тест	Статус ребенка	Высоко или средне-статусный	Базовый
Опросник аккультурации для детей и подростков	Включенность в культуру принимающего общества.	1.25 и выше	

Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта	Субъективное благополучие	3.3. и выше	Расширенный
Карта наблюдения «Психологические трудности»	Эмоциональные проблемы	1,3 и ниже	
	Проблемы с поведением	1,4 и ниже	
	Шкала гиперактивности	3,8 и ниже	
Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»	Сепарация	0.6 и менее	
	Интеграция	10.5 и выше	
	Маргинализация	0.5 и менее	
Методика оценки социальных навыков	Поведение в учебной ситуации	2,2 и выше	
	Взаимодействие с ровесниками	2,2 и выше	
	Взаимодействие со взрослыми в школе	2,5 и выше	
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	7 и ниже	
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников ШУДЖИ	Удовлетворенность жизнью (общий показатель)	122 и выше	
Детский тест психологической устойчивости	Психологическая устойчивость (общий показатель)	75 и выше	

Психолог может сопоставить результаты диагностики ребенка (полученные согласно инструкциям в инструментарии) и числовые маркеры профилей из таблиц выше. Все данные которые находятся между показателями Интеграционного и Деадаптивного профиля интерпретируются как соответствие Смешанному профилю.

Таким образом психолог может сделать вывод о том, насколько результаты диагностики ребенка соответствуют средним показателям того или иного профиля.

Если по результатам диагностики с помощью базового компонента ребенок показал как минимум 1 соответствие деадаптивному профилю, в этом случае показана углублённая диагностика с помощью расширенного пакета.

По ее результатам, даже если большинство показателей ребенка находятся на среднем уровне (см. показатели обработки отдельных методик в инструментарии) но соответствуют 6 из 8 числовым маркерам дезадаптивного профиля – необходима углубленная работа по психолого-педагогическому сопровождению ребенка.

В то же время, достижение большинства показателей -маркеров интеграционно-адаптивного профиля является критерием успешной адаптации ребенка-иностранного гражданина в образовательной среде.

Старшая и средняя школа: аккультурационные профили

1. Интеграционный профиль. Учащиеся, относящиеся к данному профилю характеризуются:

А) По отношению к остальным профилям (Смешанному и Дезадаптивному): более высокими показателями культурной адаптации, психологической устойчивости, удовлетворенности жизнью, сформированности социальных навыков в учебной ситуации и во взаимодействии со взрослыми в школе. Также они наиболее позитивно относятся к школе чем школьники других профилей.

Б) Только по отношению к Смешанному профилю: более высокими показателями сохранения родной культуры и менее выраженной гиперактивностью.

В) Только по отношению к Дезадаптивному профилю: более высокими показателями выраженности психологического благополучия и сформированности социальных навыков во взаимодействии с ровесниками. Более низкими показателями сохранения родной культуры, выраженности социальной тревожности, депрессивности, эмоциональных проблем, внутренних и внешних психологических проблем.

В целом интеграционный профиль характерен учащимся-иностранцами гражданам, успешно адаптирующимся в российской культурной среде.

2. Смешанный профиль. Учащиеся, относящиеся к данному профилю характеризуются:

А) По отношению к остальным профилям (Интеграционному и Дезадаптивному): более низкими показателями_выраженности сохранения родной культуры.

Б) Только по отношению к Интеграционному профилю: более низкими показателями культурной адаптации и психологической устойчивости, у них ниже удовлетворенность жизнью, больше внешних психологических проблем

и проблем с гиперактивностью, а также хуже отношение к школе. У данных детей хуже сформированы социальные навыки в учебной ситуации и во взаимодействии со взрослыми в школе.

В) Только по отношению к Деадаптивному профилю: более высокими показателями культурной адаптации и сформированности навыков взаимодействия с ровесниками. Они менее подвержены социальной тревожности и депрессивности, у них меньше внутренних психологических проблем.

В целом смешанный профиль характерен учащимся-иностранцам адаптирующимся в российской культурной среде менее успешно, чем школьники с интеграционным профилем и испытывающим при этом психологические трудности.

3. Деадаптивный профиль. Учащиеся, относящиеся к данному профилю характеризуются:

А) По отношению к остальным профилям (Интеграционному и Смешанному): наибольшей выраженностью сохранения родной культуры, низкой сформированностью навыков взаимодействия с ровесниками, слабой культурной адаптацией. Они наиболее подвержены социальной тревожности и депрессивности, у них более выражены внутренние психологические проблемы.

Б) Только по отношению к Интеграционному профилю: более низкими показателями психологического благополучия, психологической устойчивости и удовлетворенность жизнью. Они более подвержены социальной тревожности, депрессивности у них больше эмоциональных психологических проблем и хуже отношение к школе. Также у них хуже сформированы социальные навыки в учебной ситуации и во взаимодействии с ровесниками.

В целом деадаптивный профиль характерен учащимся-иностранцам с трудом адаптирующимся в российской культурной среде, и испытывающим при этом процессе наибольшие психологические трудности.

На основании дисперсионного анализа с помощью *post-hoc* парного критерия различий Шеффе были определены статистически значимые различия между профилями. На основании анализа 95% доверительного интервала для среднего значения выделены числовые маркеры профилей. Представлены те параметры по которым 95% доверительный интервал не имеет пересечений с промежуточным (т.е. смешанным) профилем.

Основываясь на эти числовые показатели можно определить насколько данные конкретного ребенка соответствуют Интеграционному, Смешанному или Деадаптивному профилю.

Следует подчеркнуть, что не по всем методикам и отдельным шкалам из рекомендованных наборов представлены числовые данные о соответствии профилям в связи с тем, что по данным математико-статистического анализа полученные на апробационной выборке результаты не позволяют это сделать.

Таблица 5

Числовые маркеры Интеграционного профиля (средняя и старшая школа)

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент	
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	Психологическое благополучие	56 и выше	базовый	
Карта наблюдения «Психологические трудности»	Эмоциональные проблемы	1.3 и менее		
Методика оценки социальных навыков	Поведение в учебной ситуации	2.3 и более		
	Взаимодействие с ровесниками	2.3 и более		
	Взаимодействие со взрослыми в школе	2.7 и более		
Опросник аккультурации для детей и подростков	Сохранение родной культурной среды	0.3 и выше		
	Включенность в культуру принимающего общества.	1.4 и выше		
Детский опросник аккультурационного стресса	Общий уровень аккультурационного стресса.	13 и ниже		
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	6 и ниже		расширенный
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников ШУДЖИ	общая удовлетворенность жизнью	126 и выше		
Детский тест психологической устойчивости	Общая Психологическая устойчивость	76 и выше		
Шкала социального избегания и дистресса	Социальная тревожность	7 и ниже		
Опросник депрессивности	Депрессивность	14 и ниже		

Шкала отношения к школе	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе	29 и выше	
Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	Национальная (Российская) идентичность	24 и выше	
	Этническая идентичность	24 и выше	
Краткая шкала социокультурной дезадаптации	Социокультурная дезадаптация	19 и ниже	
Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»	Интеграция	9.5 и выше	
Опросник «Интеграция бикультурной идентичности»	Культурное смешение vs Культурная разобщенность	21 и выше	

Таблица 6

Числовые маркеры Смешанного профиля (средняя и старшая школа)

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	Психологическое благополучие	Ниже 56	базовый
Методика оценки социальных навыков	Поведение в учебной ситуации	2.3 и менее	
	Взаимодействие с ровесниками	2.0 и более	
	Взаимодействие со взрослыми в школе	2.6. и ниже	
Опросник аккультурации для детей и подростков	Сохранение родной культурной среды	-0.1 и ниже	

	Включенность в культуру принимающего общества.	1.4 и выше	расширенный
Детский опросник аккультурационного стресса	Общий уровень аккультурационного стресса.	14 и ниже	
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	7 и ниже	
Шкала социального избегания и дистресса	Социальная тревожность	10 и ниже	
Опросник депрессивности	Депрессивность	14 и ниже	
Шкала отношения к школе	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе	25 и ниже	
Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	Национальная (Российская) идентичность	22 и ниже	
	Этническая идентичность	21 и ниже	
Краткая шкала социокультурной дезадаптации	Социокультурная дезадаптация	20-23	

Таблица 3

Числовые маркеры Деадаптивного профиля (средняя и старшая школа)

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент	
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	Психологическое благополучие	Ниже 56	базовый	
Методика оценки социальных навыков	Поведение в учебной ситуации	2.0. и менее		
	Взаимодействие с ровесниками	1.9. и менее		
	Взаимодействие со взрослыми в школе	2.6. и ниже		
Опросник аккультурации для детей и подростков	Сохранение родной культурной среды	0.4 и выше		
	Включенность в культуру принимающего общества.	1.0 и ниже		
Детский опросник аккультурационного стресса	Общий уровень аккультурационного стресса.	20 баллов и выше		
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	10 и выше		расширенный
Шкала социального избегания и дистресса	Социальная тревожность	13 и выше		
Опросник депрессивности	Депрессивность	24 и выше		
Шкала отношения к школе	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе	26 и ниже		
Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	Национальная (Российская) идентичность	22 и ниже		
	Этническая идентичность	24 и выше		
Краткая шкала социокультурной дезадаптации	Социокультурная дезадаптация	24 и выше		

Психолог может сопоставить результаты диагностики ребенка (полученные согласно инструкциям в инструментарии) и числовые маркеры профилей из таблиц выше. Таким образом психолог может сделать вывод о том, насколько данные диагностики ребенка соответствуют средним показателям того или иного профиля. Подчеркнем, что по некоторым параметрам данные ребенка могут соответствовать нескольким профилям. Результаты диагностики следует рассматривать в-целом, как вероятность отнесения ребенка к тому или иному профилю по результатам обследования.

Если по результатам диагностики с помощью базового компонента ребенок показал как минимум 1 соответствие дезадаптивному профилю, в этом случае показана углублённая диагностика с помощью расширенного пакета.

По ее результатам, даже если большинство показателей ребенка находятся на среднем уровне (см. показатели обработки отдельных методик в инструментарии), но соответствуют 5 из 7 числовых маркеров дезадаптивного профиля – необходима углубленная работа по психолого-педагогическому сопровождению ребенка.

В то же время, достижение большинства показателей -маркеров интеграционного профиля является критерием успешной адаптации ребенка-иностранного гражданина в образовательной среде.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Пример протокола для сбора социально-демографических данных

Пол (обвести цифру)	1 - мужской	2 - женский
Возраст		
Страна исхода (Родина)		
Родной язык		
Регион/место проживания в России		
Сколько лет ребенок живет в России?		
Уровень знания русского языка (обвести цифру)	1 – начальный, 3 – хороший,	2 – средний, 4 – отличный.
В каком классе учится сейчас		
Сколько лет/месяцев учится в вашей школе		
Учился ли в другой школе в России? Если да, то сколько времени (если известно)?		
Миграционные намерения семьи (если известно, обвести цифру)	1 – остаться в России; 3 – уехать в третью страну;	2 – вернуться на родину; 4 – неопределенные.
Как часто ребенок бывает на родине? (обвести цифру)	1 – раз в год и чаще; 3 – давно не был(а).	2 – один раз в несколько лет;
На каком языке говорят дома?	1 – только на родном; 3 – только на русском	2 – на русском и родном;
Сколько человек в семье (цифрой)		
Семья (обвести цифру)	1 – Полная	2 – Неполная
Сколько братьев и/или сестер в семье (цифрой)		
Статус в семье (обвести цифру)	1 – единственный ребенок;	2 – младший;

	3 – средний; 4 – старший.		
Успеваемость (в-целом, если известно, обвести цифру)	1 – неудовлетворительная; 2 – удовлетворительна; 3 – хорошая; 4 – отличная.		
Кто помогает делать уроки (возможно несколько вариантов)	1 – родители; 2 – братья/сестры; 3 – родственники; 4 – сверстники; 5 – никто.		
Сколько детей в классе	Всего ____	Иностр.граждан__	С мигр.опытом__



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Инструментарий оценки особых
образовательных потребностей
детей — иностранных граждан
в сферах психологического
благополучия, социальных навыков
и культурной адаптации**

*Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и
Н.В. Ткаченко*

Часть 3

Москва, 2022

Аннотация

Инструментарий оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации включает в себя подробное описание диагностических методик. Детально представлен каждый инструмент, в том числе инструкция, бланк методики и алгоритм обработки. Проведение методики и оценка результатов изложены таким образом, чтобы обеспечить психологу возможность самостоятельной работы с инструментарием. Психометрические характеристики методики демонстрируют доказательность инструментария; приводится алгоритм его использования для диагностики в культурно разнообразных средах. Описан также процесс адаптации методики на русском языке, приведены психометрические характеристики (при наличии), полученные на российской выборке.

Работа с данным инструментарием должна сопровождаться знакомством с методическими рекомендациями по проведению психолого-педагогической оценки особых (дополнительных) образовательных потребностей детей — иностранных граждан.

Инструментарий подготовлен в 2021 г. в рамках работы по организации Федеральным государственным бюджетным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» общественно значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики. Апробация инструментария осуществлена в 2022 г. в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. (приказ Министерства просвещения РФ № 1021 от 27.12.2021) в том числе посредством проведения программы дополнительного профессионального образования «Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации».

Общая схема инструментария

№ п/п	Название методики	Что измеряет (краткое описание)
<i>Психологическое благополучие</i>		
1	<u>Карта наблюдения «Психологические трудности»</u>	Психологические трудности: гиперактивность, эмоциональные проблемы, проблемы с поведением
2	<u>Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта</u>	Субъективное благополучие
3	<u>Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург</u>	Психологическое благополучие
4	<u>Опросник психологического здоровья мигрантов</u>	Вероятность наличия эмоциональных или психических расстройств
5	<u>Опросник Ахенбаха</u>	Выраженность поведенческих и эмоциональных проблем
6	<u>Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников</u>	Уровень удовлетворенности жизнью в различных сферах
7	<u>Детский тест психологической устойчивости</u>	Способность к эффективному социальному взаимодействию с целью получения ресурсов и поддержки
8	<u>Шкала социального избегания и дистресса</u>	Два компонента социальной тревожности: социальный дистресс и социальное избегание
9	<u>Опросник депрессивности</u>	Наличие депрессивного расстройства
10	<u>Шкала отношения к школе</u>	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе
<i>Социальные навыки</i>		
11	<u>Методика оценки социальных навыков ребенка-мигранта</u>	Навыки поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми

<i>Культурная адаптация</i>		
12	<u>Социометрический тест</u>	Включенность ребенка в сообщество одноклассников
13	<u>Опросник аккультурации для детей и подростков</u>	Предпочитаемая стратегия аккультурации
14	<u>Детский опросник аккультурационного стресса</u>	Воспринимаемая дискриминация и сложности вхождения в российскую культуру
15	<u>Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»</u>	Выраженность стратегий аккультурации
16	<u>Краткая шкала социокультурной дезадаптации</u>	Сложности в адаптации к новой культуре
17	<u>Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков</u>	Идентичность со страной исхода (родиной). Российская гражданская идентичность
18	<u>Опросник «Интеграция бiculturalной идентичности»</u>	Культурная гармония vs Культурный конфликт. Культурное смешение vs Культурная разобщенность

1. Карта наблюдения «Психологические трудности»

Описание методики

Методика предназначена для оценки педагогом психологических трудностей ребенка. Применяется в работе с учащимися любого возраста.

Методика представляет собой 15 утверждений, которые распределяются по трем шкалам: гиперактивности, эмоциональных проблем и проблем с поведением.

- Шкала гиперактивности измеряет состояние беспокойства, активности, неспособность усидеть на одном месте, быструю отвлекаемость, нарушение концентрации внимания.
- Шкала эмоциональных проблем измеряет состояние физического дискомфорта (боль в животе, тошнота, головокружение), состояние волнения, чувство печали, отсутствие уверенности в себе, наличие страхов.
- Шкала проблем с поведением измеряет частоту проявлений вспыльчивости и непослушания, случаи издевательств по отношению к окружающим, случаи обмана и др.

Таким образом, методика позволяет получить как общую оценку психологических трудностей ребенка, так и их конкретизацию в отдельных областях: гиперактивность, эмоциональные проблемы, проблемы с поведением.

Ниже представлено более подробное описание каждой шкалы (*Goodman, 1997*).

Проведение методики

Учитель получает бланк с набором из 15 утверждений (см. *Приложение 1*). Ему предлагается сделать отметку по каждому утверждению в соответствующем квадратике: «Неверно», «Отчасти верно» или «Верно». Учителя просят постараться ответить на каждый вопрос, даже если он не вполне уверен в ответе или вопрос кажется ему странным. В своих ответах учителя просят основываться на поведении ребенка в течение последних шести месяцев или текущего учебного года. В случае если учитель знает ребенка меньшее время, он основывается на всем опыте общения с ним.

Ответы на вопросы оцениваются в соответствии с таблицей-ключом и суммируются по каждой шкале.

Таблица 1

Ключ к обработке карты наблюдения «Психологические трудности»

Шкалы	Неверно	Отчасти верно	Верно
<i>Шкала эмоциональных проблем</i>			
2. Часто жалуется на головные боли, боли в животе, тошноту	0	1	2
5. Часто выглядит беспокойным/ой, озабоченным/ой	0	1	2
8. Часто чувствует себя несчастным/ой, грустит, готов/а расплакаться	0	1	2
10. В новой обстановке нервозен/на, надоедлив/а, легко теряет уверенность	0	1	2
14. Характерны страхи, легко пугается	0	1	2
<i>Шкала проблем с поведением</i>			
3. Часто испытывает состояние сильного раздражения, гнева	0	1	2
4. Обычно послушен/на, подчиняется требованиям взрослых	2	1	0
7. Часто дерется с другими детьми или задирает их	0	1	2
11. Часто врет, обманывает	0	1	2

13. Крадет вещи из дома, из школы, из других мест	0	1	2
<i>Шкала гиперактивности</i>			
1. Неугомонный/ая, слишком активный/ая, не может долго оставаться спокойным/ой	0	1	2
6. Постоянно ерзает и вертится	0	1	2
9. Легко отвлекается, внимание рассеянное	0	1	2
12. Хорошенько подумает, прежде чем действовать	2	1	0
15. Выполняет задания от начала до конца, внимателен/на и сосредоточен/а	2	1	0

Если все пункты заполнены, то по каждой из шкал оценка может составить от 0 до 10. Если не все пункты заполнены, но получены ответы не менее чем на три вопроса в шкале, оценка по ней может быть пропорционально увеличена. Например, полученные в шкале 4 балла на основе трех заполненных вопросов могут быть увеличены до 7: $(4/3) \times 5 = 6,67$ балла с округлением в большую сторону.

Общий балл психологических трудностей создается путем суммирования баллов по всем шкалам. Сумма баллов варьируется от 0 до 30. По результатам оценивается, в какую группу по выраженности психологических трудностей попадает ребенок. Нормой считается показатель, не превышающий 80% от популяции в целом. Следующие 10% детей (по выраженности трудностей) относятся к «пограничной» группе. Оставшиеся 10% — «группа риска». Выделение крайних показателей 10% популяции основывается на подходе автора методики Р. Гудмана, по данным которого у детей данной группы вероятность подтвержденного психического расстройства в 5,5 раз выше по сравнению с нормой: 45% — для «группы риска» и 8% — для «нормы» (Goodman, 2001).

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы. В отличие от нормативов в последующих методиках, в данном случае они основываются на оригинальном подходе Гудмана (см. выше), связанном с выделением % в популяции и определением «группы риска» и «пограничной» группы.

Таблица 2

Пересмотренные критерии оценки по общей шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Общий показатель психологических трудностей				
Уровни	Начальная школа		Средняя и старшая школа	
	Мальчики (N=180)	Девочки (N=147)	Мальчики (N=195)	Девочки (N=146)
Норма	0–12	0–8	0–8	0–7
Пограничная группа	13–14	9–12	9–12	8–10,5
Группа риска	≥ 15	≥ 13	≥ 13	$\geq 10,5$

Психометрические характеристики методики

Оценка валидности опросника «Сильные стороны и трудности» — ССТ, сокращенной версией которого является карта наблюдения «Психологические трудности», была произведена Р. Гудманом с помощью методов сравнения его результатов с данными по методике Раттера[1] на выборке данных 403 детей в возрасте от 4 до 16 лет (*Goodman, 1997*). Опросники раздавались участникам исследования, в итоге родителями были заполнены 346 методик, а учителями — 185 методик.

В дальнейшем Р. Гудман и С. Скотт сравнили данные опросника ССТ с методикой *CBCL* — Контрольным списком поведения детей (*Achenbach, 1991*) на выборке из 132 детей в возрасте от 4 до 7 лет с использованием методов корреляционного анализа и ROC-кривых[2] (*Goodman, Scott, 1999*). При сравнении было также отмечено преимущество в выборе опросника ССТ по сравнению с опросником *CBCL*. Корреляции между шкалами опросников варьировались в диапазоне от .59 до .87. Авторы отмечают, что ССТ и *CBCL* сопоставимы, однако ССТ, в силу общего размера методики, очень упрощает процедуру проведения скрининга и обработку результатов.

Впоследствии опросник ССТ прошел проверку на больших выборках: например, 10 438 детей в возрасте 5–15 лет в Великобритании (*Goodman, 2001*). Исследовательский факторный анализ подтвердил выделение пятифакторной структуры (шкалы: эмоциональная, поведенческая, гиперактивности, проблем со сверстниками и просоциальная). Внутренняя согласованность опросника подтверждается средним показателем альфа Кронбаха .73. Стабильность показателей повторного тестирования через 4–6 месяцев достаточно высока (коэффициент корреляции .62).

Методика активно использовалась для исследований в культурно разнообразных средах, в том числе при изучении детей-мигрантов. В исследовании распространенности эмоциональных и поведенческих трудностей, суицидальных мыслей и попыток самоубийства среди подростков-мигрантов и их сверстников без миграционного опыта, проведенном на выборке из 11 057 подростков среднего возраста 14.8 лет в Европе с помощью методики ССТ (*McMahon et al., 2017*), было обнаружено, что у неевропейских мигрантов, как в первом, так и во втором поколении, наблюдаются повышенный уровень общих трудностей, гиперактивности/невнимательности и проблем с поведением. Кроме того, мигранты в первом поколении как европейского, так и неевропейского происхождения имели значительно больше проблем со сверстниками. Однако не было обнаружено существенных различий между мигрантами и не мигрантами с точки зрения эмоциональных симптомов. Уровень межгрупповых различий был зафиксирован с высокой степенью надежности ($p < 0.0005$, кроме шкалы проблем со сверстниками, где $p = 0.013$).

Методика переведена на многие языки, в том числе на русский, и рекомендована для оценки эффективности проводимых в школе программ по профилактике и восстановлению психического здоровья детей-мигрантов и беженцев (*Birman, Chan, 2008*).

Адаптация методики на русском языке

Информативность и обоснованность русскоязычной версии опросника обеспечена сравнительным исследованием, посвященным изучению психического здоровья школьников Новосибирска во взаимосвязи с социально-экономическим положением семьи в сравнении с учащимися Британии (*Сафронова, Слободская, Гудман, Савина, 2003*).

Исследование 2005 года (*Goodman, Slobodskaya, Knyazev, 2005*) подтверждает надежность и валидность ССТ, но авторы предупреждают об ограничениях исследования в связи с особенностями выборки, которые связаны с участниками исследования, принадлежащими к разным социальным стратам.

Дальнейшие исследования с применением данной методики позволили, с одной стороны, добирать данные по этой методике, увеличивая общий объем выборки участников тестирования, что в дальнейшем упростило процедуру определения границ нормы по методике ССТ для российской выборки (*Слободская, Гудман, Рябиченко, 2006*), и, с другой стороны, использовать данные шкалы в контексте исследования региональных особенностей психического здоровья детей и подростков в Республике Саха (*Семенова, Мартынова, 2012*).

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (начальная школа N = 327; старшая и средняя школа N = 341). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха).

Таблица 3

Значения альфа Кронбаха для шкал методики

Шкала	Начальная школа	Средняя и старшая школа
Общий показатель психологических трудностей	0,845	0,838

Шкала эмоциональных проблем	0,680	0,705
Шкала гиперактивности	0,720	0,706

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами иных методик: значимые корреляции с субшкалами опросника Ахенбаха, очевидные взаимосвязи с субшкалами «Трудности внимания» (0,769, $P < 0.01$) и «Агрессивность» (0,700, $P < 0.01$); у опросника «Психологическое здоровье мигрантов» — взаимосвязь со Шкалой эмоциональных проблем (0,307, $P < 0.01$). Приведенные данные доказывает внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

[1] Методика Раттера *A children's behavior questionnaire* представляет собой опросник, который заполняют родители; он является, так же как ССТ, картой наблюдения. Опросник позволяет оценить уровень невротичности (волнение, состояние угнетенности, беспокойства) и антисоциальности (лживость, способность к краже, способность к разрушениям) по предложенным артериальным шкалам (Rutter, 1967).

[2] Показатель, отображающий соотношение между долей объектов от общего количества носителей признака, верно классифицированных как несущие признак, и долей объектов от общего количества объектов, не несущих признак, ошибочно классифицированных как несущие признак.

Приложение 1. Бланк методики

Пожалуйста, по каждому утверждению сделайте отметку в соответствующем квадратике: «Неверно», «Отчасти верно» или «Верно». Постарайтесь ответить на каждый вопрос, даже если Вы не полностью уверены в ответе или вопрос кажется Вам странным. В своих ответах основывайтесь на поведении ребенка в течение последних шести месяцев или текущего учебного года.

	Неверно	Отчасти верно	Верно
1. Неугомонный/ая, слишком активный/ая, не может долго оставаться спокойным/ой	1	2	3
2. Часто жалуется на головные боли, боли в животе, тошноту	1	2	3
3. Часто испытывает состояние сильного раздражения, гнев	1	2	3
4. Обычно послушен/на, подчиняется требованиям взрослых	1	2	3
5. Часто выглядит беспокойным/ой, озабоченным/ой	1	2	3
6. Постоянно ерзает и вертится	1	2	3
7. Часто дерется с другими детьми или задирает их	1	2	3
8. Часто чувствует себя несчастным/ой, грустит, готов/а расплакаться	1	2	3
9. Легко отвлекается, внимание рассеянное	1	2	3
10. В новой обстановке нервозен/на, надоедлив/а, легко теряет уверенность	1	2	3
11. Часто врет, обманывает	1	2	3
12. Хорошенько подумает, прежде чем действовать	1	2	3
13. Крадет вещи из дома, из школы, из других мест	1	2	3
14. Характерны страхи, легко пугается	1	2	3
15. Выполняет задания от начала до конца, внимателен/на и сосредоточен/а	1	2	3

2. Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта (РДСБ)

Описание методики

Методика разработана О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой и предназначена для скрининговой оценки психологического благополучия ребенка-мигранта, плохо владеющего русским языком. Применяется в работе с учащимися начальной и старшей школы, в случае если они слабо владеют русским языком.

Под субъективным благополучием в данной методике понимается субъективная оценка качества жизни.

Методика представляет собой набор вопросов, которые психолог задает ребенку, и последовательность из четырех картинок с изображением лиц: от более «грустного» к более «веселому» (см. Приложение 2).

Проведение методики

Методика разделена на две части: вводную и основную. Во вводной части психолог дает следующую инструкцию:

«Иногда мы очень печалимся, чувствуем себя плохо, нам грустно (показывает на «грустное» лицо). Иногда мы очень радуемся, чувствуем себя очень хорошо, нам весело (показывает на «веселое» лицо). Расскажи, когда и почему это бывает у тебя?»

«Иногда мы чуть-чуть печалимся, нам немного грустно (показывает на «чуть-чуть грустное» лицо). Иногда мы немного радуемся, нам чуть-чуть весело (показывает на «чуть-чуть веселое» лицо). Расскажи, когда и почему это бывает у тебя?»

Если ребенок почти не говорит на русском языке, можно попросить его нарисовать грустный и радостный рисунок. Главное — убедиться, что ребенок понимает различия между эмоциональными состояниями и адекватно соотносит их с «лицами» на бланке методики.

Затем ребенку по очереди задают вопросы *«Как ты себя чувствуешь, когда смотришь мультфильмы?»* и *«Как ты себя чувствуешь, когда играешь в любимые игры?»*, предлагая выбрать лицо, соответствующее ответу. Эта часть нужна для обучения ребенка работе с методикой и повторной проверки понимания инструкции.

В основной части ребенку задают по очереди шесть вопросов о том, как он себя чувствует в разных ситуациях, предлагая выбрать лицо, соответствующее ответу.

Варианты ответов переводятся в баллы: «грустное» лицо — 1 балл; «чуть-чуть грустное» лицо — 2 балла; «чуть-чуть веселое» лицо — 3 балла; «веселое» лицо — 4 балла. Подсчитывается средний балл по шести вопросам основной части. Этот балл отражает уровень субъективного благополучия ребенка.

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 4

Пересмотренные критерии оценки по общей шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Уровни	Начальная школа (N=327)
Ниже среднего	<2.93
Средний	2.93 – 3.69
Выше среднего	>3.69

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики и процесс ее разработки

Методика создана на базе идеи, предложенной французскими специалистами С. Манификат и А. Дазорд (1997, 2000, 2002) в рамках разработки рисуночного опросника самодиагностики качества жизни у детей 3–11 лет (*Pictured Child's Quality of Life Self Questionnaire — AUQUEI*). Данный опросник получил распространение в Европе, он адаптирован во Франции и Испании (*Garcia et al., 1998*). В его основе лежит концепция измерения качества жизни через субъективные самоотчеты (*Gerin et al., 1992*), подчеркивающая значимость внутренних переживаний для субъективного благополучия.

Авторы методики РДСБ подготовили рисунки, соответствующие контексту ее применения с детьми-мигрантами в России, а также сформулировали шесть

утверждений, наиболее релевантных ее задачам, учитывая скрининговый характер диагностики.

Методика изначально разработана для использования в русскоязычном контексте, поэтому не требует специальной лингвистической адаптации.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N = 327). Методика показала достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.622).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик: с многомерной шкалой удовлетворенности жизнью школьников — методика ШУДЖИ (0.594, $P < 0.01$); значимые отрицательные корреляции с опросником Ахенбаха, а именно с такими субшкалами, как Проблемы интернализации (-0.381, $P < 0.01$), Тревожность-депрессивность (-0.375, $P < 0.01$) и делинквентность (-0.375, $P < 0.01$). Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Заполняется психологом в беседе с ребенком



1



2



3



4

- Иногда мы очень печалимся, чувствуем себя плохо, нам грустно (ведущий показывает на «грустное» лицо). Иногда мы очень радуемся, чувствуем себя очень хорошо, нам весело (показывает на «веселое» лицо). Расскажи, когда и почему это бывает у тебя?
- Иногда мы чуть-чуть печальны, нам немного грустно (показывает на «чуть-чуть грустное» лицо). Иногда мы чуть-чуть радуемся, нам чуть-чуть весело (показывает на «чуть-чуть веселое» лицо). Расскажи, когда и почему это бывает у тебя?
- Как ты себя чувствуешь, когда смотришь мультфильмы?
- Как ты себя чувствуешь, когда играешь в любимые игры?

	Обводим номер выбранного лица в ответ на каждый вопрос			
Как ты себя чувствуешь, когда ты с друзьями?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь, когда учитель тебя о чем-то спрашивает?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь, когда ты вместе с мамой и/или папой?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь в школе на перемене?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь дома?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь на уроке в школе?	1	2	3	4

3. Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург

Описание методики

Данный метод предназначен для оценки психологического благополучия. Шкала была разработана Р. Теннант с коллегами для совместного исследования в университетах Уорика и Эдинбурга (*Tennant, 2006*). Отправной точкой исследования стала существовавшая ранее шкала под названием «Аффектометр-2», разработанная в Новой Зеландии.

Методика диагностирует психологическое благополучие в широком смысле слова, включающее переживание удовольствия и счастья, оптимизм, удовлетворенность отношениями с людьми и позитивное функционирование.

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург (*WEMWBS*) включает 14 пунктов, описывающих индивидуальное состояние психологического благополучия человека (мысли и чувства) на протяжении последних двух недель. Ответы представлены в виде пятибалльной шкалы: от «никогда» до «все время». Все утверждения прямые, и в сумме они отражают практически все аспекты психологического благополучия человека, за исключением духовности и жизненных целей.

Авторами также была разработана краткая версия опросника *SWEMWBS*, включающая 7 утверждений (*Tennant et al, 2007*).

Проведение методики

Опросник *WEMWBS* заполняется испытуемым самостоятельно. Это может быть формат компьютерного самоинтервью, когда респондентам предлагается ввести свои ответы непосредственно в компьютер или самостоятельно заполнить бумажный вариант шкалы (см. *Приложение 3*). Авторы полагают, что *WEMWBS* является надежным в обоих случаях. *WEMWBS* не тестировался в ситуациях собеседования, когда интервьюер зачитывает вопросы респондентам и заполняет ответы за них. Поэтому неизвестно, надежен ли опросник в таких случаях.

Показатели по опроснику получаются путем суммирования ответов на каждый пункт по шкале Лайкерта от 1 до 5. Минимальный балл по шкале составляет 14, максимальный — 70.

Результаты *WEMWBS* должны быть представлены в виде среднего балла для интересующей исследователя популяции/группы либо со стандартным отклонением, либо с 95%-ным доверительным интервалом. В Великобритании средний балл в популяции составляет около 51, но он разнится в зависимости от исследуемой группы населения. Авторы рекомендуют сравнивать средний балл исследуемой группы с демографической нормой, чтобы оценить,

находится ли уровень психологического благополучия выше или ниже этого уровня.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. На основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан (N=232) выделены следующие нормативы.

Таблица 5

Пересмотренные критерии оценки по общей шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Уровни	Средняя и старшая школа (N=232)
Ниже среднего	< 44.0
Средний	44.0 – 62.3
Выше среднего	> 62.3

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург (WEMWBS) одобрена для респондентов в возрасте от 11 лет и старше и переведена более чем на 30 языков.

В проверке методики в Великобритании участвовали как выборки учащихся (Anthony et al, 2021), так и выборки населения в целом (McKay, Andretta, 2017), а также фокус-группы. Факторный анализ подтверждает наличие одного фактора, интерпретируемого как психологическое благополучие. Оценки WEMWBS свидетельствуют о высокой надежности, внутренней согласованности и стабильности при повторном тестировании, и эти оценки ожидаемо коррелируют с оценками по независимым показателям

эмоционального интеллекта, положительного и отрицательного влияния и удовлетворенности жизнью (*Stewart-Brown et al.*, 2009).

Были обнаружены умеренно высокие корреляции между *WEMWBS* и рядом других шкал^[1]. Эти результаты аналогичны результатам, полученным по «Аффектометру-2» и другим методикам, что было ожидаемо, учитывая, что «Аффектометр-2» был отправной точкой для исследований по шкале *WEMWBS*. То есть можно сделать вывод, что *WEMWBS* действительно охватывает как гедонистические, так и эвдемонические аспекты психологического благополучия.

WEMWBS показал умеренную или низкую корреляцию со шкалой *EQ-5D Thermometr* (показателем общего физического и эмоционального здоровья) и шкалой эмоционального интеллекта (*Emotional Intelligence Scale*).

На выборке студентов (N=348) и на более широкой выборке респондентов от 16 до 74 лет (N=1749) были получены высокие коэффициенты альфа Кронбаха — .89 и .91 соответственно. Данный факт свидетельствует о хорошем уровне внутренней согласованности, а также о том, что могут появиться возможности для дальнейшего сокращения количества пунктов в шкале.

Методика демонстрирует достаточно высокий уровень ретестовой надежности при сравнении ответов одних и тех же испытуемых (корреляция .83 через одну неделю, N = 124). Это говорит о том, что временные колебания, которые человек может испытывать день ото дня, не отражаются на оценках, и эти оценки остаются устойчивыми в течение некоторого времени.

Адаптация методики на русском языке

В России методика была адаптирована С.К. Нартовой-Бочавер в 2013 году. Данная методика применялась автором русскоязычной версии и ее коллегами в различных исследованиях при участии взрослых испытуемых, студентов (*Robinson, Lopez, Ramos, Nartova-Bochaver*, 2013)^[2], испытуемых юношеского и взрослого возраста (*Нартова-Бочавер, Подлипняк, Хохлова*, 2013), а также на выборке старших школьников — средний возраст 14.6 (*Нартова-Бочавер, Резниченко, Дмитриева, Кузнецова, Брагинец*, 2015). Шкала показала высокую степень внутренней согласованности — альфа Кронбаха .84.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N = 232). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.894).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами иных методик: значимая корреляция с многомерной шкалой удовлетворенности жизнью школьников ШУДЖИ (0.505, $P < 0.01$); значимые отрицательные корреляции с опросником Ахенбаха, а именно с такими субшкалами, как проблемы интернализации (-0.424, $P < 0.01$), замкнутость (-0.388, $P < 0.01$), тревожность – депрессивность (-0.366, $P < 0.01$) и делинквентность (-0.366, $P < 0.01$). Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

[1] Шкалой психологического благополучия (Scale of Psychological Well-being); Шкалой удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale); Краткой шкалой депрессии – счастья (Short Depression Happiness Scale); Шкалой позитивного и негативного влияния — позитивная подшкала (Positive and Negative Affect Scale — Positive Subscale); Индексом благополучия (WHO-Five Well-being Index) и др.

[2] *WEMWBS* была использована в кросс-культурном исследовании взаимосвязей между аутентичностью личности, социальным контекстом и психологическим благополучием на выборке 628 человек из США, Великобритании и России (количество участников из России — 192 человека).

Приложение 3. Бланк методики

Ниже приведены утверждения, описывающие Ваши чувства и мысли. Пожалуйста, отметьте галочкой ответ, который наилучшим образом описывает Ваши переживания в течение последних **двух недель**.

№ п/п	Утверждение	Ни разу	Редко	Иногда	Часто	Все время
1	Я с оптимизмом смотрю в будущее	1	2	3	4	5
2	Я чувствую себя полезным/ой	1	2	3	4	5
3	Я расслаблен/а	1	2	3	4	5
4	Мне интересны другие люди	1	2	3	4	5
5	Я энергичен/на	1	2	3	4	5
6	Я хорошо справляюсь с проблемами	1	2	3	4	5
7	Я мыслю ясно	1	2	3	4	5
8	Я доволен/на собой	1	2	3	4	5
9	Я чувствую свою близость к другим людям	1	2	3	4	5
10	Я уверен/а в себе	1	2	3	4	5
11	Я способен/на составить свое собственное мнение о разных вещах	1	2	3	4	5
12	Я чувствую, что меня любят	1	2	3	4	5
13	Мне интересно новое	1	2	3	4	5
14	Я чувствую себя бодрым/ой	1	2	3	4	5

4. Опросник психологического здоровья мигрантов

Описание методики

Опросник психологического здоровья мигрантов (в оригинальной версии *Refugee Health Screener*, или Опросник здоровья беженцев) был разработан в США коллективом исследователей из Сиэтла и Нью-Мексико в 2010 году. Предпосылкой для создания *RHS* стало сочетание необходимости скрининга психического здоровья прибывающих мигрантов и отсутствие соответствующих опросников с надлежащей доказательной базой (*Hollifield et al.*, 2013).

Методика предназначена для скрининга психического состояния иммигрантов вне зависимости от страны эмиграции. Применяется с подростками не младше 14 лет.

Опросник состоит из 14 вопросов и разделен на блоки:

- 1–9 вопросы посвящены соматическим и психологическим проявлениям тревожности и депрессии;
- 10–13 вопросы соотнесены с возможными травматическими событиями, пережитыми во время войны, в результате религиозных/политических преследований или во время процесса переселения из одной страны в другую;
- 14 вопрос предлагает испытуемому обобщенно оценить субъективную способность совладания с актуальной жизненной ситуацией.

Проведение методики

Психолог предлагает учащемуся самостоятельно заполнить опросник из 14 вопросов (см. *Приложение 4*). На каждый вопрос предлагается выбрать вариант ответа, соответствующий баллу по пятибалльной шкале (от 0 до 4). Каждый из вариантов ответа дополнительно визуализирован как сосуд, наполненность которого зависит от выраженности симптома: чем сильнее выраженность, тем полнее сосуд.

О высокой вероятности наличия эмоциональных или психических расстройств и необходимости предложить соответствующую помощь.

По данным разработчиков, если сумма ответов испытуемого на вопросы составляет 12 баллов или больше, это свидетельствует о высокой вероятности наличия эмоциональных или психических расстройств и необходимости предложить соответствующую помощь.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной

адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан ($N = 93$), выделены следующие нормативы.

Таблица 6

Пересмотренные критерии оценки по общей шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Группы значений	Старшая школа (N=93)
Ниже среднего (<25%)	<2.5
Средний (25%–75%)	2.5–11
Выше среднего (>75%)	>11

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Необходимо отметить, что расчеты нормативов по данной методике требуют особой процедуры, отличающейся от других примеров в данном методическом пособии. Для выявления баллов, определяющих группу риска, использовались процентиля и их граничные значения.

При оценке психологического благополучия ребенка — иностранного гражданина рекомендуется ориентироваться как на мировые нормы, так и на данные выборки апробации. Превышение порога в 12 баллов следует рассматривать как наличие риска эмоциональных или психических расстройств и необходимость предложить соответствующую помощь. Данные выше среднего по выборке стандартизации (см. табл. 5) говорят об остром состоянии и необходимости срочной индивидуальной психологической помощи.

Психометрические характеристики методики

Основанием методики стали следующие инструменты:

- *The New Mexico Refugee Health Symptom Checklist-121*, или NMRSCCL-121 (Hollifield et al., 2009). Внутренняя согласованность подтверждается

коэффициентом альфа Кронбаха = .92. Показал высокую валидность и надежность как предиктор тревожных и депрессивных расстройств, а также наличие посттравматических переживаний на репрезентативной выборке курдских и вьетнамских беженцев.

- *The Hopkins Symptom Checklist-25*, или *HSCL-25* (Derogatis, 1974). С помощью данного чек-листа также анализируются симптомы депрессии и тревожных расстройств. Он имеет доказанную межкультурную валидность (Butcher, 1991, Kinzie, 1987). *HSCL-25* состоит из 25 вопросов, каждый из которых должен быть оценен по пятибалльной шкале Лайкерта. Среднее значение более 1,75 по каждой шкале свидетельствует о клинически значимых признаках депрессии или тревожных расстройств.

- *The Posttraumatic Symptom Scale-Self Report (PSS-SR)*, валидный и надежный предиктор ПТСР как на выборке из американцев (Foa, 1993), так и вьетнамских и курдских беженцев, *PSS-SR* также имеет высокую согласованность (коэффициент альфа Кронбаха = .95).

Как можно заметить, все три опросника имеют доказательную базу, однако не подходят в качестве инструмента скрининга, так как, во-первых, каждый из них содержит минимум 25 вопросов и не удовлетворяет необходимому критерию краткости, и, во-вторых, ни один не позволяет одновременно выявить диагностические индикаторы трех наиболее распространенных психических проблем вынужденных мигрантов: депрессии, тревожности и ПТСР.

Для разработки краткого опросника, который бы позволял надежно маркировать наличие вышеупомянутых проблем, исследователи отобрали 27 вопросов из *NMRSCCL-121*, наиболее полно отвечающих целям скрининга и обладающих наибольшей надежностью и валидностью, а также шесть вопросов из двух других вышеупомянутых опросников. 33 вопроса сформировали первичный инструмент скрининга — *Refugee Health Questionnaire (RHQ)*.

Все вопросы были адаптированы для представителей четырех языковых групп, представленных испытуемыми в пилотажном исследовании, при помощи реверсивного перевода и создания релевантных культурных эквивалентов для каждой группы. После анализа результатов исследования были отобраны 14 утверждений, показавших наибольший коэффициент корреляции с диагностическими индикаторами. По результатам анализа в окончательный список вопросов вошли 15 утверждений. Коэффициент альфа Кронбаха составил .93. Чувствительность/специфичность *RHS-15* при значении результатов 12 (пороговое значение) составляет 0.81/0.87, 0.94/0.86 и 0.95/0.89 для ПТСР, тревожных и депрессивных расстройств соответственно. Результаты *RHS-15* значительно коррелируют с соответствующими диагностическими индикаторами ПТСР, тревожных/депрессивных расстройств, выявляемых при помощи *NMRSCCL-*

121, *HSCL-25* и *PSS-SR* (0.74, 0.80 и 0.81) и соответствующими им баллами (0.90, 0.93, 0.91).

Валидность и надежность опросника *RHS* была также подтверждена несколькими независимыми группами исследователей. Исследования, наиболее полно удовлетворяющие критериям методологической строгости, осуществили в Швеции (*Sarkadi et al., 2019, Bjarta et al., 2018*) и Германии (*Kaltenbach et al., 2017*).

В настоящий момент методика активно используется в различных учреждениях, занимающихся психологической помощью мигрантам. Существует несколько крупных центров в США и Европе, использующих *RHS-15* как важнейший инструмент первичного скрининга психических проблем мигрантов.

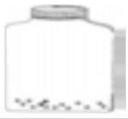
Адаптация методики на русском языке

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N = 93). Методика показала достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.927).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик: с многомерной шкалой удовлетворенности жизнью школьников ШУДЖИ (-0.369, $P < 0.01$), с краткой шкалой социокультурной дезадаптации (0.356, $P < 0.01$) и с детским опросником аккультурационного стресса (0.545, $P < 0.01$). Также обнаружена значимая взаимосвязь с опросником депрессивности: субшкала Уровень депрессии (0.757, $P < 0.01$). Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 4. Бланк методики

Пожалуйста, укажите, в какой степени этот симптом беспокоил Вас в течение месяца. Оцените его по пятибалльной шкале, где 0 — «совсем не беспокоил», 4 — «очень сильно беспокоил».

СИМПТОМЫ	Совсем не беспокоил	Немного беспокоил	Средне беспокоил	Довольно сильно беспокоил	Очень сильно беспокоил
					
1. Боли в мышцах, костях, суставах	0	1	2	3	4
2. Частое чувство подавленности, грусти или тоски	0	1	2	3	4
3. Слишком много размышлений или мыслей о чем-либо	0	1	2	3	4
4. Чувство беспомощности	0	1	2	3	4
5. Внезапный испуг без причины	0	1	2	3	4
6. Истощение, головокружение, слабость	0	1	2	3	4
7. Нервозность или дрожь внутри	0	1	2	3	4
8. Чувство беспокойства, невозможности усидеть на месте	0	1	2	3	4
9. Плаксивость	0	1	2	3	4

Приведенные ниже симптомы могут быть связаны с неприятными событиями, которые Вы могли переживать в процессе или после переезда в Россию. Насколько часто за последний месяц у Вас случалось следующее:

СИМПТОМЫ	Совсем не беспокоил	Немного беспокоил	Средне беспокоил	Довольно сильно беспокоил	Очень сильно беспокоил

10. Повторное переживание неприятной ситуации: вы действовали и чувствовали, как если бы это случилось опять	0	1	2	3	4
11. Физические реакции (например, вы потели, чувствовали учащенное сердцебиение), когда вам что-то напоминало об этих событиях	0	1	2	3	4
12. Вы чувствовали эмоциональное оцепенение (например, грустили, но не могли плакать)	0	1	2	3	4
13. Вы нервничали, быстро пугались (например, когда кто-то подходил к Вам сзади)	0	1	2	3	4

14. В целом по жизни Вы чувствуете, что...

- Способны справиться (совладать) со всем, что встречается на вашем пути 0
- Способны справиться (совладать) с большинством вещей, которые встречаются на вашем пути 1
- Способны справляться (совладать) с некоторыми вещами, но не способны справляться с другими вещами 2
- Неспособны справиться с большинством вещей 3
- Неспособны справиться с любыми вещами 4

5. Опросник Ахенбаха

Описание методики

Опросник Ахенбаха используется для оценки поведенческих и эмоциональных проблем у детей. Методика включает в себя форму отчета-наблюдения за поведением ребенка (возраст 6–18 лет).

Опросник состоит из двух частей: в первой — общие вопросы, вторая содержит 113 конкретных вопросов, которые позволяют выявить особенности отклоняющегося поведения детей и подростков по следующим группам шкал:

1) Первичные шкалы (*Narrowband scales*)

- Замкнутость (*Withdrawn*) — предпочтение одиночества, скрытность, застенчивость, безучастность, отказ разговаривать, угнетенность и грусть.
- Соматические проблемы (*Somatic Complaints*) — ощущение переутомления, головокружение и конкретные жалобы на болевые ощущения.
- Тревожность (*Anxious/Depressed*) — ощущение нелюбви к себе, чувство неполноценности, подозрительность, стеснительность, неуверенность в себе, взволнованность, чувство боязливости.
- Нарушения социализации (*Social Problems*) — поведение, не соответствующее возрасту, зависимость от взрослых и несамостоятельность, чувство одиночества, слезливость, ощущение, что никто не любит, ощущение никчемности, плохо скоординированные движения.
- Проблемы мышления (*Thought Problems*) — навязчивые мысли, намеренное членовредительство, повторяющиеся движения, слуховые галлюцинации, необычное поведение и странные идеи^[1].
- Проблемы с вниманием (*Attention Problems*) — неспособность довести дело до конца, неспособность к концентрации и сосредоточенности, рассеянность, неспособность усидеть на месте, несдержанность, импульсивность, нервозность, чувствительность, апатичность, безучастность, не учится или учится не в полную силу.
- Делинквентное поведение (*Delinquent Behavior*) — ощущение вины, стеснительность, смущение, грусть, взволнованность, тревожность, боязливость, чувство одиночества, слезливость, ощущение, что другие люди могут причинить вред, стремление льстить и угождать.
- Агрессия (*Aggressive Behavior*) — вызывающее поведение, хвастовство, проявления жестокости, намеренная порча и уничтожение вещей, ревность, драчливость, физическая агрессивность, крикливость, вспыльчивость, высокая громкость речи и склонность дразниться.

2) Производные шкалы (*Broadband scales*)

- Показатель внутренних проблем (*Internalizing*) — сюда входит сумма шкал: замкнутость, соматические проблемы и тревожность.

- Показатель внешних проблем (*Externalizing*) — сюда входит сумма шкал: делинквентное поведение и агрессия.

3) *Общий показатель проблем (Total)*.

Используется только одна из разработанных форм, предназначенная для заполнения педагогами.

Проведение методики

Форма заполняется учителями и другими взрослыми, знакомыми с ребенком в контексте школы: администраторами, педагогами, воспитателями, логопедами (см. *Приложение 5*). Заполнение занимает в среднем 15–20 минут. Ответы на вопросы оцениваются в соответствии с ключом и суммируются по каждой шкале.

Таблица 7

Ключ к обработке формы учителя

Шкала	Вопросы
Замкнутость	42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111
Соматические жалобы	51, 54, 56а, 56б, 56в, 56г, 56д, 56е, 56ж
Тревожность — депрессивность	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Социальные трудности	1, 11, 12, 14, 25, 33, 34, 35, 36, 38, 48, 62, 64
Трудности внимания	1, 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17, 22, 41, 45, 49, 60, 61, 62, 72, 78, 80, 92, 100
Делинквентность	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Агрессивность	3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104

Проблемы интернализации	42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111, 51, 54, 56а, 56б, 56в, 56г, 56д, 56е, 56ж, 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Проблемы экстернализации	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112, 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104

Распределение показателей по детям-мигрантам в Российской Федерации будет осуществлено после апробации методики на соответствующей выборке. В настоящий момент доступны данные по совокупной выборке детей двух городов-миллионников России: один — в Центральной России, другой — в Сибири (*Grigorenko, Geiser, Slobodskaya, Francis, 2010*). Выборка: 841 учащийся, из них 357 мальчиков и 484 девочки (возраст 8–17 лет, среднее значение 13.17 лет). В таблице приведены средние значения, в скобках указано значение стандартного отклонения.

Таблица 8

Нормативные показатели по выборке детей в России при оценке педагогом

Шкала	Мальчики	Девочки	Общая оценка
Замкнутость (<i>Withdrawn</i>)	3.02 (3.08)	3.21 (2.95)	3.13 (3.01)
Соматические проблемы (<i>Somatic Complaints</i>)	1.43 (3.20)	1.86 (2.92)	1.68 (2.89)
Тревожность (<i>Anxious/Depressed</i>)	4.86 (4.37)	5.71 (4.47)	5.34 (4.44)
Нарушения социализации (<i>Social Problems</i>)	2.49 (2.93)	2.09 (2.93)	2.26 (2.93)
Проблемы с вниманием (<i>Attention Problems</i>)	9.17 (6.81)	5.59 (5.19)	7.14 (6.20)

Делинквентное поведение (<i>Delinquent Behavior</i>)	2.41 (2.76)	1.45 (1.99)	1.86 (2.40)
Агрессия (<i>Aggressive Behavior</i>)	7.56 (8.41)	3.92 (5.81)	5.49 (7.28)

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы [1].

Таблица 9

Пересмотренные критерии оценки по шкалам на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Шкалы	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Замкнутость	< -0.68	-0.68 -5.28	>5.28
Соматические жалобы	< -0.81	-0.81 -2.53	>2.53
Тревожность – депрессивность	<0.35	0.35 -9.13	>9.13
Социальные трудности	< -0.78	-0.78 -5.82	>5.82
Трудности мышления	<0.57	-0.57 -1.97	>1.97
Трудности внимания	<0.58	0.58 – 16.54	>16.54
Делинквентность	<0.35	0.35 – 9.13	>9.13

Агрессивность	< -2.71	-2.71 -15.15	>15.15
Проблемы интернализации	<0.06	0.06 - 15.58	>15.58
Проблемы экстернализации	< -0.17	-0.17 - 21.93	>21.93
Общий показатель поведенческих и эмоциональных проблем у детей	<4.91	4.91 – 92.49	>92.49

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Используются три формы опросников Т. Ахенбаха, предназначенные для заполнения родителями (*CBCL; Achenbach, 1991a*), учителями (*TRF; Achenbach, 1991б*) и подростками (*YSR, Achenbach, 1991a*).

Валидность и надежность опросника были подтверждены при его разработке автором (*Achenbach, 2007*, главы 9 и 10) — коэффициент альфа Кронбаха для разных шкал составлял от .60 до .97. Коэффициенты корреляции Пирсона между самоотчетами, отчетами преподавателей и родителей были достаточно велики, за исключением шкалы «Соматические жалобы». При повторных тестах было обнаружено снижение показателей, что объяснялось «эффектом практики».

Методика официально переведена на многие языки, в том числе на русский, и рекомендована для оценки эффективности проводимых в школе программ по профилактике и восстановлению психического здоровья детей-мигрантов и беженцев (*Birman, Chan, 2008*).

Валидность русифицированного опросника Ахенбаха в форме самоотчета для русскоязычных подростков была подтверждена в исследовании «Молодежный самоотчет: валидность русской версии» (*Vasin, Lobaskova, Gindina, 2016*). Была изучена обоснованность русской адаптации формы опросника для самостоятельного заполнения (*YSR*) на выборке 522 русскоязычных подростка в диапазоне 11–18 лет из пяти городов России. Проведенный конфирматорный факторный анализ показал, что теоретическая структура факторов хорошо соответствует данным, а оценки шкалы имеют достаточную надежность

(коэффициент альфа Кронбаха имел значения в диапазоне от .48 до .93 с наименьшим показателем для шкалы «Социальные проблемы»).

Был также сделан вывод, что русская версия *YSR* обладает хорошими психометрическими свойствами, хотя было обнаружено, что семь позиций опросника имели несущественные факторные нагрузки: 1, 45, 62, 74, 89, 103, 111. Корреляционный анализ сравнения с методикой *EATQ-R* (*Early Adolescent Temperament Questionnaire*) также показал обоснованность баллов по шкалам агрессии, проблем с вниманием, отстраненности/депрессии и тревоги/депрессии. По результатам исследования в совокупности был сделан вывод, что русская версия *YSR* проявляет адекватные психометрические свойства и может быть использована для изучения поведенческих и эмоциональных проблем русскоязычных подростков.

Адаптация методики на русском языке

Адаптация русскоязычного опросника впервые была выполнена в 1995 году (*Carter, Grigorenko, Pauls, 1995*). Исследование проведено на выборке из 105 учащихся Воронежа. Полученные данные подтвердили целесообразность использования российских адаптаций *CBCL* и *TRF*.

Расширенное исследование было произведено в 2010 году (*Grigorenko, Geiser, Slobodskaya, Francis, 2010*). По результатам исследования сделаны выводы о важности включения данных от разных информантов (не только учителей, но и родителей) в оценку психопатологии у детей и подростков. Было обнаружено, что российские дети и подростки, их родители и учителя по сравнению с респондентами из других стран дают более позитивные оценки.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 329, N ср. и ст. шк. = 243, N общ. = 572). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха варьирует от 0.635 до 0.955).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Проблема интернализации (Ахенбах) оказалась положительно взаимосвязана со шкалами Социальное избегание и дистресс (0.486, $P < 0.01$), Опросник депрессивности (0.465, $P < 0.01$) и отрицательно связана со шкалой Психологическая устойчивость (-0.400, $P < 0.01$). В целом, мы можем утверждать о высоких значимых корреляциях субшкал опросника Ахенбаха (замкнутость, соматические жалобы, тревожность – депрессивность, социальные трудности, трудности мышления, делинквентность) со шкалой общей психологической устойчивости, шкалой избегания и дистресса и

опросником депрессивности. Это доказывает внешнюю валидность опросника Ахенбаха при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 5. Бланк методики

Пожалуйста, по каждому утверждению сделайте отметку в соответствующем квадратике: «Неверно», «Отчасти верно» или «Верно». Постарайтесь ответить на каждый вопрос как можете, даже если Вы не полностью уверены в ответе или вопрос кажется Вам странным. В своих ответах основывайтесь на поведении ребенка за последние шесть месяцев или за текущий учебный год.

Учительская форма

_____ (имя)

I. Как давно Вы знаете этого ученика?

II. Насколько хорошо Вы его знаете?

Очень хорошо

Достаточно хорошо

Плохо

III. Сколько часов в неделю Вы преподаете этому ученику?

IV. Какой предмет?

V. Было ли рекомендовано этому ученику посещение дополнительных занятий или занятий с репетитором?

Нет

Не знаю

Да (назовите предмет и причину)

VI. Оставался ли он когда-нибудь на второй год?

Нет

Не знаю

Да (назовите класс и причину)

VII. Как, с Вашей точки зрения, учится этот ребенок?

	Плохо	Хуже других	Как все	Лучше других
а. Чтение или литература	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
б. Родной язык	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
в. История	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
г. Математика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
д. Физика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
е. Химия	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ж. Биология, природоведение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
з. Другие школьные предметы (укажите, какие)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. По сравнению с типичным учеником его возраста

	Много меньше (намного хуже)	Меньше (хуже)	Немного меньше (немного хуже)	Как все	Немного больше (лучше)	Больше (лучше)	Много больше
1. Насколько этот ученик прилежен?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Насколько хорошо он себя ведет?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Как хорошо он усваивает материал?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Насколько он счастлив?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IX. Комментарии (пожалуйста, напишите все, что Вы считаете необходимым отметить в отношении этого ученика)

Ниже следует список утверждений, описывающих поведение детей и подростков. Если пункт из списка соответствует поведению данного ученика в настоящее время полностью или почти полностью, то обведите, пожалуйста, цифру «2» в графе ответов. Если данный пункт описывает его поведение только в некоторой степени или только иногда, то, пожалуйста, обведите цифру «1». И, наконец, если данное утверждение вообще не соответствует поведению ученика, то обведите, пожалуйста, цифру «0».

0 — вообще не соответствует (насколько мне известно)

1 — в некоторой степени (иногда) соответствует

2 — в настоящее время (всегда) соответствует

0 1 2 1. Ведет себя как маленький (поведение не соответствует возрасту).	0 1 2 32. Считает, что всегда должен быть безупречным.
0 1 2 2. Имеет аллергические реакции. Опишите, пожалуйста	0 1 2 33. Ему кажется, что его никто не любит.
0 1 2 3. Огрызается, спорит.	0 1 2 34. Ему кажется, что другие люди хотят ему досадить или причинить вред.
0 1 2 4. Не доводит до конца начатое.	0 1 2 35. Чувствует себя неполноценным, никчемным.
0 1 2 5. Ведет себя как ребенок противоположного пола. Опишите, пожалуйста	0 1 2 36. Часто получает ушибы, физические травмы.
0 1 2 6. Ведет себя вызывающе.	0 1 2 37. Ввязывается в драки.
0 1 2 7. Хвастается, задается.	0 1 2 38. Его часто дразнят.
0 1 2 8. Не может сконцентрироваться, удержать свое внимание на чем-то одном.	0 1 2 39. Водится (входит в компании) с детьми, которые часто попадают в неприятные истории или даже затевают их.
0 1 2 9. Не может отделаться от навязчивых мыслей. Опишите, пожалуйста	0 1 2 40. Слышит что-то, что, кроме него, никто не слышит. Опишите, пожалуйста
0 1 2 10. Не может усидеть на месте, неутомим, слишком активен.	0 1 2 41. Несдержан, импульсивен, действует необдуманно.
0 1 2 11. Слишком зависим от взрослых, несамостоятелен.	0 1 2 42. Предпочитает одиночество
0 1 2 12. Жалуется на одиночество.	0 1 2 43. Обманывает, мошенничает, списывает в школе.
0 1 2 13. Неорганизован, рассеян.	0 1 2 44. Грызет ногти.
0 1 2 14. Много плачет.	0 1 2 45. Нервный, чувствительный, напряженный.
0 1 2 15. Вертится, ерзает.	0 1 2 46. Нервные движения или тики (подергивание век, покусывание губ, постукивание ногой по полу и т. д.).
0 1 2 16. Жесток, задирист и злобен по отношению к другим.	0 1 2 47. Безоговорочно подчиняется правилам и инструкциям.
0 1 2 17. Много фантазирует и выдумывает, погружен в свои мысли.	0 1 2 48. Нелюбим другими детьми.
0 1 2 18. Намеренное членовредительство или попытка самоубийства. Любит, чтобы на него обращали внимание.	0 1 2 49. Имеет трудности с усвоением материала.
0 1 2 19. Намеренно ломает и уничтожает свои игрушки, книги, вещи.	0 1 2 50. Слишком боязлив и тревожен.
0 1 2 20. Нарочно ломает и уничтожает вещи, принадлежащие семье, родителям и другим людям.	0 1 2 51. Частые головокружения.
0 1 2 21. Неспособен следовать указаниям и инструкциям. Непослушен в школе.	0 1 2 52. Считает себя виноватым во всем.
0 1 2 22. Отвлекает других детей.	0 1 2 53. Не знает меры, говорит вещи, не соответствующие ситуации, нетактичен.
0 1 2 23. Не ладит с другими детьми.	0 1 2 54. Переутомлен.
	0 1 2 55. Имеет избыточный вес.

<p>0 1 2 25. Не чувствует себя виноватым, 0 1 2 26. даже если сделал что-нибудь плохое. Ревнив.</p> <p>0 1 2 27. Ест и пьет то, что не является 0 1 2 28. пищей. Опишите, пожалуйста _____</p> <p>0 1 2 29. Боится некоторых животных, ситуаций или мест (кроме школы). Опишите, пожалуйста _____</p> <p>Боится школы.</p> <p>0 1 2 30. Боится, что может подумать или 0 1 2 31. сделать что-нибудь плохое.</p>	<p>0 1 2 56. Имеет проблемы, связанные со здоровьем, медицинская причина которых неясна:</p> <p>0 1 2 а. Телесные боли (не включая головные).</p> <p>0 1 2 б. Головные боли.</p> <p>0 1 2 в. Тошнота, недомогание.</p> <p>0 1 2 г. Проблемы с глазами. Опишите, пожалуйста _____</p> <p>0 1 2 д. Сыпь или другие кожные заболевания.</p> <p>0 1 2 е. Боли в животе, судороги.</p> <p>0 1 2 ж. Рвота или отрыжка.</p> <p>0 1 2 з. Другие физические проблемы. Опишите, пожалуйста _____</p>
---	---

- 0 — вообще не соответствует (насколько мне известно)**
1 — в некоторой степени (иногда) соответствует
2 — в настоящее время (всегда) соответствует

0 1 2 57. Физически агрессивен.	0 1 2 84. Ведет себя странно. Опишите, пожалуйста
0 1 2 58. Ковыряет в носу, часто касается некоторых частей тела, чешется. Приведите примеры, пожалуйста	0 1 2 85. Имеет странные идеи. Опишите, пожалуйста
0 1 2 59. Касается половых органов в присутствии других людей.	0 1 2 86. Упрям, угрюм и раздражителен.
0 1 2 60. Апатичен, ни в чем не заинтересован.	0 1 2 87. Внезапные перемены настроения.
0 1 2 61. Плохо учится.	0 1 2 88. Дуется, обидчив.
0 1 2 62. Движения плохо скоординированы/неуклюжи.	0 1 2 89. Подозрителен.
0 1 2 63. Предпочитает проводить время, играть с детьми старшего возраста.	0 1 2 90. Ругается матом, использует неприличные слова.
0 1 2 64. Предпочитает проводить время и играть с детьми младшего возраста.	0 1 2 91. Говорит о самоубийстве.
0 1 2 65. Отказывается разговаривать.	0 1 2 92. Учится не в полную силу, не реализует свои возможности.
0 1 2 66. Снова и снова повторяет одни и те же действия, движения (например, тербит пуговицу, проверяет, закрыты ли двери, и т. п.). Опишите, пожалуйста	0 1 2 93. Слишком разговорчив.
0 1 2 67. Нарушает дисциплину во время урока.	0 1 2 94. Дразнится.
0 1 2 68. Криклив.	0 1 2 95. Вспыльчив, легко выходит из себя.
0 1 2 69. Скрытен, держит все в себе.	0 1 2 96. Слишком много думает о сексе.
0 1 2 70. Видит что-то, что, кроме него, не видит никто. Опишите, пожалуйста	0 1 2 97. Угрожает людям.
0 1 2 71. Стеснителен, легко смущается.	0 1 2 98. Часто опаздывает.
0 1 2 72. Неаккуратен, кляксы и грязь в тетрадах и книгах.	0 1 2 99. Слишком озабочен чистоплотностью и аккуратностью.
0 1 2 73. Безответственный. Опишите, пожалуйста	0 1 2 100. Не выполняет домашних заданий.
0 1 2 74. Старается обратить на себя внимание, паясничает.	0 1 2 101. Прогуливает школу.
0 1 2 75. Застенчив или робок.	0 1 2 102. Недостаточно активен и энергичен.
0 1 2 76. Ведет себя непредсказуемо.	0 1 2 103. Несчастлив, грустен, угнетен.
0 1 2 77. Бесцеремонный, требует постоянного внимания.	0 1 2 104. Слишком шумный, говорит слишком громко.
0 1 2 78. Невнимателен, легко отвлекаем.	0 1 2 105. Употребляет спиртное или наркотики. Опишите, пожалуйста, что (какие) именно
0 1 2 79. Трудности с речью.	0 1 2 106. Все время старается угодить, подлизывается. Не любит школу.

<p>Опишите, пожалуйста</p> <hr/> <p>0 1 2 80. Безучастно (с отсутствующим видом) смотрит куда-то или на что-то.</p> <p>0 1 2 81. Болезненно реагирует на критику.</p> <p>0 1 2 82. Ворует.</p> <p>0 1 2 83. Складывает, собирает, сохраняет вещи, которые ему не нужны (не включая предметы из коллекций). Опишите, пожалуйста</p> <hr/>	<p>0 1 2 107. Постоянно ошибается.</p> <p>0 1 2 108. Хнычет.</p> <p>0 1 2 109. Неопрятен.</p> <p>0 1 2 110. Замкнут, не вступает в контакты с другими.</p> <p>0 1 2 111. Склонен к</p> <p>0 1 2 112. взволнованности, обеспокоенности.</p> <p>0 1 2 113. Перечислите, пожалуйста, другие особенности поведения данного ученика, которые не были упомянуты</p>
--	--

6. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников

Описание методики

В 1994 году Е.С. Хюбнер разработал многомерную шкалу удовлетворенности жизнью (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS*, для обозначения русскоязычной версии используется аббревиатура ШУДЖИ). Методика основана на многомерной модели удовлетворенности жизнью, в которой выделяется один общий фактор и пять факторов второго уровня, соответствующих разным сферам жизни ребенка. Подходит для диагностики детей школьного возраста начиная с 3-го класса.

Методика включает 30 утверждений, которые распределяются по 5 шкалам:

- «Семья» — удовлетворенность респондентов отношениями с членами семьи.
- «Школа» — удовлетворенность учащихся школьной жизнью, общее позитивное отношение к школе и учебной деятельности.
- «Друзья» — удовлетворенность отношениями со сверстниками.
- «Я сам» — удовлетворенность самим собой, уровнем позитивного отношения к себе, мнением других людей о себе.
- «Учителя» — удовлетворенность ребенка отношениями с учителями.

В результате проведения методики выявляется показатель общего уровня удовлетворенности жизнью, а также профиль удовлетворенности различными жизненными сферами.

Проведение методики

Каждый ученик получает бланк с набором из 30 утверждений (см. Приложение б). Предлагается отметить, как часто утверждения для него оказываются верными: никогда, иногда, часто, почти всегда, всегда. За ответ «никогда» на прямые утверждения присваивается 1 балл, «иногда» — 2 балла, «часто» — 3 балла, «почти всегда» — 4 балла, «всегда» — 5 баллов. Ответы на обратные утверждения, отмеченные знаком «*» в таблице 5, кодируются наоборот: «никогда» — 5 баллов, «иногда» — 4 балла и т.д. Ответы на вопросы оцениваются в соответствии с таблицей и суммируются по каждой шкале.

Ключ к обработке методики Хьюбнера (русскоязычная адаптация)

Утверждения	Никогда	Иногда	Часто	Почти всегда	Всегда
<i>Семья</i>					
1. Мне нравится проводить время с родителями	1	2	3	4	5
6. Мои родители занимаются со мной интересными вещами	1	2	3	4	5
11. Моя семья лучше большинства других	1	2	3	4	5
16. Члены моей семьи хорошо обращаются друг с другом	1	2	3	4	5
21. Родители справедливо относятся ко мне	1	2	3	4	5
26. Дома я могу заняться множеством интересных вещей	1	2	3	4	5

<i>Школа</i>					
2. Утром мне хочется пойти в школу	1	2	3	4	5
7. Мне нравится в школе	1	2	3	4	5
12. В школе интересно	1	2	3	4	5
17. Я бы хотел/а, чтобы можно было не ходить в школу*	5	4	3	2	1
22. Мне интересно на школьных занятиях	1	2	3	4	5
27. В школе я чувствую себя плохо*	5	4	3	2	1
<i>Учителя</i>					
3. Большинство моих учителей мне нравятся	1	2	3	4	5
8. Я доволен/на своими учителями	1	2	3	4	5
13. Я люблю слушать моих учителей	1	2	3	4	5

18. Некоторые мои учителя интересные люди	1	2	3	4	5
23. Я могу обратиться к учителям за помощью	1	2	3	4	5
28. С учителями интересно разговаривать	1	2	3	4	5
<i>Я сам</i>					
4. Мне кажется, я выгляжу хорошо	1	2	3	4	5
9. Другим со мной интересно	1	2	3	4	5
14. Я приятный человек	1	2	3	4	5
19. Большинству людей я нравлюсь	1	2	3	4	5
24. Есть много вещей, которые у меня хорошо получаются	1	2	3	4	5
29. Я нравлюсь себе как человек	1	2	3	4	5

<i>Друзья</i>					
5. Мои друзья относятся ко мне хорошо	1	2	3	4	5
10. Друзья хорошо обращаются со мной	1	2	3	4	5
15. У меня хорошие друзья	1	2	3	4	5
20. Мне нравится проводить время с друзьями	1	2	3	4	5
25. У меня достаточно друзей	1	2	3	4	5
30. Мои друзья помогут мне, если понадобится	1	2	3	4	5

Прим. *Обратные утверждения.

Ниже представлены данные методики по выборке детей из Москвы (*Сычев, Гордеева, Лункина, Осин, Сиднева, 2018*).

Описательная статистика и гендерные различия по шкалам методики Хьюбнера (русскоязычная адаптация)

Шкалы	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Друзья	Общий показатель
Общее среднее	24,96	19,74	22,68	21,48	24,18	113,04
Стд. отклонение	4,98	6,54	6,3	5,64	5,46	22,15
Среднее (мальчики, N = 257)	25,14	19,2	22,5	21,06	23,82	111,78
Стд. отклонение (мальчики)	4,86	6,48	6,24	5,58	5,58	22,33
Среднее (девочки, N = 222)	24,78	20,4	22,98	21,96	24,72	114,85
Стд. отклонение (девочки)	5,16	6,54	6,36	5,64	5,22	21,84

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 12

Пересмотренные критерии оценки по шкале для начальной школы на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Начальная школа						
Шкала	Мальчики (N=180)			Девочки (N=145)		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Показатель общего уровня удовлетворенности жизнью	<101.49	101.49 – 136.95	>136.95	<105,84	105.84 - 142	>142
Семья	<22.15	22.15 – 29.27	>29.27	<21.37	21.37 – 29.75	>29.75
Школа	<17.24	17.24 – 26.66	>26.66	<19.23	19.23 – 28.25	>28.25
Учителя	<18.22	18.22 – 28.04	>28.04	<20.24	20.24 – 29.1	>29.1
Я сам	<19.22	19.22 – 29.52	>29.52	<19.15	19.15 – 28.43	>28.43
Друзья	<20.39	28.39 – 29.23	>29.23	<21.45	21.45 – 29.89	>29.89

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Пересмотренные критерии оценки по шкале для средней и старшей школы на выборах несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Шкала	(N=342)		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Показатель общего уровня удовлетворенности жизнью	<97.95	97.95 – 136.93	>136.93
Семья	<19.99	19.99 – 28.97	>28.97
Школа	<17.38	17.38 – 26.74	>26.74
Учителя	<17.56	17.56 – 28.02	>28.02
Я сам	<18.21	18.21 – 27.41	>27.41
Друзья	<20.46	20.46 – 29.78	>29.78

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

MSLSS была валидизирована в США, Канаде, Испании, Франции, Ирландии, Китае, Южной Корее, Турции, Великобритании, Иране, Сербии, Италии, Гонконге, Чили и других странах (*Schnettlera et al., 2017*). В целом, методика продемонстрировала хорошие психометрические свойства, включая приемлемую внутреннюю согласованность, ретестовую надежность и факторную структуру.

Изначально методика Хюбнера включала 40 утверждений, которые распределялись по пяти шкалам (*Huebner, 1994*). В некоторых исследованиях результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают пятифакторную модель оригинальной версии опросника (40 пунктов), однако в другой части исследований эта модель не подтверждается. В связи с проблемами, вызванными в ряде выборок обратными утверждениями

опросника, была разработана версия, состоявшая из 30 пунктов, также соответствующих пяти факторам (Huebner, Zullig, Saha, 2012).

Адаптация методики на русском языке

Адаптированная русскоязычная версия включает 30 утверждений (Сычев, Гордеева, Лункина, Осин, Сиднева, 2018) и носит название «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников». За основу взят перевод Е.Н. Осина. В апробации методики участвовали 479 учащихся младших классов 8–12 лет (средний возраст 9.64 лет) — 257 мальчиков и 222 девочки. Авторы русскоязычной версии дополнили ее шкалой удовлетворенности отношениями с учителем, а шкала удовлетворенности условиями жизни была исключена из-за малой информативности.

Результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают пятифакторную структуру опросника ШУДЖИ. Выявлена как высокая внутренняя согласованность, так и внешняя валидность шкал, включая и новую шкалу удовлетворенности отношениями с учителями.

Коэффициент надежности альфа Кронбаха, превышающий .8, говорит о высокой внутренней согласованности шкал, а для суммарного показателя удовлетворенности жизнью он равен .94. Все шкалы методики статистически значимо связаны между собой, однако сила связей варьируется. Шкалы удовлетворенности школой и отношениями с учителями показали высокий уровень корреляции — 0.8, в то же время корреляция между шкалами «Я сам», «Друзья» и шкалы «Школа» были 0.44 и 0.35 соответственно.

При оценке внешней валидности авторы русскоязычной версии исходили из того, что показатели самооценки являются одним из главных личностных предикторов удовлетворенности жизнью. Использовались две невербальные методики диагностики: шкала «Отношение к школе и жизни» (для оценки субъективного благополучия) и методика Дембо-Рубинштейн (для диагностики самооценки).

Результаты подтвердили валидность методики ШУДЖИ, получены корреляции субшкал методики с показателями невербальных шкал самооценки, которая, в свою очередь, предсказывает степень удовлетворенности жизнью и благополучия.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 180, N ср. и ст. шк. = 342, N общ. = 667). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха варьирует от 0.79 до 0.91).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Общий показатель по ШУДЖИ, общая удовлетворенность жизнью школьников, имеет значимую и высокую корреляцию с показателями по методике «Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка мигранта» (РДПБ), с показателем психологической устойчивости (0.591, $P < 0.01$) и Детским тестом психологической устойчивости (0.749, $P < 0.01$).

Это доказывает внешнюю валидность опросника Ахенбаха при диагностике детей – иностранных граждан.

Приложение 6. Бланк методики

Перед тобой список утверждений. Пожалуйста, отметь, как часто они оказываются верными для тебя: никогда, иногда, часто, почти всегда, всегда.

		Ни ко гд а	Ин огд а	Ча сто	По чт и все гда	Вс егд а
1	Мне нравится проводить время с родителями	1	2	3	4	5
2	Утром мне хочется пойти в школу	1	2	3	4	5
3	Большинство моих учителей мне нравятся	1	2	3	4	5
4	Мне кажется, я выгляжу хорошо	1	2	3	4	5
5	Мои друзья относятся ко мне хорошо	1	2	3	4	5
6	Мои родители занимаются со мной интересными вещами	1	2	3	4	5
7	Мне нравится в школе	1	2	3	4	5
8	Я доволен/на своими учителями	1	2	3	4	5
9	Другим со мной интересно	1	2	3	4	5
10	Друзья хорошо обращаются со мной	1	2	3	4	5
11	Моя семья лучше большинства других	1	2	3	4	5
12	В школе интересно	1	2	3	4	5
13	Я люблю слушать моих учителей	1	2	3	4	5
14	Я приятный человек	1	2	3	4	5
15	У меня хорошие друзья	1	2	3	4	5
16	Члены моей семьи хорошо обращаются друг с другом	1	2	3	4	5
17	Я бы хотел/а, чтобы можно было не ходить в школу	1	2	3	4	5
18	Некоторые мои учителя — интересные люди	1	2	3	4	5
19	Большинству людей я нравлюсь	1	2	3	4	5

20	Мне нравится проводить время с друзьями	1	2	3	4	5
21	Родители справедливо относятся ко мне	1	2	3	4	5
22	Мне интересно на школьных занятиях	1	2	3	4	5
23	Я могу обратиться к учителям за помощью	1	2	3	4	5
24	Есть много вещей, которые у меня хорошо получаются	1	2	3	4	5
25	У меня достаточно друзей	1	2	3	4	5
26	Дома я могу заняться множеством интересных вещей	1	2	3	4	5
27	В школе я чувствую себя плохо	1	2	3	4	5
28	С учителями интересно разговаривать	1	2	3	4	5
29	Я нравлюсь себе как человек	1	2	3	4	5
30	Мои друзья помогут мне, если понадобится	1	2	3	4	5

7. Детский тест психологической устойчивости

Описание методики

Методика измерения психологической устойчивости (*The Child and Youth/Adult Resilience Measure, CYRM-R*) позволяет оценить способность человека к эффективному социальному взаимодействию с целью получения значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях. Таким образом, человек, обладающий высокими показателями устойчивости, способен к успешному поиску и управлению ценными для него психологическими ресурсами, полученными от социального окружения (членов семьи, друзей, коллег).

Методика представляет собой опросник, состоящий из 17 утверждений, каждое из которых необходимо оценить по трехбалльной шкале Лайкерта (от «Согласен» до «Не согласен») либо по пятибалльной шкале Лайкерта (от «Полностью не согласен» до «Полностью согласен»). Методика существует в трех видах, в зависимости от возраста респондентов: для детей (5–9 лет), подростков и молодежи (10–23), для взрослых (18+).

Особенностью методики является тот факт, что помимо респондента ее может заполнить также информированное лицо (человек, хорошо знающий респондента, например, член семьи или близкий друг). Информированное лицо может выбрать как сам респондент, так и исследователь с просьбой заполнить опросник вместо респондента. При одновременном заполнении методики и респондентом, и информированным лицом необходимо использовать опросники с одинаковыми шкалами измерения и соответствующими друг другу формулировками вопросов.

При обработке данных допустимо рассматривать ответы на 17 утверждений как единую шкалу психологической устойчивости. Кроме того, на основании полученных данных можно выделить две шкалы:

- *личностной устойчивости* (касается внутри- и межличностных аспектов устойчивости, а именно способности к успешной социализации, вариативности поведения в различных ситуациях, значимости получения образования и саморазвития и др.);
- *социальной устойчивости* (отражает такие параметры устойчивости, как ресурсы и поддержка, получаемые в семье и от социального окружения).

Проведение методики

Для проведения методики респондентам (и/или информированным лицам) раздаются бланки с набором из 17 утверждений, и по каждому из них необходимо выбрать наиболее подходящий вариант: обвести в бланке

соответствующий номер кружочком (см. Приложение 7). Возможно проведение методики в электронном виде. Бланк методики заполняется каждым респондентом индивидуально. Перед началом респонденты информируются о правилах анонимности при ответах на вопросы методики и конфиденциальности при использовании результатов.

При проведении варианта методики для информированных лиц необходимо уточнить, кем человек приходится респонденту (родитель, учитель, член семьи, партнер, друг и др.).

В детской версии шкалы наряду с номерами можно использовать иллюстративный материал, например:

<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]



Или:



Для подсчета общего показателя жизнестойкости необходимо суммировать баллы по всем 17 утверждениям. Минимальным показателем будет 17, а максимальным — 85 (по пятибалльной шкале) либо 51 (по трехбалльной шкале). Все утверждения являются прямыми.

Для подсчета данных по субшкале «Личностная устойчивость» необходимо подсчитать сумму баллов по утверждениям: 1, 2, 3, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16. Минимальный показатель будет равен 10, максимальный — 50 (либо 30 по трехбалльной шкале).

Для подсчета данных по субшкале «Социальная устойчивость» необходимо подсчитать сумму баллов по утверждениям: 4, 5, 6, 8, 11, 15, 17. Минимальный показатель будет равен 7, максимальный — 35 (либо 21 по трехбалльной шкале).

Авторы методики приводят показатели, полученные в предыдущих исследованиях за рубежом:

- низкий показатель устойчивости: <61–63;
- умеренный показатель устойчивости: 61–69;
- высокий показатель устойчивости: 70–76;
- крайне высокий показатель устойчивости: ≥ 76

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 14

**Пересмотренные критерии оценки по шкале
Детский тест психологической устойчивости на выборках
несовершеннолетних детей – иностранных граждан в России**

Уровни	Начальная школа (N=328)	Средняя и старшая школа (N=343)
Общая психологическая устойчивость		
Ниже среднего	<65.35	<61.74
Средний	65.35 – 82.65	61.74 – 81.62
Выше среднего	>82.65	>81.62
Личностная устойчивость		

Ниже среднего	<35.78	<34.47
Средний	35.78 – 47.98	34.47 – 47.11
Выше среднего	>47.98	>47.11
Социальная устойчивость		
Ниже среднего	<28.45	<26.32
Средний	28.45 – 35.73	26.32 – 35.36
Выше среднего	>35.73	>35.36

Примечание. Не выявлено значимых гендерных различий.

Психометрические характеристики методики

Методика измерения устойчивости была разработана в 2005 году в рамках Международного проекта по исследованию устойчивости (*International Resilience Project, IRP*). Проект включал в себя 14 международных сообществ и 11 стран-участниц.

Опросник изначально представлял собой методику, состоящую из 58 (затем 28, затем 26 и 12, позднее 17) утверждений. Методика была переведена на 20 языков и использовалась в исследовательских работах (более 150) на разнообразных выборках: от проживающих в Канаде лиц с высокими рисками развития психотических расстройств (*Marulanda, Addington, 2016*) до сирийских беженцев, проживающих на территории Иордании (*Panter-Brick et al., 2018*).

Данные по надежности и валидности представлены по результатам наиболее поздней версии методики, проведенной на 408 жителях Канады в возрасте от 11 до 19 лет (*Jefferies, McGarrigle, Ungar, 2018*). Общий показатель внутренней согласованности шкал опросника (альфа Кронбаха) составляет .87. Для шкалы

«Личностная жизнестойкость» — .82; для шкалы «Социальная жизнестойкость» — .82.

Конструктивная валидность диагностических пунктов шкал опросника была проверена с помощью модели Раша (15.6%, 95% доверительный интервал: 14–18%), позволяющей оценить значения индексов качества пункта. Согласно приведенным данным результаты анализа удовлетворяют требованиям к одномерности опросника и согласованности его шкал. Методике соответствуют высокие показатели согласованности утверждений (PSI): «Личностная устойчивость» — .74; «Социальная устойчивость» — .71, и отсутствует статистическое смещение, что говорит о том, что шкалы опросника действительно измеряют показатели устойчивости и методика отвечает исследовательской цели. Кроме того, анализ статистической модели демонстрирует высокие показатели по индексам RMSEA — .059 и RMSR — .55. Параллельная валидность опросника была подтверждена в исследованиях, отражающих прямую корреляцию шкал с показателями самооценки и принятия себя (*Daigneault et al.*, 2013), а также обратную корреляцию — с показателями ПТСР (*Zahradnik et al.*, 2010) и психологической травмы (*Collin-Vezina et al.*, 2011).

Таким образом, методика измерения устойчивости является валидным инструментом, обладающим высокой согласованностью шкал и апробированным на широкой международной выборке. Опросник позволяет проводить эффективную диагностику способности человека выявлять (лично и при поддержке социального окружения) необходимые для него ресурсы, поддерживая таким образом его физическое и психологическое благополучие.

Адаптация методики на русском языке

Русскоязычная версия представляет собой перевод итогового англоязычного руководства (*Resilience Research Centre*, 2018).

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 328, N ср. + ст. шк. = 343, N общ. = 671). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.825 – 0.943).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами иных методик. Значимая отрицательная корреляция с методикой Ахенбаха: шкалы Проблемы интернализации (-0.386, $P < 0.01$) и Проблемы экстернализации (-0.294, $P < 0.01$); положительные значимые корреляции с рисуночной диагностикой субъективного благополучия ребенка-мигранта (общий показатель субъективного благополучия) (0.510, $P < 0.01$) и Шкалой

психологического благополучия Уорик–Эдинбург (0.612, $P < 0.01$), что доказывает внешнюю валидность методики «Детский тест психологической устойчивости» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 7. Бланк методики

Для детей

Прочитай данные утверждения и отметь, насколько каждое из них про тебя. Выбери в каждом утверждении наиболее подходящий вариант и обведи в бланке соответствующий номер. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

№	Утверждение	Полностью не согласен	Скорее не согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
1.	Я умею дружить с другими людьми	1	2	3	4	5
2.	Для меня важно получать хорошие оценки в школе	1	2	3	4	5
3.	Я знаю, как вести себя с людьми в разных ситуациях (например, в детском саду, в школе, дома, в парке, в цирке)	1	2	3	4	5
4.	Я чувствую, что мои родители/опекуны заботятся обо мне	1	2	3	4	5
5.	Мои родители/опекуны много знают обо мне	1	2	3	4	5
6.	Если я голоден, то еды вполне хватает, чтобы я был сыт	1	2	3	4	5
7.	Другим детям нравится со мной играть	1	2	3	4	5
8.	Я говорю со своей семьей/опекунами о том, как я себя чувствую (например, если мне радостно или страшно)	1	2	3	4	5
9.	Я чувствую, что в трудной ситуации мои друзья будут за меня	1	2	3	4	5
10.	Я являюсь частью группы (в детском саду, школе или кружках)	1	2	3	4	5
11.	Мои родители/опекуны всегда поддержат меня, когда мне сложно что-то сделать или если мне плохо	1	2	3	4	5
12.	Мои друзья всегда поддержат меня, когда мне сложно что-то сделать или если мне плохо	1	2	3	4	5
13.	Ко мне относятся справедливо	1	2	3	4	5
14.	У меня есть возможность показать, что я много могу делать сам	1	2	3	4	5
15.	Мне безопасно рядом с моей семьей / опекунами	1	2	3	4	5
16.	У меня есть возможность научиться многим вещам, которые мне помогут, когда я вырасту (например, как готовить еду, или работать, или как помочь другим)	1	2	3	4	5
17.	Мне нравится, когда мы с моей семьей / опекунами отмечаем разные праздники, и у нас есть культурные традиции, о которых я знаю	1	2	3	4	5

Для подростков

Прочитайте утверждения и отметьте, насколько каждое из них относится к Вам. Выберите в каждом утверждении наиболее подходящий для Вас вариант и обведите в бланке соответствующий номер. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

№ п/п	Утверждение	<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем- то согласен , в чем- то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
1.	Я умею ладить с окружающими людьми	1	2	3	4	5
2.	Для меня важно получить образование	1	2	3	4	5
3.	Я знаю, как вести себя с людьми в разных ситуациях	1	2	3	4	5
4.	Мои родители/опекуны действительно заботятся обо мне	1	2	3	4	5
5.	Мои родители/опекуны много знают обо мне	1	2	3	4	5
6.	Если я голоден, то еды вполне хватает, чтобы наестся	1	2	3	4	5
7.	Людям нравится проводить со мной время	1	2	3	4	5
8.	Я говорю со своей семьей / опекунами о том, как я себя чувствую	1	2	3	4	5
9.	Я чувствую поддержку своих друзей	1	2	3	4	5
10.	Я чувствую себя частью школьного сообщества	1	2	3	4	5
11.	В сложной ситуации я могу рассчитывать на поддержку моей семьи / опекунов	1	2	3	4	5
12.	В сложной ситуации я могу рассчитывать на поддержку моих друзей	1	2	3	4	5
13.	В обществе ко мне относятся справедливо	1	2	3	4	5
14.	У меня есть возможность показать другим, что я могу вести себя по-взрослому, ответственно	1	2	3	4	5
15.	Я чувствую себя в безопасности рядом с моей семьей / опекунами	1	2	3	4	5
16.	У меня есть возможность развить навыки, которые пригодятся мне в дальнейшей жизни (например, профессиональные навыки и умение заботиться о других людях)	1	2	3	4	5
17.	Мне нравятся культурные и семейные традиции моей семьи / опекунов	1	2	3	4	5

Для информированного лица о подростках

Прочитайте утверждения и отметьте, насколько каждое из них относится к _____ . Данные утверждения помогут лучше понять, как он/она ведет себя в разных жизненных обстоятельствах. Выберите в каждом утверждении наиболее подходящий вариант и обведите в бланке соответствующий номер. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

№ п/п	Утверждение	Полностью не согласен	Скорее не согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
1	Подросток умеет ладить с окружающими людьми	1	2	3	4	5
2	Для подростка важно получить образование	1	2	3	4	5
3	Подросток знает, как вести себя с людьми в разных ситуациях	1	2	3	4	5
4	Вы (или родители/опекуны) действительно заботитесь о подростке	1	2	3	4	5
5	Вы (или родители/опекуны) много знаете о подростке	1	2	3	4	5
6	Если подросток голоден, то еды вполне хватает, чтобы наесться	1	2	3	4	5
7	Вам кажется, что людям нравится проводить время в обществе подростка	1	2	3	4	5
8	Подросток говорит с Вами или своей семьей / опекунами о том, как он себя чувствует	1	2	3	4	5
9	Вам кажется, что подросток чувствует поддержку своих друзей	1	2	3	4	5
10	Вам кажется, что подросток чувствует себя частью школьного сообщества	1	2	3	4	5
11	В сложной ситуации подросток может рассчитывать на Вашу поддержку / поддержку своей семьи / опекунов	1	2	3	4	5
12	Вам кажется, что в сложной ситуации подросток может рассчитывать на поддержку своих друзей	1	2	3	4	5
13	Вам кажется, что в обществе к подростку относятся справедливо	1	2	3	4	5
14	У подростка есть возможность показать другим, что он может вести себя по-взрослому, ответственно	1	2	3	4	5
15	Вам кажется, что подросток чувствует себя в безопасности рядом с Вами (своей семьей / опекунами)	1	2	3	4	5
16	У подростка есть возможность развить навыки, которые пригодятся ему в дальнейшей жизни (например, профессиональные навыки и умение заботиться о других людях)	1	2	3	4	5
17	Подростку нравятся культурные и семейные традиции его семьи/опекунов	1	2	3	4	5

8. Шкала социального избегания и дистресса

Описание методики

Шкала социального избегания и дистресса (*SADS*) — тест, разработанный для измерения социальной тревожности. Методика оценивает склонность человека испытывать дискомфорт в ситуациях социального взаимодействия, а также его стремление избегать социальных контактов в целом (*Клименкова, 2017*).

Тест состоит из 28 утверждений, которые позволяют оценить два связанных компонента социальной тревожности: социальный дистресс и социальное избегание. Уровень социального дистресса показывает, в какой степени человек воспринимает ситуации общения как дискомфортные и напряженные. Степень социального избегания демонстрирует, как часто человек реализует стратегию отказа от общения с целью защититься от дистресса. Методику рекомендуется использовать для анализа социальной тревожности подростков.

Трудно переоценить значимость исследования социальной тревожности и социального избегания при работе с детьми с миграционным опытом. Попадание в новую социальную ситуацию с социальными нормами, отличными от привычных, зачастую чревато социальной дезадаптацией, дистрессом и стремлением снизить количество травмирующих социальных контактов. Именно эта сфера и является основной областью применения *SADS*.

Проведение методики

На заполнение *SADS* требуется около 15 минут. Тестирование можно проводить как индивидуально, так и коллективно. Участники получают бланки с утверждениями, каждое из которых необходимо оценить как «верное» или «неверное» (см. *Приложение 8*). Затем исследователь, используя ключ, подсчитывает общий балл по методике.

Часть утверждений теста — «прямые»: если участник оценивает их как «верные», то каждый такой ответ приравнивается к 1 баллу. Часть утверждений «перевернута»: если участник оценивает их как «неверные», то каждый такой ответ приравнивается к 1 баллу.

«Прямые» утверждения: 2, 5, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 26.

«Перевернутые» утверждения: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 15, 17, 19, 22, 25, 27, 28.

По данным полученным на выборке российских подростков (*Холмогорова, 2017*) делается следующий вывод об уровне социальной тревожности ученика:

- низкая социальная тревожность — от 0 до 3 баллов;

- средняя социальная тревожность — от 4 до 15 баллов;
- высокая социальная тревожность — выше 15 баллов.

Ученики с низким уровнем социальной тревожности могут считаться более адаптивными и социально вовлеченными. Однако некоторые исследования показывают, что такие дети нередко испытывают потребность в социальном контроле и доминировании, а также в ряде ситуаций сопротивляются просоциальной деятельности (Geist, 1982). Ученики с высоким уровнем социальной тревожности склонны к снижению количества социальных контактов: они зачастую испытывают дискомфорт в ситуациях внешней оценки и стремятся избежать неодобрения окружающих.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы, в целом совпадающие с нормативам, полученными на выборке детей без миграционного опыта.

Таблица 15

**Пересмотренные критерии оценки по шкале
на выборке несовершеннолетних детей — иностранных граждан в
России**

Уровни	Средняя и старшая школа (N=301)
Ниже среднего	<3.3
Средний	3.3 – 15.18
Выше среднего	>15.18

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Впервые шкала *SADS* была использована и описана в 1969 году Д. Уотсоном и Р. Фрэндом. Авторы шкалы на основе исследовательских данных, полученных

на выборке из 297 учащихся колледжей, установили средние показатели по *SADS*: 11.2 для девушек и 8.24 для юношей. Исследование продемонстрировало высокий уровень внутренней надежности методики (Watson, 1969). В группе взрослых участников (265 человек, обратившихся за помощью по поводу тревожного расстройства) надежность методики также была подтверждена, а средние показатели социальной тревожности составили 14.3 для мужчин и 14.9 для женщин (Oei, 1991). Другие исследователи подтвердили валидность методики: показатели по *SADS* у участников с социальными нарушениями выше, чем показатели участников с другими тревожными расстройствами (Turner, 1987).

Дальнейшие исследования выявили возможности методики дифференцировать участников с различными тревожными расстройствами. В группе людей с социальными тревожными расстройствами были зафиксированы существенно более высокие показатели по сравнению с результатами пациентов с тревожными расстройствами других типов или паническим расстройством (Oei, 1991).

Подтверждение экспериментальной валидности *SADS* было получено также при обследовании студентов. Например, студенты с высокими показателями по шкале демонстрировали тенденцию к избегающему поведению. Они существенно меньше, чем участники контрольной группы, были заинтересованы в повторном участии в эксперименте, особенно если он проходил в условиях групповой дискуссии (Antony, 2001). Было доказано, что люди с высокими показателями по *SADS* имели тенденцию воспринимать мимическую экспрессию как негативную (Winton, 1995). Показатели *SADS* значимо коррелировали с показателями повышенной чувствительности к публичному вниманию, тревогой, страхом социального оценивания и в меньшей степени — с тревогой в сфере достижений (Herbert, 2014). В группах участников с разнообразными тревожными расстройствами показатели шкалы продемонстрировали умеренно выраженную, но достоверную корреляцию с уровнями тревожности и депрессивности (Cox, 1998; Turner, 1987).

Адаптация методики на русском языке

В России *SADS* была апробирована и валидизирована на разных выборках. Е.Н. Клименкова и А.Б. Холмогорова описывают исследование, проведенное с участием 246 подростков — учащихся московских школ и колледжей. Его результаты доказывают высокую внутреннюю согласованность методики, а также связь общего показателя социального избегания и дистресса с тревожностью и депрессией. Авторы отмечают, что нормальные значения общего показателя социального избегания и дистресса лежат в интервале от 4 до 15 баллов (Холмогорова, 2017).

Также была проведена апробация шкалы социального избегания и дистресса на взрослой популяционной выборке (Холмогорова, 2015). В исследовании

приняли участие 1 666 человек от 18 до 50 лет. Результаты свидетельствуют о надежности и внутренней согласованности методики. Проверка конструктивной валидности проводилась с использованием опросника выраженности психопатологической симптоматики и показала высокую конвергентную валидность *SADS*. Также отмечена высокая устойчивость результатов теста во времени.

Исследование Т.С. Павловой и А.Б. Холмогоровой, проведенное на выборке из 237 студентов 1–3-го курсов, показывает, что участники с высоким уровнем социальной тревожности имеют высокие показатели враждебности и перфекционизма (Холмогорова, 2011). Авторы также отмечают связь избегающего и зависимого типов личностных установок с большинством параметров социальной тревожности. Исследование Т.С. Павловой, проведенное на выборке из 247 подростков от 12 до 16 лет, выявило связь некоторых копинг-стратегий — в частности, стратегии «самообвинения» и «поиска виновных» — с показателем общей тревожности (Павлова, 2013).

В своем диссертационном исследовании Павлова также отмечает отсутствие статистически значимых различий по уровню социальной тревожности между подростками 7–8-х и 9–10-х классов (Павлова, 2014). Автор приводит данные, подтверждающие, что в группе подростков с высоким уровнем социальной тревожности симптомы депрессии значительно более выражены, чем в группах с низким и средним уровнем. Подчеркивается факт, что в группе с высокой социальной тревожностью показатели суицидальной направленности намного превышают таковые в группах со средней и низкой социальной тревожностью.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. + ст. шк. = 301). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.87).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик: отрицательная значимая корреляция с детским тестом психологической устойчивости (-0.39 , $P < 0.01$), положительная корреляция с показателем тревожность – депрессивность опросника Ахенбаха (0.412 , $P < 0.01$), с уровнем депрессии Опросника депрессивности (0.456 , $P < 0.01$) и с опросником социокультурной дезадаптации (0.426 , $P < 0.01$), что доказывает внешнюю валидность методики «Шкала социального избегания и дистресса» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 8. Бланк методики

Фамилия, имя _____ Пол _____ Возраст _____ Дата _____

Пожалуйста, изучите приведенные на этом листе утверждения и ответьте, насколько верно каждое утверждение для Вас. Обведите кружком В — для ответа «верно» или Н — для ответа «неверно».

№	Утверждение	Верно	Неверно
1	Я чувствую себя спокойно даже в ранее незнакомых социальных ситуациях	В	Н
2	Я стараюсь избегать ситуаций, в которых я вынужден быть очень общительным	В	Н
3	Мне легко чувствовать себя спокойно с незнакомыми людьми	В	Н
4	Я не стремлюсь избегать людей	В	Н
5	Ситуации общения часто кажутся мне очень мучительными	В	Н
6	Обычно я чувствую себя вполне спокойно и комфортно в ситуациях общения	В	Н
7	Обычно мне легко вести беседу с человеком противоположного пола	В	Н
8	Я стараюсь избегать разговоров с людьми до тех пор, пока не узнаю их хорошо	В	Н
9	Если мне приходится знакомиться с новыми людьми, я, как правило, охотно делаю это	В	Н
10	Я часто нервничаю или испытываю напряжение на обычных мероприятиях с участием представителей обоих полов	В	Н
11	Я обычно нервничаю в контактах с людьми до тех пор, пока не узнаю их достаточно хорошо	В	Н
12	Когда я нахожусь в группе людей, я, как правило, чувствую себя спокойно	В	Н
13	Мне часто хочется удалиться от людей	В	Н
14	Я чувствую себя некомфортно в группе незнакомых мне людей	В	Н
15	Когда я встречаюсь с кем-то впервые, я обычно чувствую себя спокойно	В	Н
16	Необходимость представляться людям делает меня напряженным и нервным	В	Н
17	Я легко могу войти в комнату, даже если она наполнена незнакомыми людьми	В	Н
18	Я бы постарался избегать вхождения в большую группу людей или присоединения к ней	В	Н
19	Я охотно вступаю в разговор, если люди старше меня по положению хотят поговорить со мной	В	Н
20	Я часто ощущаю себя на пределе возможностей, когда нахожусь в группе людей	В	Н
21	Я стремлюсь избегать людей	В	Н
22	Я не стремлюсь вступать в разговор с людьми на вечеринках или других публичных мероприятиях	В	Н
23	Мне редко удается чувствовать себя хорошо в большой группе людей	В	Н
24	Мне часто приходится изобретать предлоги, чтобы избежать встреч с людьми	В	Н
25	Я иногда беру на себя ответственность представить людей друг другу	В	Н
26	Я стараюсь избегать формальных публичных мероприятий	В	Н
27	Я, как правило, принимаю участие во всех обязательных для меня публичных мероприятиях	В	Н
28	Я чувствую себя легко с другими людьми	В	Н

9. Опросник депрессивности

Описание методики

Опросник *CES-D* (*Center of Epidemiological Studies of USA-Depression*) предназначен для скринингового выявления депрессивного расстройства.

Данная методика была разработана в 1977 г. в США Ленор Соьер Радлофф (*Radloff, 1977*). Сегодня это наиболее часто используемый в мире инструмент для эпидемиологических исследований депрессии. Несомненным достоинством опросника является простота использования: процедура заполнения занимает 5–10 минут, все вопросы сформулированы понятным образом.

Опросник состоит из 20 утверждений, касающихся эмоционального состояния, уровня активности и самочувствия опрашиваемых. Вопросы включают четыре категории: соматические симптомы (7 пунктов), депрессивные аффекты (7 пунктов), позитивные аффекты (4 пункта) и межличностные отношения (2 пункта).

Варианты ответов отражают субъективную оценку частоты симптомов депрессии и ранжированы по психометрической шкале Лайкерта с четырьмя градациями: от 0 (симптом обнаруживается очень редко или вообще никогда) до 3 (симптом присутствует постоянно). Общий балл может варьироваться в пределах от 0 до 60.

Методика позволяет предположить наличие и текущий уровень депрессии: 0–17 баллов — норма; 18–26 баллов — легкая форма депрессии; 27–30 баллов — средней тяжести; 31 балл и выше — тяжелая.

Эти результаты, однако, не могут быть использованы для постановки диагноза (что требует проведения оценочного интервью опытным врачом и желательно с ключевыми информантами). Также методика не выявляет биполярное расстройство, симптомы которого в депрессивной фазе совпадают с симптомами униполярной депрессии.

Поэтому методика используется главным образом в целях скрининга среди людей из группы риска или для оценки реакции человека на лечение через определенное время.

Предполагается возможность использовать опросник для работы с подростками начиная с 10–11 лет.

Проведение методики

Опрашиваемый получает бланк с набором из 20 утверждений, касающихся настроения и поведения в течение последней недели, с заданием оценить

частоту их проявления: лишь изредка или никогда (меньше 1 дня); редко (1–2 дня); часто (3–4 дня); постоянно (5–7 дней) — и отметить галочкой на бланке (см. Приложение 9).

Психолог подсчитывает баллы для каждого участника.

Прямые вопросы: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20. Обработываются следующим образом:

Лишь изредка или никогда	Редко	Часто	Постоянно
0	1	2	3

Обратные вопросы: 4, 8, 12, 16. Обработываются так:

Лишь изредка или никогда	Редко	Часто	Постоянно
3	2	1	0

В оригинальной версии опросника сумма баллов сравнивается с ключом, где сумма от 0 до 17 является нормой, сумма от 18 до 26 предполагает наличие легкой формы депрессии, 27–30 баллов — депрессии средней тяжести, от 31 балла и выше — тяжелой депрессии. Следует подчеркнуть, что нет сведений о репрезентативности данных норм для подростков, поэтому ориентироваться на них не рекомендуется. также отметим, что даже при их использовании, данные результаты не являются клиническим диагнозом, это лишь повод обратиться к квалифицированному специалисту (к врачу-психиатру).

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России**

Уровни	Средняя и старшая школа (N=311)
Ниже среднего	<7.17
Средний	7.17 – 25.07
Выше среднего	>25.07

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Очевидно, что, если результаты ребенка по данному опроснику выше среднего, это является основанием для индивидуальной психологической работы и обращения за дополнительной консультацией к клиническому психологу и/или психиатру.

Психометрические характеристики методики

Методика *CES-D* прошла масштабное тестирование в США, где проводилась в несколько этапов: с октября 1971 по июль 1974 года. В результате анализа данных было обнаружено, что *CES-D* имеет очень высокую внутреннюю согласованность (коэффициент альфа Кронбаха $<.84$) и адекватную надежность повторного тестирования ($r = 0,45-0,70$). Конструктивная валидность была продемонстрирована различиями между взрослыми в общей популяции и стационарными пациентами с психическими заболеваниями, а также на примерах корреляций с показателями других опросников и клинических оценок депрессии и, кроме того, по взаимосвязям с другими переменными. Надежность, валидность и факторная структура схожи по широкому спектру демографических характеристик в тестируемых выборках генеральной совокупности.

Возраст, пол, семейное положение, род занятий не оказали существенного влияния на общий балл *CES-D*; некоторое различие было обнаружено в зависимости от степени тяжести депрессии, что потребовало дальнейших исследований.

CES-D показал хорошую надежность (коэффициент альфа Кронбаха = $.70-.95$, $r_{\text{test-retest}} = 0,71-0,85$) и хорошую валидность в разных странах (Arbona et al., 2017; Chin et al., 2015).

Четыре отдельных метаанализа на основе исследований факторного анализа *CES-D*, проведенных в 2006 году Шафером (*Shafer, 2006*), в которых приняли участие в общей сложности 22 000 человек, подтвердили, что исходная четырехфакторная структура является наиболее подходящей.

Метаанализ, проведенный Кимом, обнаружил, что четырехфакторная структура *CES-D* не подходит для азиатских участников. Это исследование показало, что этнические и культурные особенности могут приводить к различным структурам факторов методики *CES-D* (*Skriner, 2014*). Понимание слов или культурного своеобразия может играть важную роль в различных модельных структурах. Кроме того, большое значение имеет протестированная популяция.

Изначально опросник *CES-D* был предназначен для взрослого населения от 18 лет, но были исследования с участием подростков. Хорошим примером может служить кросс-культурное исследование школьников в Куала-Лумпуре (*Mazlan, Ahmad, 2013; Sarbhan Singh et al., 2021*).

Адаптация методики на русском языке

Апробация русской версии опросника *CES-D* проводилась А.В. Андрющенко, М.Ю. Дробижевым и А.В. Добровольским (*Андрющенко, Дробижев, Добровольский, 2003*). Анализ соотношения чувствительности, специфичности, прогностической ценности положительного и отрицательного результатов позволил выявить оптимальные точки разделения, обеспечивающие четкое отграничение пациентов с депрессивным состоянием от остальных больных: для *CES-D* это сумма баллов >18 . Таким образом, по результатам данного исследования все три шкалы могут быть рекомендованы для первичной (скрининговой) диагностики депрессий у больных общемедицинской сети.

В общемедицинской практике опросник нередко используется для выявления депрессии и когнитивных искажений у кардиологических больных (*Каскаева и др., 2013*), а также для выявления депрессии у самих медработников и студентов медицинских вузов. В исследовании по обнаружению тревожно-депрессивных расстройств у работников здравоохранения Смоленска (*Семионенкова, 2011*) использовались две шкалы: *CES-D* и *HADS*. При их сравнении корреляции обнаружено не было ($r = 0,67$, $p = 0,07$), но использование обеих шкал давало оптимальный результат.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. шк. = 197, N ст. шк. = 111, N общ. = 308). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.87).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующими методик: значимая отрицательная корреляция с детским тестом психологической устойчивости (-0.35 , $P < 0.01$), положительная корреляция с показателем тревожность – депрессивность / Ахенбах (0.39 , $P < 0.01$), также положительная корреляция со шкалой социального избегания – дистресса (0.456 , $P < 0.01$) и с опросником социокультурной дезадаптации (0.354 , $P < 0.01$). Это доказывает внешнюю валидность методики «Шкала социального избегания и дистресса» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 9. Бланк методики

Ниже следует перечень того, как Вы могли бы себя чувствовать или вести себя. Пожалуйста, отметьте, как часто Вы себя чувствовали или вели себя таким образом в течение последней недели: лишь изредка или никогда (меньше 1 дня), редко (1–2 дня), часто (3–4 дня), большую часть времени или постоянно (5–7 дней).

№	В течение последней недели	Лишь изредка или никогда	Редко	Часто	Постоянно
1.	Я был/а обеспокоен/а по поводу тех вещей, которые обычно не вызывают беспокойства	0	1	2	3
2.	Я не хотел/а есть, у меня пропал аппетит	0	1	2	3
3.	Я не мог / не могла освободиться от грусти / грустных мыслей, несмотря на участие/поддержку семьи или друзей	0	1	2	3
4.	Я чувствовал/а, что я не хуже других людей	0	1	2	3
5.	У меня были проблемы с концентрацией на том, что я делал/а	0	1	2	3
6.	У меня депрессивное настроение	0	1	2	3
7.	Я чувствовал/а, что мне надо было приложить больше усилий, чтобы что-либо сделать	0	1	2	3
8.	Я не сомневался/лась в моем будущем	0	1	2	3
9.	Я думал/а, что моя жизнь не сложилась / не удалась	0	1	2	3
10.	Я испытывал/а страх	0	1	2	3
11.	Я хуже спал/а	0	1	2	3
12.	Я был/а счастлив/а	0	1	2	3
13.	Я разговаривал/а меньше, чем обычно	0	1	2	3
14.	Я чувствовал/а себя одиноким/ой	0	1	2	3
15.	Люди были недружелюбны	0	1	2	3
16.	Я наслаждался/лась жизнью	0	1	2	3

17.	У меня были периоды, когда я плакал/а	0	1	2	3
18.	Я чувствовал/а себя печальным/ой, грустным/ой	0	1	2	3
19.	Я чувствовал/а, что люди меня не любят	0	1	2	3
20.	Я не мог / не могла заставить себя что-то делать	0	1	2	3

10. Шкала отношения к школе

Описание методики

Шкала отношения к школе (*Subjective scholastic value scale, SESSW*) разработана коллективом психологов из университета Дортмунда, Германия (*Steinmayr and Spinath, 2010*). Предназначена для детей школьного возраста. Представляет собой девять утверждений, которые распределяются по трем пятибалльным шкалам: внутренние ценности, полезность и личная важность (*Eccles, 1995*).

Ниже представлено более подробное описание шкал, каждая из которых состоит из трех вопросов.

- Первая шкала измеряет субъективно оцениваемый уровень ценности школы для испытуемого.
- Вторая шкала измеряет субъективно оцениваемый уровень полезности знаний, получаемых в школе, для ребенка в будущем.
- Третья шкала измеряет степень личной важности успешной учебы.

Результатом проведения методики является оценка как уровня мотивации, так и общего отношения к школе.

Проведение методики

Психолог предлагает школьнику самостоятельно ответить на девять утверждений (см. *Приложение 10*). Респондент выбирает наиболее подходящий для него вариант ответа на утверждение по пятибалльной шкале, где 0 — «совсем не согласен», а 4 — «полностью согласен». Баллы суммируются.

Психометрические характеристики методики

Авторы методики ставили перед собой задачу создать валидный и надежный инструмент определения уровня внутренней школьной мотивации и отношения к школе (*Steinmayr and Spinath, 2010*). Методологическим основанием для разработки *SESSW* стало исследование Эклса и Вигфилда: *In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescent Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs* (*Eccles and Wigfield, 1995*).

Исследование, направленное на выявление взаимосвязей и зависимостей во внутренней мотивационной структуре подростков, длилось два года ($N = 707$ для исследования первого года, $N = 545$ для второго; 5–11-е классы по немецкой системе школьного образования, то есть 10–17 лет). Испытуемым предлагалось выбрать наиболее подходящий для них ответ по семибалльной шкале от 1 до 7 на 29 вопросов/утверждений. Вопросы были определены по результатам эксплораторного факторного анализа.

Вопросы были сгруппированы в соответствующие блоки (внутренняя ценность задач, самооценка успеваемости и школьных достижений, восприятие сложности задач). Результаты конфирматорного факторного

анализа показали, в том числе, что ожидания, связанные с достижением целей, разделены на три фактора субъективной ценности задач (заинтересованность, важность, полезность). Также были выявлены фактор ожидания/способности и два фактора сложности задачи. Ценность задач и восприятие собственных способностей находятся в прямой зависимости друг от друга и, напротив, отрицательно коррелируют с восприятием сложности задачи.

Утверждения, сформировавшие блок самооценки успеваемости и школьных достижений, показали наибольшую внутреннюю согласованность (коэффициент альфа Кронбаха .92).

В *SESSW* вошли 9 вопросов, сгруппированные по трем темам.

Intrinsic values:

- “I like school”
- “I enjoy doing things in school”
- “I find school in general interesting”

Utility:

- “How useful is what you learn in school in general?”
- “School/math/German will be useful in my future”
- “The things I learn in school will be of use in my future life”

Personal importance:

- “Being good at school is important to me,”
- “To be good at school means a lot to me,”
- “Attainment in school is important to me”

В пилотном исследовании внутренняя согласованность для всех утверждений составила .91.

Корреляционные связи с соответствующими школьными оценками и самооценкой способностей подтвердили конвергентную и дискриминантную валидность инструмента. Кроме того, второе исследование (N = 243, 11 класс) показало относительную важность субъективных ценностей как предикторов выбора школьных предметов (*Steinmayr et al., 2019*).

Сегодня *SESSW* — общепринятый в Германии инструмент для определения отношения старшеклассников к школе, внутренней мотивации и уровня их притязаний.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России**

Шкала	Мальчики (N=196)			Девочки (N=144)		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Шкала отношения к школе**	< 17.85	17.85 – 34.01	> 34.07	< 21.52	21.52 – 35.18	> 35.18
Внутренние ценности*	< 5.76	5.76 – 11.46	> 11.46	< 6.65	6.65 – 11.93	> 11.93
Полезность*	< 6.34	6.34 – 12.08	> 12.08	< 7.49	7.49 – 12.35	> 12.35
Личная важность**	< 4.86	4.86 – 11.36	> 11.36	< 6.54	6.54 – 11.8	> 11.8

Примечание. Выявлены значимые гендерные различия (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Адаптация методики на русском языке

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. шк. = 225, N ст. шк. = 123, N общ. = 348). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха от 0.889 до 0.948).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик: положительная значимая корреляция с Детским тестом психологической устойчивости (0.467, $P < 0.01$), с показателем общей удовлетворенности жизнью ШУДЖИ (0.493, $P < 0.01$) и для методики оценки социальных навыков ребенка-мигранта — со шкалой поведения в учебной ситуации (0.342, $P < 0.01$) и со шкалой взаимодействия с взрослыми в школе (0.321, $P < 0.01$), что доказывает внешнюю валидность методики «Шкала отношения к школе» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 10. Русский перевод опросника

№ п/п	Утверждение	<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
1.	<i>Мне нравится школа</i>	1	2	3	4	5
2.	<i>Мне нравится делать что-то в школе</i>	1	2	3	4	5
3.	<i>Я нахожу школу в целом интересной</i>	1	2	3	4	5
4.	<i>То, чему я учусь в школе, в целом полезно</i>	1	2	3	4	5
5.	<i>Учеба в школе будет полезна для меня в будущем</i>	1	2	3	4	5
6.	<i>То, чему я учусь в школе, пригодится в моей будущей жизни</i>	1	2	3	4	5
7.	<i>Для меня важно хорошо учиться в школе</i>	1	2	3	4	5
8.	<i>Быть успешным в школе очень много значит для меня</i>	1	2	3	4	5
9.	<i>Школьные достижения важны для меня</i>	1	2	3	4	5

- Субъективно оцениваемый уровень ценности школы: вопросы 1-3
- Субъективно оцениваемый уровень полезности знаний, получаемых в школе: вопросы 4-6
- Степень личной важности успешной учебы: вопросы 7-9
- Общий показатель: Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе – сумма всех вопросов

11. Методика оценки социальных навыков ребенка-мигранта

Описание методики

Методика разработана О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой и предназначена для скрининговой оценки социальных навыков детей-мигрантов. Применяется в работе с учащимися начальной, средней и старшей школы.

Под социальными навыками понимается «являющееся результатом научения социально приемлемое поведение, которое позволяет взаимодействовать с другими таким образом, чтобы получать позитивную реакцию и избегать негативной» (*Bellini, Peters, 2008*). Все навыки описаны через характеристику поведения и отражают значимые для образовательной среды ситуации: поведение в классе и в школе, выполнение домашних заданий, взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Методика включает три шкалы: поведение в учебной ситуации (6 пунктов), взаимодействие с ровесниками (6 пунктов), взаимодействие со взрослыми в школе (3 пункта). Также методика содержит открытый вопрос.

Проведение методики

Бланк заполняет классный руководитель или педагог, регулярно взаимодействующий с ребенком (см. *Приложение 11*). Следует прояснить ответ на дополнительный вопрос. Если педагог отмечает какую-либо специфику в поведении ребенка, следует попросить его привести примеры такого поведения и типичных ситуаций.

Для оценивания используется шкала: «практически всегда», «часто», «иногда», «почти никогда». Она переводится в количественные показатели следующим образом: «практически всегда» — 3 балла, «часто» — 2 балла, «иногда» — 1 балл, «почти никогда» — 0 баллов.

Данные методики предполагают количественную и качественную оценку. Результаты по каждой шкале показывают степень сформированности отдельных составляющих социальных навыков. Качественный анализ позволяет выделить ресурсы и проблемные области путем обозначения ситуаций, с которыми ребенок практически не справляется.

Распределение показателей сформированности социальных навыков детей-мигрантов в Российской Федерации будет осуществлено после апробации методики. До появления нормативов ее можно использовать только для получения сравнительных результатов: либо в динамике по одному ребенку, либо для сравнения показателей у детей (групп детей) друг с другом.

Психометрические характеристики методики и процесс ее разработки

Методика составлена на основе *School and Community Social Skills Rating Checklist (Sargent, 1991)*.

Авторы русскоязычной адаптации уточнили перечень навыков, релевантных для оценки учеников в России, а также провели первичную экспертизу методики. Экспертами выступили два педагога средней общеобразовательной школы. Текст методики был доработан в соответствии с их рекомендациями.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 18

Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках несовершеннолетних детей иностранных граждан в России

Поведение в учебной ситуации				
	Начальная школа (N= 324)		Средняя и старшая школа (N=438)	
	Мальчики (N=179)	Девочки (N=145)	Мальчики (N=193)	Девочки (N=145)
Ниже среднего	<1.36	<1.75	<1.55	<1.95
Средний	1.36 – 2.7	1.75 – 2.95	1.55 – 2.85	1.95 – 3.01
Выше среднего	>2.7	>2.95	>2.85	>3.01
Взаимодействие с ровесниками				

Ниже среднего	<1.44	<1.54	<1.63	<1.62
Средний	1.44 – 2.6	1.54 – 2.72	1.63 – 2.75	1.62 – 2.82
Выше среднего	>2.6	>2.72	>2.75	>2.82
<i>Взаимодействие с взрослыми в школе</i>				
Ниже среднего	<1.54	<1.86	<1.83	<2.01
Средний	1.54 – 2.84	1.86 – 3.08	1.83 – 3.01	2.01 – 3.07
Выше среднего	>2.84	>3.08	>3.01	>3.07

Адаптация методики на русском языке

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 324, N ср. шк. = 218, N ст. шк. = 120, N общ. = 662). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.921/0.818/0.814).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик ($p < 0.01$).

Таблица 19

Шкалы методик стандартизации	<i>МОСН- Поведение в учебной ситуации</i>	<i>МОСН- Взаимодействие с ровесниками</i>	<i>МОСН- Взаимодействие с взрослыми в школе</i>
Социальные трудности /Ахенбах	-0.545	-0.428	-0.398
Школа / ШУДЖИ	0.396	0.296	0.388
Учителя /ШУДЖИ	0.410	0.331	0.406
Друзья /ШУДЖИ	0.302	0.349	0.293
Социальная устойчивость /Детский тест психологической устойчивости	0.227	0.204	0.258
Шкала отношения к школе	0.342	0.184	0.321

Указанные корреляции подтверждают внешнюю валидность «Методики оценки социальных навыков ребенка-мигранта» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 11. Бланк методики

Укажите фамилию и имя ребенка:

Пожалуйста, отметьте, насколько нижеперечисленные действия свойственны этому ребенку.

№		Практически всегда	Часто	Иногда	Почти никогда
<i>Поведение в учебной ситуации</i>					
1	Отвечает на вопросы учителя	3	2	1	0
2	Соблюдает правила поведения в классе	3	2	1	0
3	Делает уместные высказывания при опросе или дискуссии на уроке	3	2	1	0
4	Выполняет указания и просьбы учителя	3	2	1	0
5	Самостоятельно работает в соответствии с требованиями учителя	3	2	1	0
6	Выполняет домашнее задание в соответствии с требованиями	3	2	1	0
<i>Взаимодействие с ровесниками</i>					
1	Сотрудничает с одноклассниками при выполнении групповых заданий	3	2	1	0
2	Обращается к ровесникам за помощью	3	2	1	0
3	Поддерживает разговор с ровесниками	3	2	1	0
4	Принимает участие в общих активностях (играх и т.п.) с ровесниками	3	2	1	0
5	Может сказать «нет» или отказать ровесникам	3	2	1	0

6	Выражает гнев и раздражение неагрессивным образом	3	2	1	0
<i>Взаимодействие со взрослыми в школе</i>					
1	Здоровается с учителями и другими сотрудниками школы	3	2	1	0
2	Использует вежливые слова при общении («пожалуйста», «спасибо» и др.)	3	2	1	0
3	Соблюдает требования школьной администрации	3	2	1	0

*Ведет или проявляет себя не так, как другие дети.
В чем именно это проявляется? Приведите примеры.*

12. Социометрический тест

Описание методики

Социометрический тест (социометрия) — метод исследования структуры межличностных отношений в малой социальной группе через изучение взаимных выборов (*Антипина, 1982*). Методика позволяет исследовать установки, оценки, предпочтения и желания людей в отношении других людей или групп. С помощью социометрии можно установить степень аттракции между учениками и выявить статусные отношения в группе: определить, есть ли яркие лидеры, аутсайдеры и отвергаемые участники. Методика применяется с учащимися любого возраста.

Значимым критерием оценки адаптации ребенка-мигранта к образовательным средам является его социометрический статус — наличие у него референтной группы, включающей представителей принимающего населения (*Солдатова, Макаручук, Пантелеев, 2008*).

Результаты методики позволяют понять социометрический статус (статусное распределение) учеников в классе:

- «высокостатусные», то есть лидеры, или «звезды»;
- «среднестатусные», к которым в основном относятся положительно;
- «низкостатусные», не пользующиеся популярностью;
- «отвергаемые» классом в целом.

Проведение методики

Социометрия представляет собой письменный опрос, в ходе которого участник должен ответить на два вопроса, демонстрируя свои предпочтения в отношении участников группы (одноклассников). Вопросы задаются в форме, предполагающей в качестве ответа перечисление товарищей по группе. В базовом варианте для школьников социометрия содержит два универсальных вопроса: «Если ваш класс расформируют, с кем из одноклассников ты бы хотел(а) оказаться в новом классе?» и «Если ваш класс расформируют, с кем из одноклассников ты НЕ хотел(а) бы оказаться в новом классе?» (см. *Приложение 12*). Вопрос, требующий совершить отрицательный выбор, позволяет выделить «отвергаемых» членов группы.

Отвечая на каждый вопрос, участник составляет список. Под номером «1» в бланк заносится фамилия члена группы, которого участник выбирает в первую очередь; под номером «2» — фамилия того, кто выбран вторым, и т.д. Психолог должен организовать процедуру таким образом, чтобы каждый участник работал самостоятельно, ни с кем не советуясь и не сверяя свои ответы с ответами окружающих (*Кондратьев, 2007*).

Результаты социометрического теста могут быть представлены в виде социометрической матрицы.

Пример социометрической матрицы

Кто выбирает	Кого выбирают								
	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И
Ученик А	*								
Ученик Б		*							
Ученик В			*						
Ученик Г				*					
Ученик Д					*				
Ученик Е						*			
Ученик Ж							*		
Ученик З								*	
Ученик И									*
Суммарное количество положительных выборов									
Суммарное количество отрицательных выборов									
Общий статус									

Матрица заполняется следующим образом:

1. Сначала в ячейки таблицы вносятся положительные выборы участников исследования (в ячейки с фамилиями одноклассников, которых выбрал ученик, ставится знак «+»).

2. Затем в ячейки таблицы вносятся отрицательные выборы участников исследования (по аналогии с положительным выбором, только ставится знак «-»).

3. В графы «Суммарное количество выборов» записывается общее количество положительных и отрицательных выборов, сделанных участниками исследования в отношении каждого ученика.

4. На основании положительных и отрицательных выборов вычисляется общий статус ученика в группе: из количества положительных выборов вычитается количество отрицательных; полученное число и является показателем общего социометрического статуса.

5. На основании этого показателя ученика относят к одной из статусных групп:

- «высокостатусные» — ученики с наибольшим общим статусом в группе, не более 1–2 человек;
- «среднестатусные» — ученики с положительным общим статусом;
- «низкостатусные» — ученики с показателем статуса, равным или близким к нулю;
- «отвергаемые» — ученики с отрицательным показателем статуса.

Необходимо учитывать, что в зависимости от ситуации в классе некоторые ученики могут получить одинаковые показатели общего статуса, однако содержание их будет различаться. 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. Чтобы уточнить детали распределения, можно провести дополнительный социометрический анализ структуры класса: учесть приоритетность выборов, а также их взаимность.

Преимущество использования социометрии для исследования социального статуса состоит в привязанности тематики вопросов к актуальной жизни исследуемой группы, а не к специфическому культурному контексту. Именно по этой причине социометрия с равной эффективностью может применяться в группах любого культурного и этнического состава с минимальной коррекцией вопросов теста.

Психометрические характеристики методики

Социометрия была разработана Дж. Л. Морено и первоначально применялась как экспериментальный метод исследования групповых отношений (Морено, 2001). Морено использовал социометрические эксперименты в работе со школьниками и рассматривал их как инструмент для более эффективной организации групповых процессов. Результаты позволяли создать альтернативу директивному стилю управления группой и учесть аттрактивные связи детей друг с другом.

В дальнейшем социометрия была преобразована в отдельную методику, позволяющую получить широкий спектр информации о структуре межличностных отношений в группе. Я.Л. Коломинский, один из первых отечественных психологов, широко применявших методику, использовал социометрию для анализа социального статуса ребенка в системе межличностных отношений, уровня благополучия взаимоотношений, взаимности выборов участников группы, удовлетворенности взаимоотношениями между членами группы, изолированности отдельных участников и устойчивости избирательных эмоциональных отношений (Коломинский, 1984).

Исследования доказали, что группы, характеризующиеся устойчивыми и длительными контактами между участниками, формируются уже в детском

саду, а значит, в дошкольных группах возможно проведение различных модификаций социометрической процедуры (Ретина, 1988). В более позднем возрасте статусная структура малых групп сохраняется и также может быть подвергнута анализу с помощью этой методики.

В научных целях социометрический тест традиционно используется для установления взаимосвязей между статусом человека в группе и его поведенческими или когнитивными свойствами (Gifford-Smith, Brownell, 2002). Данные, полученные с помощью социометрического теста, позволяют обнаружить связи между социальным статусом и дезадаптацией в подростковом возрасте (Laird, 2001: выборка исследования — 585 дошкольников, детей младшего школьного возраста и подростков); между социальным статусом и уровнем агрессии (Bukowski, 1985: выборка исследования — 285 школьников с 3-го по 5-й классы); между социальным статусом и способностью к кооперации (Cillessen, 1991: выборка — 648 младших школьников); между социальным статусом и поведенческими проблемами (Dubov, 1988: выборка исследования — 128 школьников с 3-го по 5-й классы).

Так как социометрический тест может применяться в работе с малыми группами любого возраста, объем накопленных данных по его связям с другими психологическими характеристиками огромен. Только в одном метаанализе А.Ф. Ньюкомб приводит данные 41 исследования с суммарной выборкой более 3500 дошкольников, младших школьников и подростков. Автор рассматривает связь социального статуса и 17 психологических характеристик детей, в том числе различных аспектов их когнитивных и социальных способностей (Newcomb, 1993).

Например, для анализа формальных и неформальных связей между учениками к базовому вопросу добавляются еще два: «Кого из одноклассников ты попросил/а бы помочь с выполнением домашнего задания?» и «Кого из одноклассников ты пригласил/а бы на свой день рождения?». Первый вопрос позволяет изучить формальную статусную систему класса, а второй — эмоциональные связи между учениками. Школьник, являющийся «высокостатусным» по формальному признаку, может оказаться «низкостатусным» в структуре эмоциональных отношений.

У методики существует ряд ограничений. Во-первых, социометрический тест не дает достоверных результатов при работе с недавно образованными группами, поскольку социальные связи в таких группах неустойчивы. Не рекомендуется применять социометрию в классах, образованных менее чем за полгода до проведения исследования. Во-вторых, на результаты социометрического теста может оказывать влияние социальная желательность. Именно поэтому психологу необходимо как можно более внимательно следить за тем, чтобы во время исследования участники работали самостоятельно.

Следует также учитывать, что результаты социометрии дают возможность зафиксировать только наличие или отсутствие

привлекательности одного члена группы для другого, не позволяя констатировать мотивы осуществленного выбора. Чтобы получить комплексное представление о причинах выбора или отвержения участников группы (что может быть важно в случае работы с детьми с миграционным опытом), рекомендуется использовать социометрический тест в сочетании с иными инструментами психологической диагностики.

Адаптация методики на русском языке

Методика является инструментом для анализа социальных связей, принятым и в российском психологическом сообществе. Так, социометрический тест используется для установления взаимосвязей между статусной позицией в группе и системами личностных конструкторов (*Чернышова, 2012*: выборка исследования — 390 студентов первого и третьего курсов); между статусной позицией первоклассника с готовностью к школе и динамикой успешности освоения школьной программы (*Громыко, 2011*: выборка исследования — 1382 первоклассника); между социальным статусом и интеграционными процессами в подростковых группах (*Васькова, 2013*: выборка исследования — 212 подростков).

Методика активно применяется при анализе социальных связей детей с миграционным опытом. Например, исследования Д.А. Александрова, В.В. Барановой и В.А. Иванюшиной, проведенные на выборке из учеников 60 классов Санкт-петербургских школ, демонстрируют большой разброс статусных систем классов, в которых присутствуют дети с миграционным опытом (*Александров, 2011*). Данные других российских исследований показывают отсутствие жесткой зависимости между миграционным опытом в группе и определенной статусной позицией. Например, в исследовании Е.А. Минаковой статусное распределение среди школьников с миграционным опытом соответствовало таковому у остальных детей (*Минакова, 2008*).

Приложение 12. Бланк методики

Фамилия, имя _____ Класс _____

Если ваш класс расформируют, с кем из одноклассников ты бы хотел/а оказаться в новом классе?

1. _____
2. _____
3. _____

Если ваш класс расформируют, с кем из одноклассников ты бы НЕ хотел/а оказаться в новом классе?

1. _____
2. _____
3. _____

13. Опросник аккультурации для детей и подростков

Описание методики

Методика разработана О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой и предназначена для оценки процесса адаптации к новой культуре — стратегий аккультурации ребенка-мигранта. Применяется с учащимися любого возраста. Для младшей, средней и старшей школы используются отдельные варианты методики. В варианте для начальной школы 8 утверждений (АКК-8), для средней школы — 12 утверждений (АКК-12) и для старшей школы — 28 утверждений (АКК-28).

В методике содержится набор утверждений, которые распределяются по двум шкалам:

- Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды.
- Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества.

Результатом проведения методики является сравнительная оценка:

- а) сохранения ребенком-мигрантом родной культурной среды,
- б) его включенности в принимающее (российское) общество.

Методика позволяет также сделать вывод о предпочтении ребенком-мигрантом одной из четырех 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: 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.

Проведение методики

Учащийся получает бланк с набором утверждений (см. Приложение 13). Бланки для младшей, средней и старшей школы отличаются друг от друга. Каждый опросник состоит из трех частей.

Ребенку предлагается ответить на две группы утверждений. В первой части ребенку нужно оценить, насколько часто он использует родной язык и русский язык в разных ситуациях.

Во второй части ему нужно оценить по пятибалльной шкале от «Никогда» до «Всегда», насколько часто он общается с российскими сверстниками и с теми, кто приехал из его страны/региона.

В третьей части он оценивает степень согласия с утверждениями, касающимися жизни в России и на родине, по шкале от -2 («полностью не согласен») до 2 («полностью согласен»).

Варианты ответов переводятся в баллы согласно таблице 21.

Таблица 21

Баллы, соответствующие вариантам ответов

Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
-2	-1	0	1	2

Обработка результатов опросника осуществляется следующим образом.

Вначале подсчитываются средние баллы по двум основным шкалам:

- сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды — РК (нечетные пункты);
- включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества — ПО (четные пункты).

Далее по сочетанию показателей РК и ПО определяется предпочтение стратегий аккультурации согласно таблице 2.

Показатели, соответствующие стратегиям аккультурации

Стратегия аккультурации	Сохранение родной культурной среды	Включенность в культуру принимающего общества
Интеграция	РК больше 0	ПО больше 0
Ассимиляция	РК меньше 0	ПО больше 0
Сепарация	РК больше 0	ПО меньше 0
Маргинализация	РК меньше 0	ПО меньше 0

В случае если показатели РК и/или ПО равны 0, делается вывод о неопределившейся стратегии аккультурации.

Психолог может провести качественный анализ ответов на конкретные пункты. Например, выяснить, за счет каких аспектов аккультурации обеспечивается выбранная ребенком стратегия аккультурации и, соответственно, что можно предпринять в случае необходимости ее изменения. Кроме того, показатели РК и ПО (диапазон от -2 до $+2$) дают возможность судить, насколько выражена у ребенка предпочитаемая стратегия аккультурации. Так, например, сочетание $РК = -0.5$ и $ПО = -0.5$ говорит о слабо выраженной стратегии маргинализации, в отличие от сочетания $РК = -2$ и $ПО = 2$ (сильно выраженная маргинализация).

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Критерии оценки по шкале «Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды» на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды			
	Младшая школа (N = 331)	Средняя школа (N = 240)	Старшая школа (N = 92)
Ниже среднего	< -0,43	< -0,53	< -0,42
Средний	-0,43 -1,23	-0,53 -1,19	-0,42 -1,24
Выше среднего	> 1,23	> 1,19	> 1,24

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Критерии оценки по шкале «Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества» на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества			
	Младшая школа (N = 331)	Средняя школа (N = 242)	Старшая школа (N = 94)
Группа риска	< 0,25	< 0,43	< 0,5
Пограничная группа	0,25 – 0,5	0,43 - 0,86	0,5 - 0,79
Норма	> 0,5	> 0, 86	> 0,79

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики и процесс ее разработки

Методика была разработана посредством интегративного анализа распространенных в настоящее время в международной практике специальных инструментов измерения аккультурации у детей и подростков, применяющихся в разных культурных средах:

- Acculturation questionnaires for children (*Van de Vijver, Helms-Lorenz, Feltzer, 1999*)
- Acculturation scale for China's rural to urban migrant children (*Fang et al., 2017*)
- Acculturation Scale for Mexican-American Children (*Franco, 1983*)

- Acculturation Scale for Vietnamese Adolescents (ASVA) (*Nguyen, von Eye, 2002*)
- Acculturation, Habits, and Interests Multicultural Scale for Adolescents (AHIMSA) (*Unger et al., 2002*)
- Bicultural Youth Acculturation Questionnaire (*Kukaswadia et al., 2016*)
- Brief Acculturation Rating Scale for Mexican Americans–II (ARSMA-II) (*Bauman, 2005*)
- Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C) (*Frankenberg, Bongard, 2013*)
- Societal, Attitudinal, Familial and Environmental Acculturative Stress Scale (SAFE) (*Chavez et al., 1997*)

В результате обобщения всех параметров, измеряемых в данных опросниках, были выделены четыре сферы аккультурации:

А. Сфера языкового поведения, в которую включены измерения, как ребенок использует родной язык и язык принимающего общества для разных задач: повседневной коммуникации (онлайн и офлайн), мышления, потребления разного рода контента (текстового, аудио, видео).

Б. Сфера повседневного общения, в которую включены измерения качества и интенсивности общения с представителями родной для ребенка культуры и принимающего общества (одноклассники, сверстники, друзья и др.).

В. Сфера повседневной культуры, в которую включены измерения отношения ребенка-мигранта к разным сферам повседневной жизни на родине и в стране иммиграции (пища, климат, обычаи, праздники, шутки и юмор и др.).

Г. Сфера символической аккультурации, в которую включены измерения субъективного значения символически нагруженных социальных практик (спортивные достижения, национальные песни и пр.).

При этом в разных опросниках используются три типа различных вопросов. Первый тип: ребенка-мигранта спрашивают об отношении к той или иной сфере аккультурации. Второй тип: ребенку предлагают оценить его реальное поведение. Третий тип: нужно ответить на вопрос о своих планах.

Пример трех вариантов формулировок применительно к одному вопросу:

1. *Мне нравится музыка, которую слушают у меня на родине.*
2. *Я много слушаю музыку моей родины.*
3. *В будущем я собираюсь слушать только музыку моей родины.*

При конструировании опросника авторы исходили из следующих положений. Во-первых, в опросник должны быть включены пункты, измеряющие все выделенные сферы аккультурации. Во-вторых, вопросы должны быть сфокусированы преимущественно на оценке реального поведения. В-третьих,

для каждого возраста должны быть отобраны вопросы — маркеры аккультурации, наиболее релевантные психологическим возрастным особенностям.

Методика изначально разработана под использование в русскоязычном контексте, поэтому не требует специальной лингвистической адаптации.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Так как для каждого уровня образования методика имеет свой набор утверждений/шкал, представляем описание для каждого уровня отдельно.

Для начальной школы (N=327) шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.704).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Для субшкалы «Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества» обнаружена отрицательная корреляция с «Маргинализацией» / Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации» (-0.400, $P < 0.01$). Положительные корреляции обнаружены с тестом психологической устойчивости (0.415, $P < 0.01$), общей удовлетворенности жизнью школьника (0.380, $P < 0.01$), с рисуночной диагностикой субъективного благополучия ребенка-мигранта (0.360, $P < 0.01$).

Для средней школы (N=215) шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.811).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Шкала включенности ребенка-мигранта в культуру принимающего общества отрицательно связана с социокультурной дезадаптацией (-0.386, $P < 0.01$) и с проблемой интернализации /Ахенбах (-0.240, $P < 0.01$).

Для старшей школы (N=94) шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.916).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Для субшкалы «Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды» выявлена отрицательная корреляция с гражданской российской идентичностью (-0.379, $P < 0.01$) и положительная – с идентичностью со страной исхода (родиной) (0.540, $P < 0.01$). Для субшкалы «включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества» выявлена отрицательная корреляция с социокультурной дезадаптацией (-

0.439, $P < 0.01$) и положительная корреляция с гражданской российской идентичностью (0.550, $P < 0.01$).

Приведенные значения доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 13. Бланки методики

Бланк методики для начальной школы

Заполняется учащимся или психологом в беседе с ребенком

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты используешь родной язык и русский язык в разных ситуациях.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
1	Я говорю дома на родном языке	-2	-1	0	1	2
2	Я говорю дома на русском языке	-2	-1	0	1	2
3	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на родном языке	-2	-1	0	1	2
4	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на русском языке	-2	-1	0	1	2

Оцени, пожалуйста, степень своего согласия с утверждениями по шкале от -2 — полностью НЕ согласен до 2 — полностью согласен.

Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
-2	-1	0	1	2



№	Утверждения	Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
5	У меня есть друзья, приехавшие из моей страны/региона (или живущие там сейчас)	-2	-1	0	1	2
6	У меня есть друзья из России	-2	-1	0	1	2
7	Мне нравится жить у меня на родине	-2	-1	0	1	2
8	Мне нравится жить в России	-2	-1	0	1	2

Бланк методики для средней школы

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты используешь родной язык и русский язык в разных ситуациях.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
1	Я говорю дома на родном языке	-2	-1	0	1	2
2	Я говорю дома на русском языке	-2	-1	0	1	2
3	Я пишу в мессенджерах (СМС, ВК, Вотсап и др.) на родном языке	-2	-1	0	1	2
4	Я пишу в мессенджерах (СМС, ВК, Вотсап и др.) на русском языке	-2	-1	0	1	2
5	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на родном языке	-2	-1	0	1	2
6	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на русском языке	-2	-1	0	1	2

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты общаешься с российскими сверстниками и приехавшими из твоей страны/региона.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
7	Я общаюсь в социальных сетях с мальчиками или девочками, приехавшими из моей страны/региона (или живущими там сейчас)	-2	-1	0	1	2
8	Я общаюсь в социальных сетях с мальчиками или девочками из России	-2	-1	0	1	2

Оцени, пожалуйста, степень своего согласия с утверждениями по шкале от -2 — полностью НЕ согласен до 2 — полностью согласен.

№	Утверждения	Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласе н	Полностью согласен
9	У меня есть друзья, приехавшие из моей страны/региона (или живущие там сейчас)	-2	-1	0	1	2
10	У меня есть друзья из России	-2	-1	0	1	2
11	Мне нравится жить у меня на родине	-2	-1	0	1	2
12	Мне нравится жить в России	-2	-1	0	1	2
13	Я хорошо понимаю шутки и юмор на моем родном языке	-2	-1	0	1	2
14	Я хорошо понимаю шутки и юмор на русском языке	-2	-1	0	1	2

Бланк методики старшая школа

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты используешь родной язык и русский язык в разных ситуациях.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
1.	Я говорю дома на родном языке	-2	-1	0	1	2
2.	Я говорю дома на русском языке	-2	-1	0	1	2
3.	Я пишу в мессенджерах (СМС, ВК, Вотсап и др.) на родном языке	-2	-1	0	1	2
4.	Я пишу в мессенджерах (СМС, ВК, Вотсап и др.) на русском языке	-2	-1	0	1	2
5.	Я думаю на родном языке	-2	-1	0	1	2

6.	Я думаю на русском языке	-2	-1	0	1	2
7.	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на родном языке	-2	-1	0	1	2
8.	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на русском языке	-2	-1	0	1	2
9.	Я читаю (книги, посты в соцсетях и пр.) на родном языке	-2	-1	0	1	2
10.	Я читаю (книги, посты в соцсетях и пр.) на русском языке	-2	-1	0	1	2
11.	Я слушаю (музыку, аудиокниги, подкасты и пр.) на родном языке	-2	-1	0	1	2
12.	Я слушаю (музыку, аудиокниги, подкасты и пр.) на русском языке	-2	-1	0	1	2

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты общаешься с российскими сверстниками и приехавшими из твоей страны/региона.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
13	Я провожу время с мальчиками или девочками, приехавшими из моей страны/региона	-2	-1	0	1	2
14	Я провожу время с мальчиками или девочками из России	-2	-1	0	1	2
15	Я общаюсь в социальных сетях с мальчиками или девочками, приехавшими из моей страны/региона (или живущими там сейчас)	-2	-1	0	1	2
16	Я общаюсь в социальных сетях с мальчиками или девочками из России	-2	-1	0	1	2

Оцени, пожалуйста, степень своего согласия с утверждениями по шкале от -2 — полностью НЕ согласен до 2 — полностью согласен.

№	Утверждения	Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
1.	У меня есть друзья, приехавшие из моей страны/региона (или живущие там сейчас)	-2	-1	0	1	2
2.	У меня есть друзья из России	-2	-1	0	1	2
3.	Мне нравится жить у меня на родине	-2	-1	0	1	2
4.	Мне нравится жить в России	-2	-1	0	1	2
5.	В будущем я планирую вернуться на родину	-2	-1	0	1	2
6.	В будущем я планирую жить в России	-2	-1	0	1	2
7.	Мне нравится пицца, которую едят у меня на родине	-2	-1	0	1	2
8.	Мне нравится пицца, которую едят в России	-2	-1	0	1	2
9.	Я хорошо понимаю шутки и юмор на моем родном языке	-2	-1	0	1	2
10.	Я хорошо понимаю шутки и юмор на русском языке	-2	-1	0	1	2
11.	Меня радуют достижения (в спорте, науке и др.) моей родной страны	-2	-1	0	1	2
12.	Меня радуют достижения (в спорте, науке и др.) России	-2	-1	0	1	2

14. Детский опросник аккультурационного стресса

Описание методики

Детский опросник аккультурационного стресса (*Acculturative Stress Inventory for Children, ASIC*) (*Suarez-Morales, Dillon, Szapocznik, 2007*) является методикой, позволяющей замерить уровень аккультурационного стресса у детей в возрасте от 10 лет. Считается, что у детей в ситуации миграции на первый план выступают проблемы, связанные с воспринимаемой дискриминацией, а также с общением с другими членами нового общества, с языком и общим пониженным эмоциональным фоном.

Опросник состоит из 12 утверждений и кроме общего показателя аккультурационного стресса включает в себя две шкалы:

- воспринимаемая дискриминация — ощущение негативного отношения окружающих, связанного с групповой принадлежностью ребенка;
- стресс, связанный с миграцией, — шкала, отражающая трудности ребенка, связанные с вхождением в культуру новой группы (языковые, коммуникативные, эмоциональные).

На русский язык опросник переведен и адаптирован О.Е. Хухлаевым.

Проведение методики

Проведение методики осуществляется под контролем психолога. Ребенку показывают бланк опросника (см. *Приложение 14*) и дают инструкцию:

«Прочитай утверждения о некоторых вещах, которые могут случаться в жизни. О каких-то ты, возможно, думал/а, о других, возможно, нет. Вначале скажи, относится ли это утверждение к тебе или нет, случается ли такое в твоей жизни? Затем, если случается, скажи, насколько это тебя беспокоит. Выбери один вариант ответа от «Не беспокоит меня» до «Очень сильно беспокоит меня».

Если на какое-либо утверждение ребенок отвечает, что оно к нему не относится, в бланк ставится 0 и психолог переходит к следующему утверждению. Если ребенок сообщает, что оно к нему относится, случается в его жизни, психолог просит (как сказано в инструкции выше) оценить степень, в которой то, что описано в утверждении, его беспокоит.

Для обработки результатов опросника необходимо подсчитать сумму баллов по каждой из шкал. В шкалу «Воспринимаемая дискриминация» входят вопросы с 1 по 8 (включительно), в шкалу «Стресс, связанный с миграцией» соответственно вопросы с 9 по 12 (включительно).

Также допустимо использование общего показателя аккультурационного стресса как среднего значения по всем 12 утверждениям опросника. По

данным, полученные в оригинальном исследовании в США, показатели воспринимаемой дискриминации от 14 до 18 баллов можно считать средними, а выше 27 — крайне высокими. По шкале «Стресс, связанный с миграцией» средними показателями можно считать 2–5 баллов, а 9 и более — очень высокими. По общему уровню аккультурационного стресса средними показателями можно считать 16–23 балла, а 35 и более — очень высокими.

Таблица 25

Показатели аккультурационного стресса в США

Шкалы опросника	Средние показатели и стандартное отклонение		
	<i>Испаноговорящие</i>	<i>Афроамериканцы</i>	<i>Мигранты из Европы</i>
Воспринимаемая дискриминация	18.3 (9.4)	15.8 (10.1)	14.1 (8.5)
Стресс, связанный с миграцией	4.4 (4.5)	2.1 (2.7)	1.9 (3.0)
Общий аккультурационный стресс	22.7 (12.1)	17.9 (12.0)	16.1 (10.1)

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей иностранных граждан в России**

Уровни	Субшкалы (N=241)		
	Общий аккультурационный стресс	Воспринимаемая дискриминация	Стресс, связанный с миграцией
Ниже среднего	<5.58	<3	<1.41
Средний	5.58 – 26.86	3 – 18.74	1.41 – 9.95
Выше среднего	>26.86	>18.74	>9.95

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

При разработке опросника аккультурационного стресса за основу была взята уже имеющаяся методика «Шкала социального, поведенческого, семейного и средового аккультурационного стресса для детей» (*Societal, Attitudinal, Familial and Environmental, Acculturative Stress Scale for Children; SAFE-C*) (Chavez et al., 1997).

Авторы посчитали необходимым создать отдельную шкалу аккультурационного стресса как независимую методику в связи с тем, что в рамках опросника *SAFE-C* оказалось затруднительно выделить из шкалы «социального стресса» отдельные факторы, непосредственно свидетельствующие о стрессе аккультурационном. Кроме того, трехфакторная структура изначального опросника *SAFE-C* не была подтверждена эмпирически факторным анализом, таким образом нельзя говорить о ее соответствии реальным данным. Поэтому из шкалы *SAFE-C* для опросника аккультурационного стресса было выделено 20 утверждений, которые в процессе валидации были сокращены до 12. Опросник был апробирован на

325 учащихся начальной школы США (средний возраст = 10.47, SD = .56) различных культурных групп.

Надежность методики и согласованность утверждений внутри шкал были проверены с помощью коэффициента альфа Кронбаха. Целиком для опросника *ASIC* показатель был равен .82. Для шкалы «Воспринимаемая дискриминация» — .79, для шкалы «Стресс, связанный с иммиграцией» — .72, что является хорошими показателями, говорящими о внутренней непротиворечивости инструмента.

Проверка опросника на ретестовую надежность, проведенная через две недели после основного исследования, также продемонстрировала высокие результаты: для опросника в целом $r = .84$; для шкалы «Воспринимаемая дискриминация» $r = .93$; для шкалы «Стресс, связанный с иммиграцией» $r = .77$. Таким образом, полученные результаты являются достаточно устойчивыми.

Конструктивная валидность опросника (дискриминативная и конвергентная) была проверена с помощью выявления корреляционных взаимосвязей между шкалами и двумя различными методиками: измерением общего уровня тревожности (*The Revised Children's Manifest Anxiety Scale, RCMAS, Reynolds & Richmond, 1978*) и опросником ежедневных стрессоров (*The Daily Hassles Questionnaire, Rowlison & Felner, 1988*). Были выявлены значимые корреляции как общего показателя аккультурационного стресса, так и каждой из шкал. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице.

Таблица 25

Корреляция между шкалами методики *ASIC* и иными опросниками

	Воспринимаемая дискриминация	Стресс, связанный с иммиграцией	Общий показатель в <i>ASIC</i>
Опросник ежедневных стрессоров	.60**	.29**	.57**
Общий уровень тревожности (<i>RCMAS</i>)	.52**	.36**	.55**
Воспринимаемая дискриминация	—	.42**	.94**
Стресс, связанный с иммиграцией	.42**	—	.72**

Общий показатель <i>ASIC</i>	.94**	.72**	–
<i>Примечание:</i> $n = 139$; ** $p < .001$			

Таким образом, уровень аккультурационного стресса оказывается взаимосвязан с различными общими стрессогенными факторами, с которыми дети могут сталкиваться ежедневно, а также с общим уровнем тревожности, свойственным ребенку.

Прогностическая валидность опросника была проверена с помощью многомерного ковариационного анализа (*MANCOVA* и *ANCOVA*). Были проверены переменные: наличие работы и уровень образования у матери и отца, а также культурная принадлежность детей. Значимые различия были выявлены только по фактору культурной принадлежности: для шкалы «Воспринимаемая дискриминация» [$F(2, 247) = 3.69, p = .026, \eta^2 = .03$], для шкалы «Стресс, связанный с иммиграцией» [$F(2, 247) = 10.79, p = .000, \eta^2 = .08$] и для общего показателя аккультурационного стресса [$F(2, 247) = 7.15, p = .001, \eta^2 = .06$]. Значимые различия между подгруппами выборок были обнаружены только у американских детей испанского происхождения и американских детей европейского происхождения, при этом по всем показателям аккультурационного стресса различий между группами американских детей-мигрантов европейского и африканского происхождения выявлено не было.

Таким образом, опросник продемонстрировал хорошие показатели надежности и валидности. Представляется возможным его применение для диагностики уровня аккультурационного стресса у детей, адаптирующихся к новой культуре.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации ($N = 241$). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.865).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Общий аккультурационный стресс имеет положительную значимую корреляцию с социальной тревожностью / «Шкала социального избегания и дистресса» (0.368, $P < 0.01$) и с депрессивностью / «Шкала депрессивности» (0.538, $P < 0.01$), но отрицательную корреляцию со шкалой психологического благополучия Уорик–Эдинбург (-0.362, $P < 0.01$).

Шкала также имеет положительную значимую корреляцию с краткой шкалой социокультурной дезадаптации (0.300, $P < 0.01$). Это доказывает внешнюю валидность методики «Детский опросник аккультурационного стресса» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 14. Бланк методики для детей

Прочитай утверждения о некоторых вещах, которые могут случаться в жизни. О некоторых ты, возможно, думал/а, о некоторых, возможно, нет. Вначале скажи: относится ли это утверждение к тебе или нет, случается ли такое в твоей жизни? Затем, если случается, скажи, насколько это тебя беспокоит. Выбери один вариант ответа от «Не беспокоит меня» до «Очень сильно беспокоит меня».

№	Утверждение	<i>Не относится ко мне</i>	<i>Не беспокоит меня</i>	<i>Почти никогда не беспокоит меня</i>	<i>Иногда беспокоит меня</i>	<i>Сильно беспокоит меня</i>	<i>Очень сильно беспокоит меня</i>
1.	Мне часто кажется, что люди, которые должны помогать, на самом деле не обращают на меня никакого внимания	0	1	2	3	4	5
2.	Меня беспокоит, когда люди заставляют меня быть таким/ой, как все	0	1	2	3	4	5
3.	Из-за моей национальности я не получаю тех оценок, которые заслуживаю	0	1	2	3	4	5
4.	Многие верят, что люди моей национальности действуют, думают определенным образом, и они относятся ко мне так, как будто это правда	0	1	2	3	4	5
5.	Я чувствую, что из-за моей национальности другие иногда не включают меня в то, чем занимаются (в свои игры, например)	0	1	2	3	4	5
6.	У меня больше того, что мне мешает, чем у большинства других людей	0	1	2	3	4	5
7.	Мне трудно рассказать своим друзьям, что я на самом деле чувствую	0	1	2	3	4	5
8.	Я чувствую себя плохо, когда другие шутят о людях моей национальности	0	1	2	3	4	5
9.	Мне трудно быть вдали от страны, в которой я жил/а раньше	0	1	2	3	4	5
10.	Здесь, в России, я не чувствую себя дома	0	1	2	3	4	5
11.	Люди думают, что я стесняюсь, когда на самом деле мне просто трудно говорить по-русски	0	1	2	3	4	5
12.	Я много думаю о моей родине и ее культуре	0	1	2	3	4	5

15. Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»

Описание методики

Карта стандартизованного наблюдения «Стратегии адаптации» позволяет сделать вывод о том, как дети из семей мигрантов адаптируются к образовательным средам с социокультурной точки зрения. Методика разработана по принципу известного и хорошо себя зарекомендовавшего метода «Карта Стотта», направленного на оценку адаптации ребенка к школе (Прихожан, Толстых, 1991). В основе методики лежат четыре шкалы, соответствующие стратегиям социокультурной адаптации, или аккультурации, которые описал канадский психолог Джон Берри. Стратегии затрагивают два основных вопроса об идентичности человека с опытом миграции: его отношение к унаследованной культуре (потребность ее сохранить) и к культуре принимающей группы (потребность наладить межкультурный контакт) (Berry, 1990).

- *Ассимиляция* — стратегия, при которой культурные нормы «большинства», то есть принимающего сообщества, становятся для человека более значимыми, чем нормы его исходной культуры. В этом случае в поведении человека доминирует стремление полностью встроиться в новую культуру и отказаться от прошлой идентичности.

- *Сепарация* — стратегия, при которой человек с опытом миграции, наоборот, стремится сохранить особенности своей исходной культуры и превозносит ее значимость, игнорируя или принижая культурную специфику новой среды.

- *Маргинализация* — стратегия, при которой в равной степени происходит отказ как от новой, так и от исходной культуры. Человек не поддерживает предыдущую культурную идентичность и не устанавливает отношений с окружающим сообществом (часто это связано с дискриминацией со стороны принимающей группы).

- *Интеграция* — стратегия, при которой для человека одинаково важно поддерживать связь и с исходной, и с новой культурой. Он определяет себя в логике бикультурализма и легко устанавливает межкультурные связи (Лебедева, Татарко, 2009)

Карта наблюдений «Стратегии адаптации» может использоваться для анализа поведения школьников любого возраста.

Следует отметить, что по результатам апробации методики шкала «Ассимиляция» не показала достаточный уровень надежности, вследствие чего она не рекомендована к использованию. Таким образом методика позволяет диагностировать три из четырех стратегий аккультурации.

Проведение методики

Методика предполагает оценку поведенческих проявлений конкретного ученика по заданным параметрам (см. *Приложение 15*). Психолог может как сам проводить наблюдение, так и использовать опыт педагога или классного руководителя, который в течение длительного времени взаимодействует с классом и наблюдает учеников в различных ситуациях (*Прихожан, Толстых, 1991*). Педагог или психолог заполняет протокол — карту наблюдения за учеником. Наличие какого-либо поведенческого индикатора обозначается в протоколе знаком «+», а его отсутствие знаком «-». Поведенческие индикаторы имеют неодинаковый информативный вес, поэтому при обработке результатов необходим перевод первичных показателей в сырые баллы, а затем — в проценты, которые показывают выраженность каждой стратегии адаптации.

Таблица 26

Информативный вес поведенческих индикаторов

Сепарация	За индикаторы 1–7 — по 1 баллу
	За индикаторы 8–13 — по 2 балла
Маргинализация	За индикаторы 1–6 — по 1 баллу
	За индикаторы 7–11 — по 2 балла
Интеграция	За индикаторы 1–10 — по 1 баллу
	За индикаторы 11–12 — по 2 балла

Баллы суммируются, в результате каждой шкале присваивается определенное количество баллов. Затем баллы по каждой шкале переводятся в проценты от максимально возможного их количества по следующим формулам (где n — количество баллов, набранных по данной шкале).

Таблица 27

Формулы перевода баллов в проценты

Сепарация	$x = n \times 100 \div 29$ для детей 11–18 лет $x = n \times 100 \div 23$ для детей 7–10 лет
------------------	---

Маргинализация	$x = n \times 100 \div 16$ для детей 11–18 лет $x = n \times 100 \div 9$ для детей 7–10 лет
Интеграция	$x = n \times 100 \div 14$ для детей 11–18 лет $x = n \times 100 \div 12$ для детей 7–10 лет

Проценты показывают, насколько сильно выражена определенная стратегия социокультурной адаптации. Для каждой стратегии шкалы разбиты на пять интервалов:

- 0–20% — слабая выраженность данного качества;
- 20–40% — заметная выраженность;
- 40–60% — сильная выраженность;
- 60–80% — очень сильная выраженность;
- 80–100% — чрезмерная выраженность качества.

Стратегия аккультурации ученика — основной параметр для оценки его взаимодействия с новой культурной средой. Применение стратегии интеграции говорит о том, что процесс социокультурной адаптации идет оптимально. Выявление остальных стратегий предполагает помощь ученику в нахождении баланса между культурами (Ушакова, 2014).

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России**

	Сепарация		Маргинализация		Интеграция	
	Начальная школа (N = 331)	Средняя и старшая школа (N = 336)	Начальная школа (N = 315)	Средняя и старшая школа (N = 341)	Начальная школа (N = 315)	Средняя и старшая школа (N = 341)
Норма (80%)	0–1	0	< 5,04	< 5,19	0–1	0
Пограничная группа (10%)	2–3	1-2	5,04 – 11,96	5,19 – 12,09	2–3	1
Группа риска (10%)	≥ 3	≥ 3	> 11,96	> 12,09	≥ 3	≥ 2

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Применение методики в России

Исследование стратегий адаптации детей и подростков из семей мигрантов, проведенное А.Б. Пантелеевым, показало, что для разных возрастных групп характерен неодинаковый профиль аккультурации. Так, среди детей 11–14 лет наибольшие значения получены по шкале «сепарация» (среднее значение — 35,7%, $\alpha = 5,75$). Для группы старших подростков характерны высокие значения по шкале «маргинализация» (среднее значение — 31,1%, $\alpha = 5,75$).

Эти данные подкрепляются результатами корреляционного анализа: чем старше ребенок, тем менее вероятно, что он будет придерживаться стратегии ассимиляции, и более вероятна маргинализация (Пантелеев, 2007).

Методика может применяться и для изучения настроенности взрослых участников образовательного процесса на межкультурный диалог. Так, при

изучении развитости культуры межнационального общения как личностного профессионально значимого качества педагога было обнаружено, что интеграция является доминирующей стратегией взаимодействия в поликультурной среде современной школы (Мирошниченко, 2019).

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 323, N ср. шк. + ст. шк. = 343, N общ. = 666). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.635 – 0.845), кроме шкалы ассимиляции, которая была рекомендована к исключению из методики в настоящей ситуации.

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. По субшкале сепарации выявлена отрицательная корреляция с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества (-0.317, $P < 0.01$), по шкале социальных навыков также отрицательная корреляция (-0.282, $P < 0.01$). По шкале маргинализации выявлена значимая отрицательная корреляция с социальными навыками (-0.287, $P < 0.01$). Шкала интеграции показала значимую положительную корреляцию с социальными навыками (0.358, $P < 0.01$), с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества (0.205, $P < 0.01$) и с общей удовлетворенностью жизнью школьника (0.230, $p < 0.01$)

Приведенные данные доказывает внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Протокол наблюдения

Фамилия, имя ученика _____ Возраст _____ Дата заполнения _____

Стратегия	Поведенческий индикатор	Результат наблюдения (+ или –)
Сепарация	1. Старается минимально пользоваться русским языком, не стремится учить новые слова	
	2. Отказывается принимать участие в жизни класса, объясняя это тем, что так не принято в его культуре	
	3. Скрупулезно следует национальным традициям	
	4. Другие дети отвергают его/ее из-за заносчивости и высокомерия	
	5. Не проявляет интереса к русским коллективным играм, считая их неинтересными	
	6. Часто сидит один/на, ни с кем не общается	
	7. Все время говорит, что в его/ее культуре все самое лучшее — и еда, и одежда, и традиции	
	8. Часто конфликтует с другими детьми на национальной почве	
	9. Не упускает случая пренебрежительно высказаться о принимающей культуре	
	10. Всячески превозносит свою культуру	
	11. Одевается в соответствии с нормами своей культуры, даже если это вызывает непонимание и насмешки со стороны других детей	
	12. В школе во время уроков и в свободное время общается только с представителями своей культуры	
	13. Говорит, что все равно уедет на родину, поэтому незачем учить русский язык и учиться в российской школе	
Маргинализация	1. «Меняет маски»: в классе демонстрирует лояльность принимающей культуре, а среди	

	представителей своей культуры — приверженность традициям собственной страны	
	2. Во время разговоров о собственной культурной принадлежности проявляет признаки тревоги	
	3. Никогда не приглашает своих русских друзей домой	
	4. Стремится свести к минимуму контакты родителей и других старших родственников с учителями и русскими одноклассниками	
	5. Больше тянется к аутсайдерам в классе	
	6. Очень замкнут/а	
	7. Постоянно подвергаясь насмешкам со стороны других детей, все чаще стыдится своей культурной принадлежности	
	8. Говорит, что у него/нее нет будущего ни на родине, ни в принимающей стране	
	9. Всячески дает понять, что чувствует себя отвергнутым/ой и в родной, и в принимающей культуре	
	10. Приходит в школу в одной одежде, а потом тайком переодевается в другую, более современную	
	11. В классе не принимается ни представителями собственной культуры, ни представителями культуры «большинства»	
Интеграция	1. Проявляет искренний интерес к культуре принимающей страны и при этом с удовольствием рассказывает об обычаях и традициях своей культуры	
	2. С удовольствием приглашает в гости своих русских друзей	
	3. Никогда не высказывается негативно о культуре принимающей страны и при этом с достоинством высказывается о своей культурной принадлежности	
	4. В общении и разговорах больше фокусируется на положительных сторонах как своей, так и принимающей культуры	

	5. С уважением относится к одноклассникам любой культурной принадлежности	
	6. Легко усваивает нормы и правила принимающей страны, при этом бережно относясь к традициям своей культуры	
	7. Старается выучить русский язык и при этом с удовольствием рассказывает, как звучит то или иное слово на его родном языке	
	8. Общается и с российскими школьниками, и с детьми своей культуры, не делая различий по национальному признаку	
	9. Не стесняется при необходимости говорить на родном языке, но также с удовольствием учит и использует русский язык	
	10. С удовольствием выступает в качестве переводчика для своих знакомых, плохо владеющих русским языком	
	11. Угощает одноклассников блюдами национальной кухни	
	12. Учит одноклассников играм своего народа	

Примечание. При передаче бланка педагогу для заполнения из него убираются названия стратегий аккультурации.

16. Краткая шкала социокультурной дезадаптации

Описание методики

Краткая шкала социокультурной дезадаптации для школьников-мигрантов представляет собой русскоязычную сокращенную версию части опросника *MIRIPS* (*Mutual Intercultural Relations In Plural Societies*, или Взаимные межкультурные отношения в плюралистических обществах); (Berry, Lepshokova, Grigoryev, 2021).

MIRIPS — один из крупнейших международных проектов, посвященных изучению межкультурных отношений. Ученые, входящие в состав научного объединения, исследуют вопросы культурной безопасности, этноцентризма, иерархии и взаимодействия в плюралистических обществах. Авторы перевода и адаптации опросника *MIRIPS* — российские исследователи Н.М. Лебедева и А.Н. Татарко (*Межкультурные отношения в постсоветском пространстве*, 2017).

Методика предназначена для определения уровня социальной дезадаптации у детей-мигрантов. Применяется в работе с мигрантами школьного возраста. Представляет собой опросник из 11 утверждений, позволяющих оценить субъективную степень сложностей, с которыми сталкивается учащийся-мигрант в повседневной жизни на новом месте.

Проведение методики

Психолог предлагает школьнику-мигранту самостоятельно пройти опросник из 11 утверждений (см. *Приложение 16*). На каждое утверждение испытуемый выбирает наиболее подходящий для него ответ по четырехбалльной шкале: от 4 — «очень трудно» до 1 — «очень легко». Результаты суммируются, наибольший балл означает более высокую социокультурную дезадаптацию.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Критерии оценки по шкале на выборках несовершеннолетних детей
иностраннных граждан в России**

Уровни	Средняя и старшая школа (N=338)
Ниже среднего	<15.72
Средний	15.72 – 25.74
Выше среднего	>25.74

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок)

Психометрические характеристики методики и адаптация на русском языке

Валидность и надежность полной версия опросника социокультурной адаптации (20 вопросов) показана на репрезентативных выборках (*Ward, Kennedy, 1999*). В исследованиях, проводившихся в рамках проекта *MIRIPS*, значение альфа Кронбаха находится в диапазоне от .81 до .97. Данный опросник был переведен на русский язык и адаптирован (*Лебедева, Татарко, 2009*).

В исследовании, посвященном межкультурному взаимодействию мигрантов и москвичей, на репрезентативной выборке этнических мигрантов, владеющих русским языком на достаточном для корректного прохождения опроса уровне (N = 378, M = 31.2, SD = 9.8), коэффициент альфа Кронбаха составил .84 (*Lebedeva, Tatarko, Berry, 2016*). В исследовании, проводившемся в Латвии, выборку мигрантов составили этнические русские (N = 336, M = 42,8, SD = 21,5), и коэффициент согласованности тоже оказался высоким (*Lebedeva, Tatarko, Berry, 2016*).

В сокращенной версии в методику внесены изменения, которые сделали возможным ее использование для школьников-мигрантов. Во-первых, из оригинальной версии были удалены описания возможных трудностей, не репрезентативных для детей и подростков. Во-вторых, отдельные пункты оригинальной версии были переформулированы таким образом, чтобы больше подходить для тестирования детей и подростков.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. шк. = 217, N ст. шк. = 121, N общ. = 338). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.868).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик: отрицательная корреляция со шкалой Культурная гармония — Культурный конфликт / Опросник «Интеграция бикультурной идентичности» (-0.513, $P < 0.01$); с субшкалой российской идентичности / Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков (-0.449, $P < 0.01$). Обнаружена значимая отрицательная корреляция с результатами исследования включенности ребенка-мигранта в культуру принимающего общества / Опросник аккультурации для детей и подростков (-0.389, $P < 0.01$). Обнаружена значимая положительная корреляция с показателями аккультурационного стресса (0.304, $P < 0.01$). Это доказывает внешнюю валидность методики «Краткая шкала социокультурной дезадаптации» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 16. Бланк методики

Отметь, пожалуйста, в какой мере тебе в России трудно или легко. Выбери **ОДИН** вариант ответа в **КАЖДОЙ** СТРОКЕ и обведи соответствующую цифру.

№ п/п	Утверждение	Очень трудно	Трудно	Легко	Очень легко
1.	Заводить друзей	4	3	2	1
2.	Есть продукты, которые ты любишь	4	3	2	1
3.	Учиться в школе	4	3	2	1
4.	Жить в этом климате	4	3	2	1
5.	Пользоваться транспортом	4	3	2	1
6.	Выполнять требования учителей	4	3	2	1
7.	Добиваться понимания от других людей	4	3	2	1
8.	Делать покупки	4	3	2	1
9.	Понимать шутки и юмор	4	3	2	1
10.	Соблюдать нормы своей религии	4	3	2	1
11.	Общаться с одноклассниками	4	3	2	1

17. Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков

Описание методики

Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков (*Measure of Youth's Ethnic and National Identity, MYENI*) была разработана в 2015 году коллективом исследователей из Мангейма, Германия (*Leszczensky, Santiago, 2015*). Перевод на русский язык и адаптация О.Е. Хухлаева.

Главной причиной для разработки методики, по словам создателей, стала объективная нехватка исследований по теме идентичности мигрантов, а также отсутствие адекватных инструментов измерения как этнической, так и национальной идентичности молодых мигрантов.

Методика 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).

Применяется с мигрантами в возрасте от 8 до 17 лет. Представляет собой опросник из 14 утверждений.

Проведение методики

Психолог предлагает школьнику ответить на вопрос, кем он себя считает, выбрав одно из пяти утверждений. Затем ребенку предлагается опросник из 12 утверждений, на которые учащийся отвечает, оценивая степень своего согласия. Он выбирает соответствующее число по пятибалльной шкале, где 1 — «совсем не согласен», а 5 — «полностью согласен» (см. *Приложение 17*).

Ответы на первый вопрос (№ 0) не обрабатываются в числовом виде. Выбор ответа дает информацию о когнитивной составляющей идентичности — кем себя считает ребенок.

По остальным вопросам подсчитывается сумма баллов по шкалам: *Идентичность со страной исхода (родиной)* (вопросы № 1–6) и *Российская идентичность* (вопросы № 7–12).

Для последующего анализа важна оценка значимости каждой из идентичностей: *Идентичности со страной исхода (родиной)* и *Гражданской*. Также важно их соотношение. Если балл по *Идентичности с родиной* выше на два пункта, чем по *Российской*, можно говорить о ее преобладании. О преобладании *Российской идентичности* можно говорить, если балл по ней выше более чем на два пункта, чем по *Идентичности со страной исхода*. Если

разница менее двух пунктов, можно говорить о балансе (равновесии) идентичностей.

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 30

Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках несовершеннолетних детей иностранных граждан в России

Средняя и старшая школа (N = 344)	Российская идентичность	Идентичность со страной исхода (родиной)
Ниже среднего	< 18,38	< 19,04
Средний	18,38 – 27,78	19,04 – 28,92
Выше среднего	> 27,78	> 28,92

Примечание. Значимые гендерные различия не выявлены, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Теоретическим основанием методики является теория социальной идентичности Г. Теджфела (*Tajfel, 1978*), определившего этническую идентичность как «часть личностной идентичности, обусловленную пониманием своей принадлежности к социальной группе или группам, а также ценностью и эмоциональной значимостью таковой принадлежности».

Таким образом, в составляющие этнической идентичности входят когнитивный компонент (понимание собственной принадлежности к социальной группе), оценочный компонент (личное отношение к этому) и эмоциональный компонент (значимость принадлежности).

При создании методики были использованы инструменты, широко применявшиеся ранее: *Multigroup Ethnic Identity Measure*, или *MEIM-R*,

методика измерения этнической идентичности (*Phinney, 1992; Phinney and Ong, 2007*) и *Ethnic Identity Scale*, или *EIS*, также измеряющая этническую идентичность (*Umaña-Taylor et al., 2004*). Обе методики показали высокую надежность и валидность на репрезентативных выборках в различных исследованиях.

Для разработки методики исследователи отобрали утверждения, наиболее понятные детям школьного возраста (как местного населения, так и мигрантов), предварительно подтвердив «понятность» на репрезентативной выборке. Эмпирическая часть исследования проводилась в Германии в рамках проекта «Дружба и идентичность в школе» (*Leszczensky, Santiago, 2015*) с учениками школ с высокой долей мигрантов (1668 школьников в возрасте от 9 до 17 лет, средний возраст — 12.8 лет). 18% выборки составили ученики младшей школы, 36% — средней и 46% — старшей школы. 63% имели бэкграунд, связанный с эмиграцией. Большинство (38%) имели турецкие корни, 10% и 7% — польские и русские соответственно.

Инвариантность измерения была протестирована на выборке местных жителей и мигрантов всех возрастных групп и поколений. Для этих целей был проведен отдельный конфирматорный факторный анализ для каждой группы и конфирматорный факторный мультигрупповой анализ.

Методика показала высокую надежность как на общей выборке (мигранты + местные), так и на каждой из вышеописанных групп. Значение коэффициента альфа Кронбаха составило более .75 для всех шкал.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. шк. + ст. шк. = 344). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.882).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. По субшкале российской идентичности выявлена значимая отрицательная корреляция с «Детским опросником аккультурационного стресса» (старшая школа) (-0.480, $P < 0.01$) и положительная корреляция со шкалами «Культурное смешение — Культурная разобщенность» (0.426, $P < 0.01$) и «Культурная гармония — Культурный конфликт» (0.291, $P < 0.01$) опросника «Интеграция бикультурной идентичности». Для субшкалы идентичности со страной исхода (родиной) выявлена значимая положительная корреляция с субшкалой сохранения ребенком-мигрантом родной культурной среды / Опросник аккультурации для детей и подростков (0.540, $P < 0.01$) и отрицательная корреляция с субшкалой включенности ребенка-мигранта в культуру принимающего общества (-0.267, $P < 0.01$).

Приведенные данные доказывает внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 17. Бланк методики

0. **Кем ты себя считаешь?** (выбери один вариант ответа)

- Человеком из страны, откуда родом моя семья
- В большей степени человеком из страны, откуда родом моя семья
- В большей степени россиянином/русским
- Россиянином/русским
- И тем и другим в равной степени

В таблице выбери **ОДИН** вариант ответа в **КАЖДОЙ** СТРОКЕ и обведи соответствующую цифру.

№ п/п	Утверждение	<i>Полност ью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полност ью согласен</i>
----------	-------------	---------------------------------------	-----------------------------------	--	----------------------------	------------------------------------

1.	Я доволен/льна тем, что я в России.	1	2	3	4	5
2.	Я рад/а быть в России	1	2	3	4	5
3.	Меня беспокоит, если кто-то плохо отзывается о России	1	2	3	4	5
4.	Я ценю то, что я сейчас в России	1	2	3	4	5
5.	Я чувствую сильную привязанность к России	1	2	3	4	5
6.	Я чувствую себя частью России	1	2	3	4	5
7.	Я доволен/льна тем, откуда родом моя семья	1	2	3	4	5
8.	Я рад/а, что я родился/ась в стране, откуда приехала моя семья	1	2	3	4	5
9.	Меня беспокоит, если кто-то плохо отзывается о стране происхождения моей семьи	1	2	3	4	5
10.	Я ценю страну, откуда родом моя семья	1	2	3	4	5
11.	Я чувствую сильную привязанность к стране, откуда родом моя семья	1	2	3	4	5
12.	Я чувствую себя частью страны, откуда родом моя семья	1	2	3	4	5

18. Опросник «Интеграция бикультурной идентичности»

Описание методики

Опросник «Интеграция бикультурной идентичности» (*The Bicultural Identity Integration Scale–Version 2*) разработан на базе концепции бикультурной идентичности В. Бенет-Мартинес (*Benet-Martínez, Haritatos, 2005; Benet-Martínez, Leu, Lee, Morris, 2002*). Бикультурная идентичность — это идентичность человека, считающего себя принадлежащим к двум культурам одновременно. Она возникает, когда человек воспринимает себя представителем двух культур, что часто (но необязательно) случается в ситуации миграции.

Таким образом, опросник применим только к тем старшим подросткам, кто ощущает себя носителем минимум двух культур (например, русской и таджикской). У таких подростков он измеряет особенности бикультурной идентичности — степень ее интеграции.

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.

Опросник измеряет успешность обоих путей интеграции бикультурной идентичности.

- *Культурная гармония vs Конфликт культур.* Эта шкала показывает, насколько в восприятии человека особенности двух культур, к которым он принадлежит, либо гармонично сочетаются между собой, либо находятся в конфликте (пример утверждения: «Мне легко находить согласие между моей этнической и русской культурой»).
- *Культурное смешение vs Культурная разобщенность.* Эта шкала отражает степень целостности бикультурной идентичности, насколько идентичности двух культур, ее составляющих, сочетаются друг с другом по различным параметрам либо разобщены (пример утверждения: «Я чувствую себя представителем своей этнической группы и русским одновременно»).

Опросник «Интеграция бикультурной идентичности» представляет собой набор из 15 утверждений, согласие с которыми нужно оценить по пятибалльной шкале (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Утверждения относятся к одной из двух представленных шкал и могут быть как прямыми, так и обратными.

Проведение методики

Респонденты получают бланки опросника, содержащего 15 утверждений и шкалу их оценки (см. *Приложение 18*). По каждому утверждению необходимо выбрать наиболее подходящий вариант — обвести в бланке соответствующий номер кружочком. Методика заполняется индивидуально и отражает представления респондента о собственной бикультурной идентичности. Перед заполнением опросника необходимо уточнить у подростка-мигранта, к каким культурам он/а себя относит.

Для подсчета результатов опросника необходимо суммировать баллы по каждому утверждению. Утверждения 1–10 относятся к шкале «Культурная гармония vs Культурный конфликт», из них вопросы с 4 по 10 (включительно) являются обратными. Утверждения 11–15 относятся к шкале «Культурное смешение vs Культурная разобщенность», обратными среди них являются вопросы 14–15.

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 31

Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Уровни	Старшая школа (N=90)	
	Культурная гармония vs Культурный конфликт	Культурное смешение vs Культурная разобщенность
Ниже среднего	<34.3	<16.4
Средний	34.3 – 46.6	16.4 – 24.0

Выше среднего	>46.6	>24.0
---------------	-------	-------

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Пилотная версия опросника «Интеграция бикультурной идентичности» (*The Bicultural Identity Integration Scale — Pilot Version*) была разработана В. Бенет-Мартинес и коллегами в 2002 году. В ее основу легла теория автора о сложносоставной структуре бикультурной идентичности, включающей в себя четыре параметра: культурную гармонию, культурный конфликт, культурное смешение и культурную разобщенность. Опросник содержал большое количество утверждений с невысоким уровнем их согласованности внутри шкал, поэтому авторы приняли решение о необходимости его доработки. К следующей версии (*The Bicultural Identity Integration Scale — 1 Version*) утверждения были доработаны, их количество увеличено, а затем с помощью факторного анализа сокращено до 32, каждое из которых требовалось оценить по восьмибалльной шкале Лайкерта. Все это существенно усложняло заполнение и обработку данных опросника. Шкал в опроснике по-прежнему оставалось четыре (*Benet-Martínez, Haritatos, 2005; Cheng, Lee, Benet-Martínez, 2006*).

Современная методика является второй, переработанной и дополненной версией. В результате исследовательского, а затем конфирматорного факторного анализа количество утверждений в опроснике сократилось до 17, однако каждое из них имеет высокую факторную нагрузку по соответствующей шкале. Количество шкал уменьшилось до двух, каждая из которых обладает высоким уровнем согласованности утверждений по показателю альфа Кронбаха: «Культурное смешение vs Культурная разобщенность» ($\alpha = .81$), «Культурная гармония vs Культурный конфликт» ($\alpha = .86$).

Шкалы опросника также продемонстрировали хорошие показатели ретестовой надежности: шкала «Культурное смешение vs Культурная разобщенность» ($r = .73$), «Культурная гармония vs Культурный конфликт» ($r = .77$).

Это говорит об устойчивости результатов теста, полученных у различных респондентов через определенный промежуток времени после проведения основного исследования ($N = 239$, $M = 6.9$, $SD = .9$, временной промежуток — 5–10 дней).

При проверке статистической модели, включающей в себя два фактора (шкалы) бикультурной идентичности, были получены хорошие показатели конфирматорного факторного анализа^[1], что демонстрирует высокий уровень соответствия модели реальным данным.

Для проверки конструктивной валидности шкал опросника в рамках его апробации было проведено исследование, выявляющее их (шкал) корреляции с различными показателями.

Шкала «Культурная гармония vs Культурный конфликт» положительно взаимосвязана (коэффициент корреляции *Пирсона*) с показателем вовлеченности этнической идентичности (опросник *MEIM Дж. Финни*), с показателями ментального здоровья (*К. Вард*) и ориентации на мейнстримную культуру (Ванкуверский индекс аккультурации) на уровне значимости $p < .01$. Шкала отрицательно взаимосвязана с показателями аккультурационного стресса и нейротизма (*Benet-Martínez, Haritatos, 2005; Miller, Kim, Benet-Martínez, 2011*). На основании полученных результатов авторы делают вывод, что шкала «Культурная гармония vs Культурный конфликт» в целом соотносится с аффективным компонентом бикультурной идентичности и в большой степени обусловлена контекстом взаимодействия и факторами аккультурации.

Шкала «Культурное смешение vs Культурная разобщенность» также положительно коррелирует с показателем вовлеченности этнической идентичности (опросник *MEIM Дж. Финни*) и открытости новому опыту (на уровне значимости $p < .01$) и отрицательно — с языковыми барьерами коммуникации и аккультурации и культурной изоляцией (*Benet-Martínez, Haritatos, 2005*).

Таким образом, значимыми факторами, связанными с формированием бикультурной идентичности, оказываются: взаимодействие с культурой большинства (в случае опросника — американской) и выбор аккультурационной стратегии интеграции. Однако различные особенности и факторы, связанные с психологической адаптацией человека в рамках новой культуры и с давлением культурного контекста (за исключением языкового), не играют значимой роли при формировании бикультурной идентичности.

Дальнейший анализ данных респондентов, принадлежащих к первому и второму поколениям обладающих бикультурной идентичностью, показал, что статистическая модель оказывается значимой в обоих случаях, однако в ней существуют различия по влиянию отдельных показателей на оба фактора бикультурной идентичности. Аккультурационный стресс оказывается значимым предиктором показателя «Культурная гармония vs Культурный конфликт» только у представителей второго поколения ($\beta = .19, p < .0001$), у них же — снижению уровня культурной гармонии и формированию

конфликтной идентичности способствует показатель депрессии ($\beta = -.19, p < .001$). У первого поколения на шкалу «Культурная гармония vs Культурный конфликт» незначительное отрицательное влияние оказывает только показатель нейротизма ($\beta = -.14, p < .02$). Что касается шкалы «Культурное смешение vs Культурная разобщенность», то здесь значимые различия существуют только по показателю «этническая идентичность», которая становится более важной для представителей второго поколения ($\beta = .25, p < .0001$). У первого и второго поколений, таким образом, бикультурная идентичность оказывается обусловленной как сходными, так и различными показателями культурной адаптации.

Учитывая разнообразие корреляционных связей шкал опросника, мы можем говорить о высоком уровне его конструктивной валидности. Представляется возможным его использование на различных выборках для измерения показателей выраженности компонентов бикультурной идентичности старших подростков, принадлежащих к двум культурам одновременно.

На русском языке предварительная адаптация опросника, переведенного О.Е. Хухлаевым и М.Р. Бахтеевой, была осуществлена в рамках подготовки магистерской диссертации Бахтеевой на выборке из 82 учащихся школ Москвы и Казани (Бахтеева, 2021).

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации ($N=90$). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.847).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. С субшкалой «Культурная гармония vs Культурный конфликт» выявлена значимая отрицательная корреляция с опросником психологического здоровья мигрантов ($-0.431, P < 0.01$), со стрессом, связанным с миграцией ($-0.378, P < 0.01$), и положительная корреляция с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества ($0.425, p < 0.01$). С субшкалой «Культурное смешение vs Культурная разобщенность» выявлена значимая отрицательная корреляция с опросником психологического здоровья мигрантов ($-0.290, P < 0.01$) и положительная корреляция с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества ($-0.403, P < 0.01$).

Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

^[1] CFI = .850, RMSEA = .070 (90% CI [.062, .079]), SRMR = .072. χ^2 (118) = 364.071, $P < .0001$.

Приложение 18. Бланк методики

Прочитайте утверждения и отметьте, насколько каждое из них относится к Вам. Выберите в каждом утверждении наиболее подходящий Вам вариант и обведите в бланке соответствующий номер. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

*Прим. * – обратные утверждения.*

№ п/ п	Утверждение	<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
1.	Мне легко находить согласие между моей этнической и русской культурой	1	2	3	4	5
2.	Я редко испытываю внутренние противоречия из-за своей бикультурности	1	2	3	4	5
3.	Я легко нахожу баланс между своей этнической и русской культурами	1	2	3	4	5
4.	Я чувствую себя будто «в ловушке» между своей этнической и русской культурой*	1	2	3	4	5
5.	Я чувствую разрыв между своей этнической и русской культурой*	1	2	3	4	5
6.	Быть бикультурным/ой для меня — это ощущать, что две культуры одновременно тянут меня в разные стороны*	1	2	3	4	5
7.	Я чувствую, что моя этническая и русская культура несовместимы*	1	2	3	4	5
8.	Я чувствую противоречие между способами поведения, принятыми в русской и моей этнической культуре*	1	2	3	4	5
9.	Я ощущаю себя как бы в движении между двумя культурами*	1	2	3	4	5

10	Я чувствую, что запутался/лась между своей этнической и русской культурой*	1	2	3	4	5
11	Я чувствую себя представителем/льницей своей этнической группы и русским/ой одновременно	1	2	3	4	5
12	Мне проще объединять свою этническую и русскую культуру, чем ощущать принадлежность только к этнической или только к русской культуре	1	2	3	4	5
13	Я чувствую себя частью единой культуры	1	2	3	4	5
14.	Я не смешиваю свою этническую и русскую культуру*	1	2	3	4	5
15.	Моя этническая и русская культура отделены друг от друга*	1	2	3	4	5

Рекомендованный образец сбора дополнительной социально-демографической информации о ребенке

Общая информация о ребенке	
<i>(оставьте без ответа пункты, по которым у вас нет информации)</i>	
Дата заполнения	
Пол (обвести цифру)	1 – мужской 2 – женский
Возраст	
Страна исхода (Родина)	
Родной язык	
Регион/место проживания в России	
Сколько лет ребенок живет в России?	
Уровень знания русского языка (обвести цифру)	1 – начальный 2 – средний 3 – хороший 4 – отличный.
В каком классе учится сейчас	
Сколько лет/месяцев учится в вашей школе	
Учился ли в другой школе в России? Если да, то сколько времени (если известно)?	
Миграционные намерения семьи (если известно, обвести цифру)	1 – остаться в России; 2 – вернуться на родину; 3 – уехать в третью страну; 4 – неопределенные.
Как часто ребенок бывает на родине? (обвести цифру)	1 – раз в год и чаще; 2 – один раз в несколько лет; 3 – давно не был(а)
На каком языке говорят дома?	1 – только на родном; 2 – на русском и родном; 3 – только на русском
Сколько человек в семье, полная или неполная семья	

Сколько братьев и/или сестер в семье	
Статус в семье (обвести цифру)	1 – единственный ребенок; 2 – младший; 3 – средний; 4 – старший.
Успеваемость (в-целом, если известно, обвести цифру)	1 – неудовлетворительная; 2 – удовлетворительная; 3 – хорошая; 4 – отличная.
Кто помогает делать уроки (возможно несколько вариантов)	1 – родители; 2 – братья/сестры; 3 – родственники; 4 – сверстники; 5 – никто.
Статус по социометрическом тесту (обвести цифру)	1 – высокостатусный; 2 – среднестатусный; 3 – низкостатусный; 4 – отвергаемый.
Сколько детей в классе	Всего _____ Иностр. граждан ___ С мигр. опытом ___

Библиография

1. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные: рабочие материалы НУЛ СОН / СПб.: Изд-во Политех. ун-та. — 2011. — 100 с.
2. Андрющенко А.В., Дробижев М.Ю., Добровольский А. В. Сравнительная оценка шкал CES-D, BDI и HADS в диагностике депрессий в общемедицинской практике // Журнал неврологии и психиатрии. — 2003. — № 5. — С. 11–18.
3. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. Л. — 1982. — 112 с.
4. Бахтеева М.Р. Особенности интеграции бiculturalной идентичности и психологическое благополучие у детей из семей иноэтничных мигрантов. Автореферат выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация). 2021. Электронный документ http://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/BakhteyevaMR_2021/BakhteyevaMR_5.pdf#page=1
5. Васькова О.В. Взаимосвязь феноменов интеграции и внутригруппового структурирования в ученической группе старших подростков. М. — 2013. — 174 с.
6. Громько Ю.А. Взаимосвязь статусной позиции первоклассника в ученической группе с его готовностью к школе и динамикой успешности освоения школьной программы. М. — 2011. — 122 с.

7. Ильин В.А., Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика. Справочно-энциклопедическое издание / М.: ПЕР СЭ. — 2007. — 464 с.
8. Каскаева Д.С., Петрова М., Евсюков А.А., Ольховская Е.В. Эффективность ингибиторов обратного захвата серотонина и селективных стимуляторов в комплексном лечении больных с ИБС в амбулаторной практике — Текст электронный // ЗВ. — 2013. — №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ingibitorov-obratnogo-zahvata-serotonina-i-selektivnyh-stimulyatorov-v-kompleksnom-lechenii-bolnyh-s-ibs-v-ambulatornoy>
9. Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б. Валидизация методик диагностики социальной тревожности на российской подростковой выборке. / Консультативная психология и психотерапия. — 2017. — Т. 25. — № 1. — С. 28–39.
10. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. Минск: Нар. Асвета. — 1984. — 239 с.
11. Краснова-Гольева В.В., Холмогорова А.Б. Апробация шкалы социального избегания и дистресса (social avoidance and distress scale, SADS) во взрослой популяционной выборке. / XVI съезд психиатров России. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы». Тезисы. — 2015. — с. 299.
12. Межкультурная компетентность педагога в поликультурном пространстве: Научно-методические материалы / под ред. Хухлаева О.Е., Чибисовой М. Ю. — СПб.: ООО Книжный дом». — 2008. — 408 с.
13. Межкультурные отношения в постсоветском пространстве: монография. // Под ред. Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко. — М.: Изд-во Менеджер. — 2017. — 492 с.: ил.
14. Минакова Е.А. Психологические особенности интеграции старшеклассников-мигрантов в условиях современного мегаполиса // дис. канд. психол. наук: 19.00.13. / М. — 2008. — 159 с.
15. Мирошниченко Е.В. Развитие культуры межнационального общения у будущих педагогов в процессе обучения в вузе: дис. — Хабаровск: ТОГУ. — 2019.
16. Морено Дж. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Акад. Проект. — 2001. — 383 с.
17. Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. — 2013. — Том 2. — № 3.
18. Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И., Дмитриева Н.С., Кузнецова В.Б., Брагинец Е.И. Метод оценки дружелюбности жилища: опросник «Функциональность домашней среды» // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36. — № 4. — с. 71–83.

19. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте. / Консультативная психология и психотерапия. — 2011. — №1. — с. 29–43.
20. Павлова Т.С. Копинг-стратегии подростков с антивитальными переживаниями. // Психологическая наука и образование. — 2013. — с. 1–14.
21. Павлова Т.С. Психологические факторы социальной тревожности в детском и подростковом возрасте. // Москва. — 2014. — 179 с.
22. Пантелеев А.Б. Психолого-педагогические технологии адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования / Москва. — 2007. — Т. 217.
23. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта / Рабочая книга школьного психолога. — 1991. — С. 168–179.
24. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика. — 1988. — 230 с.
25. Сафронова М.В., Слободская Е.Р., Гудман, Р., Савина Н.Н. Социально-экономическое положение семьи и психическое здоровье школьников. Сибирский психологический журнал. — 2003. — 18. — pp. 78-85.
26. Семенова Н.Б., Мартынова Т.Ф. Возможности использования теста Р. Гудмана для оценки психического здоровья детей и подростков Республики Саха (Якутия). Якутский медицинский журнал. — 2012. — 2. — pp. 67-69.
27. Семионенкова Н.В., Аргунова И.А., Титова Н.Е., Хлопьева Н.В. Тревожно-депрессивные расстройства у работников здравоохранения — Текст электронный // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. — 2011. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhno-depressivnyye-rasstroystva-u-rabotnikov-zdravoohraneniya>.
28. Слободская Е.Р., Гудман Р., Рябиченко Т.И. Психосоциальные факторы эмоциональных проблем и отклонений в поведении подростков. Психиатрия. — 2006. — 2. — с. 28–36.
29. Солдатова Г.У., Макаrchук А.В., Пантелеев А.Б. Программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве. Научно-методические материалы / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. — СПб. — 2008. — с. 352–372.
30. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: Сборник научных статей / Под ред. Лебедевой Н.М. и Татарко А.Н. — М.: РУДН. — 2009. — 420 с.
31. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников //

- Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23. — № 6. — с.5–15. Doi: 10.17759/pse.2018230601
32. Ушакова С.С. Социокультурная адаптация этнических мигрантов и их детей в поликультурном пространстве мегаполиса (на материалах города Москвы) / Коммуникология. — 2014. — № 2.
33. Чернышова Е.А. Взаимосвязь особенностей систем личностных конструкторов студентов и их статусной позиции в учебных группах. М. — 2012. — 151 с.
34. Achenbach T.M. Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles: an integrated system of multi-informant assessment. Burlington: ASEBA. — 2007. — 238 p. — ISBN 0-938565-73-7
35. Achenbach T.M. Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry. — 1991.
36. Anthony R., Moore G., Page N. et al. Measurement invariance of the short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale and latent mean differences (SWEMWBS) in young people by current care status. Qual Life Res. — 2021. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02896-0>
37. Antony M., Orsillo S., Roemer L. Practitioner's Guide to empirically based Measures of Anxiety. / Kluwer Academic/Plenum Publishers. — 2001. — 417 p.
38. Arbona C., Burrige A., Olvera N. The Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D): measurement equivalence across gender groups in Hispanic college students. — Текст: электронный // Journal of Affective Disorders. — 2017. — Т. 219. — С. 112–118. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032716323898>
39. Bates J.E., Dodge K.A., Jordan K.Y., Laird R. D., Pettit G.S. Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems / Development and Psychopathology. — 2001. — № 13. — P. 337–354.
40. Bauman S. The reliability and validity of the brief acculturation rating scale for Mexican Americans-II for children and adolescents // Hisp. J. Behav. Sci. 2005. — Vol. 27. — № 4. — p. 426–441.
41. Bellini S., Peters, J. Social skills training for youth with autism spectrum disorders. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. — 2008. — 17. — p. 857-873.
42. Benet-Martínez V., Haritatos J. Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. Journal of Personality. — 2005. — 73. — p. 1015–1050. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x
43. Benet-Martínez V., Leu J., Lee F., Morris M. Negotiating biculturalism: Cultural frame-switching in biculturals with oppositional vs. compatible cultural identities. Journal of Cross-Cultural Psychology. — 2002. — 33. — p. 492–516. doi: 10.1177/0022022102033005005

44. Berry J. W., Lepshokova Z., Grigoryev D. How Shall We All Live Together? Meta-Analytical Review of the Mutual Intercultural Relations in Plural Societies Project // *Applied Psychology*. — 2021.
45. Berry J. W. The role of psychology in ethnic studies. — *Canadian Ethnic Studies*. — 1990. — 22. — p. 8-21.
46. Birman D., Chan W.-Y. Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs. Center for Health and Health Care in Schools. Paper 14. — 2008. https://hsrc.himmelfarb.gwu.edu/sphhs_centers_chhcs/14
47. Bjarta A. et al. Assessing Severity of Psychological Distress among Refugees with the Refugee Health Screener, 13-items Version // *Journal of Nervous and Mental Disease*. — 2018 (in press).
48. Borecki S., Geist C.R. Social avoidance and distress as a predictor of perceived locus of control and level of self-esteem. / *Journal of Clinical Psychology*. — 1982. — № 38. — pp. 611–613.
49. Brownell C.A., Gifford-Smith M. E. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks / *Journal of School Psychology*. — 2003. — № 41. — P. 235–284.
50. Bukowski W. M., Newcomb A. F., Pattee L. Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. / *Psychological Bulletin*. — 1993. — № 113. — P. 99–128.
51. Bukowski W. M., Newcomb A. F. Variability in peer group perceptions: Support for the «controversial» sociometric classification group / *Developmental Psychology*. — 1985. — № 21. — p. 1032–1038.
52. Butcher J. N. Psychological Evaluation, in *Mental Health Services for Refugees*. In: Westermeyer J., Williams C., Nguyen A., editors. // Washington, DC: Government Printing Office. — 1991. — p. 111–22
53. Cappas C.L., Dubow E. F. Peer social status and reports of children's adjustment by their teachers, by their peers, and by their self-ratings / *Journal of School Psychology*. 1988. № 26. — P. 69–75.
54. Carter A. S., Grigorenko E. L., Pauls D. L. A Russian adaptation of the child behavior checklist: Psychometric properties and associations with child and maternal affective symptomatology and family functioning. *J Abnorm Child Psychol*. — 1995. — 23. — p. 661–684. <https://doi.org/10.1007/BF01447471>
55. Chavez D. V., Moran V. R., Reid S. L., Lopez M. Acculturative stress in children: A modification of the SAFE Scale. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. — 1997. — 19. — 34–45. doi: 10.1177/07399863970191002
56. Cheng C.-Y., Lee F., Benet-Martínez V. Assimilation and contrast effects in cultural frame-switching: Bicultural Identity Integration (BII) and valence of cultural cues. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — 2006. — 37. — p. 742–760. doi: 10.1177/0022022106292081
57. Chin W. Y., Choi E. P. H, Chan K. T. Y, Wong C. K. H. The psychometric properties of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in Chinese primary care patients: factor structure, construct validity, reliability,

- sensitivity and responsiveness. — Текст: электронный // PLoS One. — 2015. — Т. 10. — № 8. — URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0135131>
58. Cillessen A. H. The self-perpetuating nature of children's peer relationships // Kampen: Mondiss. — 1991. — 155 p.
 59. Clark D. M., Edelmann R. J., Winton E. C. Social anxiety, fear of negative evaluation and the detection of negative emotion in others. / Behaviour Research and Therapy. — 1995. — №33. — p. 193-196.
 60. Collin-Vezina D., Coleman K., Milne L., Sell J., Daigneault I. Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. International Journal of Mental Health and Addiction. — 2011. — 9(5). — p. 577-589. doi: 10.1007/s11469-011-9323-8
 61. Daigneault I., Dion J., Hébert M., McDuff P., Collin-Vézina D. Psychometric properties of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) among samples of French Canadian youth. Child Abuse & Neglect. — 2013. — 37(2). — p. 160–171. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.06.004
 62. Derogatis L. R., Lipman R. S., Rickels K., Uhlenhuth E. H., Covi L. The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): a self-report symptom inventory//Behav Sci. — 1974. — Vol.19:1 — 15 p.
 63. Dorenfeld D. M., Cox B. J., Ross L., Swinson R. P. A Comparison of Social Phobia Outcome Measures in Cognitive-Behavioral Group Therapy. / Behavior Modification. — 1998. — №22. — pp. 285-297.
 64. Eccles J. S., Wigfield A. In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs // Pers. Soc. Psychol. — 1995. — Bull. 21. — P. 215-225
 65. Evans L., Moylan A., Oei T. P. S. Validity and clinical utility of the Fear Questionnaire for anxiety-disorder patients. / Psychological Assessment. — 1991. — №3. — pp. 391—397.
 66. Fang L., Sun R. C. F., Yuen M. Development and preliminary validation of an acculturation scale for China's rural to urban migrant children // Int. J. Intercult. Relations. Elsevier Ltd. — 2017. — Vol. 58. — p. 1–11.
 67. Fishwick R., Joseph S., Stewart-Brown S., Tennant R., Platt S. Monitoring positive mental health in Scotland: validating the Affectometer 2 scale and developing the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale for the UK. Edinburgh: NHS Health Scotland. — 2006. — pp.1-99.
 68. Franco J. N. An Acculturation Scale for Mexican-American Children // J. Gen. Psychol. — 1983. — Vol. 108. — № 2. — p. 175–181.
 69. Frankenberg E., Bongard S. Development and preliminary validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C) // Int. J. Intercult. Relations. Elsevier Ltd. — 2013. — Vol. 37. — № 3. — p. 323–334.
 70. Friend R., Watson D. Measurement of social-evaluative anxiety. / Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1969. — 33. — pp. 448-457
 71. Garcia E., Gonzales M. P., Saiz P. A. et al. The Spanish version of the AUQUEI questionnaire (child pictured self report). 5th Annual Conference of

- the International Society for Quality of Life Research. *Quality of Life Research*. — 1998. — 7. — 597 p.
72. Gerin P., Dazord A., Boissel J. P., Chifflet R. Quality of life assessment in therapeutic trials: rationale for and presentation of a more appropriate instrument // *Fundamental and clinical Pharmacology*. 1992. — 6. — pp. 263-276.
73. Goodman R. Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. — 2001. — 40 (11). — pp. 1337-1345.
74. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. — 1997. — 38 (5). — pp. 581-586.
75. Goodman R., Scott, S. Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*. — 1999. — 27 (1). — pp. 17-24.
76. Goodman R., Slobodskaya H. R., Knyazev G. G. Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child and Adolescent Psychiatry*. — 2005. — 14. — pp. 28-33.
77. Grigorenko E. L., Geiser C., Slobodskaya H. R., & Francis, D. J. Cross-informant symptoms from CBCL, TRF, and YSR: Trait and method variance in a normative sample of Russian youths. *Psychological Assessment*. — 2010. — 22(4). — pp. 893-911. <https://doi.org/10.1037/a0020703>
78. Herbert J. D. Assessment of social anxiety and its clinical expressions. / J. D. Herbert, L. L. Brandsma, L. Fischer // In book: *Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives: Third Edition*. — 2014. — pp. 45-94.
79. Hollifield M. et al. The range of symptoms in refugees of war: the New Mexico Refugee Symptom Checklist-121 // *J Nerv Ment Dis*. — 2009. — Vol. 197, № 2. — P. 117-125.
80. Hollifield M., Verbillis-Kolp S., Farmer B., Toolson E. C., Woldehaimanot T., Yamazaki J., Holland A., St. Clair J., SooHoo J. The Refugee Health Screener-15 (RHS-15): development and validation of an instrument for anxiety, depression, and PTSD in refugees. *Gen Hosp Psychiatry*. — 2013. — 35(2). — pp. 202-209. doi: 10.1016/j.genhosppsy.2012.12.002. Epub 2013 Jan 22. PMID: 23347455
81. Huebner E. S. Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children // *Psychological Assessment*. — 1994. — Vol. 6(2). — p. 149-158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.
82. Huebner E. S., Zullig J., Saha R. Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale // *Child Indicator Research*. — 2012. — Vol.5. — p.561-657. doi: 10.1007/s12187-012-9140-z

83. Jefferies P., McGarrigle L., Ungar M. The CYRM-R: A Rasch-validated revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Informed Social Work*. — 2018. doi: 10.1080/23761407.2018.1548403
84. Kaltenbach E. et al. Efficient identification of mental health problems in refugees in Germany: the Refugee Health Screener // *Journal of Refugee Studies*. — 2009.
85. Kinzie J. D., Manson S. M. The use of self-rating scales in cross-cultural psychiatry // *Hosp Community Psychiatry*. — 1987. — Vol. 38. — P. 190-206
86. Kukaswadia A. et al. Development and validation of the bicultural youth acculturation questionnaire // *PLoS One*. — 2016. — Vol. 11. — № 8. — P. 1–16.
87. Lebedeva N, Tatarko A, Berry J. W. Social and psychological basis of multiculturalism: Testing of intercultural interaction hypotheses in the Russian context // *Psikhologicheskii Zhurnal*. — 2016. — Vol. 37(2). — P. 92–104.
88. Lebedeva N., Tatarko A., Berry J. W. Intercultural relations in Russia and Latvia: The relationship between contact and cultural security // *Psychology in Russia*. — 2016. — Vol. 9(1). — P. 41–56.
89. Leszczensky L, Santiago A. The Development and Test of a Measure of Youth's Ethnic and National Identity // *Methods, data, analyses*. — 2015. — Vol. 9(1). — P. 87–110.
90. Manificat S., Dazord A. (Evaluation of the Child's Quality of Life: Validation of a Questionnaire and First Results) [In French] *Evaluation de la qualité de vie de l'enfant : validation d'un questionnaire, premiers résultats*. *Expansion Scientifique Française*. — 1997. — 45(3). — pp.106-114
91. Manificat S., Dazord A. Infant, child and adolescent quality of life: surveys performed in a European context. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*. — 2002. — 2(6). — pp. 589–596. doi:10.1586/14737167.2.6.589 <https://doi.org/10.1586/14737167.2.6.589>
92. Manificat S., Dazord A., Langue J, et al. Evaluation of the quality of life of infants and very young children: validation of a questionnaire. *Multicenter European study*. *Arch Pediatr*. — 2000. — 7(6). — pp. 605–614.
93. Marulanda S., Addington J. Resilience in individuals at clinical high risk for psychosis. *Early Intervention in Psychiatry*. — 2016. — 10. — pp. 212–219. Doi: 10.1111/eip.12174
94. Mazlan N. H., Ahmad A. Validation of the malay-translated version of the center for epidemiological study–depression scale (CES-D) // *Asean Journal of Psychiatry*. — 2013. — T. 15 — № 1. — pp. 54–65.
95. McKay M. T., Andretta J. R. Evidence for the psychometric validity, internal consistency and measurement invariance of Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale scores in Scottish and Irish adolescents. *Psychiatry research*. — 2017. — 255. — pp. 382–386.
96. McMahan E., Corcoran P., Keeley H., Cannon M., Carli V., Wasserman C., Wasserman D. Mental health difficulties and suicidal behaviours among young

- migrants: Multicentre study of European adolescents. *BJPsych Open*. — 2017. — 3(6). — pp. 291-299. doi:10.1192/bjpo.bp.117.005322
97. Miller M. J., Kim J., Benet-Martínez V. Validating the Riverside Acculturation Stress Inventory with Asian Americans. *Psychological Assessment*. — 2011. — 23. — pp. 300–310. doi: 10.1037/a0021589
98. Nguyen H. H., von Eye A. The acculturation scale for Vietnamese adolescents (ASVA): A bidimensional perspective // *Int. J. Behav. Dev.* — 2002. — Vol. 26. — № 3. — pp. 202–213.
99. Panter-Brick C., Hadfield K., Dajani R., Eggerman M., Ager A., Ungar M. Resilience in context: A brief and culturally grounded measure for Syrian refugee and Jordanian host-community adolescents. *Child Development*, 2018. — 89. — pp.1803–1820. doi: 10.1111/cdev.12868
100. Phinney J.S. The Multigroup Ethnic Identity Measure // *Journal of Adolescent Research*. — 1992. — Vol. 7. — P. 156–176.
101. Phinney J.S., Ong A. D. Conceptualization and measurement of ethnic identity: current status and future directions // *Journal of Counseling Psychology*. — 2007. — Vol. 54. — P. 271-281.
102. Radloff L.S. The CES-D scale: a self-report depression scale for research in the general population. Текст: электронный // *Applied psychological measurement*. — 1977. — Т. 3. — № 1. — С. 385–401.
103. Resilience Research Centre. CYRM and ARM user manual. Halifax, NS: Resilience Research Centre, Dalhousie University. — 2018. Retrieved from <http://www.resilienceresearch.org/>
104. Reynolds C. R., Richmond B. O. What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1978. — 6. — pp. 271–280. doi: 10.1007/BF00919131
105. Robinson O.C., Lopez F.G., Ramos K., Nartova-Bochaver S. Authenticity, Social Context, and Well-Being in the United States, England, and Russia: A Three Country Comparative Analysis // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — 2013. — Vol. 44. — No. July. — pp. 719-737.
106. Rowlison R. T., Felner R. D. Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: Confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. — 55. — pp. 432–444. doi: 10.1037//0022-3514.55.3.432
107. Rutter M. A children's behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. — 1967. — 8. — pp.1-11.
108. Sarbhan Singh, Rafdzah Ahmad Zaki, Nik Daliana Nik Farid, Kushilpal Kaur. Reliability analysis of the Malay version of the center for epidemiologic studies-depression scale (CESD) among adolescents in Malaysia / — Текст : электронный // *Preventive Medicine Reports*. — 2021. — Т. 24. — С. 1015-1085.

109. Sargent L. R. *Social Skills for School and Community*. Reston, VA: Division of Mental Retardation, Council for Exceptional Children, 1991. — pp. 269-273.
110. Sarkadi A. et al. Is the Refugee Health Screener a Useful Tool when Screening 14- to 18-Year-Old Refugee Adolescents for Emotional Distress? // *Journal of Refugee Studies*. — 2020. — Vol. 32. — Special Issue No. 1.
111. Schnettlera B., Orellanabc L., Sepúlvedabc J., Mirandaa H., Grunertd K., Lobose G., Huechec C. Psychometric properties of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale in a sample of Chilean university students. *Suma Psicológica*. — 2017. — Vol.24. — pp. 97— 106. doi: 10.1016/j.sumpsi.2017.06.001
112. Shafer A. B. Meta-analysis of the factor structures of four depression questionnaires: Beck, CES-D, Hamilton, and Zung. — Текст электронный // *Journal of clinical psychology*. — 2006. — Т. 62. — № 1. — С. 123–146. — URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.20213>
113. Skriver L. C., Chu B. C. Cross-ethnic measurement invariance of the SCARED and CES-D in a youth sample // *Psychological Assessment*. — 2014. — Т. 26. — №. 1. — С. 332.
114. Steinmayr R., Dinger F., Spinath B. Motivation as a Mediator of Social Disparities in Academic Achievement // *European Journal of Personality*. — 2012. — Vol. 26. — pp. 335–349.
115. Steinmayr R., Spinath B. Konstruktion und Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW) [construction and validation of a scale for the assessment of school-related values] // *Diagnostica*. — 2010. — Vol 56. — pp. 195–211.
116. Steinmayr R., Weidinger A. F., Schwinger M., Spinath B. The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement — Replicating and Extending Previous Findings // *Front. Psychol.* — 2019. — 10. — 1730 p.
117. Stewart-Brown S., Tennant A., Tennant R., Platt S., Parkinson J., Weich S. Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): a Rasch analysis using data from the Scottish health education population survey. *Health and quality of life outcomes*. — 2009. — 7(1). — pp. 1–8.
118. Suarez-Morales L., Dillon F., Szapocznik J. Validation of the Acculturative Stress Inventory for Children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. — 2007. — Vol. 13. — No. 3. — pp. 216–224. doi: 10.1037/1099-9809.13.3.216
119. Tajfel H. *Social categorization, social identity, and social comparison. Differentiation between social groups* // London: Academic Press. — 1978. — pp. 61-76.
120. Tennant R. et al. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation // *Health and Quality of Life Outcomes*. 2007. — 16. — 9.

121. Turner S. M., McCanna M., Beidel D. C. Discriminant validity of the social Avoidance and Distress and Fear of Negative Evaluation Scales. / Behaviour Research and Therapy. — 1987. — № 25. — pp. 113–115.
122. Umaña-Taylor A. J., Yazedjian A., Bámaca-Gómez M. Developing the Ethnic Identity Scale using Eriksonian and social identity perspectives // Identity: An International Journal of Theory and Research. — 2005. — Vol. 4. — pp. 9–38.
123. Unger J. B. et al. The AHIMSA acculturation scale: A new measure of acculturation for adolescents in a multicultural society // J. Early Adolesc. — 2002. — Vol. 22. — № 3. — pp. 225–251.
124. Van de Vijver F. J. R., Helms-Lorenz M., Feltzer M. F. Acculturation and cognitive performance of migrant children in The Nether lands. International Journal of Psychology. — 1999. — 34. — pp. 149–162.
125. Vasin G., Lobaskova M., Gindina E. The Youth Self Report: validity of the Russian version. SHS Web of Conferences. — 2016. — 29. — pp. 20-41. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162902041>
126. Ward C, Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. — 1999. — Vol. 23(4). — P. 659–677.
127. Zahradnik M., Stewart S. H., O'Connor R. M., Stevens D., Ungar M., Wekerle C. Resilience moderates the relationship between exposure to violence and posttraumatic re-experiencing in Mi'kmaq youth. International Journal of Mental Health and Addiction. — 2010. — 8. — pp. 408–420. [doi:10.1007/s11469-009-9228-y](https://doi.org/10.1007/s11469-009-9228-y)