
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДИАГНОЗА ПРИ НАРУШЕНИЯХ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

И.А. КОРОБЕЙНИКОВ*,
ФГБНУ «ИКП РАО», Москва, Россия,
psikor@bk.ru

Н.В. БАБКИНА**,
ФГБНУ «ИКП РАО», Москва, Россия,
natali.babkina@mail.ru

Для цитаты:

Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Консультативный ресурс психологического диагноза при нарушениях психического развития у детей // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 11—22. doi: 10.17759/cpp.2017250402

* *Коробейников Игорь Александрович*, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ «ИКП РАО»), Москва, Россия, e-mail: psikor@bk.ru

** *Бабкина Наталья Викторовна*, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ «ИКП РАО»), Москва, Россия, e-mail: natali.babkina@mail.ru

Рассмотрены проблемы психологического сопровождения детей с задержкой психического развития, обучающихся в условиях интегрированного и инклюзивного образования. Определяется содержание типичных запросов на консультативную помощь психолога со стороны специалистов, участвующих в образовательном процессе, и родителей данной категории детей. Раскрываются значение и задачи диагностической деятельности психолога, как базового компонента основных направлений психологического сопровождения и как ресурса специальной консультативной практики. Обосновывается целесообразность использования модели функционального диагноза, позволяющего упорядочить данные клинического, психологического и педагогического обследования ребенка и обеспечить продуктивное взаимодействие специалистов. Описываются единые критерии и обобщенные параметры типологической дифференциации детей с задержкой психического развития, необходимой для выбора образовательного маршрута для ребенка и организации специальных условий его обучения.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, психологическое сопровождение образования и развития детей, психологическая диагностика, консультативный ресурс.

Истоки, направленность и содержание психологического консультирования как вида профессиональной деятельности изначально ориентированы на оказание психологической помощи людям, не имеющим клинически очерченных психических нарушений, но испытывающих трудности в социальной коммуникации и межличностных взаимодействиях [7].

Проблема, которая обсуждается в данной статье, относится к другому направлению консультативной практики, не имеющей пока единого концептуального оформления, но активно развивающейся в рамках психологического сопровождения образования и развития детей. Трактовка основных его целей является сходной у разных авторов, различаясь, главным образом, лишь соотношением акцентов или приоритетных позиций, касающихся организации и содержания этой деятельности. Так, например, психологическое сопровождение определяется как система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения детей в рамках образовательного процесса [1]; на создание условий для положительного развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологического и психического развития ученика с ориентацией на зону его ближайшего развития [3]; как система организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования

образовательной среды и самореализации личности ребенка [9; 14]; как особый вид помощи ребенку на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [13].

Перечисленные трактовки раскрывают содержание психологического сопровождения в контексте задач *практической психологии в системе общего образования* и, главным образом, в отношении детей с условно нормативным развитием. В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) правомерное употребление понятия «сопровождение» становится возможным лишь с развитием практики интегрированного образования, включающего инклюзивную его форму, так как ранее, в условиях обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, реализовывалась модель комплексной психолого-медико-педагогической помощи этим детям. Сегодня же, когда такие дети интегрируются в общеобразовательную среду, они нуждаются в обязательном сопровождении специалистами, способствующими удовлетворению их особых образовательных потребностей, определяемых характером имеющихся у них нарушений развития.

В ходе разработки системы психологического сопровождения детей с ОВЗ, представленных в нашей работе детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), особое внимание было уделено диагностическим аспектам этой деятельности. Выше было сказано о различных ракурсах понимания психологического сопровождения, однако почти всеми авторами подчеркивалось значение диагностической составляющей этой деятельности. Мы же выделяем ее как базовый компонент, без которого невозможна реализация всех прочих направлений сопровождения и, прежде всего, консультативного.

На основе данных психологической диагностики в рамках сопровождения детей с ЗПР появляется возможность реализации дифференцированного (индивидуализированного) подхода:

- к определению образовательных и компенсаторных возможностей детей с ЗПР, уточнению психологического содержания их особых образовательных потребностей;
- к выбору образовательного маршрута, определяющего специальные условия образования;
- к выделению приоритетных целей коррекционной работы;
- к определению задач и сфер взаимодействия с педагогами, врачами и родителями;
- к осуществлению мониторинга развития ребенка.

Из содержания перечисленных позиций следует, что запрос на консультативную помощь психолога, обеспечивающего процесс сопровождения детей с ОВЗ (в данном случае — детей с ЗПР), обучающихся в

условиях образовательной интеграции, может ожидать от нескольких категорий специалистов: педагогов общего образования, педагогов-дефектологов, детских психиатров, а также от родителей этих детей.

В частности, у большинства педагогов общего образования отсутствуют необходимые знания и представления об особенностях детей с ЗПР, определяющих трудности их обучения и школьного поведения. Основными задачами психологического консультирования здесь являются раскрытие особенностей развития когнитивной, эмоциональной, поведенческой сфер личности ребенка с ЗПР, совместное определение способов компенсации трудностей, выработка наиболее адекватных путей взаимодействия учителя с ребенком в процессе учебных занятий. Важной задачей является обучение педагога целенаправленному наблюдению за ребенком, своевременной фиксации тех или иных трудностей и своевременному направлению за помощью к психологу. В значительной мере в подобном консультировании нуждаются и педагоги-дефектологи, владеющие специальными методами обучения, но далеко не всегда способные верно оценить источники и механизмы учебных затруднений детей с ЗПР¹ или трудностей усвоения ими школьных норм поведения. О.И. Кукушкина справедливо замечает по этому поводу: «Специальный психолог призван... помогать учителю прежде всего осмысливать и переосмысливать результаты проведенного обучения в проекции на развитие ребенка. Именно психолог способен помочь педагогу понять, какой просчет в учительской работе повлек за собой разрыв между обучением и развитием и что нужно сделать, чтобы привести их в соответствие, как соотносить “шаги” в развитии ребенка с “шагами” в методике обучения» [8, с. 74].

В отношениях психолога и детского психиатра, если они непосредственно взаимодействуют в профессиональном пространстве (например, в рамках консилиума образовательной организации или психолого-медико-педагогической комиссии), консультирование должно осуществляться по принципу «взаимного опыления». Это означает, что психолог нуждается в уточнении вклада органических факторов в генезис нарушений психического развития ребенка (что позволяет ему с большей надежностью определить типологический вариант ЗПР и соответствующий ему образовательный маршрут). Консультативная помощь психолога может быть представлена подробным описанием характера, структуры, степени выраженности нарушений психической деятельности и ресурсов психического развития ребенка, что нередко бывает не-

¹ До настоящего времени в вузах не предусмотрена подготовка специалистов-дефектологов для работы с детьми с задержкой психического развития, несмотря на то, что они являются самой распространенной категорией детей с ОВЗ и характеризуются широким диапазоном трудностей развития и обучения.

обходимо детскому психиатру для дифференциальной диагностики ЗПР и легкой умственной отсталости.

Формы и содержание консультативной работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству. На начальном этапе взаимодействия наиболее продуктивным является индивидуальное консультирование. Оно проводится в несколько этапов. Задачей первого этапа является установление доверительных отношений с родителями, отрицающими возможность и необходимость сотрудничества. Следующий этап индивидуального консультирования проводится по итогам всестороннего обследования ребенка. Психолог в доступной форме информирует родителей об особенностях их ребенка, отмечает его положительные качества, объясняет, какие специальные занятия ему необходимы, к каким специалистам следует обратиться дополнительно, как организовать занятия с ребенком в домашних условиях, на что следует обратить особое внимание. На этапе собственно коррекционно-развивающей работы родители привлекаются к выполнению конкретных рекомендаций и заданий психолога. Далее проводится совместное обсуждение хода и результатов коррекционной работы. Анализируются факторы положительной динамики развития ребенка, вырабатываются рекомендации по преодолению возможных проблем (в частности, связанных с адаптацией детей к школе, взаимодействием с одноклассниками).

Из представленного описания содержания и адресатов консультативной помощи психолога следует, что вне зависимости от конкретных задач она должна базироваться на результатах психологического исследования детей. Каким же образом оно должно быть построено, какого рода информация и в каких форматах она должна быть представлена в психологическом заключении, претендующем на удовлетворение консультативных запросов?

Прежде чем ответить на эти вопросы, следует еще раз напомнить, что с введением в практику образования федеральных государственных образовательных стандартов начального образования обучающихся с ОВЗ задачи диагностики приобрели новый полезный смысл, расширив зону профессиональной ответственности. Появилась необходимость в установлении вариантов развития детей с ОВЗ, соотносимых с вариантами образовательных маршрутов. Востребованными становятся результаты диагностики в отборе содержания и в организации коррекционной работы с детьми, в разработке адаптированных образовательных программ, в оценке динамики развития ребенка и его продвижения в освоении жизненных компетенций как важной основы социализации. Все это определяет появление не только запросов на развитие диагностики в формате, который был обозначен Л.С. Выготским, но и условий для ее полноценного применения.

В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский смог выделить и проанализировать все основ-

ные изъяны, все болевые точки, проявившиеся в процессе становления педологической диагностики [2]. В частности, предметом критики являлись описательный, феноменологический характер диагноза, не претендующего на аналитическую оценку сущности и механизмов выявляемых феноменов; тесно связанный с ним способ механического объединения разрозненных фактов и наблюдений; количественный подход, опирающийся на простое суммирование диагностических показателей; невозможность трансформировать данные диагностики в адресные и эффективные рекомендации по оказанию коррекционной помощи ребенку; **отсутствие динамического подхода к оценке развития ребенка**. Опираясь на подробный анализ конкретных примеров из диагностической практики, он показал несовершенство многих ее звеньев и обозначил систему координат для конструктивного развития этой области и ее желаемый образ.

Попытка системного упорядочения процедуры комплексного диагностического обследования ребенка с ЗПР, предполагающего определение приоритетов в содержании, целях диагностики, а также принципов использования результатов и организации диагностической деятельности, находит отражение в концепции функционального диагноза при нарушениях психического развития в детском возрасте [4; 5]. Основной принцип построения функционального диагноза может быть сформулирован как принцип последовательного преобразования общих феноменологических признаков в индивидуально-типические и — далее — в индивидуально-психологические, как наиболее пригодные и адекватные для распознавания и анализа реальных проблем конкретного ребенка.

Реализации этого принципа диагностики применительно к младшим школьникам с ЗПР, различающихся широким диапазоном различий внутри этой категории, предшествовало определение типологических вариантов задержанного развития [6]. Были выделены единые параметры дифференцированного описания групп детей, которые интегрировали в себе наиболее значимые и предельно обобщенные психологические качества, определяющие феноменологию задержанного психического развития и — в значительной степени — особые образовательные потребности детей, обнаруживающих признаки данного вида психического дизонтогенеза.

На примере групп А и В, представленных двумя типологическими вариантами ЗПР, может быть продемонстрировано содержание использованных параметров, на основе которых фиксировались различия между группами, имеющие значение для определения образовательного маршрута ребенка и необходимых ему условий образовательной среды (табл. 1). Разделение на когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости предлагается впервые и имеет своей целью определение приоритетных ориентиров в построении программы психолого-педагогической работы с ребенком.

Т а б л и ц а 1

Параметры, значимые для определения образовательного маршрута ребенка и необходимых ему условий образовательной среды

Параметры оценки	Группа А	Группа В
<i>Познавательная деятельность</i>		
Общее интеллектуальное развитие	По уровню и структуре — приближение к возрастной норме	Неравномерное по структуре, общий уровень — в границах низкой нормы или ниже нормы
Познавательная активность	По общему уровню — близкая к норме; неустойчивая, поверхностная, с признаками избирательности	Сниженная, избирательная, поверхностная
<i>Организация и продуктивность мыслительной деятельности</i>		
Саморегуляция и целенаправленность	Недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента продуктивности (ослабление контроля, колебания целенаправленности)	Недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента в сочетании с «органической» деконцентрацией внимания, дефицитом произвольной активности, склонностью к аффективной дезорганизации деятельности
Умственная работоспособность	Достаточная — при наличии адекватной внутренней (интерес) или внешней мотивации; возможна пресыщаемость в субъективно сложных видах деятельности	Пониженная, неравномерная — в связи с неустойчивостью мотивации, сочетающейся с повышенной истощаемостью, пресыщаемостью и когнитивными затруднениями
<i>Коммуникации</i>		
В условиях учебной деятельности	При понимании и способности к усвоению норм и правил коммуникации в учебной обстановке — неустойчивое их соблюдение в связи с мотивационной и личностной незрелостью, недостатками произвольной саморегуляции	При потенциальной способности к пониманию правил коммуникации в учебной обстановке — затрудненное и/или неустойчивое усвоение и воспроизводство адекватных коммуникативных эталонов
Вне учебной деятельности	Навыки спонтанной, инициативной, но недо-	Проявления инициативы и спонтанности в коммуни-

Параметры оценки	Группа А	Группа В
	статочно упорядоченной и поверхностной коммуникации, порождаемой преимущественно эмоциональными стимулами	кациях ограничены и носят преимущественно реактивный и малопродуктивный характер при обедненном репертуаре и невысоком качестве коммуникативных средств
Обучаемость		
Когнитивный ресурс обучаемости	Достаточен для освоения базового уровня образования в среде нормально развивающихся сверстников в те же календарные сроки	Когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости вариативны, но в целом ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, уточняется и корректируется в процессе обучения
Мотивационный ресурс обучаемости и зона ближайшего развития	Раскрываются и корректируются в процессе обучения	

Как было сказано выше, использованные параметры описания групп носят обобщенный характер. Это означает, что за каждым из них стоит определенный массив данных, полученных психологом в процессе диагностического исследования, а также дополнительно привлекаемых из других источников информации о ребенке, прежде всего, наблюдения и педагогических характеристик. В психологическом заключении, которое может иметь разные описательные форматы, обязательно должны быть отражены характеристики познавательной, эмоциональной и поведенческой сфер личности ребенка, подкрепленные конкретными экспериментальными фактами и выстроенные в определенных иерархических связях. Лишь при соблюдении этих требований появляются основания говорить о «психологическом диагнозе» хотя бы второго (этиологического) уровня в понимании Л.С. Выготского.

Массив диагностической информации должен быть достаточным для аргументированных заключений о наличии конкретных особенностей или нарушений психического и социального развития ребенка, а выводы о вероятных причинах появления этих особенностей и их пригодности для формирования прогностических оценок могут претендовать на достоверность лишь при условии корректной интерпретации экспериментальных фактов, опирающейся на методологию психологического исследования нарушений психического развития в детском возрасте [10; 11].

Возвращаясь к оценке консультативного ресурса психологического диагноза, можно утверждать, что лишь при указанных условиях он может стать пригодным для удовлетворения запросов как специалистов,

обеспечивающих процесс обучения и воспитания детей с ЗПР в современной образовательной среде, так и их родителей, все более активно вовлекаемых в этот процесс.

Финансирование

Исследование выполнено в рамках государственного задания Минобрнауки РФ ФГБНУ «ИКП РАО» (№25.85.59.2017/8.9. «Развитие теоретико-методологических основ научной школы культурно-исторической дефектологии»).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
2. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Проблемы дефектологии [сборник работ] / Под ред. Т.М. Лифановой. М.: Просвещение, 1995. С. 200—263.
3. *Козырева Е.А.* Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей // Школьный психолог. 2001. № 33. С. 7—15.
4. *Коробейников И.А.* Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания // Дефектология. 2004. № 1. С. 54—60.
5. *Коробейников И.А., Инденбаум Е.Л.* Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // Дефектология. 2009. № 5. С. 22—28.
6. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3—13.
7. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
8. *Кукушкина О.И.* Компьютерная поддержка взаимодействия специального психолога и педагога // Дефектология. 2002. № 2. С. 72—82.
9. *Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В.* Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml (дата обращения: 09.07.2017).
10. *Лубовский В.И.* Психодиагностика нарушений развития у детей // Специальная психология: учебное пособие / Под ред. В.И. Лубовского. М.: Издательский центр «Академия», 2009. С. 499—521.
11. *Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М.* Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. № 4. С. 50—60. doi:10.17759/pse.2016210406
12. *Метелькова Е.И.* Психологическая служба как ресурс развития современного образования: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 276 с.

13. Шалагинова К.С. Системное психологическое сопровождение как эффективная технология работы с агрессивными младшими школьниками // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4. С. 115—127.
14. Шеина О.Н. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в начальной школе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2016. № 33. С. 39—40.

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS AS A COUNSELING RESOURCE IN DEVELOPMENTAL DISORDERS IN CHILDREN

I.A. KORUBEYNIKOV*,

Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, psikor@bk.ru

N.V. BABKINA**,

Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, natali.babkina@mail.ru

We consider the issues of psychological assistance for children with intellectual disability who participate in integrated and inclusive schooling programs. The content of the teachers' and parents' typical queries to the psychologist is defined. We discover the meaning and the objectives of the psychologist's diagnostic activity that is viewed both as a basic component of the main directions of psychological assistance and as a resource for special counseling practice. The model of functional diagnosis is proved to be expedient as it allows ordering the data obtained by clinical, psychological and pedagogical examination of the child and provides the productive interaction between specialists from various disciplinary fields. We describe the unified criteria and generalized parameters for typological differentiation of children with intellectual disability, which is essential in order to choose

For citation:

Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Psychological Diagnosis As A Counseling Resource In Developmental Disorders In Children. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 4, pp. 11—22. doi: 10.17759/cpp.2017250402. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Korobeynikov Igor Alexandrovich*, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Work, Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: psikor@bk.ru

** *Babkina Nataliya Victorovna*, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: natali.babkina@mail.ru

the educational path for the child and organize the special conditions for his/her studies.

Keywords: children with intellectual disability, psychological assistance in education and child development, psychological diagnostics, counseling resource.

Acknowledgements:

This paper was prepared as a part of the state assignment of Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Ministry of Education and Science of the Russian Federation (№25.85.59.2017/8.9. “The development of the theoretical and methodological basics of cultural-historical defectology school”).

REFERENCES

1. Bitjanova M.R. Organizacija psihologičeskoj raboty v shkole [Organization of psychological work in school]. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 298 p.
2. Vygotsky L.S. Diagnostika razvitija i pedologičeskaja klinika trudnogo detstva [Diagnostics of development and pedological clinic of difficult childhood]. In Lifanova T.M. (ed.) *Problemy defektologii* [Problems of defectology]. Moscow: Prosveshčenie, 1995, pp. 200—263.
3. Kozyreva E.A. Teoretiko-tehnologičeskie aspekty psihologo-pedagogičeskogo soprovozhdenija detej, ih učitelej i roditelej [Theoretical and technological aspects of psychological and pedagogical support of children, their teachers and parents]. *Shkol'nyj psiholog* [School psychologist], 2001, no. 33, pp. 7—15.
4. Korobeinikov I.A. Diagnostika narušenij psihičeskogo razvitija u detej v kontekste problem integracii mezhdisciplinarnogo znanija [Diagnosis of mental development disorders in children in the context of integration problems of interdisciplinary knowledge]. *Defektologija* [Defectology], 2004, no. 1, pp. 54—60.
5. Korobeinikov I.A., Indenbaum E.L. Problemy diagnostiki, korrekcii i prognoza pri organizacii soprovozhdenija detej s legkim psihičeskim nedorazvitiem [Problems of diagnosis, correction and prognosis in the organization of accompanying children with mild mental underdevelopment]. *Defektologija* [Defectology], 2009, no. 5, pp. 22—28.
6. Korobeinikov I.A., Babkina N.V. Differenciacija obrazovatel'nyh potrebnostej kak osnova differencirovannyh uslovij obrazovanija detej s ZPR [Differentiation of educational needs as a basis for differentiated conditions for the education of children with IDD]. *Defektologija* [Defectology], 2017, no. 2, pp. 3—13.
7. Kočiūnas R. Osnovy psihologičeskogo konsul'tirovanija [Fundamentals of psychological counseling]. Moscow: Akademicheskii proekt, 1999. 240 p.
8. Kukushkina O.I. Komp'juternaja podderzhka vzaimodejstvija special'nogo psihologa i pedagoga [Computer support of the interaction of a special psychologist and teacher]. *Defektologija* [Defectology], 2002, no. 2, pp. 72—82.
9. Leonova E.V., Shatova S.S., Shcherbakova E.V. Adaptacija i dezadaptacija škol'nikov v kontekste trebovanij novyh federal'nyh obrazovatel'nyh standartov [Elektronnyj resurs] [Adaptation and disadaptation of schoolchildren in the context of the requirements of the new federal educational standards]. *Psihologičeskaja*

- nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml (Accessed: 09.07.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Lubovskii V.I. Psihodiagnostika narushenij razvitiya u detej [Psychodiagnosis of developmental disorders in children]. In V.I. Lubovskii. *Spetsial'naja psikhologija: Uchebnoe posobie* [Special Psychology: Textbook]. Moscow: Izdatel'skij centr «Akademija», 2009, pp. 499—521.
 11. Lubovskii V.I., Korobeinikov I.A., Valyavko S.M. Novaja koncepcija psihologicheskoj diagnostiki narushenij razvitiya [A new concept of psychological diagnosis of developmental disorders]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016, no. 4, pp. 50—60. doi:10.17759/pse.2016210406
 12. Metel'kova E.I. Psihologicheskaja sluzhba kak resurs razvitiya sovremennogo obrazovanija: dis. ... kand. psihol. n. [Psychological service as a resource for the development of modern education. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 276 p.
 13. Shalaginova K.S. Sistemnoe psihologicheskoe soprovozhdenie kak jeffektivnaja tehnologija raboty s agressivnymi mladshimi shkol'nikami [Systematic psychological support as an effective technology for working with aggressive younger schoolchildren]. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija* [Bulletin of Practical Psychology], 2011, no. 4, pp. 115—127.
 14. Sheina O.N. Osobennosti psihologicheskogo soprovozhdenija obrazovatel'nogo processa v nachal'noj shkole [Features of psychological support of educational process in an elementary school]. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera* [Conference proceedings of the scientific and information center Sociosphere], 2016, no. 33, pp. 39—40.