Консультативная психология и психотерапия
2026. *34*(2), 186—204.
https://doi.org/10.17759/cpp.2026340209
ISSN: 2075-3470 (печатный)
ISSN: 2311-9446 (online)

Counseling Psychology and Psychotherapy
2026. *34*(2), 186—204.
https://doi.org/10.17759/cpp.2026340209
ISSN: 2075-3470 (print)
ISSN: 2311-9446 (online)

Научная статья | Original paper

«Мам, а может я человеком буду?»: учебное сопровождаемое проживание как пространство взросления

М.Ю. Гурин[1] ✉, **Д.А. Парщиков**[1], **Н.А. Мальцева**[2]

[1] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

[2] Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», Москва, Российская Федерация

✉ maxgur98@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Подростковый период рассматривается как переходный этап из детства во взрослость. Подростки с нарушениями нейроразвития и их семьи сталкиваются со значительными трудностями, связанными с вступлением во взрослую жизнь. В статье рассматриваются представления участников проекта учебного сопровождаемого проживания и их родителей о процессе взросления, а также вклад этого проекта в процесс перехода во взрослость. **Цель.** Картировать смыслы, вкладываемые участниками проекта учебного сопровождаемого проживания и их родителями в процесс перехода из детства во взрослость. **Гипотеза.** Участники исследования отмечают субъективные маркеры взрослости, не уделяя внимания традиционным представлениям о взрослении. **Методы и материалы.** Летом 2025 года было проведено 8 интервью с родителями, 5 интервью с участниками проекта сопровождаемого проживания (подростки и молодые взрослые) и 2 фокус-группы с педагогами московского проекта учебного сопровождаемого проживания для подростков и молодых взрослых с ментальной инвалидностью. Всего в исследовании приняли участие 22 человека. Был проведен тематический анализ материалов интервью и фокус-групп в программе MAXQDA. **Результаты.** Маркерами увеличения самостоятельности и взросления участников проекта учебного сопровождаемого проживания являются развитие агентности и способности к целеполаганию, а также смена ролей в детско-родительских отношениях. В различных семьях описанные маркеры находят разное проявление — начиная от «социально незаметных» поведенческих изменений и заканчивая развитием более комплексных навыков. **Выводы.** Проект учебного сопровождаемого проживания

©, 2026

CC BY-NC

для подростков и молодых взрослых способствует взрослению участников как в контексте субъективных маркеров взрослости, так и через понимание этого процесса как последовательности общепринятых в определенной культуре событий в рамках жизненного цикла.

Ключевые слова: взросление, переход во взрослость, сопровождаемое проживание, подростки, подростки с ментальной инвалидностью, молодые взрослые с ментальной инвалидностью, детско-родительские отношения

Финансирование. Работа выполнена при поддержке ПАО «Сбербанк».

Для цитирования: Гурин, М.Ю., Парщиков, Д.А., Мальцева, Н.А. (2026). «Мам, а может я человеком буду?»: учебное сопровождаемое проживание как пространство взросления *Консультативная психология и психотерапия, 34*(2), 186—204. https://doi.org/10.17759/cpp.2026340209

"Mom, can I be a human being?": educational supported living as a space for transition to adulthood

M.Y. Gurin[1] ✉, **D.A. Parschikov**[1], **N.A. Maltseva**[2]

[1] HSE University, Moscow, Russia

[2] Regional Non-profit Social Organization «Center for Curative Pedagogics», Moscow, Russia

✉ maxgur98@gmail.com

Abstract

Content and relevance. Adolescence is regarded as a transitional stage from childhood to adulthood. Adolescents with neurodevelopmental disorders and their families face significant challenges associated with the transition to adulthood. This article examines the perceptions of participants in an educational supported living project and their parents regarding the process of growing up, as well as the project`s contribution to the transition to adulthood. **Objective.** To map the meanings attributed to the transition from childhood to adulthood by participants in an educational supported living project and their parents. **Hypothesis.** Research participants note subjective markers of adulthood, paying no attention to traditional markers of adulthood. **Methods and materials.** In the summer of 2025, 8 interviews with parents, 5 interviews with project participants (adolescents and young adults), and 2 focus groups with educators of the Moscow-based educational supported living project

for adolescents and young adults with mental disability were conducted. A total of 22 individuals participated in the study. Thematic analysis of the interview and focus group materials was performed using MAXQDA. **Results.** Markers of increased independence and maturation among educational supported living project participants include the development of agency and goal-setting capacity, as well as a shift in roles within parent—child relationships. Across different families, these markers manifest in varying ways — ranging from "socially invisible" behavioral changes to the development of more complex skills. **Conclusions.** The educational supported living project for adolescents and young adults promotes participants' maturation both in terms of subjective markers of adulthood and through an understanding of this process as a sequence of culturally normative life course events.

Keywords: maturation, transition to adulthood, supported living, adolescents, adolescents with mental disabilities, parent-child relationships

Funding. The work was carried out with the support of PJSC "Sberbank".

For citation: Gurin, M.Y., Parschikov, D.A., Maltseva, N.A. (2026). "Mom, can I be a human being?": educational supported living as a space for transition to adulthood. *Counseling Psychology and Psychotherapy, 34*(2), 186—204. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/cpp.2026340209

Введение

Подростковый возраст называют также переходным, имея в виду переход из детства во взрослость. Традиционные представления о взрослении связывают этот процесс с большим количеством значимых событий, которые меняют социальный статус человека и его жизнь в целом (Andreeva et al., 2025). В первую очередь речь идет о завершении образования, отдельном от родителей проживании, трудоустройстве, создании отношений и семьи. С другой стороны, в современном мире часто более значимыми становятся субъективные маркеры взрослости, включающие умение брать на себя ответственность, эмоциональную сепарацию от родителей и независимое принятие решений (Arnett, 2004). В отечественной психологии «чувство взрослости» считалось основным новообразованием подросткового возраста: подросток требует отношения к себе как к взрослому, стремится к самостоятельности во многих сферах жизни (Эльконин, 2012).

Помимо изменения социального статуса и восприятия себя, закономерно меняется структура отношений в семье. Проявляются стремления к самостоятельности в принимаемых решениях, сепарации от родителей. Детско-родительские отношения становятся более горизонтальными — с более равны-

ми и взаимовыгодными взаимодействиями (Branje, 2018). В подростковый период меняется функция родительства, становится больше пространства для совместных обсуждений, избегается прямой контроль — иначе возрастает риск кризисов и конфликтных ситуаций, фокус внимания подростка смещается с авторитета родителей на сверстников (Kobak et al., 2017).

Подростки с нарушениями нейроразвития и их семьи сталкиваются со значительными трудностями, связанными с переходом во взрослость. Линейный путь, связанный с жизненными достижениями, самостоятельным проживанием и работой часто затруднен. Возможность принимать самостоятельные решения и проявлять активность тоже может быть ограничена. В семье могут сохраняться привычные отношения, не меняющиеся по мере взросления (Ben-Zur et al., 2005).

Выделяют также трудности, связанные с недостаточным взаимодействием организаций при переходе подростка из детских медицинских сервисов во взрослые или при переходе на следующую ступень образования. Родителям может не хватать материальной, информационной, психологической поддержки в изменяющихся условиях, а взрослеющим молодым людям — центров дневного пребывания, реабилитационных мероприятий (Gauthier-Boudreault et al., 2017).

Исследования показывают, что подростки с ментальными особенностями часто чувствуют себя исключенными из процесса принятия решений и хотели бы больше влиять на свою жизнь (Mogensen et al., 2024). Подростки не всегда имеют возможность обсудить вместе с родителями планы и представления о будущем, и эти представления могут оказаться несовпадающими (Young et al., 2020). Часто взрослеющие люди испытывают дефицит поддержки общества за пределами семьи, их социальное окружение оказывается очень ограниченным (Fullana et al., 2021).

В международной практике представлен спектр программ перехода, целью которых является облегчение перехода во взрослую жизнь для подростков с ментальными нарушениями (White et al., 2021). Фокус подобных программ не ограничивается формированием отдельных навыков у подростков — их задачи могут также включать работу с семьями и интеграцию в сообщество в целом. В качестве примера можно привести вмешательства, основные компоненты которых включают тренинги для родителей и групповую терапию для молодых людей (Pag n et al., 2024).

Часть программ перехода помогает молодым людям с ментальными нарушениями перейти на другую ступень в сфере образования — например, оказывает содействие студентам с расстройствами аутистического спектра при переходе на следующую образовательную ступень и в процессе их

адаптации в колледже. Характерно, что в задачи подобных программ включаются не только развитие социальных и бытовых навыков, но и целенаправленная работа над управляющими функциями («executive functions») и навыками решения проблем (White et al., 2021). Важным направлением в рамках таких образовательных проектов являются инициативы, ориентированные на профориентацию, планирование карьеры, постановку профессиональных целей и последующее трудоустройство (Hatfield et al., 2018).

С точки зрения организации более самостоятельной жизни учебное сопровождаемое проживание для подростков и молодых взрослых с ментальной инвалидностью можно рассматривать как один из форматов программ перехода во взрослую жизнь, объединяющий в себе многие из указанных выше принципов и компонентов.

Выделяют разные формы сопровождаемого проживания (по времени пребывания в проекте, по количеству участников и пр.). Иногда даже в рамках одного проекта возможны варианты: проживание отдельно и самостоятельно, с другом, в гостевой семье или ко-резиденции. При этом степень поддержки и форма проживания могут меняться со временем (Thoresen et al., 2022).

Подавляющее большинство исследований в этой области посвящено постоянному сопровождаемому проживанию для взрослых с ментальной инвалидностью. При этом в литературе есть разные подходы к классификации этой формы проживания: в международной литературе программы подразделяются на постоянные и ограниченные по времени (Krotofil et al., 2018), тогда как в русскоязычной — на подготовительный этап, учебное и постоянное сопровождаемое проживание (Кожушко, Владимирова, 2021).

Ключевой *исследовательский вопрос*, который ставят авторы настоящей статьи: какими смыслами участники проекта учебного сопровождаемого проживания и их родители наделяют процесс перехода его участников из детства во взрослость?

Основная *гипотеза* исследования: участники исследования отмечают субъективные маркеры взрослости, не уделяя внимания традиционным представлениям о взрослении.

Материалы и методы

Исследование проходило на базе московского проекта учебного сопровождаемого проживания для подростков и молодых взрослых с ментальной инвалидностью. Участники проекта имеют различные диагно-

зы, среди них: расстройство аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, ДЦП, синдром Дауна. Возраст участников проекта сопровождаемого проживания на момент сбора данных — от 15 до 25 лет.

Полевой этап проводился с июня по август 2025 года. В обозначенный период было проведено 1 включенное наблюдение, во время которого было собрано 5 очных интервью с участниками проекта (4 респондента мужского пола и 1— женского).

С родителями участников проекта было проведено 8 онлайн-интервью (7 — с матерями, 1 — с отцом). С педагогами и волонтерами проекта были проведены 2 онлайн-фокус-группы по 5 и 4 участника[1]. Материалы исследования были собраны по завершении второго года существования проекта учебного сопровождаемого проживания.

Интервью и фокус-группы проводились с использованием заранее подготовленных списков вопросов, при этом порядок и формулировки вопросов адаптировались, исходя из ответов каждого участника исследования; по ходу беседы добавлялись уточняющие вопросы.

В интервью с родителями затрагивались следующие темы: социально-демографическая информация о родителе и ребенке; причины и смысл участия в проекте сопровождаемого проживания; изменения в жизни семьи, связанные с участием в проекте, ожидания от этого участия; отношение к изменениям в уровне самостоятельности ребенка; представления о взрослении; а также планы и трудности в процессе перехода к взрослой жизни.

В интервью с участниками проекта учебного сопровождаемого проживания спрашивалось о социально-демографических характеристиках, отношении к участию в проекте, времяпрепровождении в квартире проекта, а также о самоощущении взрослости и степени самостоятельности.

В рамках фокус-групп с сопровождающими обсуждались педагогические советы (часто поднимаемые на них вопросы, полезность подобных собраний), сложности в работе, позитивные эффекты от работы для самих педагогов.

---

[1] В разделе с результатами исследования тезисы иллюстрируются высказываниями участников исследования, которые сопровождаются подписями в скобках. Из 13 интервью 7 было проведено с матерями («М» в подписи), 1— с отцом («О» в подписи), 4 — с участниками («У» в подписи) и 1 — с участницей проекта (не приводятся высказывания). Число в подписи означает номер интервью. Число в подписи после запятой означает возраст участника проекта. Высказывания из фокус-групп с педагогами подписываются ФГ1 или ФГ2.

Для достижения цели исследования применялось тематическое кодирование (Bryman, 2016) в программе MAXQDA 2020.

Результаты

Первое, что важно отметить: все участники[2] проекта отличаются друг от друга: разные основные и сопутствующие диагнозы, различная степень их проявления, свой уровень овладения бытовыми и социальными навыками. В связи с этим отмечаемые родителями изменения в самостоятельности и проявлениях взрослости имеют разные воплощения. Основываясь на материалах интервью, можно представить некоторый спектр изменений, который отмечают родители. *На одном полюсе* находятся незначительные на первый взгляд изменения в навыках самообслуживания, которые, тем не менее, являются для родителей значимым маркером увеличения самостоятельности ребенка. Так, одна из респонденток описывает положительные изменения в способности ребенка самостоятельно одеваться, которые ранее казались невозможными или требующими продолжительной работы со стороны педагогов:

> «Педагоги рассказывают, что она одевается лучше. Я говорю такие простые вещи, но для [имя ребенка] это очень важно, что она более самостоятельная стала. В общем, это и было нашей целью в [проекте], чтобы [имя ребенка] стала более самостоятельной. Не все время ждала, что сейчас мама меня оденет, мама меня обует» (М7, 15).

Еще одним примером «незаметных» изменений является способность ребенка адаптироваться к новому окружению и чувствовать себя в нем свободно и расслабленно. Так, респонденты описывают длитель-

---

[2] По тексту статьи для обозначения участников проекта учебного сопровождаемого проживания мы используем разные слова. В случае обсуждения детско-родительских отношений мы использует слова «ребенок», «дети». В прочих случаях мы используем принятое в рамках проекта слово «клиент» или более нейтральное «участник».

[3] Согласно законодательству и исследовательской литературе изучаемый проект является учебным сопровождаемым проживанием. В связи с этим, в своем тексте мы используем формулировку «учебная квартира», однако в речи респондентов устоявшимся является выражение «тренировочная квартира» или сокращение «ТК».

ный процесс адаптации к учебной квартире[3] с фокусом на психоэмоциональном состоянии ребенка, которое со временем трансформируется из страха и напряженности в спокойствие и расслабленность. При этом мать одного из клиентов отмечает, что ей некомфортно описывать эти изменения в терминах взросления и самостоятельности в разговоре с другими людьми, поскольку:

> «...эти успехи социально не видны, но для него [ребенка] — это колоссальная история» (М1, 16).

Процесс адаптации клиентов к квартире учебного сопровождаемого проживания осложняется тем, что у нейроотличных подростков возникают трудности при попытке вовлечения в неструктурированное взаимодействие. Родители проводят параллель с системой школьного образования, в которой подросток с аутизмом успешно освоил роль ученика (ограниченное во времени формальное взаимодействие), но теряется в менее структурированной повседневности квартиры учебного сопровождаемого проживания. Педагоги проекта в рамках фокус-групп отмечали это в качестве одного из вопросов, регулярно возникающих на педагогических советах:

> «Единственный момент, что возникал из раза в раз в этом году, это один конкретный клиент, которому было реально скучно на сменах. У него нет никакого своего хобби, он просто слоняется и начинает сдувать пыль с полок» (ФГ2).

Родители, в свою очередь, отмечают способность самостоятельно организовывать свое свободное время, приоритезировать дела как показатели взрослости и самостоятельности.

Наконец, на *другом полюсе* воображаемого спектра взросления и развития самостоятельности находится появившееся стремление зарабатывать на свои желания. Про это говорили и участники проекта, и родители:

> «На фоне проживания в тренировочной квартире у него появилось желание, какое-то осознанное желание зарабатывать деньги. Вообще представление, что он на что-то может зарабатывать деньги. То есть он работает курьером, и таким образом он зарабатывает себе на путешествия» (О8, 25).

Таким образом, наиболее значительные изменения произошедшее у подростков и молодых взрослых благодаря участию в проекте, на наш взгляд, заключаются в появлении собственных желаний и понимания того, что можно что-то сделать самому для их реализации.

Один из родителей описывает переход его ребенка от состояния затруднения с планированием своих действий, проявляющегося в вопросе после выполнения одной операции, до состояния определенного намерения. Произошли изменения:

> От «Мам, что мне делать?» до «Ну, я тогда хочу подрабатывать, заработать сам деньги» (М1, 16).

Участие в проекте непосредственно способствовало такого рода трансформациям. Респондентка отметила, что до начала посещения проекта у ее сына «было очень слабое представление о деньгах» (М1, 16). Три месяца посещений проекта, в котором на постоянной основе уделяется время планированию бюджета при совершении покупок продуктов для совместных ужинов и других приемов пищи, способствовали развитию финансовой грамотности.

Материалы интервью свидетельствуют о том, что происходит перенос освоенных навыков и паттернов поведения из одной среды в другую. Происходящее в пространстве проекта переносится за его пределы и в несколько трансформированном виде воспроизводится дома с родителями. В зависимости от стартовой позиции этот процесс имеет разное проявление. Для одних — это преодоление ситуаций, в которых ребенок нуждался в поддержке в процессе поэтапного выполнения действия, для других — попытка помыть голову самостоятельно:

> «По крайней мере, сейчас она на ТК заходит в душ и пытается мыться самостоятельно. Понятно, все равно есть поддержка, но когда я это переношу домой, то у меня тоже получается, что она пытается мыться самостоятельно» (М7, 15).

Кроме того, у участников проекта появилось желание не принимать помощь, т. е. уверенность в своей самостоятельности. Родители сообщают о том, что дети стали чаще высказывать собственную точку зрения, и это может принимать форму протестного поведения. Тем не менее, подчеркивается ценность этих изменений: протест воспринимается как элемент нормализации жизни подростка и проявление сепарации от родителей, характерной для подросткового периода вне контекста инвалидности:

> «То есть он заявляет о своей позиции и отстаивает ее. Ну, прекрасно все» (М1, 16).

Отстаивание своей точки зрения воспринимается как проявление волевых качеств и позволяет родителям меньше контролировать и пере-

живать. Важно, что готовность к переходу демонстрирует сам подросток. И родители воспринимают это как переход к взрослости:

> «Однажды он мне сказал: "Мам, я сам решу". Эта фраза для меня ключевая была. [...] Это вот как бы, наверное, волевая сфера. Вот это мне очень нравится. Это и считается взрослением». (М5, 15).

При общем положительном восприятии таких изменений родители отмечают, что проявляющаяся при этом возросшая самостоятельность может быть для них неудобной, а также побуждать внутреннюю трансформацию и изменения в привычных семейных взаимодействиях:

> «Она стала более упорной, стала более настойчиво отрицать, перестала соглашаться. Она и раньше не сильно соглашалась, но все-таки ее мнение стало ярче. Это неудобно для родителей, это сложно, с этим сложно справляться. Но я считаю, что в целом это очень хорошо для [имя ребенка], потому что моя цель не воспитать удобного человека. Это проявление самостоятельности» (М3, 15).

Педагоги тоже отмечают появление более частых ситуаций проявления протестного поведения клиентов. Появляется необходимость подстраивать повседневность квартиры проекта под новые реалии:

> «Проблемы стали возникать с ребятами, которые давно в проекте, они научились выражать свое мнение. И не всегда это мнение совпадает с мнением других участников. И бывает иногда трудно, когда мы подбираем какую-то коллективную активность, хотим чем-то заняться совместным» (ФГ1).

Отмеченные изменения в принятии решений соотносятся с тем, как сами участники осмысляют процесс взросления. Так, один из них описывает переход от детства к взрослости как движение от требования чего-либо от других к самостоятельному принятию решений в отношении собственной жизни и личной ответственности за шаги по реализации своих желаний:

> «[Бывает] человек во взрослом возрасте ведет себя, как ребенок. Постоянно что-то требует. Инфантильность это называется. Мне кажется, взрослость — это, в первую очередь, ответственность за себя и за свою жизнь» (У12, 22).

Старшие члены семьи не всегда успевают подстроиться под происходящие изменения, им сложнее, чем родителям, привыкнуть к возросшей самостоятельности внуков. В таком случае происходит взаимодействие на уровне трех поколений. Как правило, бабушки довольно медленно

адаптируются к новым проявлениям ребенка, и родитель становится тем, кто отстаивает перед старшими родственниками право ребенка на самостоятельность. Этот нарратив возникает не только в интервью с родителями, но и в разговоре с участниками проекта:

> «У меня есть две бабушки, мамина мама и мама отца. Они опекают меня. [...] Ну, с одной стороны, я люблю бабушку, мамину маму, но с другой стороны, лучше бы протестовать, чтобы такого 25-летнего молодого человека не опекали. Я такого мнения» (У11, 25).

В некотором смысле произошла смена ролей, и теперь дети не выступают теми, кому постоянно нужна помощь и внимание. Произошел прогресс в понимании того, что у других людей тоже есть свои желания, эти желания могут отличаться от собственных, их нужно учитывать:

> «Мы ему тогда объясняем какие-то вещи, что это общая жизнь. Если дома мы стараемся под тебя подстраиваться, учитывая твои интересы, то там нет. Там вы сами договариваетесь, ты взрослый. Это потихоньку двигается» (М6, 18).

Для родителей проект важен как отличная от дома среда, где их ребенок может учиться взаимодействовать с другими людьми, договариваться с ними, искать компромисс и таким образом становиться взрослее. Это приводит к тому, что человек становится более открытым к новым сценариям осуществления повседневных практик. Более того, появляется желание помогать и делать что-то для других по собственному желанию, а не в ответ на просьбу:

> «Она может сказать: "Мамочка, принести тебе кофе?" И пойдет сделать мне кофе» (М3, 15).

Внимание и забота о близких, готовность прийти к ним на помощь являются элементом нарратива о взрослении, выстраиваемого молодыми людьми, участвующими в проекте. При этом развивается дуальная логика соотнесения собственных потребностей с потребностями других людей:

> «— *Ты чувствуешь себя взрослым?*[4]
> — Да, чувствую.
> — *А в чем это проявляется? Что это вообще значит?*

[4] *Курсивом* выделены реплики интервьюера.

— Ну, то, что я готов... что я артистично пою, эмоции проявляю, могу помочь кому-нибудь там, спросить, нужна ли помощь. Поддержать кого-то сам. Я люблю сам, когда меня поддерживают, но я тоже готов всех поддержать» (У13, 25).

Кроме того, некоторые клиенты скептически воспринимают свое участие в проекте, желая развиваться вне его рамок, отмечая, что за время участия в проекте уже освоили необходимые для себя бытовые навыки:

«Ну что, день как день. Ничего особенного такого. У меня мама говорит, что думает, что это ценно. Я говорю: "Мам, может я человеком буду? Может я там буду делать какой-то шаг к заработку?"» (У12, 21).

Рассуждая о детях в терминах взрослости и самостоятельности, в интервью родители рефлексируют о ряде барьеров, ограничивающих расширение самостоятельности в некоторых сферах. На первый план выходит возрастающее доверие к ребенку (что он сможет о себе позаботиться, постоять за себя) и недоверие к окружающему миру. При этом транслируемые страхи респондентов не обязательно сводятся к наличию у ребенка инвалидизирующего диагноза. Напротив, родители экстраполируют на ребенка собственный подростковый опыт. Смысловой акцент смещается с вопроса о том, какие угрозы существуют для человека с инвалидностью, к вопросу о том, какие ситуации могут произойти с подростком:

«А как я ее отпущу? Как она будет ездить в метро, если ее кто-нибудь схватит за задницу? И как она будет реагировать? Если даже я без ментальных особенностей в подростковом возрасте не могла на это адекватно отреагировать, я не могла как-то защитить себя» (М3, 15).

Таким образом, в силу вступают внешние условия. В частности, при обсуждении самостоятельного перемещения ребенка по городу родители высказывают опасения о попадании в такие ситуации, которые приведут к столкновению с сотрудниками полиции, представителями органов опеки. Взрослость и самостоятельность вступает в конфликт с легальным статусом и наличием инвалидизирующего диагноза, что в данном случае отличает жизненную ситуацию респондентов от сценария привычного, нейротипичного родительства. Недоверие к внешнему миру выходит на надындивидуальный уровень, переходя от недоверия к конкретным людям к недоверию к государственным структурам, действия которых рассматриваются родителями в качестве непредсказуемых и потенциально опасных:

«Меня беспокоит, что я не знаю всей юридической подоплеки этой истории. Как бы не получилось, что ее вообще заберут у нас и скажут, что "вы плохие родители"» (М2, 15).

Страхи респондентов проявляются в тех случаях, когда у ребенка или самого родителя не было подобного опыта. И, напротив, страха не возникает в случае, если ранее ребенок уже попадал в какие-либо ситуации и успешно выходил из них и его поведение является для родителя понятным и предсказуемым:

> «Все эти опасения уже были пройдены. У нас с [имя ребенка] уже столько всего было. Вплоть до того, что в ковидные времена задержали и продержали в комнате охраны метрополитена, выписывая штраф за отсутствие перчаток. Какие-то события происходили, я знаю уже примерно, как он себя в них ведет» (М4, 25).

Отметим, что последняя цитата произнесена родителем уже совершеннолетнего участника. Родители подростков проявляют больше тревог и страхов. Таким образом, видно, что процесс обретения самостоятельности — это *постепенный* процесс, который является таковым как для ребенка, так и для и родителя.

Обсуждение результатов

А.С. Андреева с коллегами отмечали, что такие традиционные маркеры взрослости, как брак, покупка дома, построение карьеры, становятся сложнодостижимыми в современном мире (Andreeva et al., 2025). Респонденты (родители и участники проекта) не упоминали перечисленные сюжеты, говоря о взрослости. Тем не менее, в интервью поднимается вопрос трудоустройства как способа заработка для реализации своих желаний. Некоторые клиенты, закончившие школу, продолжают получать средне-специальное и высшее образование. Вероятно, через несколько лет тема профессиональной реализации станет для клиентов и их родителей более значимой. Покупка жилья не обсуждалась, однако родители выражали свою обеспокоенность по поводу обеспечения своих детей жильем в будущем и рисков, связанных с их способностью сохранить и содержать такую собственность. Что касается брака, то педагоги, родители и участники проекта упоминали их интерес к романтическим отношениям.

Как показывают результаты российских исследований, традиционное понимание взросления как последовательности жизненных шагов, связанных с созданием семьи или выстраиванием карьеры, подвергается пересмотру, и современная российская молодежь выстраивает нарративы о взрослении с опорой на субъективные маркеры взрослости

(Павленко, Якубовская, 2020). При этом каждый человек обладает определенной свободой в выстраивании индивидуального проекта идентичности взрослого (Андреева, 2024). Как демонстрируют материалы нашего исследования, на уровне семьи в процесс определения критериев взрослости включаются как дети, так и их родители. Тем не менее можно выделить общие черты взрослости, которые встречаются в интервью с обеими группами респондентов.

Во-первых, к субъективным маркерам перехода во взрослость относится возрастающая агентность ребенка, которая сопровождается выходом из привычного формата детско-родительских отношений (в таких отношениях человек с инвалидностью часто находится в пассивной роли, подчиняется решениям окружающих, а не совершает самостоятельные и осознанные жизненные выборы). Во-вторых, повышение агентности связано с процессами целеполагания и самодетерминации — клиенты учатся самостоятельно заполнять свое свободное время и в процессе участия в проекте учебного сопровождаемого проживания формулируют цели, которые становятся для них значимыми и мотивируют их, в том числе к работе. Третьим субъективным маркером взрослости является уважение к желаниям и потребностям окружающих.

А.С. Андреева с соавторами предлагают рассматривать переход к взрослости как переход от зависимого положения ребенка к более горизонтальному характеру взаимоотношений с другими людьми (Andreeva et al., 2025). Такое понимание взросления согласуется с тем, что мы наблюдаем в наших данных. Первое проявление перехода к более горизонтальным взаимоотношениям заключается в том, что у родителей и сопровождающих возникает необходимость в большей степени, чем раньше, учитывать мнение детей/клиентов и чаще вступать с ними в дискуссии. У родителей это проявляется в необходимости пересматривать устоявшиеся паттерны внутрисемейных отношений и помогать старшим родственникам перестраиваться. У сопровождающих этот процесс выражается в возрастающей необходимости искать индивидуальный подход во взаимодействии с каждым клиентом: в большей степени, чем в начале проекта (к моменту сбора данных проект существовал уже два года), переходить от коллективных активностей к индивидуальным, при этом сохраняя групповую динамику внутри проекта. Второе проявление перехода к более горизонтальным взаимоотношениям мы в описании результатов обозначили как смену ролей. Смена ролей наблюдается в двух аспектах взаимоотношений: во взаимопомощи и в перераспределении ответственности.

Заключение

1. Ряд исследователей понимают взросление как прохождение через последовательность общих для определенной культуры событий в рамках жизненного цикла, более поздние исследования указывают на индивидуализацию маркеров взрослости. Как мы видим из материалов нашего исследования, проект учебного сопровождаемого проживания для подростков и молодых взрослых способствует взрослению клиентов как в первой, так и во второй оптике понимания данного процесса. Таким образом, гипотеза о том, что участники исследования отмечают субъективные маркеры взрослости, не уделяя внимания традиционным представлениям о взрослении, не подтвердилась.

2. Родители участников проекта разного возраста, обладающих большим или меньшим уровнем бытовых и социальных навыков, указывают на различные маркеры увеличения самостоятельности и перехода из детства во взрослость, начиная от «социально незаметных» поведенческих изменений и заканчивая более комплексными навыками, которым клиентов проекта не учат напрямую. Тем не менее, родители наделяют и те и другие изменения высокой ценностью и выстраивают нарративы о взрослении с опорой на субъективные маркеры, релевантные их жизненной ситуации.

3. Для того, чтобы человек с ментальными особенностями стал взрослым и самостоятельным (по крайней мере, в глазах родителей), он должен обладать навыком решения собственных проблем — тех, в отношении которых сейчас родители проявляют беспокойство. Способность решения проблем не сводится к освоению тех или иных бытовых навыков, а включает нечто большее — уважение к другим, умение отстаивать собственную точку зрения и границы, адаптивность к различным социальным ситуациям.

На наш взгляд, исследование вносит вклад в понимание процессов взросления подростков и молодых взрослых с ментальной инвалидностью и раскрывает роль проектов учебного сопровождаемого проживания как программ перехода во взрослость. Перспективы развития исследования заключаются в расширении выборки, сопоставлении материалов качественного исследования с количественными измерениями развития навыков самостоятельности участников. Кроме того, представляется полезным проведение лонгитюдного исследования для оценивания отсроченных эффектов проекта.

Список источников / References

1. Андреева, А.С. (2024). Взросление в терапевтической культуре: Самоконтроль и самопознание как основа новой культурной модели. *Журнал исследований социальной политики, 22*(1), 59—78. https://doi.org/10.17323/727-0634-2024-22-1-59-78
   Andreeva A.S. (2024). Growing up in a therapeutic culture: self-control and self-knowledge as the basis for a new cultural model. *The Journal of Social Policy Studies, 22*(1), 59—78. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/727-0634-2024-22-1-59-78
2. Кожушко, Л.А., Владимирова, О.Н. (2021). Рейтинг субъектов Российской Федерации по уровню развития сопровождаемого проживания инвалидов. *Журнал исследований социальной политики, 19*(4), 701—714. https://doi.org/10.17323/727-0634-2021-19-4-701-714
   Kozhushko, L.A., Vladimirova, O.N. (2021). Ratings of the constituent entities of the Russian Federation by development level of assisted living for disabled people. *The Journal of Social Policy Studies, 19*(4), 701—714. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/727-0634-2021-19-4-701-714
3. Павленко, Е.С., Якубовская, А.А. (2020). Интерпретации взросления и формирование образовательных траекторий. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 157*(3), 376—390. https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1604
   Pavlenko, E.S., Yakubovskaya, A.A. (2020). Interpretations of adulthood and formation of educational trajectories. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes, 157*(3), 376—390. (In Russ). https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1604
4. Эльконин, Д.Б. (2012). Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. *Вестник практической психологии образования, 9*(4), 73—75.
   Elkonin, D.B. (2012). Age and individual characteristics of young adolescents. *Bulletin of Practical Psychology of Education, 9*(4), 73—75. (In Russ.).
5. Andreeva, A.S., Omelchenko, E.L., Sorokin, P. S. (2025). Prefiguration, Resilience and Transitions to Adulthood: Russian Youth in Times of Uncertainty. *YOUNG, 33*(3), 278—295. https://doi.org/10.1177/11033088241289209
6. Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
7. Ben-Zur, H., Duvdevany, I., Lury, L. (2005). Associations of social support and hardiness with mental health among mothers of adult children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(1), 54—62. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00662.x
8. Branje, S. (2018). Development of Parent—Adolescent Relationships: Conflict Interactions as a Mechanism of Change. *Child Development Perspectives, 12*(3), 171—176. https://doi.org/10.1111/cdep.12278
9. Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
10. Fullana, J., Díaz-Garolera, G., Puyaltó, C., Rey, A., Fernández-Peña, R. (2021). Personal Support Networks of Young People with Mild Intellectual Disabilities

during the Transition to Adult Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(22), article 11810. https://doi.org/10.3390/ijerph182211810

11. Gauthier-Boudreault, C., Gallagher, F., Couture, M. (2017). Specific needs of families of young adults with profound intellectual disability during and after transition to adulthood: What are we missing? *Research in Developmental Disabilities, 66*, 16—26. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.05.001
12. Hatfield, M., Falkmer, M., Falkmer, T., Ciccarelli, M. (2018). Process Evaluation of the BOOST-A™ Transition Planning Program for Adolescents on the Autism Spectrum: A Strengths-Based Approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(2), 377—388. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3317-8
13. Kobak, R., Abbott, C., Zisk, A., & Bounoua, N. (2017). Adapting to the Changing Needs of Adolescents: Parenting Practices and Challenges to Sensitive Attunement. *Current Opinion in Psychology, 15*, 137—142. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.018
14. Krotofil, J., McPherson, P., & Killaspy, H. (2018). Service user experiences of specialist mental health supported accommodation: A systematic review of qualitative studies and narrative synthesis. *Health & Social Care in the Community, 26*(6), 787—800. https://doi.org/10.1111/hsc.12570
15. Mogensen, L.L., Drake, G., McDonald, J., Sharp, N. (2024). Young people with intellectual disability speak out about life after school: "I want to do more in life than just...be a disability person". *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 49*(2), 121—133. https://doi.org/10.3109/13668250.2023.2245276
16. Pagán, A., Vanderburg, J., Loveland, K. (2024). *Launching!* to Adulthood: A Group Counseling Initiative for Young Adults With Neurodevelopmental Differences Transitioning to Adulthood and Their Family members. *Rehabilitation Counselors and Educators Journal, 13*(2), 115—129. https://doi.org/10.52017/001c.120542
17. Thoresen, S., O'Brien, P., O'Donovan, M.-A., Walter, B., Mueller, A., Westermann, G., Whittle, E., Buchanan, A. (2022). Accommodating adults with intellectual disabilities and high support needs in Individual Supported Living arrangements. *AHURI Final Report, 380,* article 246. https://doi.org/doi: 10.18408/ahuri8124101
18. White, S.W., Smith, I.C., Miyazaki, Y., Conner, C.M., Elias, R., Capriola-Hall, N.N. (2021). Improving Transition to Adulthood for Students with Autism: A Randomized Controlled Trial of STEPS. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 50*(2), 187—201. https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1669157
19. Young, R. A., Marshall, S. K., Stainton, T., & Chi, E. (2020). Transition to adulthood: Prospective content in joint parent-youth conversations for young people with intellectual or developmental disabilities (IDD). *International Journal of Developmental Disabilities, 68*(4), 538—546. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1827212

Информация об авторах

Максим Юрьевич Гурин, аспирант, стажер-исследователь Международной лаборатории исследований социальной интеграции, преподаватель кафедры методов сбора и анализа социологической информации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2175-158X, e-mail: maxgur98@gmail.com

Данила Александрович Парщиков, стажер-исследователь Международной лаборатории исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4216-664X, e-mail: daparschikov@edu.hse.ru

Наталья Александровна Мальцева, клинический психолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики» (РБОО «Центр лечебной педагогики»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9801-6024, e-mail: nataly-mal@ccp.org.ru

Information about the authors

Maksim Y. Gurin, Doctoral Student and Research Assistant at the International Laboratory for Social Integration Research; Lecturer at the Department of Sociological Research Methods, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2175-158X, e-mail: maxgur98@gmail.com

Danila A. Parschikov, Research Assistant at the International Laboratory for Social Integration Research, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4216-664X, e-mail: daparschikov@edu.hse.ru

Natalia A. Maltseva, clinical psychologist, Regional Non-profit Social Organization «Center for Curative Pedagogics», Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9801-6024, e-mail: nataly-mal@ccp.org.ru

Вклад авторов

Гурин М.Ю. и Парщиков Д.А. — сбор и анализ данных; написание разделов с методологией, результатами, обсуждением и выводами.

Мальцева Н.А. — аннотирование рукописи; контроль за проведением исследования.

Все авторы приняли участие в формировании идеи исследования, разработке инструментария, написании введения и подготовке окончательного текста рукописи.

Contribution of the authors

Maksim Y. Gurin and Danila A. Parschikov — data collection and analysis; writing sections with methodology, results, discussion and conclusions.

Natalia A. Maltseva — annotation of the manuscript; control over the research.

All authors participated in the discussion of the idea, development of research tools, the writing of the introduction and the preparation of the final text of the manuscript.

Конфликт интересов
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest
The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике
Участники исследования дали согласие на запись интервью и использование материалов в анонимизированном виде.

Ethics statement
The study participants agreed to record the interview and use the materials in an anonymized form.

Поступила в редакцию 31.10.2025 Received 2025.10.31
Поступила после рецензирования 06.03.2026 Revised 2026.03.06
Принята к публикации 21.05.2026 Accepted 2026.05.21
Опубликована 30.06.2026 Published 2026.06.30