

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | EMPIRICAL RESEARCH

Научная статья | Original paper

Психологическая помощь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в условиях надомного обучения: результаты прикладного исследования

С.В. Алехина¹✉, Ю.А. Быстрова¹, Е.В. Самсонова¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ alehinasv@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях современного образования возрастает значимость психологической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), находящимся на надомном обучении (ст. 41, Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012). В регионах страны велика доля обучающихся с ОВЗ, получающих образование на дому. **Цель:** проанализировать результаты опроса педагогов-психологов, осуществляющих психологическую помощь обучающимся с ОВЗ на дому. **Гипотеза.** В структуре психологической помощи детям с ОВЗ на дому преобладает работа по диагностике и коррекции когнитивных и эмоциональных нарушений, тогда как социальный аспект (развитие коммуникации, социальная адаптация) представлен недостаточно и рассматривается специалистами как второстепенный. Психологическая помощь по реинтеграции обучающегося в школьное сообщество не является системной: мероприятия носят фрагментарный характер, отсутствует единство диагностического, коррекционно-развивающего и оценочного компонентов, наблюдаются слабая междисциплинарная координация и низкая согласованность действий участников образовательного процесса. **Методы и материалы.** Опрос проведен среди 415 педагогов-психологов, работающих в инклюзивных школах с обучающимися с ОВЗ, получающими образование в надомной форме, из 7 регионов Российской Федерации на основе анкеты из 11 вопросов (10 закрытых и 1 открытого). **Результаты.** 37% педагогов-психологов работают непосредственно с детьми, 63% ограничиваются консультированием родителей или педагогов. Треть специалистов обсуждает на консилиумах стратегию перехода ребенка в школу. Основные трудности обучающихся с ОВЗ (в среднем по уровням образования), с которыми работают педагоги-психологи, — познавательные, эмоционально-волевые, социально-адаптивные и

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

коммуникативные. **Выводы.** Выявлены возрастные особенности: в младших классах преобладают поведенческие проблемы, в старших — мотивационные и профориентационные. Обсуждается необходимость системной двухэтапной модели психологического сопровождения обучающегося на дому.

Ключевые слова: надомное обучение, обучающиеся с ОВЗ, психологическая помощь, социальная ситуация развития, инклюзивное образование, педагоги-психологи

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00097-26-03 от 17.02.2026.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования М.Н. Алексееву.

Для цитирования: Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Самсонова, Е.В. (2026). Психологическая помощь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в условиях надомного обучения: результаты прикладного исследования. *Клиническая и специальная психология*, 15(4), 1—19. <https://doi.org/10.17759/cpse.2026000002>

Psychological support for students with disabilities in home-based learning: results of an applied study

S.V. Alekhina¹✉, Yu.A. Bystrova¹, E.V. Samsonova¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ alehinasv@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of modern education, the importance of psychological assistance to students with disabilities (SWD) who are educated at home is increasing (Articles 41, 273 of the Federal Law, 2012/12/29). In the regions of the country, there is a high proportion of students with SWD who are educated at home. **Objective:** to analyze the results of a survey of educational psychologists providing psychological assistance to students with disabilities at home. **Hypothesis.** In the structure of psychological assistance for children with disabilities at home, work on the diagnosis and treatment of cognitive and emotional disorders predominates, while the social aspect (communication development, social adaptation) is underrepresented and is considered secondary by specialists. Psychological assistance for the reintegration of students into the school community is not systematic: activities are fragmented, there is a lack of unity between diagnostic, correctional-developmental, and assessment components, and there is weak interdisciplinary coordination and little coherence among participants in the educational process. **Methods and materials.** A survey of 415 educational psychologists working in inclusive schools with students with disabilities receiving education at home from 7 regions of the Russian Federation based on a questionnaire of 10 closed and 1 open questions. **Results.** Only slightly more than a third of

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

educational psychologists (37%) work directly with children; 63% limit themselves to consulting with parents or teachers. A third of specialists discuss strategies for a child's transition to school during consultations. The main challenges faced by students with disabilities (on average by educational level) addressed by educational psychologists are cognitive (29.4%), emotional-volitional (26.2%), social-adaptive (15.7%), and communicative (18.4%). **Conclusions.** Age-related dynamics were identified: behavioral issues predominate in the younger grades, while motivational and career-related issues predominate in the older grades. The need for a systemic, two-stage model of psychological support is discussed.

Keywords: home schooling, students with disabilities, psychological assistance, social development situation, inclusive education, educational psychologists

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 17, 2026, No. 073-00097-26-03.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection M.N. Alekseeva.

For citation: Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A., Samsonova, E.V. (2026). Psychological support for students with disabilities in home-based learning: results of an applied study. *Clinical Psychology and Special Education*, 15(4), 1—19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2026000002>

Введение

Данные последних федеральных мониторингов Министерства просвещения РФ и Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере (актуально на 2025—2026 годы) показывают, что каждый пятый ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), зачисленный в массовые школы, фактически обучается на дому. В среднем по стране показатель доли надомников среди детей с ОВЗ остается высоким (16,5%). При этом зафиксирован экстремальный разброс между регионами — от 3% (Пермский край) до 71% (Республика Дагестан). (Алехина и др., 2026).

Надомное обучение, с одной стороны, обеспечивает индивидуальный подход и безопасность ребенка, а с другой — существенно меняет его социальную ситуацию развития, что требует глубокого теоретического осмысления и анализа современного состояния этой формы обучения, в том числе условий оказания психологической помощи и поддержки как обучающимся, так и родителям и педагогам.

Основанием для обучения на дому является медицинская справка, которая выдается на 1 год, и заявление родителей. Образовательная организация обязана разработать индивидуальный план обучения для такого ученика и обеспечить все специальные образовательные условия, рекомендованные ПМПК. Проблема заключается в том, что при реализации надомной формы обучения не в полном объеме задействуется как адаптированная программа, так и программа психолого-педагогического сопровождения обучающегося. Причиной данной проблемы выступает кадровый дефицит наряду с профессиональной неготовностью педагога-психолога к работе в условиях надомного обучения ребенка. Так, по состоянию на 2025—2026 годы условия профессиональной деятельности педагогов-психологов в школах РФ характеризуются повышенной рабочей нагрузкой, превышающей нормативы в 1,6 раза, дефицитом кадров и разрывом в оплате

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

труда между регионами. Кроме того, сама профессиональная задача недостаточно обеспечена методическими ресурсами профессиональной деятельности, поэтому сфера профессиональных затруднений школьных педагогов-психологов в оказании поддержки обучающихся с ОВЗ при реализации индивидуальной формы обучения на дому требует изучения.

Данные зарубежных научных исследований, посвященных проблеме домашнего обучения детей с особыми образовательными потребностями, носят крайне противоречивый характер. С одной стороны, исследователи отмечают высокую удовлетворенность родителей индивидуальным подходом и отсутствие школьного стресса у таких детей (Ray, 2025; Vincent et al., 2021). С другой стороны, критические исследования фиксируют негативные последствия в когнитивном развитии и формировании академических знаний, возникающие из-за отсутствия у родителей профильного дефектологического образования, дефицита профессиональных поддерживающих сервисов и преобладания хаотичных, научно не обоснованных методик обучения на дому (Averett, 2021; Wong et al., 2024).

Немногочисленные отечественные исследования, посвященные проблеме психологической помощи обучающимся с ОВЗ на дому, опираются на понятие Л.С. Выготского «социальная ситуация развития», которая «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский, 2000). В условиях школьного обучения социальная ситуация характеризуется широким кругом социальных контактов, совместной деятельностью со сверстниками, необходимостью адаптации к коллективным нормам и правилам. Для ребенка с ОВЗ школа становится не только местом получения знаний, но и пространством социализации, формирования коммуникативных навыков, развития самостоятельности и ответственности.

При переходе на надомное обучение социальная ситуация развития кардинально меняется. Ребенок оказывается в изоляции от сверстников, его круг общения ограничивается семьей и педагогами. Это приводит к сужению социальных ролей, снижению мотивации к обучению, формированию чувства исключенности и, как следствие, к психологическим трудностям различного характера (Ешмейкина, 2022). Для многих детей, находящихся на надомном обучении, характерна не только соматическая ослабленность, но и психологическая дезадаптация, страх перед социумом и сниженная учебная мотивация (Ивина, 2021). Эти данные обосновывают необходимость оказания психологической помощи обучающимся с ОВЗ в структуре их индивидуального образовательного маршрута.

Психологическая помощь обучающимся с ОВЗ на дому должна представлять собой системную работу, включающую поддержку самого ребенка, работу с семьей (Бруцкая, 2023) и организацию адекватного педагогического взаимодействия (Прилоус, 2019). В то же время в инклюзивной школе весь процесс сопровождения обучающегося на дому должен быть нацелен на возвращение ребенка в обычную школьную жизнь (Авчинникова, 2025; Алехина и др., 2026). Фундаментом для выстраивания системы психологической помощи ребенку на дому является комплексный подход, основанный на пересмотре традиционных педагогических теорий в целях адаптации их к условиям индивидуализированного обучения (Романова, Сафронова, 2023). Тем не менее авторы, предлагая рассматривать систему комплексной поддержки обучающихся на дому, не рассматривают эту систему с позиции

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

подготовки ребенка и образовательной среды к его последующему включению в школьный коллектив. Таким образом, проблема социализации обучающихся на надомном обучении до сих пор не получила должного теоретического осмысления и методических решений, практически не освещены вопросы психолого-педагогической поддержки учащихся и их родителей, не представлены практики работы школьных психологов с этой целевой группой (Авчинникова, 2025).

В данной статье представлены результаты прикладного пилотного исследования, проводимого в рамках научно-исследовательской работы «Научно-методическое обеспечение организации психологической помощи и процесса включения в инклюзивную образовательную среду школы обучающихся с ОВЗ, находящихся на надомном обучении», направленной на выполнение государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации и посвященной анализу самооценки педагогами-психологами своей профессиональной деятельности по оказанию психологической помощи обучающимся с ОВЗ, находящимся на надомном обучении, и типов трудностей у этих обучающихся с учетом возрастных особенностей как первостепенного фактора развития.

Методы и материалы

Выборка. Общий объем выборки составляет 415 педагогов-психологов, работающих с обучающимися, находящимися на надомном обучении, из общеобразовательных организаций 7 регионов Российской Федерации (Самарская, Новосибирская, Калининградская, Воронежская области, Луганская Народная Республика, Чеченская Республика, Кемеровская область — Кузбасс). Характеристики выборки по полу и возрасту: пол женский (100%); возраст $41,1 \pm 9,0$ (мин = 23; макс = 70). Все респонденты имеют базовое психологическое или психолого-педагогическое образование, а примерно каждый пятый — высшее образование в области специальной и клинической психологии. Примерно три четверти опрошенных педагогов-психологов работают в условиях инклюзии более 3 лет.

Методы. В качестве метода прикладного исследования был использован опрос, поскольку он позволяет обеспечить анонимность респондентов, что критически важно для получения объективных данных о системных проблемах психологической помощи в условиях надомного обучения в географическом разнообразии регионов РФ через рефлексивную оценку специалиста.

Опрос проводился посредством онлайн-анкеты, которая состояла из 11 вопросов, охватывающих ключевые аспекты профессиональной деятельности: нормативное регулирование (вопросы 1, 2), организационные процедуры (вопросы 3, 4), форматы и способы оказания помощи (вопросы 5, 6), межведомственное взаимодействие (вопрос 8), анализ трудностей в работе с различными нозологическими группами (вопросы 9, 10), анализ трудностей обучающихся с ОВЗ на дому на разных уровнях образования (вопрос 7) и сопровождение процесса перехода обучающегося от обучения на дому к обучению в школе (вопрос 11). Инструмент опроса, его содержание и структура создавались в процессе обсуждения проблемного поля профессиональной деятельности по оказанию психологической помощи обучающимся с ОВЗ на дому с педагогами-психологами 36 школ из 7 регионов страны.

В анкете использовались как закрытые вопросы с выбором одного или нескольких вариантов ответа, так и открытый вопрос (7), что позволяет получить и количественные, и качественные данные. Ответы на вопросы анкеты собирались дистанционно, через сервис для проведения онлайн-опросов Anketolog без сбора электронных и IP-адресов, что позволило сократить риск социальной желательности в ответах респондентов. При обработке данных использовался частотный анализ для вопросов закрытого типа, выполнялась описательная статистика по анкетам ($M \pm SD$).

Для вопроса открытого типа, где единицами анализа выступали типы трудности обучающихся с ОВЗ на дому, выделенные из ответов респондентов, применялся метод контент-анализа (количественного типа). Учитывались только ответы, прямо описывающие трудности (игнорировались пустые, «да»/«нет», направления работы без указания проблемы. Ответы были разделены по уровням общего образования. Определялись единицы счета: качественная единица анализа (единица кодирования) — тип трудности обучающегося с ОВЗ на дому (например, «низкая концентрация внимания», «отсутствие мотивации»), и количественная единица счета — частота упоминания (вхождение). Подсчитывалась частота упоминаний всех вхождений каждой категории в текст, включая синонимичные формулировки. По итогам кодирования формировалась итоговая таблица сопряженности. Статистический анализ включал: расчет абсолютных частот (общее количество упоминаний каждого типа трудности), расчет относительных частот, доля упоминаний конкретной трудности от общего числа зарегистрированных трудностей на данном уровне образования, ранжирование — распределение доминирующих и периферийных типов трудностей для НОО, ООО и СОО. С целью определения статистической значимости выявленных тенденций был применен критерий хи-квадрат Пирсона (χ^2) для таблиц сопряженности. Этот метод позволяет оценить, являются ли различия в распределении трудностей между тремя группами (НОО, ООО, СОО) статистически закономерными или они могли возникнуть случайно. Уровень статистической значимости принят стандартным: $\alpha = 0,05$ (если $p < 0,05$, различия считаются статистически значимыми).

Результаты

Полученные данные показывают, что 63% педагогов-психологов лично с обучающимися на дому не работают, а помощь оказывают опосредованно, консультируя педагогов (29%) или родителей обучающихся (34%). Непосредственно с обучающимися с ОВЗ на дому взаимодействуют 37% педагогов-психологов, из них 27% оказывают психологическую помощь обучающимся в смешанном формате (очно и дистанционно), а 4% — только в дистанционном формате.

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
 Предикторы успешного завершения обучения в
 университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
 Psychological support for students with disabilities in
 home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

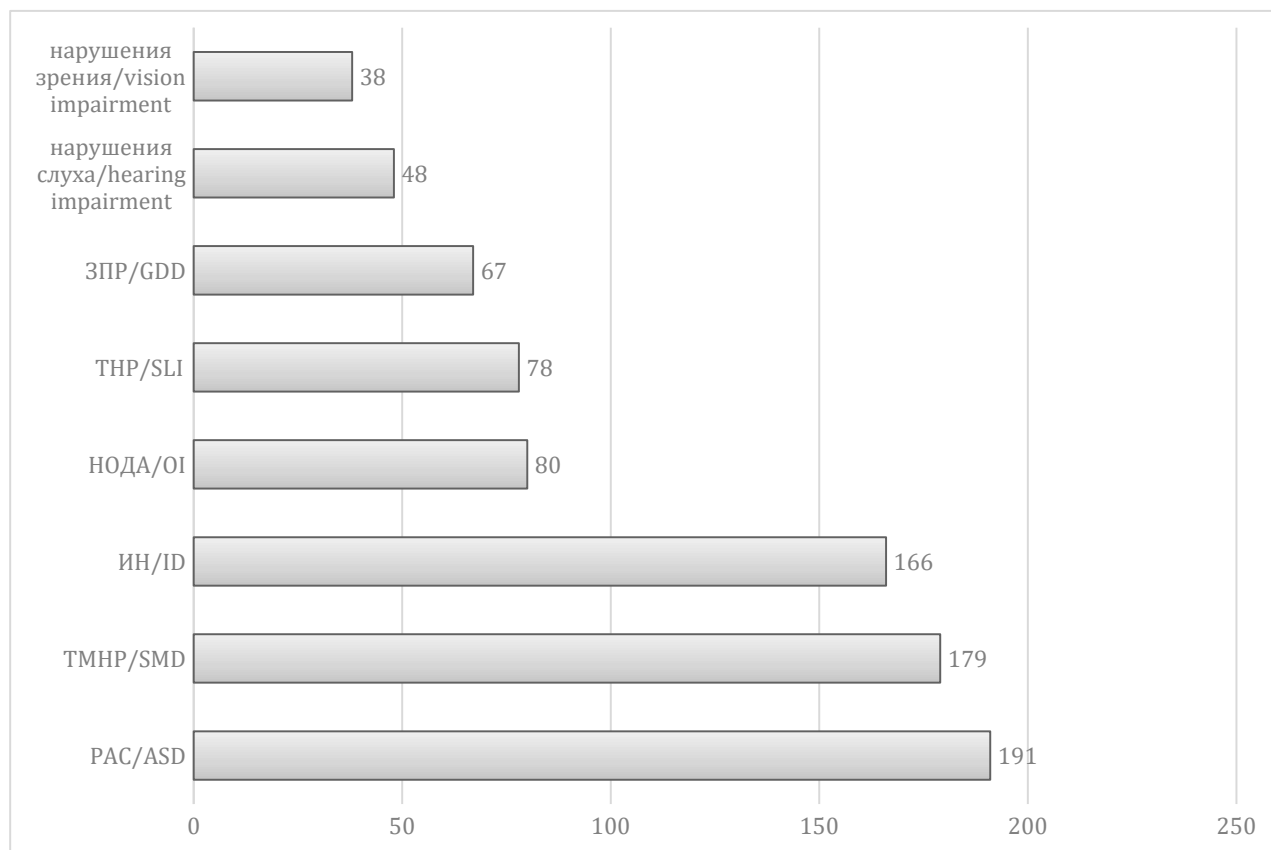


Рис. 1. Какие типы нарушений у обучающихся вызывают у Вас наибольшие затруднения в оказании им психологической помощи? (N = 415): ЗПР — задержка психического развития; ТНР — тяжелые нарушения речи; НОДА — нарушения опорно-двигательного аппарата; ИН — интеллектуальные нарушения; ТМНР — тяжелые и множественные нарушения развития; РАС — расстройства аутистического спектра

Fig. 1. Which types of disorders in students do you find the most challenging when providing them with psychological help? (N = 415): GDD — Global Developmental Delay; SLI — Severe Speech or Language Impairment; OI — Orthopedic Impairment; ID — Intellectual Disability; SMD — Severe and Multiple Disabilities; ASD — Autism Spectrum Disorder

По данным опроса (рис. 1), наибольшие затруднения в оказании психологической помощи у педагогов-психологов вызывает взаимодействие с обучающимися, страдающими расстройствами аутистического спектра (у 191 респондента, $N = 415$), с обучающимися, имеющими тяжелые и множественные нарушения развития (179, $N = 415$), и обучающимися, имеющими интеллектуальные нарушения (166, $N = 415$). Наименьшие трудности вызывает взаимодействие с обучающимися, имеющими нарушения зрения (38, $N = 415$) и слуха (48, $N = 415$).



Рис. 2. Какие трудности возникают у Вас при оказании психологической помощи обучающемуся с ОВЗ на дому? ($N = 415$)

Fig. 2. What difficulties do you encounter when providing psychological help to a student with disabilities who is learning at home? ($N = 415$)

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

Данные опроса показывают (рис. 2), что основная группа трудностей, которые испытывают педагоги-психологи при оказании психологической помощи обучающимся с ОВЗ, связана с регуляцией поведения обучающегося (184 респондента, N = 415) и установлением продуктивного контакта с ними (135, N = 415). На трудности во взаимодействии с родителями обучающихся с ОВЗ указывает каждый шестой педагог-психолог (69 человек при N = 415). Трудности профессионального характера, связанные с адаптацией психодиагностических методик, упоминают 140 человек (N = 415). На сложности во взаимодействии с педагогами, работающими с обучающимися с ОВЗ, указывают 15 педагогов-психологов (N = 415). Каждый пятый педагог-психолог (76 чел., N = 415) отмечает проблему отсутствия транспорта для проезда к месту проживания обучающегося, и каждый восьмой (53 чел., N = 415) — проблему компенсации расходов на проезд до места проживания ученика, что может быть причиной недоступности психологической помощи при надомном обучении и нарушает законодательно закрепленное право на ее получение.

В рамках исследования был проведен анализ основных трудностей обучающихся с ОВЗ, с которыми работают педагоги-психологи на разных уровнях образования. Им было предложено ответить на вопрос: «С какими трудностями обучающихся с ОВЗ на дому Вы работаете, оказывая им психологическую помощь?» Методом контент-анализа были выделены единицы анализа, обозначающие основные трудности обучающихся с ОВЗ, с которыми работают педагоги-психологи на дому (255), и проведена их типологизация по уровням образования (см. табл. 1).

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
 Предикторы успешного завершения обучения в
 университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
 Psychological support for students with disabilities in
 home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

Таблица/Table

С какими трудностями обучающихся с ОВЗ на дому Вы работаете, оказывая им психологическую помощь?

What kind of difficulties do you deal with when providing psychological help to students with disabilities who are homeschooled?

Единицы анализа / Units of analysis	НОО/NOO 145	ООО/OOO 75	СОО/SOO 35	Всего/Total 255
Познавательные/ Cognitive	44/30,34%	22/29,33%	8/22,8%	74/29,41%
Эмоционально- волевые/Emotional- volitional	37/25,52%	18/24%	12/34%	67/26,27%
Поведенческие/ Behavioral	30/20,69%	15/20%	3/8,57%	48/18,82%
Коммуникативные/ Communicative	28/19,31%	14/18,66%	5/14,28%	47/18,43%
Социальная адаптация, социализация / Social adaptation, socialization	22/15,17%	12/16%	6/17,14%	40/15,69%
Мотивационные/ Motivational	19/13,1%	11/14,66%	7/20%	37/14,5%
Моторные, физические / Motor, physical	25/17,24%	10/13,33%	0	35/13,73%
Нозологии/Nosologies	18/12,41%	10/13,33%	6/17,14%	34/13,33%
Семейные, родительские / Family, parental	12/8,28%	6/8%	4/11,43%	22/8,63%
Организационно- средовые/ Organizational- environmental	9/6,2%	5/6,66%	3/8,57%	17/6,66%
Профориентационные/ Career guidance	0	8/10,66	10/28,57%	18/7,05%
Отсутствие трудностей / Absence of difficulties	7/4,83%	4/5,33%	10/28,57%	21/8,23%

Примечание: НОО — начальное общее образование; ООО — основное общее образование; СОО — среднее общее образование.

Note: NOO — primary general education; OOO — basic general education; SOO — secondary general education.

Результаты опроса показывают, что существует высокосвязная статистическая связь (χ^2 : 58,55 при $p < 0,001$) между уровнем образования (возрастом обучающегося) и профилем трудностей, с которыми сталкивается психолог при работе с обучающимся с ОВЗ на дому. Структура проблем принципиально меняется от начальной к старшей школе. Психологическая помощь детям с ОВЗ на дому в первую очередь направлена на преодоление познавательных и эмоционально-волевых трудностей. С возрастом структура проблем, с одной стороны, меняется: в младших классах преобладают поведенческие и коммуникативные сложности, трудности в построении социальных контактов, в общении с педагогом («нежелательное поведение (крик, визг, царапанье, протестное поведение)», «склонность к избеганию трудностей», «чрезмерная зависимость от близких»), в старших — мотивационные и профориентационные («экзистенциальная тревога и страх за будущее», «острое переживание неопределенности своего профессионального и жизненного пути после школы»); с другой стороны, мы видим усложнение проблематики: если в младшем школьном возрасте проблемы в социализации отмечаются как отсутствие навыков социального поведения, то в подростковом — это трудности взаимодействия со сверстниками и социальная изоляция, а в старшей школе — изоляция и невозможность включения в коллектив.

В своих ответах педагоги-психологи отмечают, что в ситуации включения обучающегося с ОВЗ при переходе с надомного обучения в школу они оказывают помощь в его адаптации к условиям обучения в школе, — так ответили 361 респондент (87%) из общего числа опрошенных. 74% респондентов указали, что консультируют учителей и родителей по вопросам включения обучающихся с ОВЗ в процесс обучения (307, $N = 415$). 73% (303, $N = 415$) педагогов-психологов отметили, что оказывают помощь обучающемуся в установлении контактов со сверстниками, 64% — помощь в формировании социальных навыков (264, $N = 415$). 61% респондентов отметили, что проводят работу с учениками класса по принятию обучающихся с ОВЗ (255, $N = 415$).

По данным опроса, на школьных психолого-педагогических консилиумах рассматриваются вопросы организации психологической помощи обучающемуся с ОВЗ в условиях надомного обучения (363 чел., $N = 415$), однако только треть педагогов-психологов указала, что на консилиумах также рассматриваются вопросы планирования стратегии перевода таких обучающихся в школу (160 чел., $N = 415$). В то же время, если данная стратегия не становится предметом междисциплинарного анализа ресурсов и дефицитов ученика на консилиумах, это может приводить к рискам включения и адаптации обучающегося при переходе из дома в условия школы.

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
 Предикторы успешного завершения обучения в
 университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
 Psychological support for students with disabilities in
 home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.



Рис. 3. Какую работу Вы проводите в ситуации включения обучающегося с ОВЗ при переходе с надомного обучения в школу? (N = 415)

Fig. 3. What work do you do when integrating a student with disabilities when transitioning from home schooling to school? (N = 415)

Обсуждение результатов

Мы совершенно согласны с отечественными исследователями проблемы (Авчинникова, 2025; Мухаметшина, 2022; Шилова, Костерева, 2017) в том, что анализ отечественных исследований, психологическая помощь обучающимся с ОВЗ в условиях индивидуальной формы на дому должны быть системным процессом, встроенным в реализацию адаптированной образовательной программы. В идеальной модели этот процесс должен осуществляться в профессиональном взаимодействии с педагогами и специалистами сопровождения, с обсуждением социальной ситуации развития обучающихся и разработкой индивидуального учебного плана на психолого-педагогическом консилиуме. Процесс сопровождения включает в себя два этапа: непосредственно оказание психологической помощи обучающемуся с ОВЗ на дому и сопровождение при включении в образовательный процесс и социальные отношения в школе. Надомное обучение — не форма получения образования, а система условий для ребенка в особой жизненной ситуации, которая базируется на ключевом целеполагании — включении ученика в жизнь школы,

формирование принадлежности к классному коллективу (Мухаметшина, 2022), и без планирования перехода в школу эта принадлежность остается номинальной

Результаты исследования свидетельствуют, что большинство педагогов-психологов (87%) оказывают психологическую помощь при переходе ребенка из дома в школу, многие реализуют соответствующие практики (адаптация, консультирование, работа с классом). В то же время на психолого-педагогических консилиумах стратегия перевода ребенка из дома в класс обсуждается лишь в трети случаев, что создает риски дезадаптации при переходе ребенка с надомного обучения в школу. Это говорит о том, что междисциплинарный анализ ресурсов и дефицитов ученика для перехода из дома в школу не становится системной практикой.

В условиях надомного обучения ограничены возможности участия обучающегося с ОВЗ в совместной деятельности и общении как базового условия успешной социализации. При этом именно тесный контакт с группой сверстников, совместная работа над задачами, совместное проведение внеучебного времени с одноклассниками являются свидетельством полноценной инклюзии (Hosshan et al., 2024). Наше исследование показало, что вопросы социальной адаптации и развития коммуникативных навыков встречаются в работе педагогов-психологов только в 15% случаев независимо от возраста обучающегося с ОВЗ. При этом качественный анализ возрастной динамики показывает усложнение данной проблематики: если в НОО проблемы социализации описываются как «отсутствие навыков социального поведения», то в ООО — как «трудности взаимодействия со сверстниками и социальная изоляция», а в СОО — как «изоляция и невозможность включения в коллектив».

Относительно трудностей, с которыми работают педагоги-психологи в разных возрастных периодах развития, важно отметить, что в младших классах преобладают поведенческие трудности (это отмечают 20,7% педагогов-психологов), в основной школе — познавательные (когнитивные) трудности (29,3%), в старшей школе на первый план выходят эмоционально-волевые (34%) и профориентационные трудности (28,6%). Нужно отметить, что это трудности детей, которые получают образование в условиях совсем иной социальной ситуации развития, не среди сверстников и коллектива, а в изоляции надомного обучения, и то, что именно возраст, а не диагноз ребенка является первостепенным фактором появления психологических трудностей, с которыми сталкиваются педагоги-психологи, работая с обучающимися с ОВЗ на дому, говорит о том, что формат надомного обучения требует пересмотра содержательных задач и подходов в работе психолога с такими детьми. В школе психолог справляется с подобными возрастными трудностями, знает методы и приемы работы с ними, а на дому, в иной ситуации развития — нет. Это требует не только дифференцированного подхода к организации психологической помощи на разных этапах развития обучающегося, но и непосредственной очной помощи самим обучающимся. При этом только треть педагогов-психологов работает с обучающимися на дому, оказывая им психологическую помощь непосредственно, остальные две трети указали, что их психологическая помощь заключается в консультативной поддержке педагогов или родителей.

Педагоги-психологи в качестве трудностей при оказании психологической помощи обучающимся с ОВЗ на дому называют регуляцию поведения обучающегося и установление продуктивного контакта с ним. Трудности с адаптацией психодиагностических методик

упоминает каждый третий педагог-психолог. На трудности во взаимодействии с родителями обучающихся с ОВЗ указывает каждый шестой педагог-психолог, что подтверждается и в исследовании С.О. Авчинниковой (Авчинникова, 2025). Кроме того, наши данные подтверждают выводы С.О. Авчинниковой о нерегламентированных трудовых условиях педагогов, обучающихся учеников на дому (так, например, на проблемы с транспортом указывает каждый пятый педагог-психолог в нашем исследовании). А домашняя среда (психологический климат, жилищные условия, санитарная обстановка) часто далека от школьного стандарта, что добавляет стресса как специалисту, так и ребенку.

Заключение

Представленное исследование вскрывает системные дефициты в психологическом сопровождении надомного обучения детей с ОВЗ: преобладание опосредованной помощи, нехватку компетенций педагогов-психологов в работе со сложными нарушениями, организационные барьеры, недостаточную подготовку к переходу в школу.

При этом психологическая помощь обучающимся с ОВЗ в условиях надомного обучения в настоящее время носит фрагментарный, а не системный характер:

1. Только 37% педагогов-психологов работают непосредственно с детьми на дому; 63% ограничиваются консультированием педагогов и родителей.
2. На психолого-педагогических консилиумах стратегия перевода ребенка из дома в класс обсуждается лишь в трети случаев, что создает риски дезадаптации.
3. Основной фокус работы педагога-психолога — познавательные и эмоционально-волевые трудности; при этом вопросы социальной адаптации и развития коммуникативных навыков встречаются в работе психологов гораздо реже, несмотря на их высокую значимость для социализации.
4. Возрастные особенности проблем обучающихся с ОВЗ на дому требуют дифференцированных программ сопровождения на каждом уровне образования.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что ключевыми факторами, ограничивающими эффективность организации психологической помощи обучающимся на дому, выступают острый кадровый дефицит специалистов в образовательных организациях и значительные временные затраты педагогов-психологов на логистику с учетом мест проживания учащихся.

Необходима широкая программа по повышению квалификации школьных педагогов-психологов, работающих с обучающимися в условиях надомного обучения, обучению онлайн-технологиям в оказании психологической помощи в дистанционном формате, методам и практикам по поддержке родителей обучающихся с тяжелыми нарушениями и, конечно, междисциплинарному анализу стратегии перехода ребенка из условий надомного обучения в социальную среду школы.

Перспективы дальнейших исследований предполагают разработку и методическое обеспечение двухэтапной модели психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ на дому: регулярная непосредственная работа психолога с ребенком на дому, направленная не только на когнитивную сферу, но и на развитие коммуникативных навыков и социальной адаптированности; обязательное планирование на консилиумах этапа перехода в школу с

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

разработкой индивидуального маршрута реадaptации, включая работу с классным коллективом и родителями, а также проведение лонгитюдных исследований эффективности двухэтапной модели.

Ограничения. Выборка включает только педагогов-психологов, но не самих обучающихся или их родителей. Использована пилотная анкета, требующая дальнейшей валидизации.

Limitations. The sample includes only educational psychologists, not students or their parents. A pilot questionnaire was used, requiring further validation.

Список источников / References

1. Авчинникова, С.О. (2025). Психолого-педагогическая поддержка надомного обучения в условиях инклюзивного образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 11, 103—121. URL: <https://e-koncept.ru/2025/251217.htm?ysclid=mqey1x9lz0869763602> (дата обращения: 14.06.2026).
Avchinnikova, S.O. (2025). *Psychological and pedagogical support of home-based education in inclusive education. Scientific and methodological electronic journal "Koncept"*, 11, 103—121. (In Russ.). URL: <https://e-koncept.ru/2025/251217.htm?ysclid=mqey1x9lz0869763602> (viewed: 14.06.2026).
2. Алехина, С.В. (2026). Надомное обучение как исключение: проблемы реализации инклюзивного образования. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 122—134. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230207>
Alekhina, S.V. (2026). Homeschooling as an exception: problems of implementing inclusive education. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 23(2), 122—134. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230207>
3. Бруцкая, К.А. (2023). Родительские установки к проблеме надомного обучения детей с ОВЗ. *Психология и психотехника*, 4, 63—71. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2023.4.39441>
Brutskaya, K.A. (2023). Parental attitudes to the problem of home-based education of children with disabilities. *Psychology and Psychotechnics*, 4, 63—71. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2023.4.39441>
4. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология* (Д.Б. Эльконин, ред.). М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1984). *Collected works in 6 vols. Vol. 4. Child psychology* (D.B. Elkonin, ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (2000). Проблема возраста. В: *Психология* (с. 544—548). М.: Изд-во ЭКСМО.
Vygotsky, L.S. (2000). The problem of age. In: *Psychology* (pp. 544—548). Moscow: EKSMO. (In Russ.).
6. Егорова, Ю.В. (2022). Социальная ситуация развития Л.С. Выготского в контексте современных нестабильных условий социума. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, 3, 3049. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3049.htm> (дата обращения: 14.06.2026).
Egorova, Yu.V. (2022). L.S. Vygotsky's social situation of development in the context of modern unstable social conditions. *The Emissia. Offline Letters*, 3, 3049. (In Russ.). URL: <http://emissia.org/offline/2022/3049.htm> (viewed: 14.06.2026).

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

7. Ешмейкина, С.В. (2022). Особенности психических состояний у подростков, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе с использованием дистанционных технологий. В: *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья* (с. 67—72). Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева.
Eshmeikina, S.V. (2022). Characteristics of mental states of adolescents studying under an adapted basic general education program using distance technologies. In: *Comprehensive support of children with disabilities* (pp. 67—72). Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University. (In Russ.).
8. Ивина, К.А. (2021). Характеристика детей, находящихся на надомном обучении. В: *Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного: Сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой конференции* (с. 165—169). Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина.
Ivina, K.A. (2021). Characteristics of children in home-based education. In: *Professional debuts in the theory and practice of defectology: expanding the boundaries of the possible: Collection of articles from the III All-Russian Student Conference* (pp. 165—169). Nizhny Novgorod: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. (In Russ.).
9. Костерева, Л.И. (2018а). Актуальные проблемы учащихся надомного обучения. В: С.И. Кудинов, М.А. Рушина, Э.А. Каминская (ред.), *Психолого-педагогические исследования в современном образовании: Материалы Международной научно-практической конференции* (с. 114—118). М.: Российский университет дружбы народов (РУДН).
Kostereva, L.I. (2018a). Actual problems of home-schooled students. In: S.I. Kudinov, M.A. Rushina, E.A. Kaminskaya (Eds.), *Psychological and pedagogical research in modern education: Proceedings of the International scientific-practical conference* (pp. 114—118). Moscow: RUDN University. (In Russ.).
10. Костерева, Л.И. (2018б). Сущность педагогического взаимодействия при надомном обучении. В: *Проблемы современного образования: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 11* (с. 152—157). М.: Российский университет дружбы народов (РУДН).
Kostereva, L.I. (2018b). The essence of pedagogical interaction in home-based education. *Problems of modern education: Interuniversity collection of scientific works. Issue 11* (pp. 152—157). Moscow: RUDN University. (In Russ.).
11. Мухаметшина, Н.З. (2022). Семейное образование как вариативная форма обучения: преимущества и недостатки. *Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика: VI международная научно-практическая конференция* (с. 132—134). Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы. URL: <https://bspu.ru/files/115821?ysclid=mqez13pxjr26612979> (дата обращения: 15.06.2026).
Mukhametshina, N.Z. (2022). Family education as a variable form of education: advantages and disadvantages. *Actual problems of preschool education: theory and practice: VI International scientific-practical conference* (pp. 132—134). Ufa: BSPU named after M. Akmulla. (In Russ.). URL: <https://bspu.ru/files/115821?ysclid=mqez13pxjr26612979> (viewed: 15.06.2026).
12. Овчаренко, Л.Ю. (2017). Социализация детей, обучающихся на дому. *Человек. Общество. Инклюзия*, 4(32), 112—124.

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekshina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

Ovcharenko, L.Yu. (2017). Socialization of home-schooled children. *Human. Society. Inclusion*, 4(32), 112—124. (In Russ.).

13. Прилоус, Л.А. (2019). Тьюторское сопровождение в социализации детей с ОВЗ при надомной и дистанционной форме обучения. *Конференциум АСОУ*, 4-2, 135—139.
Prilous, L.A. (2019). Tutor support in the socialization of children with disabilities in home-based and distance learning. *ASOU Conferentium*, 4-2, 135—139. (In Russ.).

14. Пупкова, А.С. (2024). Обучение на дому детей школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития. *Флагман науки*, 3, 203.
Pupkova, A.S. (2024). Home-based education of school-age children with severe and multiple developmental disabilities. *Flagship of Science*, 3, 203. (In Russ.).

15. Романова, М.В., Сафронова, Ю.А. (2023). Проблема домашнего обучения школьников в педагогической теории и практике. *Открытое образование*, 27(1), 51—60.
<https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-1-51-60>

Romanova, M.V., Safronova, Yu.A. (2023). The problem of home-based education of schoolchildren in pedagogical theory and practice. *Open Education*, 27(1), 51—60. (In Russ.).
<https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-1-51-60>

16. Шилова, Т.А., Костерева, Л.И. (2017). Система социального взаимодействия и самооценка старшеклассников при надомном обучении. *Системная психология и социология*, 3, 43.

Shilova, T.A., Kostereva, L.I. (2017). System of social interaction and self-assessment of high school students in home-based education. *Systemic Psychology and Sociology*, 3, 43. (In Russ.).

17. Шумакова, Н.Б., Щебланова, Е.И., Сорокова, М.Г. (2023). Климат в классе: русскоязычная версия модифицированного опросника «Школьный климат»: Набор данных. *RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов*.
<https://doi.org/10.48612/MSUPE/f3x6-d81x-uuu9>

Shumakova, N.B., Shcheblanova, E.I., Sorokova, M.G. (2023). Classroom Climate: Russian language version of the modified School Climate Questionnaire: Data set. *RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository*. (In Russ.).
<https://doi.org/10.48612/MSUPE/f3x6-d81x-uuu9>

18. Averett, P. (2021). The challenges of home-schooling children with special educational needs: Parental struggles and systemic barriers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 189—198.

19. Hosshan, H., Stancliffe, R.J., Bonati, M.L., Villeneuve, M. (2024). Peer-seating groups and social participation by students with learning disabilities in full-inclusion in Malaysian secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(7), 1076—1092.

20. Ray, B.D. (2025). Homeschooling choices among families of children with disabilities versus without disabilities: Satisfaction and outcomes. *Home School Researcher*, 39(2), 1—15.

21. Vincent, C., Canning, N., Robinson, B. (2021). Parental perspectives of home-schooling of children with special educational needs and disabilities. *Support for Learning*, 36(4), 512—531.

22. Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T.R. (2024). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism: Why unstructured homeschooling produces negative educational outcomes. *Behavioral Modification*, 48(1), 34—57.

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

Информация об авторах

Светлана Владимировна Алехина, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Юлия Александровна Быстрова, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Елена Валентиновна Самсонова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, Candidate of Science (Psychology), Chief of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Science (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Elena V. Samsonova, Candidate of Science (Psychology), Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Вклад авторов

Алехина С.В. — общая организация исследования, идея исследования; формулирование гипотезы исследования; планирование исследования; написание рукописи; контроль за проведением исследования.

Быстрова Ю.А. — участие в планировании исследования; сбор и анализ данных, методы исследования; написание и оформление рукописи, описание результатов исследования.

Самсонова Е.В. — планирование исследования, написание и оформление рукописи; формулирование целей и выводов статьи.

Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В. (2026)
Предикторы успешного завершения обучения в
университете и общего благополучия выпускников вузов
Клиническая и специальная психология, 15(4), 1—19.

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V. (2026)
Psychological support for students with disabilities in
home-based learning: results of an applied study
Clinical Psychology and Special Education, 15(4), 1—19.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Svetlana V. Alekhina — general organization of the study, the idea of the study; formulating the study hypothesis; planning the study; writing the manuscript, monitoring the study.

Yuliya A. Bystrova — participating in planning the study; collecting and analyzing data, research methods; writing and formatting the manuscript, description of the research results.

Elena V. Samsonova — planning the study, writing and formatting the manuscript; formulating the objectives and conclusions of the article.

All authors participated in the discussion of the results and approved 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

Исследование было рассмотрено и одобрено Научно-экспертным советом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (протокол № 2 от 20.03.2026).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Scientific Expert Council of Moscow State University of Psychology and Education (report No. 2, 2026/03/20).

Поступила в редакцию 26.07.2026
Поступила после рецензирования 29.09.2026
Принята к публикации 12.10.2026
Опубликована 16.10.2026

Received 2026.07.26
Revised 2026.09.29
Accepted 2026.10.12
Published 2026.10.16