



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 3 (79). С. 163–171.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 3 (79), pp. 163–171.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI 10.37724/RSU.2026.3.79.017

Психолого-педагогическая диагностика как инструмент педагогического проектирования: теоретико-методологические основания и современный контекст

Левченко Ирина Юрьевна¹,

Волковская Татьяна Николаевна²,

^{1,2} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ LevchenkoIJU@mgpu.ru

² VolkovskayaTN@mgpu.ru

Мошнина Ольга Васильевна

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Школа № 480 имени В. В. Талалихина, Москва, Россия

ola-oliva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные теоретико-методологические основания психолого-педагогической диагностики в контексте современного запроса школьной образовательной практики. Преобразования, обусловленные инклюзивными процессами и ориентацией на индивидуализацию обучения, принципиально изменили целевые установки диагностики, сместив фокус с констатации дефицитов на проектирование условий для реализации потенциала обучающихся в учебной ситуации. Целью исследования является теоретическое обоснование интеграции психологической и педагогической диагностики в единый психолого-педагогический алгоритм как основы выявления трудностей обучения и проектирования стратегий сопровождения. Гипотеза исходит из предположения о том, что различия в предмете, методах и целях психолога и педагога в образовательной деятельности носят взаимодополняющий характер, а их интеграция способствует повышению эффективности психолого-педагогического сопровождения. В работе использованы теоретический и сопоставительный анализ литературы и нормативно-правовой базы, а также метод теоретического моделирования.

Теоретическая значимость заключается в обосновании необходимости объединения диагностической деятельности педагога и психолога на единой теоретико-методологической основе, а также целесообразности расширения и дополнения базовых принципов психолого-педагогической диагностики (комплексности, системности, динамичности, количественно-качественной оценки) новыми (кросс-культурной направленности, технологической интеграции), отвечающими современным тенденциям образования. В практическом аспекте анализируется специфика задач диагностической деятельности психолога и педагога в рамках школьной образовательной практики. Раскрывается механизм интеграции психологической и педагогической диагностики в единый диагностический алгоритм — как основы технологии раннего выявления трудностей обучения и педагогического проектирования индивидуальной образовательной траектории, что составляет научную новизну работы.

Перспективы исследования в практическом аспекте связаны с применением, дальнейшим совершенствованием предложенного диагностического алгоритма в инклюзивной образовательной практике и его адаптацией для обучающихся, испытывающих вариативные трудности в процессе освоения образовательной программы; в теоретическом аспекте — с развитием знаний инклюзивной дидактики.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, психологическая диагностика, педагогическая диагностика, педагогическое проектирование, междисциплинарный подход, инклюзивное обучение, взаимодействие педагога и психолога, инклюзивная дидактика, трудности в обучении, диагностика трудностей в обучении, психолого-педагогический консилиум.

Для цитирования: Левченко И. Ю., Волковская Т. Н., Мошнина О. В. Психолого-педагогическая диагностика как инструмент педагогического проектирования: теоретико-методологические основания и современный контекст // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 3 (79). С. 163–171. DOI: 10.37724/RSU.2026.3.79.017.

Original article

Psychological and pedagogical diagnostics as a tool for pedagogical design: theoretical and methodological foundations and modern context

Levchenko Irina Yuryevna ¹,

Volkovskaia Tatiana Nikolaevna ²,

^{1,2} Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

¹ LevchenkoIJU@mgpu.ru

² VolkovskayaTN@mgpu.ru

Moshnina Olga Vasilyevna

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

School N 480 named after V.V. Talalikhin, Moscow, Russia

ola-oliva@mail.ru

Abstract. The article examines the current theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical diagnostics in the context of modern education practices. Transformations caused by inclusive processes and the focus on individualization of learning have shifted the focus of diagnostics from identifying certain shortages to designing conditions for realizing students' potential.

The research aim is to provide a theoretical substantiation for integrating psychological and pedagogical diagnostics into an integrated algorithm for identifying learners' challenges and provision of support strategies. The hypothesis assumes that differences in the subject, methods and goals of psychologists and teachers are complementary, and their integration contributes to effective support. The work uses theoretical and comparative analysis of literature and regulatory framework, as well as theoretical modeling.

The theoretical significance lies in substantiating the need to combine diagnostic activities of teachers and psychologists on a common methodological basis, and the expediency of expanding basic principles (complexity, consistency, dynamism, quantitative and qualitative assessment) with new ones (cross-cultural orientation, technological integration). The practical aspect analyzes the specificity of diagnostic tasks of psychologists and teachers in school practice. The mechanism for integrating psychological and pedagogical diagnostics into a unified algorithm is revealed as the basis for early detection of learning difficulties and pedagogical design of individual educational trajectories, which constitutes the scientific novelty.

Prospects in the practical aspect are associated with the application and further improvement of the proposed algorithm in inclusive practice and its adaptation for students experiencing variative difficulties in mastering the educational program; in the theoretical aspect — with the development of knowledge in inclusive didactics.

Keywords: psychological and pedagogical diagnostics, pedagogical design, interdisciplinary approach, inclusive education, teacher-psychologist interaction, inclusive didactics, learning difficulties, diagnostics of learning difficulties, psychological diagnostics, pedagogical diagnostics.

For citation: Levchenko I. Yu., Volkovskaia T. N., Moshnina O. V. Psychological and pedagogical diagnostics as a tool for pedagogical design: theoretical and methodological foundations and modern context // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search]. 2026, no. 3 (79), pp. 163–171. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.3.79.017.

Введение. Теоретическое осмысление диагностики как инструмента педагогического проектирования в отечественной традиции имеет единое методологическое ядро, заложенное в культурно-исторической теории Л. С. Выготского (2021). Его ключевые идеи (о социальной ситуации развития, зоне ближайшего развития, системном строении дефекта) были впоследствии развиты: в области диагностики нарушений развития — в работах В. И. Лубовского (2016), С. Д. Забрамной и И. Ю. Левченко (2013), Т. Г. Богдановой (2016), подчеркивающих необходимость выявления особенностей структуры дефекта и особых образовательных потребностей; в теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина, задавшей схему анализа учебных действий и их трудностей; в современной практике инклюзивного образования, интегрирующей междисциплинарные знания для проектирования условий обучения (Левченко, Забрамная, Баилова, 2013 ; Левченко, Киселева, 2016). В совокупности это позволяет рассматривать современную психолого-педагогическую диагностику не как набор

разрозненных методик, а как целостную исследовательскую практику, объединенную общим пониманием развития и направленную на проектирование психолого-педагогической помощи обучающимся.

Изучение динамики становления психолого-педагогической диагностики как предметной области с точки зрения ее генезиса, показывает, что оно протекало в направлении последовательного преодоления «диагноза-ярлыка» и переходе к «**диагностике развития**» (Левченко, Волковская, Ковалева, 2024 ; Лубовский, Коробейников, Валявко, 2016 ; Фальковская, 2024). В операциональном плане это означает смещение фокуса с констатации дефицитов на **проектирование условий для реализации потенциала** в учебной ситуации.

Концептуальный поворот стал возможен благодаря **методологическому синтезу двух диагностических традиций. Психометрический подход** (А. Бине, Д. Векслер) с его установкой на объективное измерение и статистическую норму дополнил **клинико-педагогический подход** (Г. И. Россолимо,

А. Ф. Лазурский), сосредоточенный на целостной личности в естественной деятельности. Однако, как отмечают А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник, лишь их интеграция в рамках **деятельностного и системного подходов** позволила преодолеть ограниченность каждого в отдельности (Костромина, Дворникова, 2022 ; Левченко, Волковская, Ковалева, 2024 ; Лубовский, Коробейников, Валявко, 2016). **Качественный анализ, подчинивший себе количественные методы, превратил диагностику из инструмента отбора и классификации в компонент изучения системных взаимосвязей развития ребенка в контексте его социальной и образовательной среды.** Это заложило прочный теоретико-методологический фундамент и определило современное понимание диагностики как основы для педагогического проектирования (Левченко, Забрамная, Басилова, 2013 ; Лубовский, Коробейников, Валявко, 2016).

В современной школьной практике психологическая и педагогическая диагностика существуют параллельно. Психологическая диагностика ориентирована на выявление внутренних причин трудностей обучения, педагогическая — на констатацию внешних результатов и пробелов в знаниях. Их координация остается методически не обеспеченной, что снижает эффективность психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании интеграции психологической и педагогической диагностики в единый алгоритм как основы раннего выявления трудностей обучения и педагогического проектирования в условиях инклюзивного обучения. Гипотезой исследования стало предположение о том, что различия в предмете, методах и целях деятельности психолога и педагога носят не антагонистический, а взаимодополняющий характер, а их объединение способствует повышению эффективности психолого-педагогического сопровождения. Значимость исследования состоит в раскрытии диагностического ресурса в условиях современной школы и в предложении практической модели консолидации усилий специалистов для повышения эффективности деятельности психолого-педагогических консилиумов.

Материалы и методы. Исследование выполнено с использованием теоретических методов: *аналитического обзора научной литературы по проблеме психологической и педагогической диагностики, сопоставительного анализа нормативно-правовой базы, регулирующей диагностику в образовании, а также метода теоретического моделирования, применяемого в педагогике для оптимизации учебного процесса и прогнозирования.*

Аналитический обзор научной литературы **был направлен на** выявление теоретико-методологических оснований психолого-педагогической диагностики, определение соотношения психометрического и клинико-педагогического подходов, эволюции принципов, а также установление современных тенденций, связанных с инклюзивными образовательными условиями. Отбор источников осуществлялся с опорой на фундаментальные теоретические труды (Л. С. Выготский), классические и современные работы по психолого-педагогической диагностике (В. И. Лубовский, И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, С. Н. Костромина и др.), нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность образовательной организации, ПМПК и ППк.

Метод теоретического моделирования применялся для разработки организационно-содержательной модели взаимодействия психолога и педагога в процессе диагностики **и заключался в построении** цикла совместного исследовательского действия, объединяющего этапы работы специалистов.

Результаты. В ходе теоретического исследования показано, что в условиях инклюзивного обучения диагностика должна быть переориентирована с поиска дефицитов развития и обучения на проектирование образовательных условий. Это требует интеграции психологической и педагогической

диагностики в единую психолого-педагогическую, базирующуюся на общих теоретико-методологических основаниях.

Практическая значимость заключается в предложении организационно-содержательной междисциплинарной модели работы психолога и педагога, представленной в виде цикла совместного исследовательского действия.

Обсуждение. Актуальный этап развития образования характеризуется широким внедрением инклюзивного обучения, которое исходит из позиций общей педагогики и психологии, ориентированных на ребенка с учетом его образовательных потребностей (Фальковская, 2024). Этот переход, как отмечает Н. М. Назарова, заключается в движении к «разумному прагматизму», при котором инклюзивное обучение реализуется не в количественном, а в качественном варианте. Вследствие этого трансформируется образовательный запрос: от поиска оснований для отсева («Какого ребенка мы не можем принять?») к проектированию условий включения («Что создать, чтобы успешно обучать этого ребенка?»). Методологической основой для этого служит биопсихосоциальная модель (Международная классификация функционирования ВОЗ), требующая комплексной оценки ребенка на уровне функций, активности и других контекстуальных факторов.

В логике стандартной процедуры первой ступенью комплексной диагностики является изучение на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), в задачи которой входит «выявление детей, имеющих особенности физического и (или) психического развития и (или) отклонения в поведении, подготовка по результатам обследования рекомендаций по организации обучения и воспитания...» (Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии, 2024). Координатором исполнения рекомендаций ПМПК выступает Психолого-педагогический консилиум (ППк) образовательной организации, основой функционирования которого является междисциплинарный подход к оценке учебных результатов, когда педагог и психолог выступают соавторами индивидуальной образовательной траектории, а их совместная диагностическая деятельность определяет основу проектирования условий ее реализации (Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации, 2019).

Вместе с тем изучение актуального школьного опыта показывает, что декларируемое единство психологической и педагогической диагностики в практической деятельности консилиума часто реализуется недостаточно, в том числе и по причине расхождения профессиональных позиций специалистов. Действуя в общем образовательном поле, психологическая и педагогическая диагностика нередко преследуют **разные цели**, а механизм их интеграции остается **недостаточно методически обеспеченным** (Исаев, Марголис, 2023).

Так, психологическая диагностика, нередко оставаясь «кабинетной» и ориентированной на выявление глубинных причин (**каузальная модель**), дает результаты, которые «слабо трансформируются в конкретные учебные задачи (Костромина, Дворникова, 2022, с. 26). В свою очередь, педагогическая диагностика, фокусируясь на констатации внешних результатов и симптомов (**симптоматическая модель**), часто проводится **без опоры на понимание психологических механизмов** (Исаев, Марголис, 2023, с. 13). В этом случае, как показывают данные, отраженные в специальной литературе, около **80 % диагностических решений педагогов** основываются на искаженных или неадекватных представлениях о психологических причинах проблем учащихся (Костромина, Дворникова, 2022, с. 24).

Ситуацию усугубляет тот факт, что деятельность ППк осуществляется при формальном отсутствии в его постоянном составе **учителя, непосредственно обеспечивающего образовательный процесс, по сути**, ответственного за реализацию разрабатываемых мер. Его привлечение носит эпизодический характер, что фактически ограничивает роль пассивным исполнением решений, а не полноправного соавтора индивидуальной образовательной траектории (Мошнина, 2024).

В итоге вместо продуктивного сотрудничества возникает разделенная **ответственность**, когда передача диагностических данных не сопровождается выработкой совместного решения по выполнению рекомендаций ПМПК — **несоответствие между институциональным замыслом и реальной школьной практикой снижает эффективность реализации требований ФГОС НОО** (Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, 2021). В связи с этим ключевая проблема психолого-педагогической диагностики в контексте школьного образовательного запроса заключается не столько в констатации необходимости профессионального взаимодействия психолога и педагога, сколько в поиске ответа на вопрос о том, как трансформировать это параллельное существование в согласованный диагностический алгоритм, который станет основой технологии раннего выявления трудностей обучения и проектирования адресной психолого-педагогической помощи (Екжанова, 2023 ; Инденбаум, 2023 ; Исаев, Марголис, 2023).

Сопоставительный анализ теоретико-методологических оснований психологической и педагогической диагностики поможет не только понять специфику их различий, но и определить точки потенциального объединения.

Как подчеркивал Л. С. Выготский, личность формируется не изолированно, а «возникает в результате культурного развития», где социальная среда выступает источником развития, а индивидуальные особенности вступают с ней во взаимодействие (Выготский, 2021). Следовательно, пространство образовательной организации и непосредственно учебный процесс являются центром пересечения профессиональных интересов специалистов.

Психолого-педагогическая диагностика ориентирована на изучение субъектов образовательного процесса (обучающихся), включенных в **учебную деятельность**, оценку их образовательных возможностей и индивидуально-личностных особенностей, определяющих характер школьной адаптации и социализации (Екжанова, 2023 ; Зимняя, 2010 ; Исаев, Марголис, 2023). Однако задачи диагностической деятельности психолога и педагога имеют свою специфику:

- внимание психолога направлено на выявление внутренних причин, обуславливающих успешность или неуспешность обучения. Предметом психологической диагностики являются психические процессы, индивидуально-психологические особенности личности, потенциальные возможности для развития и обучения (Левченко, Забрамная, Басилова [и др.], 2013 ; Рубцов, Романова, 2022);

- предметом педагогической диагностики выступают качественные особенности освоения образовательной программы, предметные знания, навыки и компетенции, а также внешние академические результаты учебной деятельности. Педагог опирается прежде всего на учебные цели и ожидаемый результат (Волковская, 2009 ; Екжанова, 2023 ; Мошнина, Волковская, 2024).

Естественным следствием различия в предмете изучения является специфика диагностического инструментария, которая определяется задачами деятельности каждого специалиста:

- психолог *использует тесты, эксперимент, проективные методики, метод беседы, специальные диагностические задания*. Его работа нацелена на формулирование гипотезы в психологических механизмах, лежащих в основе учебного процесса (Зимняя, 2010 ; Костромина, Дворникова, 2022 ; Левченко, Забрамная, Басилова [и др.], 2013);

- педагог опирается на оценивание, систематический анализ учебных работ, педагогическое наблюдение в естественной образовательной среде, составление педагогических характеристик. Его диагностический вывод концентрируется на выявлении конкретных пробелов в знаниях, навыках и сформированности учебных действий (Волковская, 2021 ; Екжанова, 2023 ; Мошнина, Волковская, 2024 ; О направлении методических рекомендаций, 2023).

Таким образом, психолог в диагностическом поиске продвигается от внешних симптомов к внутренним причинам и потенциальным ресурсам, в то время как педагог следует от констатации учебных несоответствий к проектированию педагогических шагов по достижению результатов.

Как утверждают **С. Н. Костромина, Т. А. Дворникова**, *выявленные различия в предмете, методах и целеполагании психологической и педагогической диагностики носят не антагонистический, а взаимодополняющий характер* (Костромина, Дворникова, 2022). Проблема возникает тогда, когда эти два направления не синхронизируются в рамках единого процесса, а остаются автономными (Волковская, 2009 ; Зимняя, 2010 ; Левченко, Киселева, 2016 ; Лубовский, Коробейников, Валявко, 2016).

Эксперты в области психолого-педагогической диагностики единодушны во мнении, что ни один из специалистов системы образования не способен единолично решить не только весь спектр возникающих в учебно-воспитательном процессе психодиагностических задач, но и организовать диагностическую процедуру от момента формулирования запроса до реализации диагностических решений в образовательной практике. Только совместные усилия педагога и психолога обеспечат результативность диагностики. При этом **профессиональное сотрудничество эффективно лишь в том случае, когда направлено не на обмен отчетами, а на создание единого интерпретационного поля**, где данные одного специалиста становятся поводом для формулирования рабочих гипотез другого, **что** требует ориентира на общие методологические основы (Богданова, Назарова, Гусейнова [и др.], 2026 ; Левченко, Волковская, Ковалева, 2024 ; Левченко, Забрамная, Басилова [и др.], 2013 ; Лубовский, Коробейников, Валявко, 2016).

Стержневой основой содержательной интеграции психологической и педагогической диагностики являются общие фундаментальные основания, укорененные в отечественной научной традиции.

Данные теоретические положения воплощены в системе **принципов, которые формируют организационно-деятельностную основу взаимодействия педагога и психолога в процессе**

диагностики: принцип комплексного подхода к изучению, предусматривающий необходимость совместного анализа специалистами выявленных особенностей развития ребенка, исключая тем самым фрагментарность оценки; принцип системного подхода, ориентирующий на изучение всех сторон развития ребенка в их взаимосвязи и взаимообусловленности; принцип динамического подхода, предполагающий прослеживание изменений в процессе развития с учетом возрастных особенностей детей; принцип количественно-качественного подхода к оценке результатов нацеливает на оценку не только конечного результата деятельности, но и процесса выполнения (что требует сочетания методов педагогического измерения и психологического анализа процесса); **принцип ранней диагностики** способствует своевременному выявлению и (или) предупреждению трудностей в развитии и обучении ребенка; **принцип учета потенциальных возможностей** направляет усилия психолога на выявление зоны ближайшего развития обучающегося, педагога — на создание условий для ее освоения; принцип единства диагностической и коррекционно-развивающей работы отражает взаимодополняющую связь диагностики и коррекции, когда в основе организации коррекционной деятельности лежит комплексная диагностика особенностей в развитии детей с ОВЗ (Екжанова, 2023 ; Зимняя, 2010 ; Инденбаум, 2023 ; Лубовский, Коробейников, Валявко, 2016).

Динамика развития и доминирующие тенденции отечественного образования предопределили необходимость расширения и дополнения основополагающих принципов:

- **кросс-культурная направленность**, предполагающая изучение ребенка в контексте специфики локального культурного фона. Практическая реализация принципа предусматривает включение в диагностический контекст социокультурных показателей во избежание диагностических ошибок, связанных с игнорированием внешних факторов (Рубцов, Романова, 2022 ; Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии, 2024).

- **технологическая интеграция и этическая ответственность**, отражающие трансформацию диагностики под влиянием цифровых инструментов, которые повышают эффективность сбора данных, но требуют соблюдения конфиденциальности, информированного согласия и правового статуса заключения для обеспечения этической корректности (Костромина, Дворникова, 2022 ; Левченко, Волковская, Ковалева, 2024 ; Богданова, Назарова, Гусейнова [и др.], 2026).

Перечисленные принципы выступают не просто как формальные требования, но и как содержательные ориентиры. Они переводят методологические основания в плоскость конкретной совместной деятельности, где различия в инструментарии и фокусе внимания становятся ресурсом для построения целостной картины развития ребенка и проектирования адресной образовательной траектории.

Ориентируясь на запрос образовательной практики, психолого-педагогическая диагностика на современном этапе охватывает широкий спектр прикладных задач, которые определяют различные ракурсы изучения ребенка:

- оценку уровня актуального развития (знания, умения, навыки, личностные и социальные характеристики);
- выявление индивидуальных особенностей личности (для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и коррекционно-развивающей помощи);
- диагностику трудностей в освоении образовательной программы, развитии и адаптации, установление характера и степени выраженности проблем;
- осуществление динамического мониторинга развития (для оценки эффективности педагогических методов и своевременной коррекции);
- оценку социальных навыков и способности к взаимодействию обучающихся;
- повышение профессиональной грамотности педагогов через систему обратной связи и разработку рекомендаций;
- профориентационную работу через выявление интересов и склонностей обучающихся (помощь в самоопределении).

Каждая из перечисленных задач в диагностической деятельности решается в отдельности или комплексно в зависимости от целей проводимого обследования.

С учетом большого значения интегративного подхода как ресурса повышения качества диагностики актуальной проблемой психолого-педагогической диагностики является поиск эффективной организационно-содержательной междисциплинарной модели, объединяющей усилия специалистов в процессе изучения ребенка. Теоретически такая модель может представлена как цикл совместного исследовательского действия: *от постановки проблемы на основе запроса к сбору данных, их интерпретации, формулировке совместного заключения и разработке рекомендаций*

(Екжанова, 2023 ; Зимняя, 2010 ; Левченко, Волковская, Ковалева, 2024 ; Левченко, Киселева, 2016 ; Лубовский, Коробейников, Валявко, 2016). Основными этапами этого цикла выступают:

1. Совместное целеполагание и сбор данных, когда педагогические наблюдения за результатами и психологические данные о процессах дополняются и оформляются взаимными гипотезами.
2. Совместный анализ и интерпретация, направленные на построение единой картины случая через взаимный перевод профессиональных языков и преодоление «разделенной ответственности».
3. Разработка интегрированного заключения и рекомендаций, результатом которых становится единое психолого-педагогическое заключение, содержащее согласованный прогноз и план действий.
4. Реализация и мониторинг, когда педагог и психолог совместно отслеживают динамику, используя комплекс методов: от совместного анализа учебных продуктов до наблюдения в естественной образовательной среде.

Выводы и перспективы исследования. Диагностика обретает свой окончательный смысл лишь в **системе психолого-педагогического сопровождения, где она выступает как первичный и интегративный процесс**, в котором объединяются профессиональные знания для выработки стратегии педагогических действий, учитывающих индивидуально-личностные особенности обучающегося. Эффективность всей системы сопровождения, построенной на принципах междисциплинарности и проактивности, определяется тем, насколько диагностические данные, полученные в результате взаимодействия специалистов, трансформируются в конкретные учебные задачи, адаптацию среды и меры поддержки для всех участников образовательного процесса.

Перспективы исследования определяются необходимостью дальнейшего развития предложенной модели в реальной инклюзивной образовательной практике. Ее последующая адаптация для различных категорий обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательной программы, поможет расширить инструментарий проектирования дифференцированных программ сопровождения. Знания, полученные на основе апробации и внедрения модели, расширят теоретические основания инклюзивной дидактики.

Список источников

1. Богданова Т. Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей // Пермский педагогический журнал. — 2016. — № 8. — С. 28–32.
2. Волковская Т. Н. К проблеме совершенствования диагностических методов выявления причин нарушения письма и чтения у учащихся начальных классов // Школьный логопед. — 2021. — № 2 (78). — С. 4–9.
3. Волковская Т. Н. Организационно-методические аспекты психодиагностической работы в системе психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2009. — № 6. — С. 45–55.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Книга по Требованию, 2021. — 369 с.
5. Екжанова Е. А. Методика исследования готовности к школьному обучению. — СПб. : Каро, 2023. — 176 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М. : Моск. психол.-соц. ун-т, 2010. — 180 с.
7. Инденбаум Е. Л. Актуальные проблемы сопровождения младших школьников с задержкой психического развития // Актуальные проблемы науки и образования : материалы Междунар. форума, посвящ. 300-летию Российской академии наук / под ред. И. Л. Бахтиной. — Екатеринбург, 2023. — Ч. 1. — С. 284–289.
8. Исаев Е. И., Марголис А. А. Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 5. — С. 7–20. — DOI: 10.17759/pse.2023280501.
9. Костромина С. Н., Дворникова Т. А. Современная психодиагностика в образовании. — СПб. : Питер, 2022. — 320 с.
10. Левченко И. Ю., Волковская Т. Н., Ковалева Г. А. Психологическая помощь в специальном образовании : учеб. — М. : Инфра-М, 2024. — 314 с. — (Высшее образование. Бакалавриат). — DOI: 10.12737/13533.
11. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. — М. : Нац. книж. центр, 2016. — 160 с.
12. Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 4. — С. 50–60. — DOI: 10.17759/pse.2016210405.
13. Мошнина О. В. Функциональные возможности педагогического оценивания в выявлении обучающихся с трудностями в обучении // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 38–52.
14. Мошнина О. В., Волковская Т. Н. К проблеме выявления вариативных трудностей в обучении у младших школьников, осваивающих основную общеобразовательную программу // Дефектология. — 2024. — № 5. — С. 67–79. — DOI: 10.47639/0130-3074_2024_5_67.

15. О направлении методических рекомендаций : письмо М-ва просвещения РФ от 13.01.2023 № 03-49. — URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_437977/ (дата обращения: 23.02.2026).
16. Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии : приказ М-ва просвещения РФ от 01.11.2024 № 763. — URL : <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=482678> (дата обращения: 23.02.2026).
17. Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации : распоряжение М-ва просвещения РФ от 09.09.2019 № Р-93. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72641204/> (дата обращения: 23.02.2026).
18. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ М-ва просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. — URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/7b6d6ce4f401b0551d0d5d70c0cb5b2d/> (дата обращения: 23.02.2026).
19. Педагогика инклюзивного образования / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова, А. А. Гусейнова [и др.]. — М. : Инфра-М, 2026. — 335 с.
20. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учеб. / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Басилова [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — 7-е изд., стер. — М. : Академия, 2013. — 333 с. — (Высшее профессиональное образование. Бакалавриат).
21. Рубцов В. В., Романова Е. С. Психолого-педагогическая практика в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2021) // Вестник практической психологии образования. — 2022. — Т. 19, № 1. — С. 8–17. — DOI: 10.17759/bppe.2022190101.
22. Фальковская Л. П. О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создании специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 5. — С. 5–13. — DOI: 10.17759/pse.2024290501.

References

1. **Bogdanova T. G.** Systemic approach to analysis of special educational needs. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Perm pedagogical journal]. 2016, iss. 8, pp. 28–32. (In Russian).
2. Volkovskaya T. N. The issue of improving diagnostic methods for identifying the causes of writing and reading disorders in primary school students. *Shkolnyy logoped*. [School speech therapist]. 2021, iss. 2 (78), pp. 4–9. (In Russian).
3. Volkovskaya T. N. Organizational and methodological aspects of psychodiagnostic work in the system of psychological and pedagogical assistance to children with speech development disabilities. *Korrektionnaya pedagogika: teoriya i praktika*. [Correctional pedagogy: theory and practice]. 2009, iss. 6, pp. 45–55. (In Russian).
4. Vygotsky L. S. *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki*. Pod red. A. M. Matyushkina. [Collected works: in 6 vols., vol. 3: issues of psychic development. Ed. by A. M. Matyushkin]. Moscow, Kniga po trebovaniyu, 2021, 369 p. (In Russian).
5. Ekzhanova E. A. *Metodika issledovaniya gotovnosti k shkolnomu obucheniyu*. [Methodology for studying readiness for school]. St. Petersburg, KARO, 2023, 176 p. (In Russian).
6. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. [Pedagogical psychology]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-socialniy universitet, 2010, 180 p. (In Russian).
7. Indenbaum E. L. Current issues of supporting younger schoolchildren with mental development delay. *Aktualnye problemy nauki i obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnogo foruma, posvyashchennogo 300-letiyu Rossiyskoy akademii nauk*. Pod red I. L. Bakhtinoy. [Current issues of science and education: proceedings of the International forum dedicated to the 300th anniversary of the Russian Academy of Sciences. Ed. by I. L. Bakhtina]. Yekaterinburg, 2023, pt. 1, pp. 284–289. (In Russian).
8. Isaev E. I., Margolis A. A. Learning challenges: diagnostics, prevention, overcoming]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education], 2023, vol. 28, iss. 5, pp. 7–20. DOI: 10.17759/pse.2023280501. (In Russian).
9. Kostromina S.N., Dvornikova T.A. *Sovremennaya psikhodiagnostika v obrazovanii*. [Modern psychodiagnostics in education]. St. Petersburg: Piter, 2022. 320 p. (In Russian).
10. Levchenko I. Yu., Volkovskaya T. N., Kovaleva G. A. *Psikhologicheskaya pomoshch v spetsialnom obrazovanii: uchebnik*. [Psychological assistance in special education: textbook]. Moscow, Infra-M, 2024, 314 p. (Higher Education: Bachelor's degree). DOI: 10.12737/13533. (In Russian).
11. Levchenko I. Yu., Kiseleva N. A. *Psikhologicheskoye izucheniye detey s narusheniyami razvitiya*. [Psychological study of children with developmental disorders]. Moscow, Natsionalnyy knizhnyy tsentr, 2016, 160 p. (In Russian).
12. Lubovsky V. I., Korobeynikov I. A., Valyavko S. M. New concept of psychological diagnostics of developmental disorders. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. 2016, vol. 21, iss. 4, pp. 50–60. DOI: 10.17759/pse.2016210405.
13. Moshnina O. V. Functional capabilities of pedagogical assessment in identifying students with learning challenges. *Spetsialnoye obrazovaniye*. [Special education]. 2024, iss. 3 (75), pp. 38–52. (In Russian).
14. Moshnina O. V., Volkovskaya T. N. On the issue of identifying variative learning difficulties in younger schoolchildren mastering the basic general education program]. *Defektologiya*. [Defectology], 2024, iss. 5, pp. 67–79. DOI: 10.47639/0130-3074_2024_5_67. (In Russian).

15. *Pismo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 13.01.2023 N 03-49 "O napravlenii metodicheskikh rekomendatsiy"* [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation of January 13, 2023 no. 03-49 "On sending methodological recommendations"]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_437977/ (accessed: 23.02.2026). (In Russian).
16. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 01.11.2024 № 763 "Ob utverzhdenii polozheniya o psikhologo-mediko-pedagogicheskoy komissii"*. [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 1, 2024 no. 763 "On approval of the regulations on the psychological-medical-pedagogical commission"]. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=482678> (accessed: 23.02.2026). (In Russian).
17. *Rasporyazheniye Ministerstva prosveshcheniya RF ot 09.09.2019 iss. R-93 Ob utverzhdenii primernogo Polozheniya o psikhologo-pedagogicheskoy konsiliume obrazovatelnoy organizatsii*. [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated September 9, 2019 no. R-93 "On approval of the model Regulations on the psychological-pedagogical concilium of an educational organization"]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72641204/> (accessed: 23.02.2026). (In Russian).
18. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 iss. 286 "Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachalnogo obshchego obrazovaniya"*. [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021 no. 286 "On approval of the federal state educational standard for primary general education"]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/7b6d6ce4f401b0551d0d5d70c0cb5b2d/> (accessed: 23.02.2026). (In Russian).
19. *Pedagogika inkluzivnogo obrazovaniya*. [Pedagogy of inclusive education]. T. G. Bogdanova, N. M. Nazarova, A. A. Guseynova [et al.]. Moscow, Infra-M, 2026, 335 p. (In Russian).
20. *Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya*. [Psychological and pedagogical diagnostics of the development of persons with disabilities]. I. Yu. Levchenko, S. D. Zabravnaya, T. A. Basilova [et al.]. Ed. by I. Yu. Levchenko, S. D. Zabravnaya. Moscow, Akademiya, 2013, 333 p. (Higher Professional Education. Bachelor's programs). (In Russian).
21. Rubtsov V. V., Romanova E. S. Psychological and pedagogical practice in the education system (results of the All-Russian competition of the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment — 2021). *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*. [Bulletin of Practical Psychology of Education], 2022, vol. 19, iss. 1, pp. 8–17. DOI: 10.17759/bppe.2022190101. (In Russian).
22. Falkovskaya L. P. On state regulation of the development of inclusive education and the creation of special conditions for teaching children with disabilities in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. 2024, vol. 29, iss. 5, pp. 5–13. DOI: 10.17759/pse.2024290501. (In Russian).

Информация об авторах

Левченко Ирина Юрьевна — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией инклюзивного образования Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета; 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, Москва, Россия.

Волковская Татьяна Николаевна — доктор психологических наук, доцент, профессор Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета; 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, Москва, Россия.

Мошнина Ольга Васильевна — аспирант Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета; 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, Москва, Россия; учитель-логопед Школы № 480 имени В. В. Талалихина, ул. Средняя Калитниковская, 22, стр. 1, Москва, Россия.

Information about the authors

Levchenko Irina Yuryevna — Inclusive Education Laboratory, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University; 2nd Agricultural Ave. 4, Moscow, Russia.

Tatyana Nikolaevna Volkovskaya — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University; 2nd Agricultural Ave. 4, Moscow, Russia.

Moshnina Olga Vasilyevna — Postgraduate Student, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University; 2nd Agricultural Ave., Moscow, Russia; Speech Therapist, School N 480 named after V. V. Talalikhin; Srednyaya Kalitnikovskaya St. 22, Bld 1, Moscow, Russia.

Статья поступила в редакцию 19.05.2026; одобрена после рецензирования 22.06.2026; принята к публикации 29.06.2026.

The article was submitted 19.05.2026; approved after reviewing 22.06.2026; accepted for publication 29.06.2026.