

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-17

УДК 159.98+ 37.015.32

Оригинальная научная статья

Модели психологического сопровождения образования в вузе

С. В. Гриднева

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

А. И. Ташёва

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: annaivta@mail.ru*

М. Р. Арпентьева

*Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»
Калуга, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье рассматриваются наиболее широко применяемые в качестве базовых для многих университетов мира модели академического психологического сопровождения, которые носят системный характер. Все эти модели постулируют значимость системной, целенаправленной и оперативной помощи субъектам образования. Они исходят из того, что практически все студенты и преподаватели университетов современности так или иначе сталкиваются с множеством психологических проблем, которые могут отрицательно сказаться на академической успеваемости первых и успешности работы вторых. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ моделей психологического сопровождения образовательного процесса как сферы многочисленных видов помощи человеку человеку в решении стоящих перед ним задач совладания с кризисами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ распространенных моделей академического сопровождения психологического благополучия субъектов образовательного процесса. Анализируются современные модели, позволяющие целенаправленно и системно (многоуровнево и многоаспектно), оперативно и эффективно оказывать коррекционную и развивающую психологическую помощь субъектам образовательного процесса. *Результаты.* Вузы как институты культуры, ее трансляции и продуцирования выступают важными центрами жизни обучающихся и преподавателей. Они являются сообществами с междисциплинарными системами сотрудничества и поддержки и служат тому, чтобы всем субъектам был предоставлен доступный, качественный, непрерывный уход/сопровождение, в котором они нуждаются. Комплексные, учитывающие культурные особенности университетские службы могут помочь устранить и предотвратить неравенство в доступе к образованию и его академическому сопровождению, помочь снизить ограничения, связанные с получением психологических и иных услуг, сделав их частью образовательной системы. Обеспечение непрерывности услуг по охране психического здоровья имеет решающее значение для эффективного удовлетворения широкого спектра потребностей обучающихся. Комплексные услуги по охране психического здоровья наиболее эффективны, когда они предоставляются через системные методы работы: многоуровневую и многоаспектную систему двух других структур, таким образом, как это представлено в программах типа «Вмешательство и поддержка позитивного поведения» (PBIS) и в модели реагирования на вмешательство (RTI) и иных отечественных и зарубежных моделях. *Выводы.* Качественная, своевременная и целенаправленная поддержка и сопровождение субъектов образования в разных типах образовательных и жизненных ситуаций способны существенно повысить качество образования и, помимо прочего, внести существенный вклад в оздоровление сообщества в целом. Отечественный опыт сопровождения необходимо обогатить элементами и принципами разработок и моделей, распространенными в современном зарубежном мире, в том числе теми, которые повышают своевременность и уместность (доступность) и качество (интенсивность и результативность) помощи.

Ключевые слова: академическое консультирование, посредничество, психодиагностика, экспертиза, коучинг, уровни сопровождения, фокусы сопровождения, психологическое сопровождение образовательного процесса, модель психологического сопровождения, академические службы сопровождения, стресс, кризис

Для цитирования: Гриднева С. В., Тацёва А. И., Арпентьева М. Р. Модели психологического сопровождения образования в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 337–350. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-17

Full Article

Models of psychological support of education in university

Gridneva, S. V.

*Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

Tashcheva, A. I.

*Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: annaivta@mail.ru*

Arpentieva, M. R.

*Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Assistance»
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* In the article the most widely used models of academic psychological support as basic ones for many universities in the world are supposed to be a systemic nature. All these models postulate the importance of systematic, targeted and operational assistance to the subjects of education. All these models proceed from the fact that almost all students and teachers of modern universities in one way or another face many psychological problems that can adversely affect the academic performance of the former and the success of the latter. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the models of psychological support of the educational process as a sphere of numerous types of helping a person to a person in solving the tasks facing him of coping with crises of personal, interpersonal and educational and professional development. *Methodology of the study.* The research method is a theoretical analysis of common models of academic support for the psychological well-being of subjects of the educational process. Modern models are analyzed that allow purposefully and systematically (multilevel and multidimensional), promptly and effectively provide corrective and developmental psychological assistance to the subjects of the educational process. *Results.* Universities, as institutions of culture, its transmission and production, are important centers of life for students and teachers. They are communities with interdisciplinary systems of collaboration and support and serve to ensure that all entities are provided with the affordable, quality, ongoing care they sometimes desperately need. Comprehensive, culturally sensitive university services can help eliminate and prevent inequalities in access to education and its academic support, help to reduce the restrictions associated with receiving psychological and other services, making them part of the educational system. Ensuring the continuity of mental health services is critical to effectively meeting the wide range of needs of learners. Comprehensive mental health services are most effective when they are delivered through systemic practices: a layered and multidimensional system of the other two structures, as presented in the Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) programs, Intervention Response Model (RTI) and other domestic and foreign models. *Conclusion.* High-quality, timely and targeted aid and support for educational subjects in various types of educational and life situations can significantly improve the quality of education and, among other things, make a significant contribution to the improvement of the society as a whole. Domestic support experience needs to be enriched with elements and principles of developments and models common in the modern foreign world, including those that increase the timeliness and relevance (accessibility) and quality (intensity and effectiveness) of assistance.

Keywords: academic counselling, mediation, psychodiagnostics, expertise, coaching, levels of support, focus of support, psychological support of the educational process, model of psychological support, academic support services, stress, crisis

Citation: Gridneva, S. V., Tashcheva, A. I., Arpentieva, M. R. [Models of psychological support of education in university]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 337–350. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-17>

Введение. Студенты и преподаватели университетов современности во всем мире часто сталкиваются с множеством психологических проблем, которые могут отрицательно сказаться на академической успеваемости первых и успешности работы вторых [1–3]. Службы психологической поддержки улучшают успеваемость студентов, посещаемость, усвоение знаний и умений, а также повышают уровень аттестации студентов и качество работы педагогов. Психически здоровые люди более успешны в образовании и жизни в целом [4–6]. Психическое здоровье имеет решающее значение для успеха и благополучия обучающихся в вузе и дальнейшей профессиональной и личной жизни, а также для благополучия и успешности и качества жизни и труда преподавателей и иных сотрудников университета.

Исследования показывают, что обучающиеся, получающие социально-психологическую поддержку, лучше учатся, а педагоги – лучше работают [3; 7–8]; В результате работы служб академической поддержки улучшаются психологический климат университета, поведение в группе и на занятиях, участие во внеучебных делах и мероприятиях, появляется чувство единства и благополучия обучающихся, преподавателей и т.д.

Психическое здоровье – это не просто отсутствие психических заболеваний, но и способность справляться с более или менее масштабными и разнообразными жизненными трудностями [1; 3; 9; 10]. Академический, бытовой, семейный, культурный и общежизненный (дис)баланс, кризисы, конфликты и даже успехи являются основными источниками стресса и его преодоления (С. Henry, 1994; J. Hyun, B. Quinn, T. Madon, S. Lustig, 2007; R. Misra, L. G. Castillo, 2004; K. Redfern, 2016; T. Wyatt, S. B. Oswalt, 2013) [11; 13–16]. Нерешенные проблемы психического здоровья связаны с различными негативными последствиями, в том числе с такими, как академические проблемы, отсеы в школах и вузах, правонарушения и деликвентные эксцессы.

До сих пор существует растущая и неудовлетворенная потребность в услугах по охране психического здоровья молодежи. Многие дети испытывают проблемы с психическим здоровьем уже в школьные годы, в вузе эти проблемы могут усугубляться во много раз. Примеры проблем включают учебные (ди)стрессы, тревожность, насилие/буллинг и иные издевательства в вузе и вне него, семейные проблемы, депрессию, неспособность к обучению, а также злоупотребление психоактивными веществами. Серьезные проблемы

психического здоровья, такие как самоповреждение и самоубийства, особенно распространены именно среди молодежи. К сожалению, часто молодежь не получает необходимой помощи, существует неравенство в доступе к поддержке среди сообществ с низкими доходами, молодежи из групп социального меньшинства и т.д.

Университеты представляют собой идеальные условия для профилактики, вмешательства, позитивного развития и регулярного общения между университетами и семьями. Родители считают важным, чтобы их поддерживали заботливые работники, которые предоставляют доступную и релевантную информацию о решении волнующих их проблем конкретной семьи и помогают общаться с другими семьями, организациями и т.д. (Т. Connell, V. Hodges, 2009; С. Henry, 1994) [5; 7; 11; 17]. Университеты также предлагают заботу и поддержку постоянной связи между учениками и персоналом как лично, так и виртуально. Работающие в вузах специалисты в области психического здоровья (например, психологи, социальные работники и врачи) не всегда знают обучающихся, их родителей и другой персонал, что не способствует доступности услуг. Исследования показывают, что учащиеся с большей вероятностью обратятся за консультацией, когда услуги доступны, когда у них есть информация об академической службе сопровождения. Комплексные, учитывающие культурные особенности университетские службы могут помочь устранить и предотвратить неравенство в доступе к образованию и его академическому сопровождению, помочь снизить ограничения, связанные с получением психологических и иных услуг, сделав их частью образовательной системы [3; 4; 6].

Постановка задачи. Цель исследования – анализ моделей психологического сопровождения образовательного процесса как сферы многочисленных видов помощи человеку человеку в решении стоящих перед ним задач совладания с кризисами личностного, межличностного и учебно-профессионального развития.

Методика и методология исследования. Метод исследования – теоретический анализ распространенных моделей академического сопровождения психологического благополучия субъектов образовательного процесса. Анализируются современные модели, позволяющие целенаправленно и системно (многоуровнево и многоаспектно), оперативно и эффективно оказывать коррекционную и развивающую психологическую помощь субъектам образовательного процесса.

Результаты. Академические службы психического здоровья (psychological health services) поддерживают миссию и цель школы и вуза: образование, становление и развитие человека как целостного субъекта культуры (М. Р. Арпентьева, 2016; С. Henry, 1994) [1; 2; 7; 9]. Услуги, предоставляемые в школах и вузах, должны соответствовать учебной среде; те, что не рискуют оказаться неэффективными или даже контрпродуктивными: вузы – это не просто частные клиники или службы психологической помощи, оснащенные партами и досками. Уникальный опыт вузовских психологов и иных специалистов психического здоровья заключается в понимании того, как элементы образовательной системы взаимодействуют, чтобы (транс)формировать поведение и ценности, обучение, воспитание и общую адаптацию и творчество обучающихся и иных субъектов образования. Отечественная практика образования хорошо знакома с собственными моделями академического психологического сопровождения, обобщения и рекомендации по организации, осуществлению и экспертизе которого представлены в ряде публикаций исследователей и практиков СССР и стран бывшего СССР [1; 3; 4; 5; 7]. Однако зарубежные модели остаются недостаточно осмысленными. Для восполнения этого пробела следует обратить внимание на моменты, которые имеет смысл акцентировать и в работе отечественной системы академической поддержки образования.

В рамках всех моделей: отечественных и зарубежных – однозначно отмечается, что услуги по охране психического здоровья в вузах необходимы для создания и поддержания безопасности вузов, расширение доступа к службам психического здоровья имеет жизненно важное значение для повышения психологической безопасности обучающихся, преподавателей и вузов в целом, а также для повышения успеваемости и компетентности субъектов образования в сфере осмысления и разрешения проблем [2; 8; 10; 11]. Поддержка психического здоровья значима для создания университетской организационной культуры, в которой обучающиеся чувствуют себя в безопасности и имеют возможность сообщать о проблемах, что есть одна из самых эффективных стратегий университетской безопасности. Работающие в вузе специалисты в области психического здоровья также оказывают поддержку, которая способствует возвращению к нормальной жизни, является постоянной и может помочь выявить обучающихся и преподавателей с более интенсивными или постоянными потребностями и работать с ними в режиме непрерывного сопровождения, например, коучинга, антикризисного сопровождения и т.д. [1; 3; 7; 8]. В рамках каждой

модели академического сопровождения важно учитывать и соотносить уровни/этапы сопровождения и ведущие фокусы сопровождения – типы проблем и типы клиентов, которые нуждаются в помощи на том или ином уровне интенсивности и т.д.

Обеспечение непрерывности услуг по охране психического здоровья имеет решающее значение для эффективного удовлетворения широкого спектра потребностей обучающихся. Комплексные услуги по охране психического здоровья наиболее эффективны, когда они предоставляются через системные методы работы: многоуровневую и многоаспектную систему двух других структур, таким образом, как это представлено в программах типа «Вмешательство и поддержка позитивного поведения» (PBIS) и в модели реагирования на вмешательство (RTI) [18].

Изначально модель RTI (Response to Intervention) использовалась в рамках специального образования, но со временем расширилась до структуры общего образования [18; 19]. Она включает в себя обучение и вмешательство на основе исследований, регулярный мониторинг успеваемости учащихся и последующее использование этих данных для принятия различных образовательных решений, но не ограничивается правом на специальное образование с особыми ограничениями в обучении (Specific Learning Disabilities, SLD). RTI – многоуровневый подход к раннему выявлению потребностей субъектов преимущественно специального /инклюзивного образования в сфере решения и профилактики проблем образовательных отношений и смежных с ними аспектах.

Модель оценки «реакция на вмешательство» первоначально направлена на выявление студентов, которым будет полезна более интенсивная поддержка, и в современном виде фокусируется преимущественно на обучающихся, существенно меньше внимания уделяя проблемам и нуждам персонала университетов и школ. Этот подход включает универсальный мониторинг/скрининг, анализ данных, вмешательство, оценку прогресса/результатов и пересмотр практики вмешательства, после которой субъект образования либо продолжит вмешательство, чтобы предотвратить ухудшение состояния, либо будет направлен в специализированные службы, например, службы специального образования для получения более интенсивной поддержки. Это проактивный подход: RTI измеряет навыки обучающихся и использует эти данные, чтобы решить, какие вмешательства использовать.

Процесс RTI начинается с качественного обучения и всеобщего скрининга всех обучающихся в группе. Для обучающихся, испытывающих

трудности, проводятся мероприятия с повышенным уровнем интенсивности – услуги педагогов, специальных педагогов и иных специалистов. Важными частями RTI являются измерение прогресса и оказание дополнительной поддержки детям, которые в этом нуждаются. Прогресс внимательно изучается для оценки как скорости, так и уровня успеваемости отдельных обучающихся. Образовательные решения об интенсивности и продолжительности интервенций основываются на индивидуальной реакции обучающихся на инструкции.

Чтобы RTI работала правильно, ее реализация предполагает важность точного и строгого осуществления ряда важных компонентов (J. B. Hale; K. L. Wycoff; C. A. Fiorello, 2010; C. R. Reynolds; S. E. Shaywitz, 2009 и др.) [3; 19]:

- *качественное, научно обоснованное обучение.* Все обучающиеся получают качественное, основанное на данных научных исследований образование;

- *текущая оценка обучающихся.* Универсальный скрининг/мониторинг успеваемости предоставляет информацию об уровне обучения и успеваемости обучающихся как индивидуально, так и в сравнении с группой сверстников. Эти данные затем используются для выявления студентов, нуждающихся в тщательном, пристальном наблюдении или более активном и масштабном вмешательстве. На протяжении всего процесса обучения RTI успеваемость студентов часто отслеживается для проверки достижений студентов (и преподавателей) и оценки эффективности учебной программы. Решения, принимаемые в отношении учебных потребностей обучающихся, основываются на нескольких точках данных, взятых в контексте с течением времени;

- *многоуровневая инструкция.* Используется многоуровневый подход, чтобы эффективно дифференцировать обучение и воспитание. Модель включает в себя возрастающую интенсивность обучения и воспитания, предлагая конкретные, основанные на исследованиях вмешательства, соответствующие потребностям обучающихся;

- *родительское участие.* Школы и вузы, внедряющие RTI, предоставляют родителям и семьям обучающихся информацию об успеваемости, используемых инструкциях и вмешательствах, персонале, который проводит обучение, а также академических или психологических целях.

Единой, тщательно изученной и широко применяемой «модели» процесса RTI не существует, ее обычно определяют как трехуровневую (или трехступенчатую) модель поддержки, которая использует основанные на исследованиях академические и/или личностно-ориентированные вмешательства.

Уровень 1: качественное обучение в группе, проверка и групповые мероприятия. Все обучающиеся периодически проходят скрининг, чтобы установить академический и поведенческий базовый уровни, а также выявить обучающихся, испытывающих трудности, и нуждающихся в дополнительной поддержке. Обучающиеся, отнесенные к группе риска в результате всеобщих проверок и/или результатов тестов на уровне штата или округа, получают дополнительные инструкции в течение учебного дня в обычной/инклюзивной группе.

Уровень 2: целевые вмешательства в отношении недобившихся должного прогресса в обычной группе обучающихся предоставляют более интенсивное обучение, соответствующее их потребностям на основе уровней успеваемости и иных показателей продуктивности и эффективности учебного труда. Интенсивность варьируется в зависимости от размера группы, частоты и продолжительности вмешательства, а также уровня подготовки специалистов, проводящих обучение или вмешательство. Эти услуги и мероприятия предоставляются и проводятся вне занятий по учебной программе. Для этого уровня может потребоваться более длительный период времени, но он не должен превышать периода оценки.

Уровень 3: интенсивные вмешательства и всесторонняя оценка. На этом уровне обучающиеся получают индивидуальные, интенсивные вмешательства, направленные на устранение дефицита компетенций. В итоге при неуспехе предшествующих вмешательств данные направляются на всестороннюю оценку и рассматриваются на предмет соответствия критериям получения обучающимися услуг специального образования и/или услуг узкоспециализированной поддержки или фиксации неспособности к обучению (Learning Disability, LD) или с особыми ограничениями в обучении (SLD).

Эта модель отражена, например, в проекте безусловного образования (Unconditional Education, UE), использующего инновационную многоуровневую структуру вмешательства, объединяет академическую, психологическую и социальную поддержку, которая присутствует повсеместно и усилена пониманием проблем психического здоровья с учетом травм, которые могут быть связаны с блокированием или деформацией удовлетворения потребностей обучающихся и сотрудников университета (Seneca, 2021) [20]. Совместное использование многоуровневой психологической, академической и социальной поддержки имеет большое значение и в контексте удовлетворения потребностей/нужд всех обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями. В этой предлагаемой структуре отсутствует профес-

сиональная работа по поддержке психического здоровья. Традиционно эту ответственность несет тот или иной профессионал, который работает с отдельными студентами преподавателями или группами субъектов образования, направленными на психотерапию и т.д.

В школах и вузах, серьезно пострадавших в результате многочисленных реформ образования последних десятилетий, существует потребность осознать и транслировать сообществу, в том числе всем стейкхолдерам образования, значимость качественного обучения и воспитания, помогающего решать проблемы психического здоровья, а не создающего их. Педагоги все чаще говорят об этой потребности; по их мнению, школы и их специалисты должны участвовать в решении проблем психического здоровья, однако лишь часть из них имеет соответствующие компетенции и желание обучаться пониманию проблем психического здоровья, методам коррекции и коучинга, в том числе по стратегиям управления индивидами и группами. Также необходимо принятие философии/идеологии сотрудничества и вовлечения. Стандартная практика должна рассматривать студентов с ограниченными возможностями и иными нарушениями и нетипичностями как особую группу студентов, для которых интенсивные вмешательства должны быть целенаправленными и проводиться в эксклюзивных условиях специально обученными специалистами на фоне общих трансформаций организационной культуры и психологического климата образовательной организации.

Модель безусловного образования (UE) признает, что мероприятия по специальному образованию должны охватывать всю школу или вуз и приносить пользу всем, учитывая как скрытые, продолжающиеся последствия травм и кризисов на уровне вузовского сообщества, так и более острые, интенсивные последствия травмы на индивидуальном уровне [21; 22]. Основа этой модели – философия обслуживания всех участников образовательного процесса как целостности.

Модель безусловного образования (UE) включает три теоретических «столпа безусловной заботы»: теорию систем, теорию отношений и теорию поведения/обучения. При этом модель UE основывается на убеждении, что эффективность конкретных вмешательств повышается, если они реализуются в рамках единой структуры, которая включает четыре основных фактора, способствующих преобразованию школы: ориентация на повышение эффективности, намеренное построение/развитие отношений, межсекторальную ответственность и принятие решений на местном уровне. Как и другие модели, эта предполагает три основных уровня обслуживания: универ-

сальный (уровень 1, для всех субъектов), целевой (уровень 2, для клиентов, самостоятельно обратившихся за помощью по тем или иным межличностным, учебным профессиональным проблемам) и интенсивный (уровень 3, для клиентов с личностными и иными трудностями, находящихся в состоянии активного кризиса, конфликта, травмы и т.д.). В качестве модели психологической практики, в том числе в школах и вузах безусловный уход объединяет три потока оценки и вмешательства: отношенческий, поведенческий и контекстный/экологический. Цели программ – 1) понять и учесть модели отношений у молодежи и преподавателей так, чтобы иметь возможность изменить их для более позитивного самопонимания и понимания других; 2) выявить причины/источники и мотивы/цели вызывающего, деликвентного или иного деструктивного поведения молодежи и иных субъектов университетского сообщества, продвигать просоциальные альтернативы; 3) учитывать контекст – системы воздействия – и влияние окружающей субъекта образования среды, с которой взаимодействуют студенческая молодежь, преподаватели и их семьи. Эта философия и подход остаются центральными для всех программ, ориентированных на планирование, и люди и их семьи в образовании и иных сферах не терпят поражения сами, а терпят поражение из-за систем, неспособных удовлетворить их сложные потребности. Руководствуясь такими ценностями, как любовь, сострадание, радость, надежда, мужество, уважение и любопытство, службы помощи могут оказывать поддержку на каждом этапе пути человека независимо от того, с какими проблемами он столкнется (R. Detterman, J. Ventura, L. Rosenthal, K. Berrick, 2019; J.S. Sprinson, K. Berrick, 2010) [21; 22].

Этот подход усиливает инклюзивную философию, в которой обучающиеся с ограниченными возможностями участвуют в общеузовских инициативах и получают от них пользу, он обращается к студентам и преподавателям, нуждающимся в дополнительной поддержке посредством профилактического и раннего вмешательства, высвобождает ценные ресурсы, которые затем можно использовать более результативно, чтобы обеспечить действительно качественные и интенсивные вмешательства для субъектов и групп с иными нетипичностями. Эта модель также включает обширный «набор инструментов» научно обоснованных практик, которые можно интегрировать в структуру вмешательства вуза в зависимости от потребностей образовательного сообщества. При этом особое внимание следует уделять раннему вмешательству («второму уровню»): традиционно почти никто не инвестирует и не несет ответственности за услуги. Обучающиеся и пре-

подаватели с ограниченными возможностями и иными нетипичностями пользуются как универсальными услугами («первого уровня»), так и службами интенсивного вмешательства («третьего уровня»), и персонал общего и специального образования/вмешательства может извлекать выгоду из междисциплинарного, совместного решения проблем и совместной поддержки всего вузовского сообщества.

Исследователи выделили ранние индикаторы, которые хорошо предсказывают академическую неуспеваемость (отсев и т.д.) лучше, чем демографические и иные данные или результаты тестов: посещаемость (отсутствие более чем 10% учебных дней); поведение (два или более легких или относительно серьезных нарушений правил поведения); умение читать и грамотность, стремление понимать. Вузы, семьи и службы/агентства, специализирующиеся на различных компонентах поддержки образования, сотрудничают, чтобы продвигать образовательные достижения студентов с ограниченными возможностями в инклюзивной среде, продвигаясь к совместному созданию и реализации общих целей и стратегий.

Важным потенциальным риском для комплексной системы вмешательства является неспособность признать уникальные потребности каждого вуза. Службы должны сотрудничать с руководством университета для создания многоуровневой структуры вмешательств, которая отвечает потребностям и соответствует культуре их индивидуального вузовского сообщества. Под руководством специалиста-тренера создается и работает команда по координации услуг (COST), вмешательств, включающая администрацию, обслуживающий персонал (специальное образование и психическое здоровье) и преподавателей. Тренер возглавляет команду для разработки единой всеобъемлющей системы помощи, выявления пороговых для вуза значений нарушений с целью инициирования и прекращения обслуживания с использованием нескольких (источников) данных, отслеживания результативности услуг и мониторинга успеваемости студентов и профессионального развития педагогов. Такая команда регулярно обсуждает рекомендации от и для учителей и студентов, типы студентов и педагогов, сопоставляет их с соответствующими уровнями/типами вмешательства службы поддержки (сопровождения), работает в плане поддержки сотрудников и студентов с нарушениями, в том числе с ограниченными возможностями. Академические службы при этом часто обслуживают несколько провайдеров в вузе и общежитии (кампусе) и за их пределами.

Коуч – терапевт или тренер – координирует межсистемное сотрудничество, которое оптимизи-

рует услуги для этих субъектов и их семей. Данные экспертиз и мониторинга включаются в процесс обучения и наставничества педагогов, кроме того, необходима рефлексивная оценка/экспертиза психологических услуг. При этом, например, как отмечается в модели СТПОПУ (STEPPS model; A Systematic, Total Evaluative Process for Psychological Services), нужен систематический, тотальный процесс оценки психологических услуг, которая предназначена для использования практикующими специалистами в качестве основы экспертизы своей с деятельности в школе и/или вузе. Несмотря на то что упор делается на комплексную оценку/экспертизу всех услуг, модель допускает (до момента расширения области оценки и пока практикующий специалист развивает навыки оценки) менее комплексные усилия по оценке/экспертизе (Th. Fairchild, 1980) [23].

Вузы могут создать индивидуальный пакет услуг, предназначенный для удовлетворения уникальных потребностей каждого студента, преподавателя и их семей. Услуги академических служб в обычных университетах и школах в итоге значительно более рентабельны, о чем свидетельствует работа специальных образовательных учреждений. Их работа может включать в себя реализацию «социально-эмоционального» (психотерапевтически ориентированного) образования, технологии и процедуры профилактики и разрешения/медиации конфликтов, а также методики и процедуры предотвращения буллинга и травли. Также важно развивать у родителей и опекунов способность поддерживать успехи своих детей, повышать их знания и умения в отношении поддержки разнообразных потребностей. При этом важная цель программ – накопить знания и инструменты, необходимые для содействия дальнейшему распространению и копированию создаваемой и показывающей результативность инновационной, эффективной, продуктивной и рентабельной модели. Нужны сбор, обобщение и распространение информации о стратегиях вмешательства, успешные стратегии для информирования и разработки репликации аналогичных проектов и комплексов сопровождения в иных вузах в настоящем и будущем.

После десятилетий реформ государственные школы России и мира в своей массе продолжают отказывать определенным группам обучающихся; самые большие пробелы в возможностях встречаются у тех, чьим достижениям препятствуют комплексные факторы нарушений и стрессов, включая инвалидность, травмы, бедность и расизм и т.д. Когда потребности обучающихся превышают возможности местных университетов, когда нет педагогов, способных с ними работать, студенты оказываются во все более изолированной

образовательной среде. Безусловное образование (UE) предлагает альтернативный подход, который превращает школы и вузы в сообщества, где могут процветать все. Оно снижает потребность в более интенсивных и дорогостоящих вмешательствах и альтернативных институтах образования за счет сочетания целостной многоуровневой системы психологической, социальной и академической поддержки с намеренным акцентом на общей организационно-психологической культуре и психологическом климате, а также способствует систематической координации и интеграции услуг путем выявления пробелов и устранения дублирования услуг для увеличения их продуктивности и эффективности, результативного распределения имеющихся ресурсов и коррекции пробелов и ограничений в развитии университета и его сообщества (R. Detterman, J. Ventura, L. Rosenthal, K. Berrick, 2019) [21].

PBIS может помочь преподавателям создать качественную организационную культуру образовательного учреждения, продуктивно и эффективно разрешать психологические проблемы, учить субъектов образования правильно себя вести. Отношение к проступкам в образовательной среде меняется: обучение позитивному и уместному поведению вместо наказания за проступки – это цель программы «Вмешательство и поддержка позитивного поведения», PBIS (Positive Behavior Interventions and Supports) – системы превентивных (психопрофилактических и организационно-профилактических) и образовательных методов, используемых для выявления и поддержки желаемого поведения в школьной/университетской среде [24]. PBIS стремится уменьшить или искоренить плохое поведение в образовании, в том числе зависимое, агрессивное (буллинг) и т.д., посредством поощрения позитивного поведения, гармонизации климата организации путем идей «all-in» («все включены»): программа затрагивает всех субъектов, их чувство безопасности, уважение, участие в обучении и школьной жизни, общее видение, вовлечение учителей, студентов и семей. Вместо того чтобы позволить плохому поведению перерасти в дисциплинарные меры, основное внимание уделяется обучению и поощрению положительного поведения. Основываясь на этом позитивном поведении, можно уменьшить эскалацию мер ужесточения дисциплины и т.д. Эти меры в сочетании с академической помощью, предоставляемой RTI, могут помочь студентам улучшить свои знания и умения во всех областях, а также повысить качество педагогического труда и степень удовлетворенности им.

Многоуровневая структура инициативы PBIS помогает преподавателям оказывать обучающимся помощь для развития предметных

и профессиональных компетенций, необходимых для достижения успеха [25; 26]. Доступная общешкольная или общеуниверситетская система управления PBIS помогает школам и вузам в их стремлении к созданию благоприятной образовательной среды, включая три уровня работы: 1) универсальная или первичная профилактика для 80% субъектов и стейкхолдеров образования, направленная на уменьшение проблемного поведения; 2) вторичная профилактика, работа с группами риска, подгруппами студентов (примерно 15%), которые борются с вмешательствами и поддержкой, цель – выявить скрытые причины негативного поведения и оказать поддержку в изменении такого поведения; специализированные вмешательства и поддержка помогают предотвратить ухудшение проблемного поведения; 3) третичная профилактика, обращенная к менее 5% студентов и преподавателей, индивидуальная поддержка нескольких студентов и преподавателей, которая представляет собой специализированные вмешательства для студентов с поведением высокого риска, предназначена для снижения серьезности текущих проблемного поведения. Уровень включает создание и реализацию «wraparound» – сложного и всестороннего плана, направленного на разрешение множества проблем в разных сферах жизни субъекта образования: дома, в школе и обществе. Это так называемое «социально-эмоциональное обучение» сочетается с академическим, и каждый может помочь усилить друг друга.

Отличительные черты PBIS – ориентация на общешкольные ожидания, многоуровневые системы поддержки и последовательный анализ данных. Каждая школа и вуз должны определить поведенческие ожидания, которые они хотят развивать среди своих учеников, например, список из нескольких основных вариантов желательного поведения. По мере того как вуз определяет основные ценности он решает, как они могут выглядеть в различных условиях, создает инструкции, отражающие соответствующие ожидания вариантов поведения. Когда ученики демонстрируют желаемое поведение, учителя предлагают признание этих действий. По мере прохождения учебного года в вузе они последовательно оценивают эффективность системы PBIS. Это может включать анализ данных, таких как вопросы к офисной дисциплине, приверженность преподавателя программе, посещаемость и академическая успеваемость. При использовании в масштабах всего университета PBIS меняет акцент дисциплины с карательных мер на более тесные отношения между субъектами.

PBIS кажется чуждой тем, кто знаком с традиционными системами наказаний, это стремле-

ние к изменениям требует сдвига в сознании всех участников и готовности проводить постоянное обучение PBIS с учетом конкретных потребностей каждого сообщества. Но внедрение структуры PBIS может дать весьма большие преимущества, привести к радикальным изменениям в атмосфере университета, испытывающего трудности. PBIS делает это возможным для преподавателей, которые стремятся охватить и обучить каждого подопечного. По мере того как вуз внедряет и развивает PBIS во всех областях, начинает накапливаться огромное количество данных, требующих исследования и учета на предмет ответа на вопрос: дает ли предлагаемая субъектам структура PBIS ожидаемые результаты?

PBIS зависит от сотрудничества всех участников программы: администраторов, сотрудников и студентов. Их отношения связаны требованиями справедливости (относиться к каждому с одинаковым уровнем внимания и признания по всем направлениям), сбалансированности образовательного «склада» (school store, привилегий и поощрений за правильное поведение), составление педагогами отчетов и мониторинг результатов может помочь в корректировке программы. Программа предоставляет персоналу постоянное обучение и поддержку [25; 26].

Большинству самоуправляемых программ PBIS часто не хватает средств для отчетности: если у администрации нет точных данных, трудно понять, правильно ли сотрудники используют программу. Эти факторы также имеют решающее значение для успеха более общей, адресованной всем участникам образования модели многоуровневой системной поддержки/сопровождения, обозначаемой как MTSS (Multi-Tiered System of Supports). Использование структуры MTSS помогает создать образовательную атмосферу, ориентированную на успехи обучающихся и остальных субъектов образования [27; 28].

MTSS делает упор на все уровни образования и уровни проблемности, он ориентирован на всех субъектов образования, включая обучающихся с высокими показателями успеваемости и студентов, которые не имеют права на специальное образование, а также наиболее успешных и творческих преподавателей, нуждающихся в услугах коучинга (поддержки развития – самоактуализации и самореализации). Он также ориентирован на работу с родителями и организацию систем самопомощи и взаимопомощи, обучение педагогов работать как психологи со студентами и т.п. [27].

MTSS охватывает весь спектр потребностей, позволяя вузам способствовать психическому здоровью всех субъектов образования, выявлять и решать проблемы до того, как они станут хроническими или превратятся в еще более серьезные,

и по мере необходимости предоставлять интенсивные и специализированные услуги на основе данных для отдельных людей и групп. Так, эта модель включает три уровня помощи: 1) помощь в решении проблем, возникающих в типических для образования трудных ситуациях (standards appropriate for all, «Great teaching») – это уровень универсальный или начальный, ориентированный на большинство субъектов (75–90%); 2) более стратегически направленная и сфокусированная (target intervention) помощь целевым группам (10–15% популяции), вмешательство и поддержка осуществляется в небольших группах, например в группах чтения; целевая поддержка позволяет студентам или преподавателям работать над тем, чтобы догнать своих сверстников или повысить компетентность; 3) интенсивная помощь наиболее страдающим (1–5% популяции) субъектам (intense support an disappropriate) предоставляет студентам индивидуальную поддержку и может включать помощь внешних агентств, например семейных психотерапевтов. Кроме того, вместо модели оценки «ожидание неудачи», которая использовалась до него, MTSS применяет упреждающий и системный подход к выявлению проблем и трудностей образования [28].

Доступ к адекватному персоналу работающих в вузе специалистов в области психического здоровья, в первую очередь, к психологам, имеет большое значение для качества, продуктивности и эффективности комплекса услуг, которые объединяют психическое здоровье и образование, вуз и дом. Удовлетворение всех потребностей студентов и преподавателей требует сотрудничества и координации. Обычно местные поставщики предлагают дополнительные или интенсивные услуги, выходящие за рамки возможностей вуза.

Подход MTSS облегчает сотрудничество, гарантируя, что услуги, предоставляемые в вузе, соответствуют контексту обучения, а услуги, предоставляемые после и вне занятий, должным образом связаны с обстановкой в вузе и школе и специалистами в области психического здоровья определяются четкими меморандумами о взаимопонимании, усиливают взаимное уважение, благодарность и признательность за уникальный вклад каждой группы субъектов образования в создание более продуктивных, комплексных и непрерывных образовательных интеракций и отношений. Это не только уменьшает пробелы, устраняет избыточность и разрешает конфликты, но и выводит образование в вузе на новую, более совершенную ступень.

Многоуровневая модель предлагает непрерывную поддержку психического здоровья. С одной стороны, MTSS оказывает всеобщее содействие психическому здоровью и благополучию

(например, программы, которые способствуют психологически обоснованному образованию и всеобщему скринингу на наличие и качество проблем психического здоровья). Обеспечение всеобщего оздоровления помогает смягчить более серьезные проблемы и в то же время улучшить достижения академических служб и образования в целом [27; 28]. С другой стороны, MTSS – скоординированное, индивидуализированное и интенсивное лечение психического здоровья на уровне школы и общины, предназначенное для учащихся, у которых развиваются психические расстройства.

Для обеспечения результативности нужно расширять доступ к психологической поддержке психического здоровья в вузе всем группам субъектов, помимо специального/инклюзивного образования и иных форм «нетипичности»: многие студенты, преподаватели и т.д., нуждающиеся в поддержке психического здоровья, не соответствуют критериям «инвалидности». Сужение помощи рамками специальной подготовки ставит общество, родителей в положение, когда они полагают, что единственный способ получить помощь и качественную подготовку – это настоять на специальном обучении, даже если оно в действительности неуместно. Но если вузы предоставляют поддержку психического здоровья в рамках MTSS, все обучающиеся имеют доступ к услугам сопровождения и поддержки. Важно также улучшить сотрудничество вуза и сообщества для предоставления комплексной и скоординированной помощи в области психического здоровья. Отсутствие связи между поставщиками психиатрических и психологических услуг в школах и общинах создает одни из самых серьезных проблем в сфере помощи, приводит к путанице, раздорам, раздробленности процесса принятия и реализации решений и упущенным возможностям помощи и профилактики нарушений [28].

Шаги к построению успешных партнерств включают создание руководящей группы, состоящей из вузовских и региональных специалистов в области психического здоровья, проведение экспертизы/мониторинга потребностей и ресурсов, уточнение возможностей и обязанностей, функций и вариантов сотрудничества специалистов. Важно также предоставить семьям возможность принимать бесчисленные решения и помочь вузу искать ресурсы, необходимые им для удовлетворения психических потребностей члена семьи, проходящего цикл обучения и воспитания. Члены семьи часто являются основным мостом между вузом и общественными службами. Они нередко сталкиваются с непростой задачей принимать трудные, а иногда и запутанные решения, что приводит либо к активной адвокации, «ин-

дульгированию», либо к бездействию из-за нерешительности, непонимания или недостатка ресурсов (пассивное совладание). Иногда родители и иные члены семьи обучающегося оказываются зажатыми между противоречащими друг другу рекомендациями или взглядами разных специалистов, в результате чего они чувствуют себя подавленными и изолированными. Уважение роли семьи при одновременном предоставлении важной информации о необходимых услугах – деликатная, но важная обязанность специалистов, способствующая профилактике и снижению стигмы и содействию обращению за помощью. Сотрудничество вуза и сообщества, в котором члены семьи обучающегося рассматриваются как партнеры, развивает их способности принимать правильные решения и получать помощь.

Все рассмотренные и применяемые в качестве базовых для многих университетов мира модели академического психологического сопровождения носят системный характер. Все они говорят о важности системной, целенаправленной и оперативной помощи субъектам образования. Вузы как институты культуры имеют огромное преимущество в том, что они выступают важным центром жизни обучающихся и преподавателей. Они также являются сообществами с междисциплинарными системами сотрудничества и поддержки, поэтому могут служить тому, чтобы всем субъектам был предоставлен доступный, качественный, непрерывный уход/сопровождение, в котором они нуждаются (St. E. Brock, Th. H. Brant, 2015; C. Henry, 1994) [1; 2; 29–31]. Такая поддержка и сопровождение способны существенно повысить качество образования и, помимо прочего, внести существенный вклад в оздоровление сообщества в целом.

Выводы. Созданные, внедренные и развиваемые нами и нашими учениками и коллегами на базе Южного федерального университета, Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского и других вузов модели академического сопровождения образования во многом учитывают данные аспекты, важность выделения и учета нескольких уровней и фокусов (типов проблем и клиентов) сопровождения, также предполагая многоуровневый и многоаспектный анализ проблем реальных и потенциальных клиентов, представляющих различные группы субъектов образования [1; 5; 7]. Основными аспектами успешности, результативности работы мы полагаем системность, целенаправленность и активность системы сопровождения, в том числе использование разных форматов и форм работы, включая академическое и общее психологическое консультирование, посредничество/медиацию, психодиагностику и экспертизу, коучинг.

Фрагментарность, пассивность и отсутствие направленности в работе специалистов служб ведут к снижению эффективности и продуктивности помощи. Не вызывает сомнения важность разви-

тия существующих отечественных моделей, обогащения их компонентами систем моделей, предложенных мировой практикой сопровождения образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. 750 с.
2. Арпентьева М.Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 252 с.
3. Арпентьева М.Р., Валеева Г.В., Гриднева С.В., Ключевская И.С., Малышева Е.В., Максакова Е.В., Прусова А.А., Ромашенкова Е.С. Академическое психологическое консультирование: психологическое сопровождение образования. Торонто, 2019. 230 с. (Актуальные проблемы практической психологии; т. 12).
4. Гриднева С.В., Ташёва А.И., Арпентьева М.Р. Основные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. №1. С. 226–235.
5. Олифинович Н.И. Специфика консультативной работы психолога в вузе // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2010. №9–2. С. 270–277.
6. Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 27–28 окт. 2017 г.). Москва: МГППУ, ИУ ВШЭ, 2017. 424 с.
7. Ташёва А.И. Энциклопедия психологической помощи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с.
8. Ташёва А.И., Воронцов Д.В., Гриднева С.В. Консультативная психология: базовые методические проблемы. Ростов-на-Дону Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. 342 с.
9. Канищева М.А., Шкилев С.В., Карнаухов В.А., Ткачев В.Н., Гут Ю.Н. Теоретико-методологические основы организации психологической службы в вузе. Белгород: ИД «Белгород», 2017. 342 с.
10. Armistead Rh. J., Smallwood D. L. The National Association of School Psychologists Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services // Best practices: data-based and collaborative decision making. Bethesda, 2021. P. 9–20.
11. Regehra C., Glancyb D., Pittsc A. Interventions to reduce stress in university students: a review and meta-analysis // Journal of Affective Disorders. 2013. Vol. 148, №1. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>.
12. Henry C. Psychological service support for colleges of further and higher education // Educational Psychology in Practice. 1994. Vol. 9, №4. P. 227–233. DOI: <https://doi.org/10.1080/026673694090406>.
13. Munyaradzi M., Addae D. Effectiveness of student psychological support services at a technical and vocational education and training college in South Africa // Community College Journal of Research and Practice. 2019. Vol. 43, №4. P. 262–274. DOI: <https://doi.org/10.1080/10668926.2018.1456379>.
14. Redfern K. An empirical investigation of the incidence of negative psychological symptoms among Chinese international students at an Australian university // Australian Journal of Psychology. 2016. Vol. 68, №4. P. 281–289. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12106>.
15. Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig S. Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate services // Journal of American College Health. 2007. Vol. 56. P. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.3200/JACH.56.2.109-118>.
16. Misra R., Castillo L. G. Academic stress among college students: Comparison of American and international students // International Journal of Stress Management, 2004. Vol. 11, №2. P. 132–148. DOI: <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>.
17. Wyatt T., Oswalt S. B. Comparing mental health issues among undergraduate and postgraduate students // Journal of Health Education. 2013. Vol. 44, №2. P. 96–107. DOI: <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>.
18. Connell T., Hodges V. Parents' views of psychological services for children with a disability // The Educational and Developmental Psychologist. 2009. Vol. 26, №2. P. 127–137. DOI: <https://doi.org/10.1375/aedp.26.2.127>.
19. Hale J. B., Wycoff K. L., Fiorello C. A. RtI and cognitive hypothesis testing for specific learning disabilities identification and intervention: the best of both worlds // Essentials of specific learning disability identification. Hoboken, 2010. P. 173–202.
20. Reynolds C. R., Shaywitz S. E. Response to intervention: ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail // School Psychology Quarterly. 2009. Vol. 24, №2. P. 130–145. DOI: [10.1037/a0016158](https://doi.org/10.1037/a0016158).
21. Seneca's unconditional education partnership: services overview. Oakland: Seneca, 2021. P. 1–6. URL: <https://senecafoa.org/wp-content/uploads/2021/02/UE-Services-Overview.pdf> (accessed 10.08.2021).
22. Detterman R., Ventura J., Rosenthal L., Berrick K. Unconditional education: supporting schools to serve all students. Oxford: Oxford Univ. Press, 2019. 232 p.

23. Sprinson J. S., Berrick K. Unconditional care: relationship-based, behavioral intervention with vulnerable children and families. Oxford: Oxford Univ. Press, 2010. 304 p.
24. Fairchild T. N. STEPPS: a model for the evaluation of school psychological services // *School Psychology Review*. 1980. Vol. 9. P. 252–258.
25. Hannigan J. D., Hannigan J. E. · A practical guide to implementing individualized interventions. New York: Corwin, 2018. 144 p.
26. Returning to school during and after crisis: a guide to supporting states, districts, schools, educators, and students through a multi-tiered systems of support framework. Oregon, 2021. 43 p.
27. Stiller Br. C., Nese Rh. N. T., Tomlanovich An. K., Horner R. H., Ross Sc. W. Bullying and harassment prevention in positive behavior support: expect respect. Oregon: Univ. of Oregon, 2013. 61 p.
28. Clark A. G., Dockweiler K. A. Multi-tiered systems of support in elementary schools. The definitive guide to effective implementation and quality control. New York: Routledge, 2019. 330 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429275791>.
29. Handbook of response to intervention and multi-tiered systems of support / eds. by P. C. Pullen, M. J. Kennedy. New York: Routledge, 2018. 378 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203102954>.
30. Brock S. E., Brant Th. H. Education week commentary // National Association for School Psychologists. URL: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/mental-health/school-psychology-and-mental-health/four-ways-to-improve-student-mental-health-support> (accessed 10.08.2021).
31. Minyurova S. A., Babich G. N., Baxter J. A review of student support services in USA // *Philological Class*. 2020. T. 25, №1. C. 203–208.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at the university*. Kaluga, K. Tsiolkovsky KSU Publ., 2016, 750 p. (In Russ.)
2. Arpentieva M. R. *Psychosocial support of persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan', 2021, 252 p. (In Russ.)
3. Arpentieva M. R., Valeeva G. V., Gridneva S. V., Klyuchevskaya I. S., Malysheva E. V., Maksakova E. V., Prusova A. A., Romashenkova E. S. *Academic psychological counseling: psychological support for education*. Toronto, Altaspera, 2019, 230 p. (Actual problems of practical psychology; vol. 12). (In Russ.)
4. Gridneva S. V., Tashcheva A. I., Arpentieva M. R. Main directions of psychological and pedagogical support of students with disabilities and their families in the context of academic counseling. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 226–235. (In Russ.)
5. Olifirovich N. I. The specifics of the counseling work of a psychologist at the university. *Scientific works of the Republican Institute of Higher Education*, 2010, no. 9–2, pp. 270–277. (In Russ.)
6. Umnyashova I. B., Makarov I. V. (eds.) *Psychological service of the university: reality and prospects: proc. of I All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation (Moscow, Oct. 27–28, 2017)*. Moscow, MGPPU, IU HSE Publ., 2017, 424 p. (In Russ.)
7. Tashcheva A. I. *Encyclopedia of psychological assistance*. Rostov-on-Don, Phoenix, 2000, 544 p. (In Russ.)
8. Tashcheva A. I., Vorontsov D. V., Gridneva S. V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, South Fed. Univ. Publ., 2016, 342 p. (In Russ.)
9. Kanishcheva M. A., Shkilev S. V., Karnaukhov V. A., Tkachev V. N., Gut Yu. N. *Theoretical and methodological foundations of organizing psychological service at the university*. Belgorod, Belgorod Publ., 2017, 342 p. (In Russ.)
10. Armistead Rh. J., Smallwood D. L. The National Association of School Psychologists model for comprehensive and integrated school psychological services. *Best practices: data-based and collaborative decision making*. Bethesda, 2021, pp. 9–20.
11. Regehra C., Glancyb D., Pittsc A. Interventions to reduce stress in university students: a review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2013, vol. 148, no. 1, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>.
12. Henry C. Psychological service support for colleges of further and higher education. *Educational Psychology in Practice*, 1994, vol. 9, no. 4, pp. 227–233. DOI: <https://doi.org/10.1080/026673694090406>.
13. Munyaradzi M., Addae D. Effectiveness of student psychological support services at a technical and vocational education and training college in South Africa. *Community College Journal of Research and Practice*, 2019, vol. 43, no. 4, pp. 262–274. DOI: <https://doi.org/10.1080/10668926>.
14. Redfern K. An empirical investigation of the incidence of negative psychological symptoms among Chinese international students at an Australian university. *Australian Journal of Psychology*, 2016, vol. 68, no. 4, pp. 281–289. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12106>.

15. Hyun J., Quinn B., Madon T., Lustig S. Mental health need, awareness, and use of counselling services among international graduate services. *Journal of American College Health*, 2007, vol. 56, no. 2, pp. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.3200/JACH.56.2.109-118>.
16. Misra R., Castillo L. G. Academic stress among college students: comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*, 2004, vol. 11, no. 2, pp. 132–148. DOI: <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>.
17. Wyatt T., Oswalt S. B. Comparing mental health issues among undergraduate and postgraduate students. *Journal of Health Education*, 2013, vol. 44, no. 2, pp. 96–107. DOI: <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>.
18. Connell T., Hodges V. Parents' views of psychological services for children with a disability. *Educational and Developmental Psychologist*, 2009, vol. 26, no. 2, pp. 127–137. DOI: <https://doi.org/10.1375/aedp.26.2.127>.
19. Hale J. B., Wycoff K. L., Fiorello C. A. RtI and cognitive hypothesis testing for specific learning disabilities identification and intervention: the best of both worlds. *Essentials of specific learning disability identification*. Hoboken, 2010, pp. 173–202.
20. Reynolds C. R., Shaywitz S. E. Response to intervention: ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 2009, vol. 24, no. 2, pp. 130–145. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0016158>.
21. *Seneca's unconditional education partnership: services overview*. Oakland, Seneca, 2021, 6 p. URL: <https://senecafoa.org/wp-content/uploads/2021/02/UE-Services-Overview.pdf> (accessed 10. 08. 2021).
22. Detterman R., Ventura J., Rosenthal L., Berrick K. *Unconditional education: supporting schools to serve all students*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2019, 232 p.
23. Sprinson J. S., Berrick K. *Unconditional care: relationship-based, behavioral intervention with vulnerable children and families*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2010, 304 p.
24. Fairchild T. N. STEPPS: a model for the evaluation of school psychological services. *School Psychology Review*, 1980, vol. 9, no. 3, pp. 252–258.
25. Hannigan J. D., Hannigan J. E. *A practical guide to implementing individualized interventions*. New York, Corwin, 2018. 144 p.
26. *Returning to school during and after crisis: a guide to supporting states, districts, schools, educators, and students through a multi-tiered systems of support framework*. Oregon, 2021. 43 p.
27. Stiller Br. C., Nese Rh. N. T., Tomlanovich A. K., Horner R. H., Ross Sc. W. *Bullying and harassment prevention in positive behavior support: expect respect*. Oregon, Univ. of Oregon, 2013. 61 p.
28. Clark A. G., Dockweiler K. A. *Multi-tiered systems of support in elementary schools. The definitive guide to effective implementation and quality control*. New York, Routledge, 2019, 330 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429275791>.
29. Pullen P. C., Kennedy M. J. (eds.) *Handbook of response to intervention and multi-tiered systems of support*. New York, Routledge, 2018, 378 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203102954>.
30. Brock S. E., Brant Th. H. Education week commentary. *National Association for School Psychologists*. URL: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/mental-health/school-psychology-and-mental-health/four-ways-to-improve-student-mental-health-support> (accessed 10. 08. 2021)
31. Minyurova S. A., Babich G. N., Baxter J. A review of student support services in USA. *Philological Class*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 203–208. DOI: 10.26170/FK20-01-20.

Информация об авторах

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепровский пер., 116, корп. 4, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6947-5416

Ташёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепровский пер., 116, корп. 4, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-5199-9254

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), Заслуженный работник науки и образования Российской академии естествознания, психолог-исследователь, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие» (Российская Федерация, 248 000, г. Калуга, ул. Достоевского, 44, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3249-4941

Статья поступила в редакцию 16.11.2021

После доработки 29.04.2022

Принята к публикации 06.06.2022

Information about the authors

Svetlana V. Gridneva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (116, bldg. 4 Dneprovskiy lane, Rostov-on-Don, 344 056, Russian Federation, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6947-5416

Anna I. Tashcheva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, the Head of the Psychological Service of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (116, bldg. 4 Dneprovskiy lane, Rostov-on-Don, 344 056, Russian Federation, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: 0000-0001-5199-9254

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Academician of the International Academy of Education (IAE), Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History (RANH), Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural History, Psychologist-Researcher of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Assistance» (44 Dostoevskiy Str., Kaluga, 248 000, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3249-4941

The paper was submitted 16.11.2021

Received after reworking 29.04.2022

Accepted for publication 06.06.2022