



ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Организация психологической поддержки обучающихся
в инклюзивной образовательной среде**

Методические рекомендации для педагогов-психологов

Москва

2024

УДК 376+373.1

ББК 88.6

О64

Рекомендовано к публикации Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Рецензенты:

Володарская Елена Александровна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры организационной психологии факультета общей и клинической психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»

Зайцев Сергей Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ

Авторский коллектив:

*Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Воронкова И.В.,
Самсонова Е.В., Савинков С.Н., Вечканова И.Г.*

О64 Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде : методические рекомендации для педагогов-психологов / авт. колл. : С.В. Алехина [и др.]. – М. : МГППУ, 2024. – 114 с.

Методические рекомендации предназначены для педагогов-психологов и дают ответы на вопросы по организации психологической поддержки обучающихся: что такое инклюзивная образовательная среда; как обеспечить деятельность педагогов-психологов в инклюзивной образовательной организации; как провести диагностику и анализ психолого-педагогических проблем обучающихся с особыми образовательными потребностями; как организовать психологическую поддержку обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде и др. В издании подробно описаны технологии психологической поддержки обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды, предложены примерные кейсы по психолого-педагогическому сопровождению детей на дому. Представлена структура индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения.

Адресованы педагогам-психологам для организации психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной организации.

ББК 88.6

ISBN 978-5-94051-316-2

Методические рекомендации подготовлены в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Психологическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде общеобразовательных организаций»

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, 2024

© Авторский коллектив, 2024

Содержание

Авторский коллектив	5
Условные обозначения	6
Введение	7
Раздел I. Теоретические и нормативно-правовые основы обеспечения профессиональной деятельности педагогов-психологов в инклюзивной образовательной организации	9
1.1. Психологические аспекты понятия «инклюзивная образовательная среда» образовательной организации	9
1.2. Структура и содержание понятия «особые образовательные потребности»	12
1.3. Нормативно-правовые аспекты психолого-педагогической помощи обучающимся в образовательной организации	17
Раздел II. Практические рекомендации по проведению диагностики и анализа психолого-педагогических проблем обучающихся с особыми образовательными потребностями	23
2.1. Методы и технологии диагностики психолого-педагогических проблем обучающихся с особыми образовательными потребностями	23
2.2. Подготовка документов по результатам психолого-педагогической диагностики для психолого-педагогического консилиума	34
Раздел III. Технологии психологической поддержки обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды	37
3.1. Технология психолого-педагогического консилиума, роль педагога-психолога в построении комплексной поддержки обучающегося с особыми образовательными потребностями.....	37
3.2. Участие педагога-психолога в разработке индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	39
3.3. Разработка и реализация индивидуально ориентированных программ психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями	49

3.4. Взаимодействие педагога-психолога с педагогом по поддержке обучающегося с трудностями в обучении	56
3.5. Психологическое консультирование в инклюзивной образовательной среде	59
3.6. Технология проведения бинарного урока с участием педагога-психолога	62
3.7. Участие педагога-психолога в воспитательной и внеучебной работе школы	67
3.8. Психологическая поддержка обучающихся при подготовке к экзаменам	70
3.9. Психологическая поддержка в профессиональном самоопределении и профориентации подростков с ограниченными возможностями здоровья	74
3.10. Создание благоприятного психологического климата в инклюзивной образовательной организации	78
3.11. Техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи	81
3.12. Психологическая поддержка обучающихся на дому	83
Приложение 1. Нормативная документация педагогов-психологов	96
Приложение 2. Характеристика педагога-психолога на обучающегося с ограниченными возможностями здоровья	100
Приложение 3. Индивидуальный образовательный маршрут на обучающегося	101
Приложение 4. Структура индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения	107

Авторский коллектив

Алехина Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета

Быстрова Юлия Александровна – доктор психологических наук, доцент, заведующая научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета

Самсонова Елена Валентиновна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета

Воронкова Инна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета

Савинков Станислав Николаевич – младший научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета

Вечканова Ирина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, начальник отдела проектной деятельности Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения ФГБУ «Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г.А. Альбрехта» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации

Условные обозначения

АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа

АОП – адаптированная образовательная программа

ЖК – жизненные компетенции

ЗПР – задержка психического развития

ИО – инклюзивное образование

ИОС – инклюзивная образовательная среда

ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут

ИУП – индивидуальный учебный план

ККР – коррекционно-развивающая работа

ОО – образовательная организация

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

ООП – особые образовательные потребности

ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия

ППк – психолого-педагогический консилиум

ППМС-центр – центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

СОУ – специальные образовательные условия

СОО – среднее общее образование

УУД – универсальные учебные действия

ФАОП ООО - федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

Введение

Тенденцией последних лет является рост числа обучающихся с особыми образовательными потребностями, родители которых доверяют обучение своего ребенка в условиях инклюзивной образовательной организации. Многообразие социальных и образовательных потребностей детей и родителей требует психологической помощи в их адаптации и обучении. По данным Министерства просвещения Российской Федерации по состоянию на 2024 г., 62% детей с ОВЗ обучается в условиях массовых школ. Помимо этого, в общеобразовательных школах растет число детей-мигрантов: в 2022 г. – 124 138 человек, в 2024 г. – 176 966 человек (данные Государственного информационного ресурса, 2024). Проведенное Федеральным центром инклюзивного образования МГППУ мониторинговое исследование состояния инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях страны показывает наличие острых противоречий между позитивной динамикой развития инклюзивного образования по его организационно-управленческому и информационному компонентам и ярко выраженными дефицитами в части социально-психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями. Обучающимся требуется качественная, непрерывная и своевременная психологическая помощь, которую они должны получать с учетом своих индивидуальных и возрастных особенностей, включая поддержку на основе всего комплекса факторов, влияющих на формирование личности, особенности взаимодействия с другими детьми, решение образовательных задач, сформулированных в ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и ФАОП ООО для обучающихся с ОВЗ. Очевидно наличие дефицитов в профессиональных компетенциях педагогов-психологов, которые не позволяют им эффективно развивать социальный компонент инклюзивной образовательной среды, оказывать детям психологическую помощь в построении позитивных отношений в условиях совместной деятельности, преодолении конфликтных ситуаций и т.д. Множество вопросов вызывает сопровождение ученика, получающего образование в условиях надомного обучения. Изложенные и многие другие проблемы и дефициты являются неизбежными в ситуации интенсивного развития системы инклюзивного образования и еще очень малого времени ее развития в исторических масштабах. Но для растущего человека, для ребенка с особыми образовательными потребностями огромное значение имеет каждый год жизни, который оказывает влияние на его психофизическое и личностное развитие, определяет качество будущей взрослой жизни. В инклюзивном образовании особенно важно своевременное выявление проблем и обеспечение адекватного ответа на них в форме профессиональных действий специалистов. В части обеспечения психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями таковыми должны сегодня стать практические решения по реализации вариативных моделей и способов

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. *Методические рекомендации для педагогов-психологов*

оказания помощи детям с особыми образовательными потребностями, созданию условий для формирования у педагогов-психологов необходимых профессиональных компетенций, обеспечивающих их готовность к оказанию психологической помощи каждому обучающемуся в инклюзивной общеобразовательной организации.

Для решения этих задач педагогам-психологам образовательных организаций предлагаются данные методические рекомендации.

С.В. Алёхина,
директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего
и дополнительного образования, к.псих.н.

Раздел I. Теоретические и нормативно-правовые основы обеспечения профессиональной деятельности педагогов-психологов в инклюзивной образовательной организации

1.1. Психологические аспекты понятия «инклюзивная образовательная среда» образовательной организации

В основе отечественной концепции инклюзивного образования находятся: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, центральным положением которой является социальная обусловленность психического развития, значение педагогического и социального воздействия на формирование личности; социокультурные концепции развития личности (Л.С. Выготский, А.В. Петровский, В.Т. Кудрявцев и др.); теория формирования личности в социально изменяющихся условиях (Л.П. Буева); положение об адаптации личности как процессе социализации (Л.С. Выготский, А.В. Мудрик).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что образовательная среда является многомерным социально-культурным феноменом, поскольку сама среда активна и процессуальна. Она функционирует, изменяется, развивается, в ней воплощены результаты общественного развития (как позитивные, так и негативные). Рассматривая образовательную среду, необходимо отметить ее разнообразие. Это и часть социокультурного пространства, и зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. Вопросы взаимодействия среды и субъектов образования рассматриваются в публикациях многих отечественных исследователей (Е.А. Александрова, И.А. Баева, М.В. Григорьева, О.Л. Иванова, В.П. Лебедева с соавторами, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин). Анализ психолого-педагогических работ, рассматривающих категорию «образовательная среда», позволяет конкретизировать ее с точки зрения напряженности, концентрированности, насыщенности, а также таких категорий, как «психологическая и информационная безопасность», «комфортная» и «развивающая» образовательная среда (И.А. Баева, Н.М. Голубева, А.А. Голованова, Е.В. Забелина, Д.К. Кузнецова, Наваль Мади, Р.М. Шерайзина, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, И.А. Улановская, N. Henderson, E. Werner).

Л.С. Выготский понимал среду как источник развития. Он настаивал на том, что психологический анализ должен основываться на анализе отношения субъекта и среды, оставив нам вопрос биологического начала и социального в самом человеке¹.

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ [и др.], 2005. 670 с.

В психологической науке выделяют три базовых подхода к определению образовательной среды: коммуникативно-ориентированный (В.В. Рубцов, И.В. Вачков и др.), антрополого-психологический (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.) и экологический (Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин).

Профессор В.В. Рубцов на основе принципа развития определяет образовательную среду как некоторую общность, характеризуемую взаимодействием субъектов образовательного процесса, взаимопониманием, коммуникацией, рефлексией и историко-культурным компонентом. В понимании В.В. Рубцова «образовательная среда» – это такая общность, которая в связи с особенностями возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка с окружающими; б) такими процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (т.е. отношение к своему собственному опыту внутри данной общности); в) феноменом культурно-исторического компонента².

Культурно-исторический компонент – это то средство, которое дает общности возможность принять предложенный образец как его собственный, то есть его смоделировать.

В.А. Ясвин, являющийся разработчиком модели образовательной среды, понимает ее как: 1) «пространственно- и/или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением»; 2) «совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое педагогическое значение...»³

Академик В.И. Слободчиков предлагает рассматривать образовательную среду через две ключевые ее характеристики: насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и ее структурированность (способ ее организации). «Организация образовательной среды обязательно требует очень серьезного организатора. В хорошей школе всегда есть лидер. Он соединяет людей между собой, подчиняя их выполнению той задачи, той цели, которую несет та или иная технология. Замысел он свой строит через людей, он строит общность, а в итоге он превращает профессиональный уровень каждого участника в способ взаимодействия с детьми. И успех заключается в том, насколько жизнеспособна и развивается эта система»⁴. Таким образом,

² Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#p1>

³ Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. С. 41, 29.

⁴ Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // II Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (г. Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497>

образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого.

Понятие «инклюзивная образовательная среда» является производным понятием, отражающим специфику образовательной среды в целом. Развитие личностно ориентированной и гуманистической парадигмы в образовании в первую очередь опирается на аксиологический подход, средовой подход в воспитании, личностно ориентированный и системно-деятельностный подходы. В проблеме организации инклюзивной образовательной среды эти подходы взаимосвязаны между собой.

В 1985 году было введено понятие системно-деятельностного подхода в обучении, который стал основной методологической парадигмой современных федеральных государственных образовательных стандартов. Это была попытка эксплицитно объединить принцип системности, который разрабатывался в исследованиях классиков нашей отечественной психологии (таких как Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, М.Г. Ярошевский, А.В. Петровский и др.), и деятельностный подход (который всегда был имплицитно системным), разрабатывавшийся Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и мн. др. Но, принимая принцип системности как эксплицитный, следует также признать, что некоторые *отношения и связи* между элементами в системе как взаимосвязанном целом должны быть *системообразующими*.

Что же в рамках такого подхода можно считать системообразующим компонентом для инклюзивной образовательной среды?

Мы предполагаем, что *системообразующим качеством* для инклюзивной образовательной среды является активное включение в образовательный процесс всех его участников (учителей, специальных педагогов, учащихся с особыми образовательными потребностями, их нормативно развивающихся сверстников, родителей) в качестве субъектов деятельности, которые способны менять и перестраивать среду, развиваясь сами и преобразуя имеющуюся в среде совокупность внешних условий в свои актуальные возможности с учетом разнообразия потребностей.

Переживание субъектом условий участия важно для самого участия и перехода от условий к возможностям субъекта, как это подтверждается исследованиями, в которых восприятие субъектами образовательной среды наличия ресурсов для участия в образовательном процессе оказывается одним из компонентов их положительного отношения к инклюзии.

Таким образом, если инклюзия определяется только как совокупность внешне предоставляемых условий, то инклюзивность не может стать системным качеством, так как эффективное вовлеченное участие субъектов среды при этом не может быть реализовано в силу самой *внешней* структуры отношений субъекта и среды, которая выступает как *сумма* условий для него. Если же среда будет выступать как система возможностей для активной самореализации и деятельности субъектов, то в этом случае инклюзивность может рассматриваться как системообразующее качество такой среды.

1.2. Структура и содержание понятия «особые образовательные потребности»

На сегодняшний день термин «особые образовательные потребности» является одним из ключевых в сфере образования и используется в документах ООН и Совета Европы, а также в законодательстве европейских и многих других стран. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»⁵. Исходя из этого, термин «особые образовательные потребности» становится не только понятием, регулирующим право на инклюзивное образование, но и системой знаний о ребенке, нуждающемся в особых условиях образования.

Инклюзивное образование не зря называют «образованием для всех». Естественны и правомерны опасения родителей, которые, слыша об инклюзии только в связи с темой прав детей с ОВЗ и инвалидностью, задаются вопросом, не сместится ли акцент дискриминации, не пострадают ли их *слишком обычные* дети от повышенного внимания учителей к детям *особым*. В продуманной, правильно выстроенной инклюзивной образовательной среде такого случиться не должно. Необходимо учитывать именно всех учащихся, максимально стараться видеть трудности детей, всемерно помогать им их преодолеть.

Таким образом, проблема учета особых образовательных потребностей учащихся в школах, осуществляющих принципы инклюзивного образования, разделяется на два направления: выявление всех детей с нарушениями физического или психического развития, которым требуется какая-либо поддержка, и определение барьеров и трудностей в обучении и общении для детей, имеющих и не имеющих проблем со здоровьем.

В.И. Лубовский в своей статье «Особые образовательные потребности» так определил эту категорию: «особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения»⁶. Система условий, которые необходимы при организации обучения, для учета ООП, в свою очередь, предполагает:

⁵ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). П. 27 ст. 2 // СПС «КонсультантПлюс».

⁶ Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 62.

- 1) подготовку детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий;
- 2) формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
- 3) замедленный темп преподнесения новой информации;
- 4) меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов, с учетом того, что определяющий объем воспринимаемой информации, а именно закон «магического числа 7 ± 2 », для детей с нарушениями развития не действует, т.е. объем воспринимаемой и запоминаемой информации у них меньше;
- 5) использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);
- 6) организацию занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей;
- 7) максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
- 8) контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала;
- 9) построение ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д.

Само понятие «потребность» (по С.И. Ожегову, «надобность, нужда в чем-нибудь, требующая удовлетворения»)⁷ ребенка в образовании почти не учитывалось в наших педагогических и методических разработках. Обычный учитель не ориентировался на образовательные потребности учащихся при разработке учебного плана или плана урока. Поэтому сегодня возникает практическая проблема: как определить образовательную потребность ученика, кто может ее сформулировать? В самом деле, **кто тот субъект**, внешний взгляд которого на движение ребенка, идеальный образ и само образовательное пространство **может определить подлинную надобность** тех или иных действий, условий и т.д.? Если это взгляд Другого – взрослого (педагога, родителя и т.д.), то этот взрослый фактически становится Учителем. Если это **взгляд самого ребенка**, находящегося в рефлексивной позиции относительно своего образования, то практически можно утверждать, что **данное образовательное пространство ребенком уже освоено** и это образование для него закончено⁸.

⁷ Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57 000 / С.И. Ожегов; под ред. доктора филологических наук профессора Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1983. С. 507.

⁸ Черемных М.П. Образовательные потребности школьников. Проблемы учета / М.П. Черемных // Образование в Удмуртии. Серия: Образовательные потребности. 1998. № 1. С. 16–19.

Очевидно, что само понятие «потребности» требует научного психолого-педагогического анализа. В то же время современная практика инклюзивного образования требует рекомендаций по созданию условий для учащихся с различными образовательными потребностями и возможностями. Инклюзия как процесс включения всех детей в общее образование на основе их особых образовательных потребностей требует пересмотра многих ценностных характеристик образования и ставит перед педагогическим сообществом вопросы целей и условий образования. Термин «дети с особыми образовательными потребностями» используется как в широком социальном, так и в научном контекстах. В научном контексте данный термин важен, потому что он ориентирует исследователей на «проницаемость» границ между науками об *аномальном* или *нормальном* ребенке, так как детьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых. В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами.

Термин «особые образовательные потребности» (Special Educational Needs) впервые был использован в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей и молодых людей с ОВЗ и инвалидностью. Председатель этого комитета, британский профессор философии баронесса Мэри Уорнок опубликовала в том же году развернутый комментарий к этому докладу: «Соответствие особым образовательным потребностям». «Будучи изначально соотнесено с нарушениями развития и инвалидностью, в дальнейшем понятие “особые потребности” обсуждалось в более широком значении и позволило отойти от исчерпавшей себя медицинской модели инвалидности, понятия, на котором долгое время строились концепции определения нормы и отклонений от нее»⁹. При появлении и развитии инклюзивных учебных заведений быстро выяснилось, что далеко не все инвалиды нуждаются в принципиально особенных условиях и методах обучения и далеко не все дети, имеющие трудности в обучении и требующие индивидуального подхода, *отягощены* хоть каким-либо медицинским диагнозом.

ЮНЕСКО определяет особые образовательные потребности в рамках инклюзивного образования как необходимость в дополнительной педагогической поддержке, которая позволяет отдельно взятому ученику либо даже классу преодолеть затруднения, ограничения в учебной деятельности¹⁰.

⁹ Цит. по: Алехина С.В. Развитие инклюзивного образования в свете нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 1 (4). С. 74.

¹⁰ Инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза: монография / Е.В. Богданова, ГОУ ВПО ЛНР «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко».

В таком контексте особые потребности, как синоним ограниченных возможностей, не становятся неотъемлемой характеристикой индивидуума, не указывают на неполноценность человека или его отклонение от нормы, а служат переменной величиной педагогического воздействия, более широко охватывая контингент *нуждающихся* в специальных образовательных условиях с учетом социокультурного фактора.

Таким образом, принципы инклюзии, основанные на понятии особых образовательных потребностей, затрагивают интересы вообще всех детей, не вписывающихся в стандартные условия обучения и имеющих какие-либо трудности, с обучением связанные. Имея дело с различными классификациями особых образовательных потребностей, мы видим, насколько многочисленной и разнообразной оказывается та часть учащихся, которая, скорее всего, *нуждается* в предоставлении системой образования дополнительных или особых условий – материалов, программ и услуг.

К. Шнайдер, опубликовавшая в 2009 г. работу об инклюзии детей с особыми образовательными потребностями, разделяет контингент этих детей в соответствии с современными научными представлениями на три межнациональные (иногда пересекающиеся) категории: дети с ОВЗ (и дети-инвалиды), дети с трудностями в обучении, дети, находящиеся в неблагоприятных условиях¹¹.

Особые образовательные потребности различаются у детей с разными нарушениями / с разными нозологическими категориями нарушений, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. В отечественной дефектологии новый термин «ООП» легко встраивается в устоявшееся понимание ребенка с нарушениями в развитии как ребенка, нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования¹².

Е.Л. Гончаровой и О.И. Кукушкиной удалось выделить общие для детей с ОВЗ особые образовательные потребности:

- потребность в совпадении начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребенка;

Луганск: КНИТА, 2020. 329 с. URL: <https://everest-edu.ru/ap-2155/?ysclid=m13gc3378g589756091>

¹¹ Schneider C. Equal is not enough? Current problems in inclusive education in the eyes of children // International Journal of Education. 2009. Vol. 1. № 1. URL: <http://macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/101/47>

¹² Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.

- потребность во введении специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребенка;
- потребность в использовании специфических средств обучения, более дифференцированном, «пошаговом» обучении, чем этого требует обучение нормально развивающегося ребенка;
- потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения;
- потребность в пролонгированности процесса обучения и выходе за рамки школьного возраста;
- потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей во включении родителей ребенка с ОВЗ в процесс его образования¹³.

В модели инклюзивной школы, которая апробируется в 2024 году на базе 55 школ России, определены основные функции инклюзивной образовательной организации – обучение и воспитание всех, в том числе следующих категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее – обучающиеся):

- 1) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, для которых должно предусматриваться создание специальных образовательных условий;
- 2) обучающихся с отклоняющимся (девиантным) поведением;
- 3) обучающихся, находящихся под надзором в организациях для детей-сирот, для которых должен предусматриваться специальный психолого-педагогический подход к организации их обучения;
- 4) обучающихся, испытывающих временные или стойкие трудности в освоении содержания образования, не имеющих установленной инвалидности и не относящихся к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (обучающихся с неродным русским языком, для которых должен предусматриваться специальный психолого-педагогический подход к организации их обучения; обучающихся, принадлежащих к этническим меньшинствам, коренным и малочисленным народам; обучающихся, воспитывающихся в замещающих семьях, для которых должен предусматриваться специальный психолого-педагогический подход к организации их обучения; обучающихся, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, для которых должен

¹³ Гончарова Е.Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. Вып. 5. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovanija-osobyje-obrazovatelnye>

предусматриваться специальный психолого-педагогический подход к организации их обучения);

5) одаренных обучающихся.

Согласно идее инклюзии, готовность школы учитывать особые образовательные потребности нестандартных детей и соответствовать им, строится на принципах, несколько более отвечающих идее равноправия учащихся. Ограничения по здоровью, как и проблемы социального характера – неродной язык, например, вполне могут быть временными, а, будучи продолжительными и неизменными, могут не оказывать никакого влияния на высокий уровень интеллекта и широкие образовательные перспективы способного ученика.

Для улучшения качества жизни и учебы всех детей, реального равенства возможностей в раскрытии заложенного природой потенциала необходимо выявлять и преодолевать все затруднения в образовательном процессе и школьной жизни, как связанные, так и не связанные с обучением детей с ОВЗ и инвалидностью. Как ощущает себя ребенок в школе, полноценно ли происходит усвоение знаний и навыков на уроках, не осложнено, не омрачено ли конфликтами его взаимодействие с учителями и одноклассниками? Трудности и барьеры на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни стоят не только перед детьми с ограниченными возможностями здоровья. Выявление их с целью если не устранить, то хотя бы разобраться, как преодолевать их, – одна из задач, стоящих перед школой на пути построения инклюзивной среды, и эта задача тесно связана с учетом ООП.

Первым этапом этой помощи становится определение особых образовательных потребностей ребенка, для того чтобы обеспечить ему правильные условия обучения, сопровождение и поддержку, и здесь возникает вопрос: в какой момент школа узнает о том, что ребенку необходима дополнительная поддержка, если при поступлении в эту школу не было зафиксировано медицинских или педагогических диагнозов?

Ведь основной целью инклюзии, кроме принятия и введения в социум ранее изолированной части общества – «особых» детей, остается достижение каждым ребенком, независимо от наличия у него нарушений или особенностей, самостоятельности, своего максимального уровня образования и развития личности, воспитание его полноценным гражданином, истинно «включенным» в развитие общества.

1.3. Нормативно-правовые аспекты психолого-педагогической помощи обучающимся в образовательной организации

Профессиональная деятельность педагога-психолога базируется на нормах Конституции Российской Федерации, регулируется на основе федеральных законов, указов и распоряжений Президента Российской Федерации,

постановлений и распоряжений Правительства Российской Федерации, решений органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, затрагивающих сферы образования, семейной, молодежной, национальной политики, международных документов в сфере защиты прав детей и молодежи, ратифицированных Российской Федерацией, а также учитывает п. 112 плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г., утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р, предусматривающего развитие психологической службы в системе образования¹⁴.

В основе профессиональной деятельности педагога-психолога лежат положения Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», предусматривающие реализацию права каждого человека на образование (ст. 5); наделение органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования полномочиями по организации предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации (п. 12 ч. 1 ст. 8); предоставление обучающимся условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции (п. 2 ч. 1 ст. 34); оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу, либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления (ч. 1 ст. 42); организацию получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ст. 79)¹⁵.

Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя:

1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;

¹⁴ Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.» // СПС ГАРАНТ.

¹⁵ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). П. 27 ст. 2 // СПС «КонсультантПлюс».

- 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;
- 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- 4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представителей) (ст. 42)¹⁶.

Начиная с 1 января 2017 г. руководители школ, интернатов, детских садов и других образовательных учреждений для детей обязаны принимать во внимание требования профессиональных стандартов. С учетом требований профстандартов формируется кадровая политика организации, разрабатываются должностные инструкции и начисляется зарплата.

Уровень квалификации по профстандарту педагога-психолога седьмой. К работе допускают лиц с высшим образованием по профильным направлениям. Для того чтобы проверить квалификацию сотрудника на соответствие профстандарту, необходимо сверить уровень его образования и опыт практической работы с заявленными требованиями. Полное соответствие означает, что сотрудник вправе занимать должность педагога-психолога и обладает достаточным набором знаний и навыков для выполнения своей трудовой функции¹⁷.

В содержательную структуру профессионального стандарта психолога ОО заложены две обобщенные функции (А и В), обозначающие сферы деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса, каждая из которых подразделяется на ряд соподчиненных им трудовых функций (представленных в стандарте в формате функциональной карты вида трудовой деятельности), соответствующих профессиональным компетенциям, формируемым в процессе обучения будущего педагога-психолога в вузе:

1. Обобщенная функция А: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ.

2. Обобщенная функция В: оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным

¹⁶ Там же.

¹⁷ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» // СПС ГАРАНТ.

законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления. При этом каждая из обозначенных функциональных сфер деятельности школьных психологов по сопровождению образовательного процесса (А, В) дана в документе с точки зрения трудовых действий, необходимых умений и знаний. Кроме того, в документе подробно обозначаются требования к образованию и обучению, имеющемуся опыту профессиональной деятельности, особые условия допуска психологов к работе. Также приводится описание перечня категорий лиц, которые не имеют права занимать должность педагога-психолога в образовательном учреждении (лица, имеющие или имевшие судимость за преступления, виды и состав которых четко установлены российским законодательством, и др.). Профстандарт педагога-психолога подробно описывает профессиональные действия, выполняемые специалистом: от обеспечения документооборота, касающегося психолого-педагогической работы в школе, до разработки планов индивидуальной психологической поддержки отдельных учеников. Перечень должностных обязанностей конкретизируется и уточняется с учетом специфики работы¹⁸.

В рамках данной темы особое внимание необходимо уделить Концепции системы развития психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в РФ, которая определяет цель, задачи, приоритетные направления, механизмы государственной политики в области психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений общего и среднего профессионального образования в РФ на период до 2030 г. (Концепция № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 г., утв. Минпросвещением России 18.06.2024)¹⁹.

Цель концепции – развитие целостной, комплексной системы психолого-педагогической помощи, позволяющей обеспечить ее качество и доступность, реализуется через следующие задачи:

1) разработка единых подходов и стандартов оказания психолого-педагогической помощи детям, подросткам, родителям, в особенности обучающимся целевых групп;

2) оказание психолого-педагогической помощи в рамках комплексной реабилитации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

¹⁸ Там же.

¹⁹ План мероприятий на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 г. (утв. Министерством просвещения Российской Федерации 18 июня 2024 г. № СК-13/07вн) // СПСП ГАРАНТ.

3) разработка и совершенствование организационно-управленческой, нормативной, правовой, научно-методической и информационной базы оказания психолого-педагогической помощи;

4) совершенствование системы взаимодействия при оказании помощи обучающимся, в особенности целевых групп, и их родителям;

5) обеспечение качества профессиональной подготовки педагогов-психологов (психологов в сфере образования);

6) повышение уровня доверия обучающихся и их родителей к возможностям психолого-педагогической помощи и повышение престижа профессиональной деятельности педагогов-психологов (психологов образования).

В концепции подчеркивается, что потребность в психолого-педагогической помощи может возникнуть на любом этапе обучения и по ряду разных причин, но при этом особое внимание уделяется отдельным, уязвимым категориям обучающихся, это:

- дети раннего возраста, имеющие нарушения в развитии и риск их возникновения;
- обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью;
- обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении;
- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из их числа;
- обучающиеся, являющиеся иностранными гражданами;
- обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности;
- обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе с нормативными кризисами взросления;
- дети ветеранов боевых действий;
- дети участников (ветеранов) специальной военной операции;
- дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Приоритетные направления развития системы психолого-педагогической помощи в концепции определены следующим образом: совершенствование управления, нормативно-правового регулирования, кадровое, методическое, научное, информационное и материально-техническое обеспечение деятельности по организации психолого-педагогической помощи.

Перечень нормативных документов, регламентирующих профессиональную деятельность педагога-психолога по осуществлению психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в инклюзивной образовательной среде общеобразовательной организации, представлен в Приложении 1.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 197 с.
2. Инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза: монография / Е.В. Богданова, ГОУ ВПО ЛНР «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко». Луганск: КНИТА, 2020. 329 с. URL: <https://everest-edu.ru/ap-2155/?ysclid=m13gc3378g589756091>
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57 000 / С.И. Ожегов; под ред. доктора филологических наук профессора Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1983. 816 с.

Раздел II. Практические рекомендации по проведению диагностики и анализа психолого-педагогических проблем обучающихся с особыми образовательными потребностями

2.1. Методы и технологии диагностики психолого-педагогических проблем обучающихся с особыми образовательными потребностями

Педагог-психолог в образовательной организации в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» выполняет диагностические функции, обладает необходимой компетентностью в сфере психологической диагностики развития личности в младшем школьном и подростковом возрасте и имеет определенный арсенал средств для осуществления такого рода деятельности²⁰.

Педагог-психолог образовательной организации с помощью диагностики проводит оценку метапредметных и личностных результатов обучающихся при освоении ими образовательной программы, в том числе адаптированной образовательной программы (АОП). Диагностическая деятельность педагога-психолога реализуется в системе внутренней оценки образовательных результатов, предполагает распределение обязанностей между психологом и педагогом (табл. 1).

Таблица 1

Примерное содержание деятельности педагога-психолога ОО по оценке метапредметных и личностных результатов

Вид диагностической процедуры	Цель	Периодичность	Средства (методы и формы) оценки образовательных результатов	Результат и форма фиксации	Примечание
Стартовая диагностика учащихся 1-х, 5-х классов (как начало внутришкольного мониторинга)	Выявление предпосылок формирования УУД (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных)	1 четверть 1-х и 5-х классов (возможный вариант – конец 4-го класса)	Программа стартовой диагностики первоклассников Стартовая диагностика 5-классников	Неперсонифицированная оценка (внутренняя оценка) Результаты фиксируются в документации	К проведению методик психологической диагностики могут привлекаться педагоги, прошедшие специальную подготовку,

²⁰ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» // СПС ГАРАНТ.

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. *Методические рекомендации для педагогов-психологов*

Вид диагностической процедуры	Цель	Периодичность	Средства (методы и формы) оценки образовательных результатов	Результат и форма фиксации	Примечание
	Основа для отслеживания динамики образовательных результатов			педагога-психолога, представляются в обобщенном виде	при этом результаты диагностики интерпретируются педагогом-психологом
Оценка личностных результатов (внутришкольный мониторинг образовательных достижений)	Динамическое отслеживание личностных результатов всех обучающихся с 4-го по 9-й класс	1 раз в год	Методы и методики оценки личностных результатов	Обобщенная оценка. Результаты фиксируются в документации психолога, представляются в обобщенном виде	Результаты психологической диагностики следует согласовывать с результатами педагогической диагностики, проводимой педагогами, в рамках оценки результативности рабочей программы воспитания
Оценка метапредметных результатов (внутришкольный мониторинг образовательных достижений)	Динамическое отслеживание метапредметных результатов (регулятивных, познавательных, коммуникативных)	1 раз в год (конец учебного года)	Методы и методики оценки метапредметных результатов	Обобщенная оценка. Результаты фиксируются в документации педагога-психолога, представляются в обобщенном виде	В рамках социального партнерства психолог может выступать как эксперт заданий проводимой педагогической диагностики метапредметных результатов (с позиции развивающих задач)

Метапредметные результаты освоения АООП НОО

С учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР метапредметные результаты освоения АООП НОО должны отражать:

1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи решения типовых учебных и практических задач, коллективного поиска средств их осуществления;

2) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;

3) формирование умения понимать причины успеха (неуспеха) учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

4) использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;

5) овладение навыками смыслового чтения доступных по содержанию и объему художественных текстов и научно-популярных статей в соответствии с целями и задачами;

6) осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

7) овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям на уровне, соответствующем индивидуальным возможностям;

8) готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

9) определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

10) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

11) овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и других) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;

12) овладение некоторыми базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами.

Личностные результаты освоения АООП НОО

С учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР личностные результаты освоения АООП НОО должны отражать:

- 1) осознание себя как гражданина России, формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности;
- 2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей;
- 3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;
- 4) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- 5) принятие и освоение социальной роли обучающегося, формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности;
- 6) способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;
- 7) формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- 8) развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;
- 9) развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- 10) формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям;
- 11) развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насыщенно необходимом жизнеобеспечении;
- 12) овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- 13) владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, в том числе с использованием информационных технологий;
- 14) способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации.

При оценке личностных и метапредметных результатов обучающихся, а также диагностике их познавательной сферы приоритет должен быть за качественным анализом психодиагностических данных вместо чисто количественной оценки. Абсолютизация процедуры и результатов применения тестов приводит к односторонней оценке личности. Практика показала, что методики, предполагающие чисто количественную оценку результатов выполнения заданий и основывающиеся на их математическом сопоставлении со

среднестатистическими показателями, не являются достоверными в психодиагностике обучающихся с ОВЗ.

Сочетание количественного и качественного подходов при анализе психодиагностических данных принципиально важно, при этом на первом плане должна быть их качественная характеристика. Для того чтобы более глубоко и тонко определить причины того или иного психологического явления, психолог должен уметь сочетать результаты наблюдения и свои собственные впечатления с заключениями, полученными в результате применения объективных методик.

Квалифицированная оценка результатов выполнения обучающимся диагностических заданий требует создания конкретной системы координат критериев или параметров. Специалистами, учеными-практиками, разрабатывающими вопросы психодиагностики обучающихся с ОВЗ, предлагаются различные качественные параметры оценки выполнения детьми диагностических заданий.

Среди качественных параметров оценки данных психодиагностики выделяют следующие:

С.Д. Забрамная:

- эмоциональная реакция ребенка на сам факт обследования;
- понимание инструкции и цели задания;
- характер деятельности;
- реакция на результат работы.

В.И. Лубовский, И.А. Коробейников:

- особенности аффективно-личностной сферы;
- особенности работоспособности;
- общая характеристика деятельности;
- частные показатели интеллектуально-мнестической деятельности.

Н.Я. Семаго, М.М. Семаго:

- адекватность поведения;
- обучаемость;
- критичность.

О.Н. Усанова:

- принятие задачи;
- понимание инструкции;
- возможность самостоятельного выполнения заданий и поиска способов действий;
- результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок.

Учитывая, что разные причины могут вызывать аналогичные или сходные проявления отклонений в развитии и в то же время наличие одних и тех же трудностей у обучающихся не определяет полное сходство всех проявлений дизонтогенетического типа, в протоколе обследования обучающегося с

особыми образовательными потребностями целесообразно указывать качественные параметры выполнения им диагностических заданий.

Обследование познавательной сферы обучающихся младших классов для получения качественных результатов целесообразно проводить в форме обучающего эксперимента с оказанием четырех видов помощи:

- стимуляция к действию;
- разъяснение сущности задания (более расширенное объяснение, чем инструкция);
- показ пути решения задания (введение наглядности);
- выполнение задания вместе с обучающимся с последующим повторением самостоятельно (этот вид помощи можно повторить трижды).

Рассмотрим подробнее тактику проведения следующего этапа диагностической работы психолога – углубленное психологическое исследование. Независимо от возраста и особенностей ребенка, прежде чем приступить непосредственно к его обследованию, психолог должен ознакомиться с имеющимися выводами специалистов о ребенке (педагогическим, логопедическим, медицинским). Следует обратить особое внимание на описание поведения ребенка при необходимости соблюдения режима, характеристики его трудоспособности, отношения со сверстниками, педагогами, воспитателями и родителями.

По возможности необходимо выяснить у педагога (воспитателя ГПД) или родителей любую дополнительную информацию о семье и специфике внутрисемейных отношений. Необходимо также отметить, что углубленное психологическое обследование (первичное обследование) желательно провести со всеми детьми, которые направляются в дошкольное учреждение компенсирующего типа или школу соответствующего вида. В тех случаях, когда психолог по тем или иным причинам не в состоянии провести такое обследование всех детей данного учреждения, имеет смысл ориентироваться на следующие показания:

- запрос педагогов или воспитателей, в том числе воспитателей ГПД;
- запрос родителей об особенностях не только обучения, но и поведения ребенка;
- анализ результатов наблюдения психологом, которые будут выявлять наиболее *проблемных* по разным критериям детей.

С опорой на все имеющиеся данные (в том числе обнаруженные и другими специалистами) строится исходная диагностическая гипотеза психологического обследования. Согласно этой гипотезе, психолог предварительно определяет необходимый диагностический инструментарий. В дальнейшем, в зависимости от результатов выполнения тех или иных диагностических процедур, гипотеза может изменяться, точно так же будет изменяться и дальнейший выбор методик и тестов (правило Байеса).

Специалист должен обладать достаточным диагностическим арсеналом, для того чтобы обладать возможностью гибко изменять ход обследования, минимизировать количество используемых психологических методик.

Точно так же совсем не обязательно жестко следовать конкретному порядку предъявления тех или иных диагностических методов. Важно сохранение общей структуры обследования. Например, исследование особенностей запоминания (как важный ключевой момент диагностики ребенка с проблемами в обучении) в обязательном порядке должно предшествовать исследованию умственной деятельности, а важные для выявления уровня интеллектуального развития ребенка методики (прогрессивные матрицы Дж. Равена, интеллектуальный тест Кеттелла, корректурные пробы, методика В.М. Когана, другие трудоемкие методы исследования), как правило, используются до наступления выраженного утомления ребенка.

Необходимыми условиями для проведения психологического обследования являются:

- присутствие (или письменное согласие) родителей на проведение обследования;
- помещение, оборудованное для индивидуальной работы;
- ознакомление ребенка с помещением, где производится обследование;
- установление достаточного контакта ребенка с психологом перед проведением обследования;
- адекватность поощрения и адекватность стимуляции ребенка;
- относительность оценочных характеристик в процессе самой работы.

Перед обследованием желательно выяснить, как ребенок хочет, чтобы его называл психолог, как его зовут дома, как он привык. Это дополнительно создает атмосферу доверия и теплоты.

Ни в коем случае нельзя называть ребенка по фамилии. В некоторых случаях, когда ребенок особенно непоседлив, гипердинамичен, отказывается от обследования, не вступает в контакт, не следует заставлять его делать что-либо, объяснив матери, что он отрицательно настроен, испуган, в этом случае есть смысл отвлечься от ребенка, оставить его одного на 10–15 минут для свободной игры.

В общении с некоторыми детьми, особенно с теми, кто тяжело входит в контакт, может помочь общая игра (в мяч, любые другие подвижные игры). В особо сложных случаях имеет смысл приостановить обследование на этапе ознакомления, предложив родителям прийти в следующий раз.

При проведении обследования лучше, если ребенок находится не через стол от психолога (принцип избегания позиции «глаза в глаза»), а рядом или сбоку. В этом случае контакт устанавливается быстрее, а общение становится более продуктивным.

В процессе работы с ребенком не допускаются какие-либо комментарии или оценки со стороны психолога, обращенные не только к родителям, но и к коллегам, присутствующим на обследовании. Более того, психолог должен

корректно прекращать все оценочные высказывания родителей, обращенные к ребенку.

В процессе обследования необходимо поддерживать положительный контакт с ребенком. В случае любого выполнения задания нужно давать подкрепление короткими фразами: «Молодец», «У тебя получается». Также допускаются подобные поощрения со стороны родителей.

В случае расторможенного, гипердинамического поведения ребенка нельзя резко и прямо одергивать его, лучше убрать со стола посторонние вещи, методики, которые в данный момент не используются, чтобы они не отвлекали ребенка, сказав при этом (в качестве дополнительной мотивации): «А этим мы займемся позже».

Не следует пресекать попытки обращения ребенка к взрослому. Следует помнить, что все особенности внешнего вида и поведения, выполнение заданий, отношения с родителями или другими взрослыми в процессе обследования являются сами по себе диагностическими и отмечаются в протоколе обследования. Позже они должны быть проанализированы и отмечены психологом в соответствующих разделах психолого-педагогической характеристики. Также диагностическим показателем является поведение родителей в процессе проведения диагностического обследования.

Педагогу-психологу необходимо критически относиться к любым заявлениям родителей, особенно к высказываниям типа: «Это он все знает, дома все получалось, это только здесь не выходит». Желательно зафиксировать все вышеуказанные особенности, учитывать их при психологическом прогнозе и для выработки рекомендаций по дальнейшему развитию ребенка и помощи ему.

Следует иметь в виду, что для организации продуктивной деятельности в процессе диагностики определенным категориям детей требуется постоянный внешний контроль и программирование деятельности со стороны специалиста.

В возрасте 7 лет (и старше) обучающиеся с нормотипичным развитием, как правило, принимают ситуацию экспертизы и при правильном проведении обследования не требуют каких-либо дополнительных приемов работы.

Обучающемуся, начиная с 8–9-летнего возраста, можно предложить самостоятельно выбрать стиль и степень сложности задач (по более трудной или, наоборот, легкой задаче хотел бы он начать работу, будет ли он доделывать задание до конца или прервется на тяжелом этапе и т.д.), а также учесть его желание работать наедине со специалистом или, наоборот, в присутствии родителей. Такая демонстрация доверия со стороны специалиста позволяет быстрее и надежнее сформировать те необходимые доверительные отношения, без которых результаты выполнения тех или иных задач (особенно при исследовании аффективно-эмоциональной сферы) нельзя считать полностью достоверными и надежными. Кроме этого, такой доверительный стиль

отношений, лишенный неискренности, позволяет преодолеть, а часто и предупредить нарастающий негативизм «препубертата».

Даже при соблюдении всех условий проведения психолого-педагогического обследования начинать совместную работу с ребенком лучше с эмоционально нейтральной, малозначительной беседы, во время которой можно не только установить контакт с ребенком, но и обнаружить знание ребенка о себе, составе семьи, уровне общих представлений об окружающем мире. Можно просто попросить ребенка нарисовать рисунок.

Рисунки позволяют выявить не только особенности эмоциональности, специфику внутрисемейных и эмоциональных взаимоотношений, но и уровень сформированности самой графической деятельности, соответствие ее возрастным параметрам, характер зрительных образов, а также наличие специфических особенностей графики, в том числе таких, как инертность рисунка, макро- или микрография и т.д.

М.М. Семаго рекомендует непосредственно наблюдать за рисованием, для того чтобы видеть порядок рисования изображений, направление рисования, «застывания» на тех или иных деталях. Если нет возможности наблюдать этот процесс, то целесообразно использовать этот отрезок времени для сбора психологического анамнеза, выявления и уточнения жалоб родителей (удобно также параллельно просматривать домашние рисунки или школьные тетради)²¹.

После того как рисунки выполнены, психолог по очереди берет каждый из них, задавая конкретные вопросы. Беседа должна носить непринужденный характер. Психолог как бы интересуется по поводу того, что нарисовал ребенок. Такая беседа является логическим продолжением установления нормального рабочего контакта с ребенком. Кроме того, она очень информативна для анализа характеристик речевой деятельности.

На следующем этапе обследования наиболее целесообразно оценить объем слухоречевой памяти, темп и другие характеристики слухоречевого запоминания, мнестическую деятельность в целом. Обнаружив особенности запоминания, на следующем этапе работы целесообразно оценить уровень развития понятийного мышления. Такое исследование проводится с использованием различных методик, ориентированных как на младший, так и средний школьный возраст.

После этого целесообразно изменить деятельность и предложить ребенку задачу совсем иную, например перцептивно-действенного плана (составить картинку или узор). Это позволит оценить сформированность пространственного анализа и синтеза на наглядно-действенном уровне.

Учитывая необходимость изменения вида деятельности, как отдыха между наиболее трудоемкими и скучными для ребенка задачами (такими как

²¹ Семаго М.М., Семаго Н.А. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго М.: Айрис-пресс, 2005. 49 с.

методика В. Когана, прогрессивные матрицы Дж. Равена, предметная классификация, корректурные пробы, счет по Крепелину и т.д.), можно включать компактные личностно ориентированные методики, время выполнения которых не превышает 10–12 минут. В частности, можно предложить использование цветового теста отношений, теста руки, других схожих методик. Таким образом, исследование эмоционально-личностных особенностей будет органически вплетено во взаимодействие с ребенком.

Для углубленного исследования особенностей сформированности аффективно-эмоциональной сферы можно использовать достаточно длительные по времени проведения личностно ориентированные методики (в том случае, если ребенок не проявляет выраженных признаков утомления), исследования межличностных и детско-родительских отношений. Безусловно, эти методики должны соотноситься не только с возрастом обследуемого ребенка, но и с уровнем его актуального развития.

При выборе методов обследования аффективно-эмоциональной сферы, личностных особенностей и межличностных отношений необходимо помнить, что методы, построенные по принципу опросников, не рекомендуется использовать для детей младшего школьного возраста в силу, как правило, недостаточной сформированности навыков самостоятельного осознанного чтения, лучше использовать рисуночные тесты (Р. Жия, С. Розенцвейга и др.).

Завершающей частью обследования должна стать обязательная положительная оценка деятельности ребенка со стороны специалиста. Можно (как с детьми младшего школьного, так и предпуберткового возраста) расспросить ребенка о самых интересных и о самых неприятных моментах обследования. Это не только позволяет получить дополнительные сведения о критичности ребенка, но и в ряде случаев может характеризовать и мотивационный аспект его деятельности, в том числе ведущий тип мотивации. Точно так же можно расспросить ребенка, не были ли ему неприятны какие-либо из вопросов или обсуждаемых тем. Безусловно, ответы на эти вопросы также помогут при анализе эмоционально-личностных особенностей ребенка, в некоторых случаях смогут объяснить скованность ребенка, особенности его деятельности при работе с проективными методиками.

Такая технология построения психологического обследования позволяет динамично, с большой «плотностью контакта» провести диагностику, максимально и эффективно использовать имеющийся потенциал ребенка, в том числе и энергетический. Продолжительность подобного углубленного обследования обычно занимает от 1 часа до 1 часа 30 минут в зависимости от темпа деятельности ребенка, его возраста, других условий.

Схема обследования познавательного развития детей младшего школьного возраста

1. Выявление уровня общей осведомленности, осведомленности в быту, социуме, о собственной личности, времени.

2. Исследование операциональных характеристик деятельности.

Внимание:

- методика Пьерона – Рузера» (устойчивость, возможность переключения, распределения). Возрастной диапазон применения: 5–8 лет;

- корректурные пробы с 7–8 лет.

Восприятие:

- методика Головиной (младший школьный возраст).

3. Исследование мнестической деятельности:

Слухоречевая память:

- заучивание 10 слов (А.Р. Лурия) – с 7–8 лет; младше 7 лет используют 5–8 слов.

Зрительное запоминание:

- узнавание фигур.

4. Исследование перцептивно-действенного компонента познавательной деятельности:

- классификация по родовому признаку (геометрические фигуры).

5. Исследование образно-логического мышления:

- нелепицы.

6. Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности:

- парные аналогии (от 7 до 11–12 лет);

- выделение существенных признаков: с 8–9 лет выполняют первые 6–8 заданий;

- исключение понятий (с 6,5–7 лет вербальный вариант);

- серия сюжетных картинок (А.Н. Бернштейн);

- понимание рассказов со скрытым смыслом: «Осел и муравей», «Бараночка».

Схема обследования познавательной сферы детей подросткового возраста

Выявление уровня общей осведомленности, осведомленности в быту, социуме, о собственной личности, времени

1. Исследование операциональных характеристик деятельности.

Внимание:

- корректурные пробы (цифровой, буквенный вариант);

- методика Мюнстерберга.

2. Исследование мнестической деятельности:

- заучивание 10 слов (А.Р. Лурия);

- зрительное запоминание;
- метод пиктограмм (опосредованное запоминание).

3. Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности:

- простые аналогии (с 10–11 лет);
- исключение 4-го лишнего;
- понимание скрытого смысла метафор, пословиц, поговорок;
- сравнение понятий;
- выделение существенных признаков;
- понимание рассказов со скрытым смыслом: «Поезд».

2.2. Подготовка документов по результатам психолого-педагогической диагностики для психолого-педагогического консилиума

После проведения анализа данных, полученных в ходе психолого-педагогического обследования, составляется развернутая психолого-педагогическая характеристика. Психолого-педагогическая характеристика – это документ, в котором обоснованно резюмируются наиболее важные особенности развития обучающегося, обобщенными словами описываются совокупный комплекс показателей развития, основные, выступающие на первый план характеристики. При ее составлении следует соблюдать некоторые правила, которые сделают данный документ ценным по содержанию. Правильно и объективно составленный документ позволит определить индивидуальные особенности обучающегося, в результате чего педагогам и специалистам сопровождения будет проще создать оптимальные условия для развития личности ребенка.

В первую очередь в характеристике отмечается соответствие (или несоответствие) уровня актуального развития регуляторной сферы, познавательной деятельности и поведения обучающегося условно нормативным представлениям (социально-психологическому нормативу). Обобщенно оценивается степень адаптации обучающегося к инклюзивной образовательной среде и делается прогноз дальнейшего развития ученика в благоприятных для него условиях. Обосновываются возможные причины и механизмы выявленных особенностей развития и соответствующие им пути адекватной помощи ребенку, в том числе последовательность «включения» тех или иных коррекционно-развивающих мероприятий, необходимые консультации специалистов иного профиля.

Предоставление развернутой, обоснованной характеристики педагогом-психологом и вероятный прогноз развития в различных ситуациях (например,

при адекватной коррекционной и тьюторской помощи, в дополнение к пребыванию обучающегося в школе) являются чрезвычайно важным этапом для понимания необходимости и обоснованности обучения ребенка по данной образовательной программе.

Подобная характеристика может быть написана в свободной форме, или педагог-психолог может воспользоваться предлагаемой ниже схемой составления психолого-педагогической характеристики на обучающегося. Общая структура психолого-педагогической характеристики представляет собой ряд определенных взаимосвязанных частей. В целом, можно выделить в ней общую и итоговую части.

Общая часть характеристики может состоять из следующих разделов:

1. Основные данные обучающегося (фамилия, имя ребенка, возраст на момент обследования. Здесь же можно привести вид образовательной программы и форму, по которой он обучается).

2. Жалобы и претензии со стороны родителей, педагогов, других лиц.

3. Анамнестические данные (включение этого раздела рекомендуется, но не является обязательным).

4. Специфика внешнего вида и особенности поведения ученика в процессе обследования, в том числе характер его эмоционального реагирования, общая мотивация, отношение как к процедуре обследования, так и к результатам собственной деятельности (критичность обучающегося, его адекватность).

5. Сведения о непосредственной деятельности обучающегося (игровой, трудовой, учебной).

6. Описывается обучающийся как член коллектива, его социальный статус, удовлетворенность им.

7. Сведения о направленности личности обучающегося (мотивы и цели деятельности, интересы).

8. Качественная оценка сформированности регуляторной сферы обучающегося.

9. Подробная оценка операционных характеристик деятельности ребенка в различные моменты обследования (включая и их динамический аспект).

10. Особенности развития различных компонентов когнитивной сферы, в том числе психических процессов и функций (память, речь, мышление) с кратким описанием наиболее специфичных результатов выполнения тех или иных заданий, методик (как качественных, так, по возможности, и количественных). Желательно здесь же соотнести выявленные особенности с уровнем сформированности системы пространственных представлений.

11. Обобщение показателей в виде уровня интеллектуального развития обучающегося с учетом имеющихся особенностей развития (мотивации, темпа деятельности и т.п.).

12. Специфические характеристики аффективной, эмоционально-личностной сферы, включая межличностные отношения и их соотнесение с «профилем» уровней базовой аффективной регуляции.

Итоговая часть психолого-педагогической характеристики по результатам диагностики, в свою очередь, может состоять из следующей «диады составляющих»: - вероятностный прогноз развития; - рекомендации по дальнейшему сопровождению обучающегося.

Следует отметить, что общая часть психолого-педагогической характеристики ориентирована не только на профильных специалистов, но и на педагогический коллектив (педагогов, воспитателей, администрацию образовательного учреждения). Те, кто имеет непосредственный контакт с ребенком, должны иметь представление о трудностях и особенностях его развития. Это позволит подобрать адекватные методы помощи обучающемуся в рамках различных форм обучения, на которые они могут опереться: особые формы организации учебного процесса, в том числе возможности индивидуализированного подхода. В то же время итоговая часть психолого-педагогической характеристики (вероятностный прогноз дальнейшего развития и вытекающие из этого рекомендации по сопровождению обучающегося в образовательной организации) адресована скорее членам ППк образовательной организации, специалистам, участвующим в оказании обучающемуся с ОВЗ специализированной внеурочной помощи.

Как видно из общих положений и названия раздела, в качестве итоговой части психолого-педагогической характеристики выступает **условно вероятностный прогноз** дальнейшего развития обучающегося и вытекающие из него **рекомендации** родителям, тьютору и специалистам сопровождения (шаблоны см. в Приложении 2).

Библиографический список

1. Ананьев И.В. Формирование социальных компетенций у обучающихся с особенностями интеллектуального развития: профориентационная подготовка на базе социального предприятия «Особая сборка» / И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова. М.: Эдитус, 2024. 132 с. EDN XKNIEZ.

2. Быстрова Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика в образовании: учебник для студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» / Ю.А. Быстрова, С.Н. Савинков, Е.Ю. Небродовская-Мазур (Бакалавриат). М.: ООО «КноРус», 2023. 198 с. EDN IQXLDS.

3. Ульянина О.А. Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)»: содержательный анализ / О.А. Ульянина, Ю.В. Тукфеева, К.Г. Семенова // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. № 3. С. 90–101. DOI:10.17759/bpre.2023200307

Раздел III. Технологии психологической поддержки обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды

3.1. Технология психолого-педагогического консилиума, роль педагога-психолога в построении комплексной поддержки обучающегося с особыми образовательными потребностями

Описание системной структуры и основных компонентов психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в образовательном учреждении в первую очередь определяется тем, какая модель будет положена в ее основу, каковы будут системообразующие компоненты этой модели – в целом как будет представлен процесс моделирования психолого-педагогического сопровождения как одного из основных элементов инклюзивного образования. Эффективно и технологично вся система психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ может осуществляться только при наличии команды специалистов сопровождения, объединенных в психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения.

Деятельность ППк регулируется Положением о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации. Цель документа – способствовать созданию оптимальных условий для обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения. Положением определены следующие задачи психолого-педагогических консилиумов в образовательных организациях:

- выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;
- разработка соответствующих рекомендаций;
- консультирование участников образовательных отношений по вопросам психофизического состояния и возможностей обучающихся, оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;
- контроль за выполнением рекомендаций²².

Определен состав ППк: председатель ППк – заместитель руководителя организации, заместитель председателя ППк (определенный из числа членов ППк при необходимости), педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, секретарь ППк (определенный из числа членов ППк).

²² Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» // СПС ГАРАНТ.

Коллегиальное решение ППк, содержащее обобщенную характеристику обучающегося и рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения, фиксируется в заключении. Заключение подписывается всеми членами ППк в день проведения заседания и содержит коллегиальный вывод с соответствующими рекомендациями, которые являются основанием для реализации психолого-педагогического сопровождения обследованного обучающегося. Коллегиальное заключение ППк доводится до сведения родителей (законных представителей) в день проведения заседания.

При направлении обучающегося на психолого-медико-педагогическую комиссию оформляется представление ППк на обучающегося. Представление ППк на обучающегося для предоставления на ПМПк выдается родителям (законным представителям) под личную подпись. Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья конкретизируют, дополняют рекомендации ПМПк и могут включать в том числе: разработку адаптированной основной общеобразовательной программы; разработку индивидуального учебного плана обучающегося; адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов; предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), оказывающего обучающемуся необходимую техническую помощь, услуг по сурдопереводу, тифлопереводу, тифлосурдопереводу (индивидуально или на группу обучающихся), в том числе на период адаптации обучающегося в организации/учебную четверть, полугодие, учебный год / на постоянной основе.

Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося, испытывающего трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, могут включать в том числе: проведение групповых и (или) индивидуальных коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с обучающимся; разработку индивидуального учебного плана обучающегося; адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов; профилактику асоциального (девиантного) поведения обучающегося; другие условия психолого-педагогического сопровождения.

Документы ППк:

1. Приказ о создании ППк с утвержденным составом специалистов ППк.
2. Положение о ППк.
3. График проведения плановых заседаний ППк на учебный год.
4. Журнал учета заседаний ППк и обучающихся, прошедших ППк.
5. Журнал регистрации коллегиальных заключений психолого-педагогического консилиума.
6. Протоколы заседания ППк.
7. Карта развития обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение.
8. Журнал направлений обучающихся на ПМПк.

Образцы форм ко всем документам ППк приложены к Положению о ППк.

Помимо этого, на заседании консилиума обсуждаются координация и согласованность последующего взаимодействия специалистов друг с другом, их участие в адаптации образовательной программы (если в этом есть необходимость), рекомендации учителям. В рамках психолого-педагогического сопровождения определяется последовательность включения различных специалистов в работу с ребенком.

Характерной особенностью деятельности специалистов консилиума в условиях реализации инклюзивного образования является то, что их работа не может протекать изолированно от других специалистов и, самое главное, от деятельности педагогов и воспитателей.

Важным аспектом деятельности школьного психолого-педагогического консилиума является форма взаимодействия специалистов. Совместные междисциплинарные консилиумные разборы вовсе не исчерпывают и не формализуют деятельность специалистов по обсуждению стратегии, конкретных шагов и тактик помощи ребенку с ОВЗ или другим детям инклюзивной группы или класса. Скорее наоборот, такая форма работы специалистов позволяет «запустить» процессы консультирования специалистами педагогов и воспитателей и, наоборот, понять ценность каждого специалиста и значимость его видения выхода из конкретной проблемной ситуации. Именно деятельность консилиума ОО позволяет педагогам, воспитателям более четко представлять сферы компетенции различных специалистов сопровождения, дает возможность обращения за консультациями по поводу конкретных или более общих вопросов не только адресно, но и с четким запросом. Такие же процессы взаимного консультирования запускаются и между другими специалистами консилиума ОО.

Более подробно с технологией консилиумной работы можно познакомиться в разделе 2.1 методического пособия, указанного в списке источников.

3.2. Участие педагога-психолога в разработке индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Порядок разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

В совокупности средств, обеспечивающих задачи инклюзивного образования, создание индивидуального образовательного маршрута занимает важное место. Поэтому, говоря о разработке ИОМ, важно ориентироваться на выполнение задач инклюзии – обеспечение участия и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс и социальную жизнь. Анализируя

современную практику развития инклюзивного образования, мы наблюдаем, что в большинстве случаев образовательные организации нацелены на создание специальных образовательных условий для удовлетворения ООП обучающихся с ОВЗ (разработку адаптированных образовательных программ, обеспечение доступной среды, проведение коррекционной работы специалистами). Все эти направления работы закреплены в нормативной базе Российской Федерации и включены в список обязательств образовательных организаций. Это влияет и на определенный подход к разработке ИОМ, куда включаются часто только специалисты психолого-педагогического сопровождения. А поскольку таких специалистов на сегодняшний момент недостаточно в образовательных организациях, то они испытывают огромный дефицит в реализации только так понимаемого подхода к инклюзивному образованию.

В то же время второй важный принцип инклюзии – развитие участия, вовлеченности и субъектности участников образовательного процесса, в том числе детей и их родителей, часто не берется во внимание образовательными организациями и не рассматривается ими как ресурс для собственного развития.

Одной из центральных проблем отечественного образования, с нашей точки зрения, является то, что современная школа не включает школьников в планирование своего образования. Детей встраивают в уже готовые программы и составленные взрослыми расписания, как будто у взрослых есть предположение, что дети не способны к постановке целей, выбору, планированию своей деятельности. Мы считаем, что важно учитывать индивидуальные особенности, желания каждого ребенка при разработке своего ИОМ. Это будет эффективно, поскольку в этом случае ребенок максимально осознанно будет участвовать в образовательном процессе, что является одним из ведущих принципов инклюзивного образования. В то же время, если все ученики будут планировать свое образование на доступном им уровне, то ИОМ перестанет быть инструментом только для «особых» детей, а значит, так или иначе перестанет быть сегрегационным. Именно поэтому в школьной практике важно применять не только индивидуальные формы работы при составлении ИОМ, но и групповые. Совместное обсуждение интересов, образовательных задач и способов их достижения поможет создать инклюзивное сообщество класса.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут предполагает определение и реализацию необходимых и достаточных специальных условий для полноценного участия в образовательном процессе и социальной жизни обучающегося, определение стратегии и тактик психолого-педагогической поддержки развития его потенциала с учетом особых образовательных потребностей и интересов самого ребенка и образовательного запроса его родителей.

Общий порядок разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута может быть реализован следующим образом:

I. Подготовительный этап

Порядок действий на данном этапе

1.1. Ребенок поступает в ОО (табл. 2).

Таблица 2

С заключением ПМПК	Без заключения ПМПК
Далее с пункта 1.8	Далее с пункта 1.2

1.2. Педагоги ОО выявляют трудности в обучении у ребенка (через наблюдение, педагогическую диагностику), на основании чего обращаются за помощью к специалистам внутреннего психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

1.3. Специалисты ППк ОО, с разрешения родителей (в присутствии родителей), индивидуально или коллегиально проводят первичную диагностику актуального состояния ребенка и составляют заключение, в котором прописывают свои рекомендации.

1.4. Специалисты ППк ОО (это может быть педагог-психолог) проводят просветительскую и консультативную работу с родителями (законными представителями) ребенка в целях формирования у них мотивации при необходимости для прохождения ребенка через психолого-медико-педагогическую комиссию (табл. 3).

Таблица 3

Родители соглашаются на прохождение ПМПК	Родители не соглашаются на прохождение ПМПК
Далее с пункта 1.5	1. В случае несогласия родителей (законных представителей) с решением ППк о необходимости прохождения обследования на ПМПК родители выражают свое мнение в письменной форме. 2. Обучение и воспитание ребенка осуществляется по образовательной программе, которая реализуется в образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом. 3. На ППк определяются возможные варианты поддержки ребенка – по решению ППк возможно сопровождение ребенка тьютором, психологом, логопедом, индивидуальные и групповые занятия с педагогом во внеурочное время

1.5. Специалисты ППк ОО готовят пакет документов на ребенка для представления на ПМПК (характеристики, заключение ПМПк ОО, результаты деятельности ребенка и т.д.).

1.6. Родители ребенка обращаются в ПМПК, после прохождения которой ребенок получает статус «ребенок с ОВЗ» и рекомендации, в которых прописаны вариант АООП, СОУ для включения ребенка в образовательную

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. *Методические рекомендации для педагогов-психологов*

среду образовательной организации. В соответствии с рекомендациями образовательная организация будет создавать условия, адаптировать образовательную программу, разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут, составлять индивидуальный учебный план и т.д.

1.7. С заключением ПМПК, в котором прописаны необходимые для ребенка специальные условия, родители обращаются к администратору ОО, в которой обучается ребенок, ответственному за сопровождение обучающихся с ОВЗ.

1.8. Родители (законные представители) представляют в образовательную организацию **оригинал** заключения ПМПК и **заявление** на создание специальных условий образования и воспитания.

1.9. Администратор ОО, ответственный за работу с обучающимися с ОВЗ, вносит необходимые данные в комплексную систему по информатизации «Государственные услуги в сфере образования в электронном виде» (КИС ГУСОЭВ), выбирая необходимую кодировку детей с ОВЗ или инвалидностью.

1.10. Администратор ОО (председатель ППк) организует с привлечением специалистов ППк, педагогов, родителей разработку, реализацию и контроль реализации необходимых условий для включения ребенка в образовательную и социальную среду ОО, порядок осуществления которых оформляется в ИОМ. А также анализирует «внутренние» ресурсы ОО и при необходимости разрабатывает и реализует варианты сетевого взаимодействия с ресурсными образовательными организациями для сопровождения ребенка в соответствии с рекомендованными ему ПМПК специальными образовательными условиями (табл. 4).

Таблица 4

<p>в ОО есть необходимые специалисты (психологи, логопеды, дефектологи и т.д.) и педагоги дополнительного образования</p>	<p>в ОО нет необходимых для работы с данным ребенком специалистов (психологов, логопедов, дефектологов и т.д.) и в ОО нет штатных педагогов дополнительного образования</p>
<ul style="list-style-type: none"> – разрабатывать ИОМ будут штатные специалисты ОО, совместно с педагогами ОО; – реализовывать коррекционно-развивающую работу можно на базе ОО, силами штатных специалистов ОО; – программы дополнительного образования ОО может реализовывать силами штатных педагогов дополнительного образования; – за обеспечение среды необходимыми техническими средствами, методическими 	<p>Организация взаимодействия ОО со следующими организациями, на базах которых работают специалисты нужной квалификации:</p> <ul style="list-style-type: none"> – образовательные организации, реализующие АООП для детей с разными нарушениями / с разными нозологическими категориями нарушений (СКОУ); – психолого-педагогические центры; – методические центры;

в ОО есть необходимые специалисты (психологи, логопеды, дефектологи и т.д.) и педагоги дополнительного образования	в ОО нет необходимых для работы с данным ребенком специалистов (психологов, логопедов, дефектологов и т.д.) и в ОО нет штатных педагогов дополнительного образования
пособиями отвечают руководитель и администрация ОО	– центры дополнительного образования; – спортивные школы. Реализация ИОМ в этом случае будет проходить по договору о сетевом взаимодействии

II. Диагностический этап разработки ИОМ

Порядок действий на этом этапе

2.1. ИОМ для обучающегося с ОВЗ/инвалидностью разрабатывается в срок не более 3 недель с момента представления родителями (законными представителями) в образовательную организацию оригинала заключения ПМПК и заявления на создание специальных образовательных условий.

2.2. Определение директором ОО куратора обучающегося с ОВЗ/инвалидностью. В зависимости от кадровых ресурсов ОО и рекомендаций ПМПК это могут быть ведущий специалист, классный руководитель, тьютор.

2.3. Изучение куратором заключений (рекомендаций) ПМПК по обеспечению специальных условий обучения и воспитания обучающегося или ИПР/ИПРА обучающихся с инвалидностью.

2.4. Организация куратором диагностики особенностей развития ребенка с ОВЗ (обследование специалистами ППк ОО, в том числе педагогом-психологом, педагогами, классным руководителем, воспитателем, тьютором).

2.5. Определение вместе с ребенком его индивидуальных ООП, в том числе интересов, образовательных задач.

2.6. Обсуждение в процессе консультирования с родителями ООП ребенка и уточнение их образовательных запросов.

2.7. Междисциплинарное обсуждение результатов диагностики на психолого-педагогическом консилиуме. Разработка заключения. Заполнение ИОМ в части, связанной с психолого-педагогической характеристикой обучающегося.

Взаимодействуя с другими специалистами, педагог-психолог решает свои диагностические задачи: оценка уровня и особенностей развития ребенка, его поведения, критичности, адекватности в ситуации, развития коммуникативной, регуляторной, когнитивной и эмоционально-аффективной сфер в соответствии с возрастом ребенка, оценка ресурсных возможностей ребенка, в том числе особенностей его работоспособности и темпа деятельности, оценка возможностей социально-эмоциональной адаптации в детском сообществе и образовательной организации в целом.

Диагностическое направление предполагает:

- беседы с педагогами по выявлению детей, имеющих трудности в обучении, воспитании и социальной адаптации;
- психолого-педагогическое наблюдение за обучающимися в учебной и внеучебной деятельности;
- участие в комплексном диагностическом изучении ребенка на ПШк;
- проведение индивидуальной диагностики с использованием специальных методик, приемов (первичной, текущей, итоговой).

Психолого-педагогическая диагностика проводится с целью изучения индивидуальных особенностей личности обучающегося, резервов ее развития; познавательных возможностей и интересов обучающихся, резервов их развития; выявления причин возникновения проблем в обучении и развитии обучающихся; изучения интересов обучающихся в связи с профориентационной работой в образовательной организации. На этапе диагностики проводится анализ навыков взаимодействия ребенка с другими людьми, базовых учебных навыков, оцениваются основные характеристики деятельности с учетом возраста ребенка.

Педагог-психолог при обследовании детей школьного возраста наряду с наблюдением использует экспериментально-психологические методики, все виды психологического эксперимента, направленные на выявление особенностей в развитии восприятия, пространственных представлений, внимания, памяти, наглядно-действенного и словесно-логического мышления. При этом педагог-психолог может в том числе использовать следующие методики: стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена, цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена, «Классификация предметов» (детский и стандартный варианты), «Классификация предметов по двум признакам» (лото В.М. Когана), методика опосредованного запоминания по А.Н. Леонтьеву, «Пиктограмма», «Понимание переносного смысла метафор, пословиц и поговорок, коротких рассказов со скрытым смыслом», кубики Кооса, «Установление последовательности событий», «Исключение предметов», методика для исследования субъективных межличностных отношений ребенка (СОМОР), «Цветовой тест отношений» и т.д.

Целью первичной диагностики является знакомство с ребенком и членами его семьи, уточнение запросов родителей и согласование этих запросов с возможностями образовательной организации. Психолог может проводить в целях диагностики беседы с ребенком и родителями, выявляя сферу интересов, сильных сторон и дефицитов ребенка. Важно, чтобы родители могли активно включиться в обсуждение того, каким им видится образовательный маршрут ребенка в школе и, возможно, за рамками школы, какие проблемы требуют индивидуальных решений, специальных адаптаций, а что можно разрешить с помощью общей образовательной программы.

Результаты диагностики обсуждаются на ППк ОО, с родителями ребенка, с самим ребенком. По результатам встречи специалисты составляют психолого-педагогическую характеристику ребенка, рекомендации родителям, согласуют порядок разработки индивидуального образовательного маршрута.

III. Проектировочный этап

Порядок действий на этом этапе

ИОМ проектируется педагогическими работниками образовательной организации, принимающими непосредственное участие в создании специальных образовательных условий для конкретного обучающегося с ООП, в том числе и педагогом-психологом.

3.1. На основе комплексной диагностики определяются на ППк с привлечением родителей и самих обучающихся индивидуальные образовательные результаты (они должны быть конкретны, измеряемы и соответствовать уровню развития ребенка).

3.2. В соответствии с запланированными результатами определяются индивидуальные условия обучения и воспитания в соответствии с рекомендациями ПМПК/ИПР/ИПРА обучения по АООП:

- формы обучения (очная, очно-заочная), формы реализации образовательной программы (группы общеразвивающей, комбинаторной, компенсирующей, оздоровительной направленности, группа кратковременного пребывания, автономный класс, ресурсный класс, обучение на дому и др.);
- задачи по предметным областям и формированию УУД и ЖК в соответствии с планируемыми образовательными результатами;
- специальные методы, подходы, технологии обучения;
- методы и способы оценки образовательных результатов, условий проведения промежуточной и итоговой аттестаций;
- направления коррекционно-развивающей работы: определение целевых ориентиров коррекционно-развивающей работы, конкретизация и детализация направлений КРР, рекомендованных ПМПК, постановка задач КРР; определение курсов и программ КРР; определение организационных условий реализации КРР;
- содержание психолого-педагогического сопровождения учащегося/воспитанника, в том числе тьюторского сопровождения.

3.3. Структурируется процесс обучения, развития и воспитания обучающегося и закрепляется ответственность и единый регламент деятельности всех участников образовательного процесса в индивидуальном учебном плане. Утверждение ИУП, а также внесение изменений в ИУП производится после заключения ППк, утверждается директором ОО и согласуется с родителями (законными представителями) обучающихся (переход на обучение по ИУП происходит только по заявлению родителей).

3.4. Разрабатывается логистика (очередности и организационных форм) урочной и внеурочной деятельности, оказания специальной и психолого-педагогической поддержки обучающемуся в образовательной организации, при необходимости индивидуальное расписание. Родители и ребенок участвуют в разработке индивидуального расписания.

3.5. Разрабатываются рабочие программы учебных предметов и коррекционно-развивающих курсов, оценочных материалов.

IV. Этап реализации ИОМ

Порядок действий на данном этапе

4.1. Организация деятельности ребенка в соответствии с задачами ИОМ, по разработанному ИУП (если таковой есть) и в соответствии с расписанием.

4.2. Организация деятельности педагогов, специалистов, тьютора в формах работы, разработанных в ИОМ, в соответствии с расписанием и графиком работы.

4.3. Участие родителей в реализации образовательных задач, разработанных в ИОМ в соответствии с рекомендациями, представленными в ИОМ.

Коррекционно-развивающее направление деятельности педагога-психолога предполагает проведение коррекционно-развивающей работы с учетом результатов психолого-педагогической диагностики; содействие личным достижениям обучающегося в доступных ему видах учебной и внеурочной деятельности с учетом индивидуальных особенностей; осуществление здоровьесберегающей работы совместно со специалистами образовательной организации и (или) других организаций на основе сетевого взаимодействия и включает следующие направления:

- развитие эмоционально-волевой сферы, в том числе произвольного компонента деятельности обучающегося;
- формирование пространственно-временных представлений;
- нормализация ведущей деятельности;
- нормализация операциональных характеристик деятельности (темпа, работоспособности, продуктивной деятельности, активного внимания и т.д.);
- психокоррекционная работа, направленная на повышение социального статуса ребенка, взаимодействие его с окружающими;
- формирование коммуникативных компетенций.

Совместно со всем детским коллективом и значимыми для ребенка взрослыми педагог-психолог помогает ребенку в формировании отношений, правильном взаимодействии. Это помогает сформировать компетенции социального взаимодействия, навыки коммуникации.

Работая с группой или классом, педагог-психолог формирует принимающие поддерживающие отношения, формирует навыки поведения в конфликтных ситуациях, работает над профилактикой буллинга.

Консультативное направление деятельности педагога направлено на оказание помощи обучающимся, их родителям (законным представителям) и педагогическим работникам в решении актуальных задач развития, социализации, преодолении учебных трудностей, проблем взаимоотношений между обучающимся, родителями (законными представителями), педагогическими работниками, позволяет обеспечить взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса и реализуется через следующие направления:

- методическая помощь педагогам;
- оказание помощи родителям в вопросах развития, обучения и воспитания ребенка;
- консультация обучающегося;
- работа с сообществом класса.

В процессе взаимодействия с педагогом психолог обсуждает особенности развития ребенка, организацию учебной и внеучебной деятельности обучающихся, помогает педагогу в составлении индивидуального учебного плана, решении образовательных задач на уроке.

Учитывая особенности организации психической деятельности обучающегося, педагог-психолог дает рекомендации по определению оптимального места посадки ребенка, использованию наглядного материала и внешних опор, дозированию объема учебных нагрузок, объема учебного материала с учетом продуктивной работоспособности ребенка, по чередованию различных видов деятельности в течение урока, подаче учебного материала с учетом темпа деятельности самого ребенка во время урока в классе.

Педагог-психолог помогает учителю в подборе специальных тактик в организации обучения ребенка с ОВЗ с учетом особенностей развития произвольных форм деятельности; может совместно с учителем проводить урок, помогая преодолевать ребенку различного вида трудности, например в ориентации на листе бумаги, усвоении последовательности действий, повторении схемы движений по показу и т.д.

В рамках взаимодействия с родителями педагог-психолог раскрывает особенности психического развития ребенка, рассказывает о школьных проблемах, дает рекомендации по режимным моментам, организации коррекционной помощи в рамках семьи, знакомит родителей с индивидуальным образовательным маршрутом ребенка.

Консультации могут проходить как в индивидуальном, так и в групповом режиме или в режиме тренингов. Чаще всего в этом случае тема консультации выбирается в соответствии с запросами родителей. Например, это могут быть следующие темы:

- как определить интересы ребенка и соотнести их с тем, чему обучают в школе;
- как научить ребенка планировать свое время с учетом его интересов и школьных обязанностей;

- как организовать рабочее пространство дома;
- как научить ребенка самостоятельно собирать портфель и готовиться к новому учебному дню;
- как правильно помогать ребенку в выполнении домашнего задания;
- как влияют на развитие ребенка гаджеты и как договориться с ребенком о порядке их использования;
- какие домашние обязанности должны быть у младшего школьника и как ему помочь в их выполнении.

По результатам консультаций могут быть согласованы задачи ИОМ на текущий период, расписание занятий, составлены письменные рекомендации для родителей.

Специалисты, проводящие консультацию, могут рассказать родителям о возможностях получения дополнительных условий для более качественного образования их ребенка (помощи логопеда в развитии речи, помощи психолога в развитии навыков коммуникации, познавательной сферы, навыков саморегуляции, помощи дефектолога в освоении предметных областей, помощи тьютора ребенку в самоорганизации в процессе обучения и др.). Обсудив с родителями ситуацию развития ребенка и необходимые ему условия поддержки, специалисты могут сообщить родителям порядок организации таких условий в школе. Важно, чтобы у родителей была полная информация о возможностях и они осознанно могли принять решение.

Информационно-просветительское направление деятельности педагога-психолога предполагает разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особыми образовательными потребностями обучающихся, в том числе с возможностями и особенностями коммуникации с ними, обеспечению наиболее полноценного образования и развития, созданию необходимых условий для социальной адаптации и интеграции в обществе. Педагог-психолог также информирует об инновационных разработках в сфере помощи детям с особыми образовательными потребностями, проводит открытые занятия, совместные уроки, методические объединения и другие мероприятия.

V. Рефлексивно-оценочный этап

Порядок действий на данном этапе

5.1. Анализ эффективности реализации ИОМ на основе результатов промежуточной и итоговой диагностики освоения обучающимся АООП, психолого-педагогической диагностики развития и социальной адаптации. Каждый член команды, в том числе и педагог-психолог, заполняет принятые в ОО формы документов, которые включают в себя разделы по соотношению планируемых результатов и реально достигнутых эффектов.

5.2. Каждый член команды по разработке ИОМ определяет сложившиеся на текущий момент времени сильные и слабые стороны обучающегося, а также составляет свои рекомендации по дальнейшему развитию

обучающегося, что способствует осознанию перспектив его взросления и самостоятельности.

5.3. Обсуждение на ППк возможных вариантов изменения ИОМ с учетом мнения самого обучающегося и его родителей (законных представителей).

5.4. При необходимости в изменении образовательного маршрута обучающийся с ОВЗ проходит ППк и направляется на ПМПк для изменения ранее выданных комиссией рекомендаций.

Проект структуры ИОМ представлен в Приложении 3.

3.3. Разработка и реализация индивидуально ориентированных программ психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями

Программа психолого-педагогического сопровождения конкретного ребенка может реализовываться педагогом-психологом как в формате коррекционно-развивающих занятий, так и коррекционной работы и являться составной частью адаптированной образовательной программы или индивидуального образовательного маршрута.

При составлении индивидуально ориентированных программ психологической поддержки обучающихся с ООП необходимо соблюдать следующие требования:

1. Четкое формулирование целей психологической поддержки обучающихся с ООП.
2. Определение круга задач, конкретизирующих цели коррекционно-развивающей работы.
3. Определение содержания каждого коррекционно-развивающего занятия.
4. Отбор коррекционно-развивающих методик и техник с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.
5. Подготовка необходимых материалов и оборудования.
6. Четкое определение формы коррекционно-развивающей работы.
7. Определение общего времени, необходимого для реализации программы.
8. Определение частоты необходимых встреч.
9. Определение длительности каждой встречи.
10. Планирование форм участия других лиц в работе.
11. Определение формы контроля динамики запланированных результатов. Оценка эффективности реализованной программы.

Содержание деятельности педагога-психолога при индивидуальном сопровождении ребенка реализуется в следующих направлениях работы, обеспечивающих комплексный подход к ее организации: диагностическое,

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. Методические рекомендации для педагогов-психологов

консультативно-просветительское и профилактическое, организационно-методическое, коррекционно-развивающее.

Каждое из направлений в работе специалиста имеет свои особенности, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей обучающегося.

Диагностическое направление обеспечивает выявление особенностей развития и здоровья обучающихся с ООП с целью создания благоприятных условий для овладения ими содержанием адаптированной основной образовательной программы.

Коррекционно-развивающая деятельность педагога-психолога представляет собой систему коррекционного воздействия на учебно-познавательную деятельность ребенка.

Консультативно-просветительское и профилактическое направление предполагает оказание помощи педагогам и родителям обучающихся в вопросах воспитания и обучения ребенка, подготовку и включение родителей в решении коррекционно-воспитательных задач.

Организационно-методическое направление деятельности педагога-психолога включает подготовку и участие в психолого-педагогическом консилиуме, заседаниях методических объединений, педагогических советах, а также оформление документации.

Проведение **диагностической работы** предполагает осуществление:

1) психолого-педагогического обследования с целью выявления особых образовательных потребностей школьников:

- развитие познавательной сферы, специфических трудностей в овладении содержанием образования и потенциальных возможностей;
- развитие эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся;
- определение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания обучающегося;

2) мониторинга динамики развития обучающихся;

3) анализа результатов обследования с целью проектирования и корректировки мероприятий.

Существует большое количество методик и диагностического инструментария для выявления индивидуальных особенностей школьников (см. табл. 5).

Таблица 5

№ п/п	Диагностируемые параметры	Рекомендуемые методики диагностические методы
1.	Социальная ситуация развития (проблемы, связанные с адаптацией ребенка к классному коллективу, к обучению в школе,	Социометрия Проективная беседа «Мой круг общения» Методика исследования межличностных отношений Р. Жилия. СМАС (модификация А.М. Прихожан)

№ п/п	Диагностируемые параметры	Рекомендуемые методики диагностические методы
	взаимоотношениями с учителем, в семье)	Методика Э.М. Александровской «Изучение социально-психологической адаптации» Методика «Рисунок семьи» «Кинестетический рисунок семьи» Методика Д. Ореховой «Домики»
2.	<i>Ведущая деятельность</i> (сформированность компонентов структуры учебной деятельности, предпосылки формирования учебной деятельности, произвольность поведения и познавательных процессов)	Схемы наблюдения уровня сформированности учебной деятельности Проективная проба «Рисунок школы» Методика «Лесенка побуждений» Методика «Составь расписание» Методика «Конверты» Методика Н.Г. Лускановой по мотивации
3.	<i>Особенности познавательной деятельности</i>	Прогрессивные матрицы Дж. Равена Методика Выготского – Сахарова Предметная классификация Исключение предметов (4-й лишний) Кубики Кооса Исследование словесно-логического мышления (Э.Ф. Замбацвиачене) Исследование прогностической деятельности (Л.И. Переслени) Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС)
4.	<i>Изучение свойств внимания</i> (уровень распределения, устойчивости, переключения внимания)	Методика «Проставь значки» Корректурная проба (тест Бурдона) Методика В.М. Когана Таблицы Шульте
5.	<i>Изучение свойств памяти</i> (уровень долговременной памяти, произвольной (осмысленной) памяти, логической памяти (воспроизведение логических связей))	Методика «Долговременная память» Методика «Опосредованное запоминание» (Использована методика, разработанная А.Р. Лурией, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым) Методика «Изучение логической памяти у младших школьников» Пиктограммы
6.	<i>Эмоционально-волевая сфера</i>	Цветовой тест Люшера ЦТО (Цветовой тест отношений) С.А.Т. – Н Методика «СОМОР» «Лесенка» «Несуществующее животное» «Дом. Дерево. Человек» «Эмоциональные лица» и проч.

Коррекционно-развивающая работа обеспечивает организацию мероприятий, способствующих личностному развитию учащихся, коррекции

недостатков в психофизическом развитии и освоению ими содержания образования.

В соответствии с особенностями развития ребенка и решением консилиума образовательного учреждения педагог-психолог определяет направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий. Наиболее важной задачей является при этом разработка индивидуально ориентированных программ психологической помощи или использование уже имеющихся разработок в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребенка или группы детей в целом.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ООП, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков;
 - развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;
 - формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.
- Рассмотрим подробнее каждое из этих направлений.

Развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков.

Для значительной части детей с ООП типичен дефицит социальных способностей, проявляющийся в трудностях взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми. В ряде случаев указанный дефицит сопряжен с проблемами эмоциональной регуляции. В связи с этим развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков предполагают:

- гармонизацию аффективной сферы ребенка;
- профилактику и устранение (смягчение) возможных агрессивных и негативистских проявлений, других отклонений в поведении;
- предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера;
- развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям (в том числе снятие тревожности, робости и т.п.);
- создание условий для развития самосознания и формирования адекватной самооценки;
- развитие социальных эмоций;
- развитие коммуникативных способностей (в том числе стимуляция коммуникативной активности, создание условий, обеспечивающих формирование полноценных эмоциональных и деловых контактов со сверстниками и взрослыми).

Работа по расширению и упорядочению эмоционального опыта детей включает помощь в усвоении ребенком представлений о невербальных средствах выражения эмоций; в формировании понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях; в проверке и оценке ребенком собственного текущего поведения на основании полученных знаний и навыков.

Большую роль в данной работе играют индивидуальные и групповые занятия с детьми театрализованной деятельностью с применением методик игротерапии и сказкотерапии. В процессе такой работы дети учатся понимать смысл и прогнозировать последствия собственного эмоционального поведения. Они осознают значение эмоциональной атмосферы добра, радости, сотрудничества для улучшения и собственного самочувствия, и отношений со сверстниками в классе.

Работа психолога с детьми с ООП по формированию уверенности в себе и снижению тревожности ведется в таких направлениях, как формирование у них оптимистического склада мышления и мироощущения, положительной установки на предстоящую деятельность, умения освобождаться от страхов, переключаться с неприятных впечатлений, а также укрепление уважения к себе, веры в свои способности и возможности.

Ребенок с ООП может иметь ряд специфических черт, которые затрудняют процесс его общения со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на дальнейшем развитии его эмоционально-личностной сферы. В связи с этим в работе психолога выделяются следующие наиболее важные задачи:

- воспитание у детей интереса к окружающим людям;
- выработка контактности и умения извлекать опыт из неудачного общения;
- обучение произвольной регуляции своего эмоционального состояния и избеганию конфликтов.

Ребенку с нарушениями в развитии важно показать, что наряду с внешним миром, который он может увидеть, почувствовать, потрогать, есть и другой, скрытый, труднодоступный, внутренний мир человека – мир желаний, настроений, переживаний, чувств. У каждого человека свой внутренний мир, и чем лучше человек понимает себя и других, тем больше надежд на то, что он будет жить в мире с самим собой и будет понят и принят другими людьми.

Развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций

Развитие познавательных функций является традиционным направлением работы психолога в школе. Оно предполагает:

- стимуляцию познавательной активности как средства формирования устойчивой познавательной мотивации;
- развитие внимания (устойчивости, концентрации, повышения объема, переключения, самоконтроля и т.д.);

- развитие памяти (расширение объема, устойчивости, формирование приемов запоминания, развитие смысловой памяти);
- развитие восприятия (пространственного, слухового), пространственных и временных представлений, сенсомоторной координации;
- формирование мыслительной деятельности: стимуляцию мыслительной активности, формирование мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения, выделения существенных признаков и закономерностей), развитие элементарного умозаключающего мышления и гибкости мыслительных процессов.

Занятия проводятся психологом по плану, составленному в соответствии с программой индивидуального развития ребенка. Важным условием планирования является реализация принципов комплексного влияния на ряд высших психических функций с выделением вместе с тем доминирующих объектов воздействия, изменяющихся по мере формирования у детей с ООП познавательной деятельности и ее саморегуляции.

Формирование произвольной регуляции деятельности и поведения

На пороге школьного обучения становление сферы саморегуляции имеет особое значение. Развитие возможности управлять своим поведением – один из существенных моментов, определяющих психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Недостаточная сформированность осознанной саморегуляции деятельности является тормозящим фактором когнитивного и личностного развития ребенка, а также одной из основных причин, порождающих трудности в учебно-познавательной деятельности.

Работа психолога по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности у детей с ООП ведется в нескольких направлениях, связанных с формированием определенного комплекса умений:

- ставить и удерживать цель деятельности;
- планировать действия; определять и сохранять способ действий;
- использовать самоконтроль на всех этапах деятельности;
- осуществлять словесный отчет о процессе и результатах деятельности;
- оценивать процесс и результат деятельности.

Для детей, характеризующихся различным уровнем сформированности осознанной саморегуляции познавательной деятельности, в программе должна быть определена конкретная область психолого-педагогического воздействия, а также разработаны направления и содержание групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий в рамках психологического сопровождения.

Каждое психологическое занятие характеризуется наличием вводной части, цель которой расспросить о состоянии и достигнутых успехах, настроить школьника на предстоящую работу: создать положительное эмоциональное состояние и личную заинтересованность в выполнении каждого занятия, а также заключительной части, основу которой составляет рефлексивная

практика. С помощью рефлексии можно проанализировать итог занятия, с какими эмоциями ребенок уходит с него (положительными – удовлетворение от работы, нейтральными – работа не вызвала никаких эмоций, отрицательными – неудовлетворенность проделанной работой). В практике работы специалиста-психолога имеется ряд эффективных рефлексий: «Солнышко настроения», «Термометр чувств», «Эмоциональные модальности» и другие игровые упражнения.

Следующая закономерность в построении программы заключается в том, что первично предлагаются занятия по развитию высших психических функций: формирование эталонных представлений, развитие сенсорно-перцептивной деятельности, восприятия и умственных способностей ребенка.

Обязательным считается ведение занятия в игровой форме, возможно, в виде сюжетно-игрового занятия и занятия по сказочному сюжету. Это способствует созданию доброжелательной атмосферы в группе «специалист-ребенок», эмоциональной сплоченности всех участвующих в коррекционно-воспитательном процессе, что способствует более эффективной результативности программы.

Консультативная работа обеспечивает оказание педагогам и родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ООП. Психолог разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции учителей, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Основными задачами психологического консультирования педагогов являются:

- раскрытие «слабых» и «сильных» сторон когнитивного и личностного развития ребенка;
- определение способов компенсации трудностей;
- выработка наиболее адекватных путей взаимодействия учителя с ребенком при фронтальной и индивидуальной формах организации занятий.

Форма и содержание работы с родителями определяется степенью их готовности к сотрудничеству. На начальном этапе взаимодействия наиболее продуктивной формой работы является индивидуальное консультирование. Оно проводится в несколько этапов.

Задачей первого этапа является установление доверительных отношений с родителями, отрицающими возможность и необходимость сотрудничества. Следующий этап индивидуального консультирования проводится по итогам всестороннего обследования ребенка. Психолог в доступной форме рассказывает родителям об особенностях их ребенка, указывает на его положительные качества, объясняет, какие специальные занятия ему необходимы, к каким специалистам нужно обратиться дополнительно, как заниматься в домашних условиях, на что следует обратить внимание.

Очень важно дать понять родителям, что не следует осознать трудности детей как неудачи и стыдиться проблем, что они должны стараться помочь своим детям, поддержать их. На этапе собственно коррекционно-развивающей работы родители привлекаются к выполнению конкретных рекомендаций и заданий психолога.

На индивидуальных консультациях проводится совместное обсуждение хода и результатов коррекционной работы. Анализируются факторы положительной динамики развития ребенка, вырабатываются рекомендации по преодолению возможных проблем (в частности, связанных с адаптацией детей к школе, взаимодействием с одноклассниками в учебной работе и во внеурочное время).

Информационно-просветительская деятельность предполагает осуществление разъяснительной работы в отношении педагогов и родителей по вопросам, связанным с особенностями осуществления процесса обучения и воспитания обучающихся с ООП, взаимодействия с педагогами и сверстниками, их родителями (законными представителями) и др.

Программа коррекционной работы может предусматривать индивидуализацию специального сопровождения обучающегося с ООП.

При возникновении трудностей в освоении обучающимся с ООП содержания адаптированной основной образовательной программы педагога, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение, должны оперативно дополнить структуру программы коррекционной работы соответствующим направлением работы, которое будет сохранять свою актуальность до момента преодоления возникших затруднений. В случае нарастания значительных стойких затруднений в обучении, взаимодействии с учителями и обучающимися школы (класса) обучающийся с ООП направляется на комплексное психолого-медико-педагогическое обследование с целью выработки рекомендаций по его дальнейшему обучению (Приложение 4).

3.4. Взаимодействие педагога-психолога с педагогом по поддержке обучающегося с трудностями в обучении

Важным аспектом эффективности обучения детей, имеющих трудности, является продуктивное взаимодействие педагога-психолога и педагога.

Психолого-педагогическая поддержка – система профессиональной деятельности педагога и психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Под трудностями, которые испытывают обучающиеся, понимается комплекс школьных проблем, которые могут возникать у ребенка в связи с началом систематического обучения в школе, которые, как правило, приводят

к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости (М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер). Е.И. Исаев рассматривает трудности в обучении как неспособность обучающегося принять, понять и исполнить содержательные и процессуальные аспекты учебной деятельности, что приводит к школьной неуспеваемости²³.

Однозначное понимание педагогом-психологом и педагогом причин возникновения трудностей и знание характеристик разных типов неуспевающих позволяет организовать продуктивную поддержку обучающихся. В психолого-педагогической литературе, рассматривающей проблемы школьной неуспеваемости, существуют два подхода: педагогический и психологический. В рамках педагогического подхода А.М. Гельмонт выделяет три вида неуспеваемости: 1) общее и глубокое отставание – по многим или всем учебным предметам длительное время; 2) частичная, но относительно стойкая неуспеваемость – по 1–3 наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика); 3) неуспеваемость эпизодическая – то по одному, то по другому предмету²⁴. Также в данном подходе выделяются внутренние и внешние факторы, лежащие в основе неуспеваемости: несовершенство методов преподавания, отсутствие позитивного контакта с педагогом, страх оказаться лучше других учеников, высокая одаренность в какой-либо конкретной области, несформированность мыслительных процессов²⁵.

В психологическом подходе рассматриваются типы неуспевающих школьников. В основе типологии, предложенной Н.И. Мурачковским, рассматриваются параметры: а) *качество мыслительной деятельности*; б) *особенности личности школьника, включая отношение к учению и сформированность «внутренней позиции школьника»*²⁶. На основе данных параметров выделяется три типа неуспевающих учащихся. К *первому* типу относятся обучающиеся с низким качеством мыслительной деятельности и положительным отношением к учению (низкая обучаемость, темп работы класса им не под силу, поэтому выполняют все наспех, небрежно, они подчиняются требованиям коллектива и устанавливают с ним хорошие отношения). Обучающиеся *второго* типа имеют высокое качество мыслительной деятельности и отрицательное отношение к учению (обычно имеют хорошую подготовку и желание учиться; готовы чаще заниматься только тем, что им нравится). Самоорганизация в процессе работы, успех в учении таких обучающихся зависит от того,

²³ Исаев Е.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2012. 347 с.

²⁴ Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М.: Просвещение, 2005. 326 с.

²⁵ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов [и др.]; АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. 558 с.

²⁶ Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т психологии. М.: [б.и.], 1967. 17 с.

нравится им какой-либо предмет или нет, они находятся вне классного коллектива, часто конфликтуют с одноклассниками. Неуспевающие школьники третьего типа характеризуются низким качеством мыслительной деятельности, беспечным или отрицательным отношением к учению при частично или полной утрате позиции школьника (часто попадают в категорию трудных). Л.С. Славина выделяет типы неуспевающих *по доминирующей причине*: 1-я группа неуспевающих – учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения; 2-я группа – дети со слабыми способностями к учению; 3-я группа – дети с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться²⁷.

Принципы, реализуемые психологом при взаимодействии с учителем

1. Принцип *развития рефлексии педагога* на собственный психолого-педагогический опыт (анализ «продуктов» собственной психологической деятельности).

2. Принцип *формирования поисково-ориентировочной позиции* учителя по отношению к любым аспектам своего педагогического опыта.

3. Принцип формирования у педагога *целостного подхода к анализу* проблемных педагогических ситуаций (с различных точек зрения).

4. Принцип формирования у учителя умения решать любую практическую задачу *совместно с другими участниками педагогического процесса* (не только совместный поиск разрешения проблем, но и умение и стремление понять другого человека и его точку зрения).

Алгоритм взаимодействия психолога и педагога. 1-й шаг – обсуждение проблемы; 2-й шаг – уточнение проблемы (диагностика); 3-й шаг – обсуждение результатов диагностики; 4-й шаг – разработка комплекса коррекционно-развивающих занятий (возможна совместная разработка занятий); 5-й шаг – проведение коррекционно-развивающих занятий (возможно совместное проведение занятий); 6-й шаг – повторная диагностика; 7-й шаг – обсуждение результатов исследования (табл. 6).

Таблица 6

**Действия учителя и педагога-психолога при проведении занятий
(на примере группового занятия)**

Действия учителя		Действия педагога-психолога
Озвучивает тему и цели занятия	Проведение занятий с учениками. Выполнение	Знакомит с ритуалом приветствия на занятиях
Вводит правила поведения на занятиях		Комментирует необходимость соблюдения правил

²⁷ Славина Л.С. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся I класса в учебной работе // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9. № 4. С. 68–69. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Slavina

Действия учителя		Действия педагога-психолога
Контролирует соблюдение правил учениками	определенных действий	Наблюдает за реакциями детей на поощрения и замечания учителя
Проводит беседу по темам занятия		Проводит тренинговые упражнения (на закрепление навыков)
Поводит итоги занятия, обращая внимание на то, что ученики поняли и чему научились	Рефлексия проведенного занятия с учащимися	Проводит рефлексию по вопросам: Как вы себя чувствуете? Какое настроение? Что помогло/мешало в выполнении упражнений?
Акцентирует внимание на проявлении активности/неактивности учеников, часто нарушаемых правилах, их достижениях, объясняет возможные причины поведения учеников	Совместная рефлексия проведенного занятия	Акцентирует внимание на эмоциональных реакциях учеников, проявлениях тревожности и агрессивности

3.5. Психологическое консультирование в инклюзивной образовательной среде

Психологическое консультирование – это форма оказания психологической помощи, которая проводится при работе с участниками образовательного процесса (обучающиеся, их родители или законные представители, педагоги, администрация). Эту форму выбирает педагог-психолог самостоятельно, основываясь как на результатах психологической диагностики, так и на результатах предварительной беседы или же по запросу субъектов инклюзивной образовательной практики.

Теоретико-методологические основы и принципы психологического консультирования разработаны в трудах Ю.Е. Алешинной, Г.С. Абрамовой, Г.В. Бурменской, Ф.Е. Василюка, А.Н. Елизарова, А.Ф. Копьева, Р.А.Б. Кочюнаса, Р.С. Немова, В.Ю. Меновщикова, Н.Н. Обозова, Р.В. Овчаровой, К. Роджерса, В.В. Столина, В.Б. Хозиева, Л.Б. Шнейдер и др. Исследования послужили основой для построения самого процесса консультирования, выделения его этапов и основных задач, применения определенных техник в работе с клиентами разных возрастных групп.

Определяя сущность психологического консультирования, можно отметить, что это «область практической психологии, цель которой заключается в оказании консультантом психологической помощи клиенту в ходе специально организованной беседы, направленной на осознание клиентом сути проблемы

и способов ее решения»²⁸. То есть задача психологического консультирования – помочь клиенту принять самостоятельное решение в поиске преодоления возникших трудностей.

Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса является одним из основных видов деятельности педагога-психолога образовательной организации. Однако поскольку основная цель психологического консультирования не может быть достигнута в работе с ребенком, имеющим отклонения в развитии и не достигшим подросткового возраста, то в основном консультативная работа ведется со взрослыми (родители ребенка или их заместители, педагогами, администрацией образовательного учреждения). Однако это не значит, что специалист не может применять методы консультирования в работе с несовершеннолетними. Консультирование ребенка может проводиться в доступной ему игровой форме, однако решение о выборе данной тактики ведения консультирования должно приниматься специалистом с учетом реальных возможностей ребенка, его готовности принимать такую помощь.

Субъектами психологического консультирования в инклюзивной образовательной организации являются непосредственные участники образовательного процесса: обучающиеся, их родители (лица, их замещающие), педагоги, воспитатели, администрация ОО.

В процессе психологического консультирования важно исходить из общей идеи о том, что все участники образовательного процесса являются партнерами, заинтересованными в создании качественных условий для осуществления психолого-педагогического процесса.

На основе опыта работы и изучения психолого-педагогической литературы нами выделены критерии выбора консультирования как формы помощи субъектам инклюзивной образовательной среды. К ним можно отнести: кратковременность, активность, самостоятельность участников и завершенность.

Кратковременность предполагает эпизодичность консультативных сессий. Таких встреч, необходимых для решения актуального вопроса, может быть не более 3–5.

Активность предполагает включенность педагога-психолога и субъектов образовательного процесса в работу по поиску решения возникшей трудности в процессе консультирования.

Самостоятельность участников означает, что клиенты принимают окончательное решение после завершения консультации со специалистом.

Завершенность означает, что каждая консультация должна иметь практическую ценность для клиента, после чего он может принимать необходимое решение по преодолению возникших трудностей.

²⁸ Основы психологического консультирования : учеб. пособие / Г.И. Колесникова, С.В. Стародубцев. М.; Ростов-на-Дону: МарТ, 2006 (Тула : Тульская типография). С. 5.

Основными характеристиками эффективного процесса консультирования являются:

1. Наличие всех этапов консультирования (установление контакта, интерпретация запроса клиента, воздействие (интервенция), выстраивание перспективы разрешения ситуации, завершение консультации).

2. Последовательность, логическая непротиворечивость и взаимосвязь перехода между этапами консультации.

3. Связь действий психолога с выдвинутой им консультативной гипотезой, которая основана на представлении о проблеме клиента, им интерпретированной.

Опираясь на данные характеристики, педагог-психолог может выстраивать свою работу эффективно, достигая поставленных задач.

Кроме того, считаем необходимым обозначить характеристики позиции консультанта, которые имеют важное значение в процессе консультирования и необходимы для успешной работы с участниками образовательного процесса.

Во-первых, это удержание профессиональной роли, которая исключает личный контакт с клиентами. Во-вторых, удержание рамок профессионального поля психолога (не путая их с другими профессиями – педагог, врач, директор). И, в-третьих, удержание позиции в рамках соблюдения этики консультирования (см. Этический кодекс психолога).

Основные темы, по которым проводится психологическое консультирование в инклюзивной образовательной организации:

1. Возрастные и индивидуально-психологические особенности обучающихся с особыми образовательными потребностями.

2. Перспективы и проблемы обучения и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями.

3. Трудности адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями к учебному процессу в инклюзивной образовательной организации.

4. Вопросы, связанные с нормативно-правовой основой обучения ребенка с особыми образовательными потребностями, определение образовательного маршрута и консультации по выбору учебной программы.

5. Вопросы защиты ребенка с особыми образовательными потребностями от негативного влияния социальных сетей и Интернета.

6. Участие членов семьи ребенка с особыми образовательными потребностями в учебном процессе.

7. Конфликтные ситуации при взаимодействии ребенка с особыми образовательными потребностями с другими обучающимися или педагогами инклюзивной организации.

8. Особенности развития познавательных процессов у ребенка с особыми образовательными потребностями.

9. Овладение методами и техниками развития сенсорной и эмоционально-волевой сфер у ребенка с особыми образовательными потребностями.

10. Специфика взаимодействия с ребенком, со сверстниками, с родственниками ребенка с особыми образовательными потребностями.

3.6. Технология проведения бинарного урока с участием педагога-психолога

Профессиональное взаимодействие в инклюзивном образовании – это целостная система, и ее успех зависит от грамотного планирования, организации и реализации поставленных целей и задач в осуществляемой профессиональной деятельности.

Основные условия профессионального взаимодействия педагогов в условиях инклюзивного обучения:

- формирование общих ценностных ориентиров в профессиональной деятельности и в вопросе о включении детей с ООП в среду школы;
- профессиональная и личностная поддержка друг друга;
- взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы;
- выработка единого профессионального языка;
- получение достоверной информации о продвижении ребенка, динамике его развития, представляемой специалистами и учителями друг другу, активная позиция в формировании запроса;
- скоординированность и четкая организация действий как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях;
- привлечение дополнительных методических, материальных и других ресурсов;
- участие в широком профессиональном сообществе и постоянное методическое обучение.

На сегодняшний день становится актуальной разработка дизайна инклюзивного урока, на котором учитель работает в профессиональном партнерстве с педагогом сопровождения в формате бинарного урока. Такая форма профессионального взаимодействия позволяет решить следующие задачи:

- реализация образовательных потребностей каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей;
- системность сопровождения, которая реализуется через единство диагностики, коррекции и развития, – определение основных задач по оказанию помощи и поддержки ребенку с ООП;
- создание ученического сообщества через построение различных форм учебного взаимодействия;
- обеспечение доступности средовых условий и средств.

Алгоритм профессионального взаимодействия в любых видах деятельности имеет пять ключевых этапов:

1. Анализ проблемы.
2. Определение общей задачи.
3. Выработка критериев по оценке результата.
4. Определение необходимого времени.
5. Распределение ролей.
6. Рефлексия.

Для выработки общей стратегии и тактики взаимодействия, координации совместной деятельности необходимо вести работу в нескольких направлениях:

1. Выработка общего междисциплинарного языка и снятие «барьеров» в профессиональном взаимодействии.
2. Позитивные межличностные отношения педагогов. Для этого нужно найти и создать средства для внедрения и определения критериев педагогического успеха учителей во включении обучающихся с ОВЗ.
3. Составление совместной формы самоанализа урока как инструмента для формирования профессиональной рефлексии.
4. Обсуждение ролевого распределения активности педагогов на уроке, определение форм совместной работы.
5. Совместное обсуждение календарно-тематического планирования уроков с целью определения сложных тем, требующих профессионального взаимодействия.
6. Систематизация методических средств для включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный учебный процесс.

Диада «педагог и психолог» наиболее эффективна при проведении уроков в классе, где учатся дети с трудностями в обучении, саморегуляции, особенностями восприятия и усвоения предметного материала, коммуникации с другими учениками и учителями.

Педагог-психолог вместе с учителем анализирует особые потребности и индивидуальные особенности учеников класса и находит эффективные формы поддержки. Использование наглядности и психологических методов и приемов в работе позволяет активизировать и включать в работу всех учеников, повышается познавательная активность.

На разных частях урока решаются разные образовательные задачи, ставятся разные педагогические цели, и для этого нужен достаточно широкий ролевой диапазон, который распределяется в профессиональной паре.

Рассмотрим основные этапы успешного проведения бинарного урока.

На первом этапе проводится анализ учебного материала педагогами с целью определения общей темы, направления обучения, создания условий для включенности всех детей класса. Происходит проработка программного

материала с точки зрения второго педагога (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог).

На втором этапе осуществляется совместное планирование хода урока, в котором четко определяется роль каждого из педагогов. Разработка общих и индивидуальных заданий, которые дадут всем ученикам, в том числе учащимся с ОВЗ, возможность творчески применить знания и свои навыки, используя изученный материал и поддержку второго педагога; вступать в учебное взаимодействие с другими учениками; видеть результаты своего учебного действия и в итоге получить от урока радость и удовлетворение. Обязательным элементом подготовки становится планирование форм работы: фронтальной, парной, групповой, индивидуальной.

Третий этап – проведение урока. В рамках урока роли основного педагога и педагога сопровождения могут меняться, дополняя друг друга. Основной задачей профессионального взаимодействия при проведении урока в формате универсального дизайна становится включение каждого обучающегося в процесс учебной деятельности с учетом его индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей. Вовлечение всех детей, повышение познавательной активности. Все усилия центрируются на ребенке. Происходит индивидуализация подходов к разным обучающимся с учетом основных принципов построения универсального дизайна урока.

На четвертом этапе подводятся итоги урока, осуществляется совместная рефлексия. Оценивание и оформление результатов деятельности на основе принципов индивидуального прогресса в овладении программным материалом или иных достижений ученика, например на основе овладения какой-то функцией или операцией. Вырабатывается единая система требований и стратегий дальнейшей работы с учетом использования различных технологий, приемов и методов.

В зависимости от целеполагания и этапа урока обсуждается, какую роль выполняет педагог сопровождения.

На этапе подготовки к уроку необходимо установление межличностного взаимодействия педагогов, распределение ролей. Нужно заметить, что главная роль при планировании и проведении бинарного урока чаще всего остается за учителем. Учитель чаще выбирает роль наставника, но благодаря взаимодействию ролевой диапазон и репертуар педагогических средств основного педагога заметно расширяются. При планировании совместной деятельности учителя и педагога-психолога в рамках урока необходимо умение психолога включаться в разные этапы урока в роли модератора, проводника, консультанта. На этапе планирования педагог-психолог может выступать в роли консультанта, подбирая вместе с учителем способы, варианты дифференциации и адаптации учебного материала. Например, кому-то из детей необходимы дополнительная визуализация, опорные схемы, применение алгоритмов, дозирование учебного материала, дробление инструкции и т.п. Также педагог-

психолог может подсказать, какие приемы организации учебной деятельности будут лучше работать с конкретным обучающимся, какие индивидуальные способы поддержки могут понадобиться отдельным детям на конкретном этапе урока, при конкретной форме работы. Например, кто-то из обучающихся продуктивнее работает индивидуально, а кто-то проявит себя именно в групповой работе.

На разных этапах **проведения** урока педагог и психолог могут выступать в ролях соучителя, ассистента, контролера. При фронтальной работе учитель управляет классом, отвечает за подачу учебного материала. Психолог же в это время оказывает поддержку отдельным обучающимся, обеспечивает включение в работу детей, которым это необходимо. При непосредственной работе детей в командах учитель и психолог становятся соучителями, осуществляют поддержку команд и отдельных учеников. На некоторых этапах урока организационную роль по работе с классом может выполнять психолог, а учитель в это время берет на себя функцию включения и поддержки отдельных обучающихся. На **этапе оценки** усвоения знаний, умений и навыков при организации самооценки учеником на уроке и рефлексии новых знаний основной учитель становится наставником, а педагог сопровождения выполняет роль инициатора. На **этапе рефлексии** профессиональные компетенции психолога становятся ведущими и позволяют проанализировать не только сделанное на уроке, но и индивидуальные достижения учеников, особенно нуждающихся в специальной поддержке.

Самая распространенная трудность для учителя на этапе проведения урока в инклюзивном классе состоит в том, чтобы организовать обучение так, чтобы каждый обучающийся был включен в учебную деятельность. В этом ему может помочь педагог-психолог. С каждым конкретным ребенком что-то может работать более эффективно, а что-то менее. А что-то совсем не работать и не подходить ребенку. Подбор оптимальных способов поддержки конкретного ученика – это всегда результат обсуждения, взаимодействия учителя и психолога с учетом их профессиональных знаний об этом ребенке.

Например, для **обучающихся, имеющих трудности регуляции**, планирования, контроля своей деятельности, можно использовать на уроке различные способы включения в деятельность, приемы регуляции, мотивации. Это может быть визуальный контакт (контакт глазами, улыбка, кивок, условный знак), аудиальный контакт (индивидуальное обращение, условный сигнал) или тактильный контакт (прикосновение).

Детям с трудностью регуляции на уроке помогут визуальный план урока, который обеспечит переключение с одного этапа урока на другой, алгоритм деятельности. Так как такие дети часто отвлекаются, могут не услышать инструкцию учителя, обращенную ко всему классу, то ребенку можно повторить инструкцию индивидуально, задать вопрос об услышанном, попросить повторить задание, получить таким образом обратную связь.

Также детям с низким уровнем произвольности часто сложно воспринимать большую инструкцию и большое задание, состоящее из нескольких этапов, им необходимы разбивка многоступенчатой инструкции, сужение круга поиска. Также им может помочь оречевление – проговаривание последовательности своих действий.

Некоторым детям необходим внешний контроль, надо подойти к ребенку, встать рядом, воспользоваться таймером.

Так как мотивация у таких детей часто снижена, то можно дополнительно внести мотив («Без твоей помощи твоим товарищам не справиться...»), использовать систему поощрений. Но при этом поощрение должно носить мгновенный характер, так как такой ребенок не может долго ждать своей награды, он просто потеряет интерес.

Говоря об **обучающихся с когнитивными трудностями**, которые имеют сниженный темп деятельности, замедленное восприятие, осмысление, запоминание учебного материала, нужно учитывать, что для них, помимо разных способов адаптации учебного материала – визуализации, введения алгоритмов, разбивки инструкции, дозирования материала, на уроке используются и такие способы поддержки, как мобилизация активности, когда мы, например, подходим к ребенку и спрашиваем его, как он думает, с чего лучше начать выполнение задание. Можно также напомнить ребенку способ выполнения, дать ссылку на правило, помочь наводящими вопросами, использовать скрытое инструктирование ребенка о способах и формах совершения деятельности («Возможно, лучше всего начать с...», «Выполняя работу, не забудь о...», «Ты же помнишь, что...»). А, например, для ребенка с несформированностью пространственных представлений мы используем пространственную маркировку рабочего места, тетради, руки, для того чтобы ему было легче ориентироваться.

Если мы говорим о **детях с особенностями развития эмоциональной сферы**, то для каждого из них мы тоже подбираем способы психолого-педагогической поддержки, учитывая их индивидуальные особенности.

Замкнутому ребенку мы прежде всего обеспечим привычный контакт, при котором он может работать продуктивно. Будем использовать эмоциональное поглаживание, эмоциональное стимулирование – подкреплять любой, даже незначительный успех.

Тревожному ребенку понадобится авансирование успешного результата, ему нужно сказать, что у него все получится, снять страхи, заверив, что задание не сложное, что материал знаком.

А **демонстративному ребенку** необходимо показать его персональную исключительность, для того чтобы у него была дополнительная мотивация и он не захотел во время выполнения задания привлечь к себе внимание. («Это можешь сделать только ты», «У тебя получится лучше (не хуже), чем у других», «Помоги мне...»)

Таким образом, профессиональное сотрудничество учителя и педагога-психолога на уроке создает возможности повышения профессиональной компетенции, раскрывает личностную готовность, формирует новые ценностно-смысловые установки в профессиональной деятельности, снимает эмоциональные барьеры у педагогов в принятии детей с особыми образовательными потребностями.

3.7. Участие педагога-психолога в воспитательной и внеучебной работе школы

Приоритетной целью модернизации современного образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности обучающихся, набору знаний и навыков, а включает в себя комплекс показателей:

- уровень обучения,
- уровень воспитанности,
- уровень здоровья,
- степень развитости,
- степень социализации личности.

В деле реализации поставленных целей особую роль имеет воспитательная и внеучебная работа.

Воспитательная работа – это деятельность, которая специально организуется педагогами во внеучебное время с обучающимися с целью формирования определенных личностных качеств.

Целью воспитательной работы является ориентация воспитанников на самовоспитание, саморазвитие.

Реализация программы воспитания и социализации предполагают совместную работу педагога-психолога, педагогов и воспитателей (п. 19.7 ФГОС НОО; п. 18.2.3 ФГОС ООО; п.18.2.3 ФГОС СОО):

- по формированию уклада школьной жизни;
- по освоению обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, норм и правил общественного поведения;
- по формированию готовности обучающихся к выбору своей профессиональной деятельности (хочу, могу, надо);
- по формированию и развитию установок, личностных ориентиров и норм здорового образа жизни;
- по формированию экологической культуры.

Роль педагога-психолога в реализации программы воспитания и социализации определяется группой задач:

1. Экспертиза воспитательной деятельности с позиций системно-деятельностного подхода.

2. Участие в проектировании.

Для проведения внеклассной работы педагоги используют одновременно три направления:

- учебно-воспитательную деятельность: кружки, творческие мастерские, экскурсии и т.п.;
- досуговую деятельность: различные мероприятия в игровой форме: литературные, спортивные, развлекательные программы, викторины, утренники и т.п.;
- спортивно-оздоровительную деятельность: прогулки на свежем воздухе, спортивные мероприятия, эстафеты, игры, соревнования и т.п.

Напомним, что педагог-психолог выполняет в школе следующие задачи:

- оказание консультативной и психокоррекционной помощи детям и родителям;
- помощь школьникам при выборе профессии с учетом их особенностей, талантов и предпочтений;
- поддержка школьников при адаптации к ОО;
- разработка новых и эффективных методов обучения и преподавания;
- создание благоприятной атмосферы в учреждении, помощь в развитии и освоении социальных и психологических навыков у преподавателей.

В своей работе педагог-психолог руководствуется следующими нормативно-правовыми документами:

- Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152 «О персональных данных»;
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в РФ»;
- Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»;
- Приказ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”»;
- Методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в ОО от 28 декабря 2020 г.

Целевыми группами педагога-психолога являются:

- норма (нормотипичные обучающиеся);
- дети, испытывающие трудности в обучении.

Категории детей, которым требуется особое внимание в связи с высоким риском уязвимости:

- дети, находящиеся в тяжелых жизненных ситуациях;
- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети с отклоняющимся (девиантным) поведением;
- одаренные дети;
- дети участников СВО.

Систематическая работа по сопровождению программы воспитания и социализации осуществляется педагогом-психологом через:

- экспертизу воспитательной деятельности с позиций системно-деятельностного подхода;
- участие в проектировании воспитательных мероприятий с последующей супервизией деятельности;
- реализацию развивающих, профилактических программ по отдельным направлениям воспитания и социализации.

Цели и задачи деятельности педагога-психолога:

С обучающимися:

- содействие формированию и развитию гражданских, этических, эстетических, духовно-нравственных установок и ценностей, качеств личности, готовой к жизни в высокотехнологичном мире (рефлексивной, личностно автономной, коммуникативной, с адекватной самооценкой, с навыками саморегуляции, с позитивной социальной позицией, гибко использующей социальные роли);
- профилактика, предупреждение и коррекция девиантного и делинквентного поведения.

С родителями:

- развитие и повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) в вопросах социализации в семье и школе, духовно-нравственного развития, ответственного поведения, принятия личностью базовых национальных духовных ценностей и традиций;
- в готовности и способности выражать и отстаивать свою общественную позицию, профилактике неадаптивного (делинквентного) поведения;
- консультирование по вопросам воспитания ребенка, взаимодействия с ним, развития гражданских, этических, эстетических, духовно-нравственных установок и ценностей, качеств личности.

С педагогами:

- помощь в создании условий для личностной социализации обучающихся;
- консультирование по вопросам определения методов и технологий воспитательной работы с учетом возрастных, культурно-мировоззренческих особенностей обучающихся и их семей;
- помощь в отслеживании результатов формирования личности обучающихся и их социализации.

С администрацией:

- помощь в планировании, проектировании внутришкольной деятельности по развитию личности обучающихся и их социализации;
- участие в разработке программ духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся.

Внеучебная работа – это различные виды и формы воспитательной работы, которая проводится за пределами образовательной организации и в неучебное время.

При организации внеучебной работы в инклюзивном образовании требуется особый подход, который направлен на интеграцию всех обучающихся, независимо от их возможностей и образовательных потребностей. Педагог-психолог играет ключевую роль в создании поддерживающей атмосферы, обеспечивая индивидуальный подход к каждому ребенку. Для эффективной внеучебной работы необходимо учитывать интересы и способности всех участников, это позволяет подбирать игры и упражнения, наиболее соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Разработка программ и мероприятий должна включать в себя как активные, так и умственные виды деятельности, для того чтобы задействовать детей с различным уровнем подготовки. Кроме того, к внеучебной работе можно отнести организацию художественных выставок, спортивных состязаний, театральных постановок, что позволит развивать социальные навыки.

Психолог должен активно взаимодействовать с педагогами и родителями, консультируя их по вопросам диагностики потребностей детей и формирования их социальной активности. Оценка эмоционального состояния обучающихся и их вовлеченности в процессы вне учебы позволит своевременно идентифицировать возможные трудности и находить пути их преодоления.

3.8. Психологическая поддержка обучающихся при подготовке к экзаменам

Согласно ФГОС, психологическая поддержка обучающихся в инклюзивном образовании является целью профессиональной деятельности педагога-психолога. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 31 августа 2023 г. № АБ-3569/07 «О направлении разъяснений по организации образования обучающихся с ОВЗ в 2023/24 уч.г.», а также приказ Минобрнауки России от 26 декабря 2013 г. № 1400 «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования»²⁹ регламентируют вопрос психологической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) при подготовке к Единому государственному экзамену (ЕГЭ) и Основному государственному экзамену (ОГЭ), подчеркивая важность создания специализированных условий для успешного прохождения итоговой аттестации. В соответствии с приказом, ОО обязаны разработать индивидуальные программы поддержки, учитывающие уникальные потребности каждого ученика.

²⁹ См.: СПС ГАРАНТ.

Реализация данного приказа позволит не только повысить уровень успешности обучающихся с ОВЗ, но и создать инклюзивную образовательную среду, способствующую их развитию и социокультурной адаптации.

Для детей, обучающихся в системе инклюзивного образования, особое значение имеет наличие необходимых условий, которые позволят им безболезненно пройти необходимую подготовку к экзаменам и успешно справиться с испытаниями.

Для детей с ОВЗ необходимо создавать условия, соответствующие их потребностям: доступ и комфортное перемещение в ОО («безбарьерная» среда, пандусы, коляски и др.), индивидуальный подход в соответствии с особенностями здоровья обучающегося (информирование об экзаменационных требованиях, помощь тьютора, специального педагога и др.), увеличение времени на проведение экзамена, доступ к техническим средствам (компьютер, оборудование и др.), другие условия, соответствующие рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии.

Для детей с интеллектуальными нарушениями необходимо создавать условия, которые позволят им усваивать учебный материал в доступной форме³⁰. Этому способствуют яркие наглядные материалы, подача учебных заданий в соответствии с особенностями восприятия (на слух, зрение, тактильно), с учетом внешних объективных факторов (прием лекарственных средств, степень проявления нарушения / стадия развития заболевания, особенности поведения и др.).

Основной задачей, которую решает педагог-психолог при подготовке обучающихся к экзаменам, – оказание психологической поддержки с целью снижения негативного влияния стресса.

Психологическая поддержка включает в себя регулярные консультации (индивидуальные и/или групповые) с педагогом-психологом, специальные тренинги по управлению стрессом и подготовке к экзаменационным ситуациям. Необходимыми также являются дополнительные ресурсы, направленные на создание благоприятной обстановки на экзаменах, использование разнообразных опций для более комфортного восприятия информации,

³⁰ У детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) нет экзаменов в том смысле, как рассматривается в этом параграфе. Есть итоговая аттестация. Итоговая аттестация обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осуществляется в форме двух испытаний; первое – предполагает комплексную оценку предметных результатов усвоения обучающимися русского языка, чтения (литературного чтения), математики и основ социальной жизни; второе – направлено на оценку знаний и умений по выбранному профилю труда. Предметом итоговой оценки освоения обучающимися с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, с тяжелыми и множественными нарушениями развития) адаптированной образовательной программы (специального индивидуального плана развития – СИПР) является достижение обучающимися результатов освоения СИПР последнего года обучения и развитие их жизненной компетенции.

обеспечивающие доступ ко всем необходимым техническим средствам, позволяющим успешно осваивать учебный материал.

Этапы подготовки к экзаменам следует распределить в соответствии с целями психологической помощи.

Первым этапом подготовки является психодиагностика. На данном этапе решаются задачи: объективного выявления актуального уровня тревожности у учеников, распределения их по группам готовности к экзамену, уточнения проблем физического самочувствия и психологического состояния, изучения особенностей совладающего (копингового) поведения.

Для проведения диагностики используются методики:

- шкала личностной и реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера;
- анкета «Твое самочувствие накануне экзаменов»;
- тест САН (самочувствие-активность-настроение);
- цветовой тест М. Люшера;
- диагностика копинг-стратегий Э. Хайма.

Вторым этапом подготовки является психопрофилактика. На данном этапе проводятся беседы с обучающимися о стрессе, осуществляются знакомство с методами саморегуляции, развитие умения настраиваться на разрешение трудных ситуаций, а также поддержка оптимистичных убеждений и установок у детей. Тематами бесед являются:

- Стресс. Что это такое и как его распознать?
- Как справиться с волнением и тревогой?
- Психологическое здоровье и его поддержка.

Третьим этапом можно выделить консультативную работу, которая ведется с каждым ребенком в индивидуальной форме, по запросу. На данном этапе, при обращении ребенка к педагогу-психологу, специалист собирает необходимые данные об обращающемся, знакомит с результатами проведенной психодиагностики его и законных представителей, помогает сформулировать запрос и составляет план по решению трудностей. Консультативная работа не должна занимать много времени, рекомендуется проведение нескольких (до 5) консультаций, основной задачей которых является поиск разрешения выявленной проблемы.

При необходимости к работе можно привлекать родителей и педагогов, с которыми также проводится специально организованная беседа, направленная на привлечение к сотрудничеству, понимание границ своей компетентности и включение в процесс подготовки обучающегося к экзаменам. Вовлечение педагогов и родителей будет способствовать актуализации личностных ресурсов ребенка, адекватному отношению к ситуации экзамена и преодолению предэкзаменационного стресса.

Завершающий, четвертый этап психологической поддержки обучающихся является коррекционным. Он проводится при необходимости (запрос педагога, обучающегося или его законных представителей) и включает в себя

ряд мероприятий, направленных на предупреждение развития острых стрессовых реакций у обучающихся, развитие навыков саморегуляции и повышение уверенности в себе. На данном этапе педагог-психолог проводит групповые или индивидуальные занятия по темам:

- релаксационные техники (регуляция дыхания, снятие мышечного напряжения и др.);
- развитие внимания и памяти;
- управление поведением в стрессе.

Психологическую поддержку следует разделить на несколько последовательных **задач**.

Первой задачей является создание поддерживающей атмосферы, где каждый ребенок чувствует себя ценным и защищенным. Важно развивать у детей положительную мотивацию и уверенность в себе через регулярные беседы о значении учебных знаний и их роли в развитии каждого человека. Для решения данной задачи привлекаются родители и педагоги, поскольку их участие и отношение во многом определяет отношение ребенка к себе и ситуации экзамена.

Вторая задача – профилактика экзаменационного стресса, который препятствует раскрытию потенциала обучающихся и повышает уровень тревоги. Методы профилактики стресса включают в себя упражнения на релаксацию, освоение дыхательных техник или методы арт-терапии, которые помогают снижать уровень тревожности у детей, учат владеть своим поведением, расширяют спектр копинговых стратегий поведения.

Третья задача – обучение учащихся стратегиям управления временем и особенностям работы с различными учебными заданиями, повышение концентрации внимания. Эта работа поможет детям научиться сосредоточиваться в ответственный момент на важных элементах решаемой задачи, распределять время и правильно им распоряжаться, выделяя в ситуации главное и второстепенное. Добавление тренировки в формате пробных экзаменов может снизить уровень неопределенности, позволяя учащимся адаптироваться к экзаменационной обстановке.

На этапе подготовки к экзаменам рекомендуется учитывать индивидуальные потребности обучающихся в инклюзивной среде. Важно обеспечить доступность материалов для каждого ученика. Необходимо предоставить адаптированные учебные материалы, которые соответствуют индивидуальным потребностям и возможностям обучающихся. Это может включать в себя использование больших шрифтов, аудио- и видеоматериалов, а также специальных программ, которые облегчают восприятие информации.

3.9. Психологическая поддержка в профессиональном самоопределении и профориентации подростков с ограниченными возможностями здоровья

Практика многолетнего исследования показала, что молодые люди с ОВЗ и инвалидностью в возрасте от 18 до 30 лет практически не способны самостоятельно найти работу на открытом рынке труда, а в случае успешного трудоустройства не могут продержаться на ней более 2–3 месяцев. Это связано с тем, что усвоенные во время обучения в образовательных организациях среднего и профессионального образования учебные и профессиональные навыки недостаточны для того, чтобы человек с ОВЗ или инвалидностью адаптировался в разнородной среде профессиональной организации. Необходимы специальные методы и технологии развития социальных компетенций, гибких навыков коммуникации, закрепления норм социально одобряемого поведения для таких обучающихся. Такая ситуация обостряет проблему их профориентации и требует от психологов знаний и умений психологического сопровождения и поддержки при самоопределении, предпрофильной подготовке к профессиональной деятельности и в последующем на этапе перехода к профессиональному обучению или трудоустройству.

Психологическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ предполагает дифференциацию уровней сформированности у них учебных и социальных компетенций и подбор для каждого уровня отдельного предпрофессионального маршрута с составлением индивидуально-личностных предпрофессиональных маршрутных карт на каждого соискателя (рисунок)³¹.

³¹ В законе № 181-ФЗ (ред. от 29.05.2024 с изм. и доп., вступ. в силу 01.09.2024) – только социальная занятость инвалидов (без трудовой). См.: Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // СПС «Консультант-Плюс».



Рисунок

Реализация психологической поддержки предполагает три этапа.

1-й этап – этап предпрофессиональной диагностики. На данном этапе проводится первичная предпрофессиональная диагностика обучающегося, составляется индивидуальная карта профессиональной социализации и определяется индивидуальный профессиональный маршрут по основным критериям (мотивационно-эмоциональный, поведенческий и личностно-регуляторный) (табл. 7).

Таблица 7

Протокол обследования			
Компонент	Действия обучающегося	Речевой отчет	Уровень
Мотивационно-эмоциональный компонент социальной компетентности			
социально ориентированная мотивация			

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. Методические рекомендации для педагогов-психологов

Компонент	Действия обучающегося	Речевой отчет	Уровень
эмпатические тенденции в поведении			
Личностно-регуляторный компонент социальной компетентности			
социальная осведомленность			
социальная рефлексия			
способность анализировать ситуацию			
планирование, достижение результатов			
регуляция поведения			
Поведенческий компонент социальной компетентности			
применение компетенций в деятельности			
работа в команде, совместная деятельность			

На данном этапе необходимо провести диагностику личностных ресурсов ученика и возможных профессиональных предпочтений, провести работу с ним и его родителями (опекунами) по подготовке к выбору профессии и самостоятельной жизни в социуме. Необходимо обсудить с родителями способности и возможности ученика, учесть его интересы и сочетание этих интересов с определенными профессиями. Ознакомить родителей и ученика с особенностями и сложностями данной профессии, наметить шаги по подготовке его к преодолению этих сложностей, если это возможно, или повторно сделать выбор более доступных для освоения учеником профессий. Следует особое внимание обращать на то, что любая профессия кроме трудовых умений предполагает владение социальными компетенциями. Их необходимо диагностировать у ученика на этапе выбора профессии. Для этого можно применять проективные методы: фильм-тест Рене-Жиля, незаконченные предложения, методика «7 Я», тест социальной фрустрации С. Розенцвейга.

При психологической поддержке в выборе профессии целесообразно использовать методы: символдрамы (через позитивные события и воспоминания подключать личностные ресурсы); элементы позитивной психотерапии Н. Пезешкиана (из состояния «минус» перевести ученика и его родителей в состояние «плюс»).

2-й этап – экспериментальный включает профессионально-трудовой эксперимент на базе практики или методы наблюдения за успехами ученика в предпрофильном обучении и психологическое консультирование по запросу родителей не реже 1 раза в месяц. Его цель – избавление от страха и тревоги,

поиск ресурсов и принятие решения учеником о выборе профессионального маршрута. На данном этапе также проводятся психологическое консультирование родителей, обсуждение с ними планируемых действий, требуется моральная поддержка и вера в ресурсы ребенка.

Для обучающихся с ОВЗ очень важна именно практическая подготовка в процессе профориентации; если школа не имеет таких ресурсов для обеспечения базы предпрофильной подготовки для детей с ОВЗ, то необходимо подключить сетевое ресурсное взаимодействие с организациями, которые могут оказать такую помощь. Для этого школа может заключить сетевой договор с НКО, социальными предприятиями, УПК или ресурсными школами.

Индивидуальные личностные ресурсы и способности каждого ученика определяются на втором этапе психологической поддержки с помощью предпрофессионального эксперимента во время практической подготовки, которая позволит выявить способности учеников к различным видам деятельности.

Результаты эксперимента каждый месяц точно и объективно фиксируются в оценочном листе психологом.

Критерии оценки:

1. Усвояемость базовых теоретических знаний, связанных с характером выполняемой деятельности.
2. Уровень сформированности практических умений и навыков, необходимых для этой сферы деятельности.
3. Качество выполняемой деятельности (старательность, опрятность, ответственность конечного изделия целям задания).
4. Интерес к этой сфере выполняемой деятельности.
5. Самостоятельность при выполнении деятельности.
6. Активность (стремление выполнить условия и требования, предъявляемые к этой деятельности).
7. Навыки командной коммуникации: 0 – отсутствие навыков; 1 – коммуникация на бытовом уровне; 2 – коммуникация по рабочим моментам, обращение за помощью; 3 – целенаправленная коммуникация в процессе деятельности, ориентированная на командный результат.

На данном этапе целесообразно проводить социально-психологический тренинг (СПТ) со всеми учениками класса, направленный на овладение определенными социально-психологическими знаниями, развитие коммуникативных способностей учеников, навыков рефлексий, способности анализировать ситуацию, поведение как членов группы, так и собственное, умение адекватно воспринимать себя и окружающих.

По результатам первичной диагностики и предпрофессионального эксперимента и тренинговой работы принимается решение об уровне готовности ученика к определенным профессиям. В зависимости от уровня (высокий, достаточный, минимальный) выбирается профиль его профессионального маршрута (обучение, трудоустройство).

3-й этап – консультативный – обучающимся предоставляется психологическое сопровождение и оказывается необходимая психологическая помощь по запросу в процессе их подготовки к поступлению в колледж или трудоустройству. Цель консультирования на данном этапе – выявление проблем адаптации и их устранение, ресурсная поддержка ученика и его родителей, помощь в переносе приобретенных учебных и социальных навыков в новые условия, проработка нестандартных ситуаций.

Показателями успешности психологической поддержки на данном этапе являлись адаптация обучающихся к условиям коллективной деятельности на практике или в предпрофильном обучении, развитие навыков группового взаимодействия, снижение тревожности. Уверенность в завтрашнем дне и снижение тревоги за будущее детей у родителей обучающихся с ОВЗ.

3.10. Создание благоприятного психологического климата в инклюзивной образовательной организации

Инклюзивная среда – это пространство, где ценится разнообразие и каждый имеет возможность участвовать в общественной жизни на равных условиях. В таком окружении создаются условия для того, чтобы люди с различными способностями, происхождением и опытом чувствовали себя комфортно и были уважаемы.

Инклюзия подразумевает не просто физическое присутствие, но и активное вовлечение людей в образовательные, социальные и культурные процессы.

Ключевыми аспектами инклюзивной среды являются доступность, уважение и понимание. Это требует не только адаптации инфраструктуры – пандусов, специализированных средств, но и изменения общественного сознания, которое должно быть открытым к различиям. Чаще всего инклюзия поддерживается через программы обучения, повышение осведомленности и сотрудничество с организациями, работающими в этой сфере.

Психологический климат предполагает наличие особой атмосферы, являющейся специфичной для совместной деятельности людей. Психологический климат отражает эмоциональное и психическое состояние членов коллектива и напрямую зависит от их настроения, потребностей, желаний и задач, которые они ставят перед собой.

Психологический климат – это «качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий,

способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе»³².

Психологический климат в инклюзивной образовательной организации играет ключевую роль в создании эффективной обучающей среды. Он определяется атмосферой взаимопонимания, эмпатии и поддержки, где каждый участник, включая учеников с особенными потребностями, чувствует себя комфортно и уверенно. В такой организации важно формировать культуру уважения и принятия, где различия воспринимаются как ценность, а не повод для сравнения.

Положительный психологический климат способствует развитию сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса: администрацией, педагогами, детьми и их родителями.

Основой для этого является открытость в коммуникации и регулярное взаимодействие. Педагоги должны быть настроены на поддержку и вовлечение каждого ученика, адаптируя методы обучения и взаимодействия к индивидуальным потребностям.

Важным аспектом является профилактика буллинга и формирование безопасного пространства для самовыражения. Регулярные мероприятия, направленные на командообразование и развитие эмоционального интеллекта, помогают укрепить связь между учащимися, создать атмосферу доверия и взаимопонимания. Таким образом, здоровый психологический климат в инклюзивной образовательной организации способствует не только академическим успехам учащихся, но и социальному развитию всех участников процесса.

Для создания комфортного психологического климата в коллективе рекомендуется использовать следующие приемы:

1. Организация коллективного взаимодействия. Сюда относятся коллективные поздравления, выражение искреннего сочувствия и поддержки, проведение совместных выездов и посещения экскурсий, концертов и спектаклей, совместных праздников и прогулок.

2. Развитие умения у педагогов выстраивать отношения с обучающимися. Педагог проявляет доброжелательность, умение слышать и слышать каждого ребенка, проявляет уважение к мнению других людей, поскольку является ориентиром для учеников.

3. Участие всех детей в создании комфортных условий в классе, облагораживании учебного пространства.

4. Создание общих правил класса, которые будут достаточно гибкими, для того чтобы устраивать всех обучающихся, при этом оставляя возможность для внесения необходимых изменений.

5. Создание атмосферы уважения и доверия является ключевым в поддержании благоприятного психологического климата в детском коллективе.

³² Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Академия, 1995. 240 с.
URL: <https://pedlib.ru/Books/5/0251/50251-1.shtml>

Данный прием, при кажущейся простоте, на практике оказывается самым трудновыполнимым, поскольку не у всех участников образовательного процесса есть единое представление о том, что для них является признаком уважения и доверия.

Выделяют несколько «зон», составляющих психологический климат:

1-я зона – социальный климат, который во многом зависит от степени осознанности общих целей и задач коллектива.

2-я зона – морально-нравственный климат, он складывается из ценностей и норм, принятых в данном коллективе.

3-я зона – психологический климат, который отражает характер неформальных отношений между людьми в группе (степень уважения, доверия, признания).

Формированию психологического климата в образовательной организации способствуют как знания педагога о способах работы с коллективом, так и соблюдение организационно-психологических принципов, правил, устава организации. Важно отметить, что формирование психологического климата в коллективе не является простой деятельностью, которую можно проводить где угодно и как заблагорассудится. Данный процесс должен быть специально организован, с соблюдением всех необходимых требований, с учетом значимых факторов, специфики коллектива и организации. Должны учитываться эмоциональное состояние детей (общее и ситуативное), уровень их подготовки и общая готовность. Поэтому работу по формированию психологического климата в организации должен проводить специалист, имеющий профессиональную подготовку и соответствующую квалификацию (педагога-психолога).

В работе по формированию благоприятного психологического климата используются игровые методы, специальные упражнения, способствующие сплочению и взаимопониманию членов группы, проводятся тематические беседы и групповое обсуждение.

Игровые методы используются целенаправленно, организованно, с соблюдением всех необходимых правил проведения, учитывающих возраст, пол, уровень развития детей.

Специальные упражнения также подбираются в соответствии с поставленными целями и решаемыми задачами. Они должны включать детей в совместную деятельность, создавать благоприятную атмосферу в группе и не носить обучающий характер. К ним относятся упражнения «Мнения», «Интервью», «Видение других», «Двойной диалог», «Театр», «Инсценировка» и др.

Тематические беседы и групповые обсуждения с детьми проводятся исключительно на добровольной основе. Педагог-психолог инициирует ту или иную тему, предоставляя детям возможность поделиться своим мнением или стать наблюдателем. Важно отметить, что не все дети могут быть активными

участниками, а роль и позиция «наблюдателя» также имеет определенное значение для получения необходимого эффекта.

3.11. Техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи

Психологическая коррекция – один из видов психологической помощи, направленной на исправление особенностей, не соответствующих возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза. **Коррекционно-развивающая деятельность** – создание психолого-педагогических условий для оптимального развития и условий для исправления нарушений нормативности возрастного развития.

Основные методы коррекционно-развивающей работы, которые можно использовать как в индивидуальной, так и групповой работе с детьми: 1) игровые методы (ролевые игры, психогимнастические игры, коммуникативные игры, дискуссионные и проч.); 2) эмоционально-символические методы (групповое обсуждение различных чувств, направленное рисование); 3) релаксационные методы (активная нервно-мышечная релаксация, визуально-технические техники, когнитивные методы; 4) задания с использованием сказок.

Рассмотрим специфику коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особенности развития (см. табл. 8).

Таблица 8

Техники и приемы коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особенности

Особенности детей	Специфика коррекционно-развивающей работы и направления психологической помощи	Техники и приемы
Дети с ОВЗ	Три основных блока психокоррекционного процесса: мотивационный, регуляторный и блок контроля. Единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов. Тщательное соблюдение режима дня, четкой организации повседневной жизни ребенка, с тем чтобы исключить возможность незавершения начатых ребенком действий	Модельное конструирование Методики, направленные на увеличение объема внимания, оптимизацию распределения внимания Методика зрительно-двигательного восприятия и воспроизведения схемы
Дети с нарушением психического развития	Коррекция направлена на восстановление пораженных или утраченных психических функций, на адаптацию ребенка к приобретенному дефекту. Психокоррекционная работа с ребенком должна быть начата только после согласования с врачом-невропатологом,	Занятия по системе Монтессори Психотехнические игры Повышение умственной работоспособности с помощью специальных психотехнических приемов по

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. *Методические рекомендации для педагогов-психологов*

Особенности детей	Специфика коррекционно-развивающей работы и направления психологической помощи	Техники и приемы
	особенно на начальных стадиях заболевания. Необходимо тщательное исследование когнитивных процессов с использованием нейропсихологического подхода. Сам процесс психологической коррекции должен проводиться с участием педагога-дефектолога и родителей. Занятия можно проводить в группах и индивидуально в зависимости от возраста ребенка, его мотивации, структуры и тяжести дефекта. Не рекомендуется формировать группу из детей с однородными патопсихологическими синдромами, например повышенной расторможенностью. В группе должно быть не более 3–4 детей	развитию памяти, внимания, скорости решений. Развитие навыков саморегуляции с помощью психорегулирующих тренировок. Формирование положительной мотивации на занятии. Коррекция негативных эмоциональных проявлений Психокоррекционная работа с родителями
Дети с ранним детским аутизмом (РДА)	Комплексный подход к психологической коррекции, привлечение к психокоррекции специалистов различного профиля. Направления психокоррекционной работы: ориентация ребенка с аутизмом во внешний мир; обучение его простым навыкам контакта; более сложным формам поведения; развитие самосознания и личности ребенка; формирование эмоционального контакта с психологом и членами группы; развитие разнообразных манипуляций с предметами в процессе группового взаимодействия	Недирективные игры Манипулятивные игры Сюжетные и подвижные игры
Дети с церебральным параличом	Задачи: устранение вторичных личностных реакций на физический дефект, длительное пребывание в стационаре и хирургическое лечение. Процесс психологической диагностики детей с ДЦП рекомендуется разделить на следующие направления: психологическая диагностика развития моторных функций, сенсорных функций, мнемических, интеллектуальных, а также особенностей мотивационно-потребностной сферы и индивидуально-личностных характеристик	Психорегулирующая тренировка Конструктивное моделирование Сюжетно-ролевые игры Игры-драматизации Спонтанные игры
Дети с эмоциональными нарушениями	Основные направления психологической коррекции: смягчение эмоционального дискомфорта; повышение их	Сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, неструктурированные игры

Особенности детей	Специфика коррекционно-развивающей работы и направления психологической помощи	Техники и приемы
	активности и самостоятельности; устранение вторичных личностных реакций (агрессивности, повышенной возбудимости, тревожной мнительности и др.); коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции	(игры с песком, водой, глиной и проч.) Групповые подвижные игры Арт-терапия, музыкотерапия (Карабанова О.А., 1997; Миланич Ю.М., 1998; Спиваковская А.С., 1988 и др.)
Дети и подростки с дисгармоничным развитием	Основная цель – согласование личностной структуры, семейных взаимоотношений и разрешение актуальных психотравмирующих проблем. Групповые занятия с подростками на уровне реального поведения	Ролевая психокоррекция («Смена ролей», «Дублирование ролей», «Зеркальная методика», «Методика близнецов», «Монологическая методика» (А.Л. Гройсман) Аутогенная тренировка Психорегулирующая тренировка Вербально-музыкальная психокоррекция

При организации и проведении коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особенности в развитии, необходимо понимать, что сочетание методов, техник и приемов, применяемых педагогом-психологом, подбирается индивидуально, согласно особенностям ребенка.

3.12. Психологическая поддержка обучающихся на дому

Психологическая поддержка школьников, обучающихся на дому, важна как для реализации права ребенка на обучение, так и для комплексной, в том числе психолого-педагогической реабилитации и абилитации детей с инвалидностью, обучающихся с ОВЗ. Традиционные направления работы психолога носят специфику проактивности (с расширением профессиональных компетенций в качестве не только куратора случая и медиатора, но и социального куратора, реабилитационного менеджера) в связи с краткостью встреч и эпизодичностью, с высокой востребованностью быстрого эффекта у семей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

Психологическая поддержка обучающихся на дому предусматривает следующие направления работы.

Диагностическая работа с целью определения социальной ситуации развития может содержать предварительный этап по изучению документов, анамнеза, статуса обучающегося, формы реализации домашнего обучения,

временных рамок наступления и длительности медицинских показаний для обучения на дому.

Диагностическая работа углубленная, в связи с дефицитом времени носит прикладной практический характер рекомендаций для ребенка и его ближайшего окружения.

Информирование. Психологическое просвещение. Организационная работа по составлению информации родителям о прохождении ребенком ПМПК и получению рекомендаций комиссии по определению варианта АООП для обучающихся с ОВЗ. Нередко одновременно сочетается с преодолением пессимизма, негативизма родителей при нехватке специалистов-дефектологов в населенном пункте. Просвещение родителей осуществляется по теме государственной политики в образовании с целью вывода из «эмоционального шока» в связи с неопределенностью будущего ребенка с тяжелыми заболеваниями и нарушениями развития. Информирование о методической поддержке на сайтах федеральных ресурсных центров: по обучению детей с ТМНР, РАС, госпитальных школ «УчимЗнаем», инклюзивного образования, Института коррекционной педагогики, «Растимдетей.рф» – с методическими рекомендациями.

Психопрофилактика – взаимодействие с ближайшим окружением по организации досуга, коммуникации со сверстниками во внеурочной деятельности.

Психологическая помощь: психокоррекционная работа с проблемным поведением, **коррекционно-развивающая** по формированию адекватных способов коммуникации, игры, беседы, терапия (арт-, сказкотерапия, пескотерапия, телесная), консультирование родителей.

Более подробно представленные направления рассмотрены далее.

I. Диагностическая работа

Вариативность деятельности психолога при сопровождении ребенка на домашнем обучении зависит от нескольких обстоятельств, выявленных при диагностике социальной ситуации:

1. Статус обучающегося:

1.1. Ребенок с инвалидностью.

Родители имеют право не сообщать причину инвалидности.

Такая позиция родителей может быть воспринята школой толерантно. Например, *кейс инклюзивной школы* – в ходе обучения ученица 6-го класса за 6 лет ни разу не была в школе, и учителя не были у нее дома, общается только дистанционно по видеосвязи, получает весь положенный объем учебной нагрузки каждый день по 5 уроков (20 мин.), с психологом общается онлайн только в присутствии матери (во 2-м классе – обсуждались вопросы мотивации к оценкам, 3–4-й классы – проводились упражнения на снятие мышечного напряжения). Мать не представляет сведений о прохождении реабилитационных мероприятий.

Нераскрытие медицинских сведений может составлять сложность для школы, если психологу спустя год-два необходимо диагностировать трудности освоения обычной общеобразовательной программы (это часто происходит только во втором классе, когда появляются неудовлетворительные оценки), консультировать родителей и направлять на ПМПК для рекомендации варианта АООП, при этом в школе может и не быть других специалистов для реализации АООП (олигофренопедагога, логопеда).

1.1. Ребенок с ОВЗ.

Планирование времени и объема диагностики, в некоторых случаях требующее расширения профессиональных компетенций психолога для гармонизации психологической обстановки в семье (степени «эмоционального» выгорания матери), зависит от вопросов, с которыми обращаются родители:

а) полнота реализации рекомендованного варианта адаптированной общеобразовательной программы (АООП НОО, СОО ОВЗ) в части объема учебной нагрузки на дому (так как в регионах родители не удовлетворены тем, как иногда не соответствует ожиданиям количество приходов учителя в неделю, например, для ребенка с ТМНР академический час может составлять 10 мин.);

б) обеспечение специальных условий образования, что особенно характерно для семей, воспитывающих детей с выраженными сочетанными нарушениями: РАС, умственной отсталостью (нарушениями интеллекта), ТМНР, в части кадрового (наличие в населенном пункте специалистов по коррекционно-развивающей работе, помощи – учителя-логопеда, дефектолога, тифлопедагога, сурдопедагога), материального обеспечения (наличие/отсутствие учебно-методических комплексов и дидактических материалов для обучающихся с ОВЗ).

1.3. Длительно болеющий.

Для длительно болеющих детей составляется и реализуется индивидуальный учебный план по медицинскому заключению на разные сроки:

- временное надомное (обычно около года) по показаниям в результате соматических болезней, травм позвоночника вследствие аварий;
- временное надомное по рекомендациям психиатра, невролога в результате психотравмы, посттравматического синдрома, расстройства адаптации, в том числе у детей, длительно находившихся в условиях стресса на отдельных территориях (*кейс*: элективный мутизм у ребенка 1-го класса, семья приехала с территории чрезвычайной ситуации. Психологом предложены песочная терапия, игры с «закапыванием секретиков», шепотная речь);
- пролонгированное надомное длительно болеющих с онкозаболеванием зависит от срока ремиссии;
- постоянное надомное обучение нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, находящихся в различных условиях (дома, в больнице, в хосписе, отделениях милосердия в стационарных учреждениях социального обслуживания (дом-интернат для детей с умственной отсталостью)). К психологу обращаются родители с запросами на преодоление эмоционального

выгорания, хронической усталости, так как не могут отойти от детей с неизлечимыми заболеваниями, с трахеостомами, находящихся на поддержке аппаратами ИВЛ.

Для последних двух групп длительно болеющих детей педагог-психолог планирует проведение тренингов, упражнений, психогимнастических этюдов на преодоление выраженной тревожности, неуверенности в себе, учитывая их быструю утомляемость. Также важно учитывать при рекомендациях по библио- и кинотерапии специфические особенности межличностного взаимодействия: ограниченность круга общения, объективная зависимость от взрослых (родителей, педагогов), стремление постоянно получать от них помощь.

Необходимо планирование времени на работу психолога с семьей, проходящей стадии «горевания», выяснение «картины болезни» глазами матери, находящейся в состоянии «контейнирования» негативных эмоций ребенка с поведенческими проблемами. Определение стратегии совладания семьи с горем, например, при потере сиблинга, в паре близнеца (имевшего более/менее выраженный дефект), утрате родителя. Консультирование родителей по проблемам нарушения привычного функционирования семьи, чувства утраты контроля ситуации.

Дифференциация подходов работы психолога в зависимости от типов реагирования на болезнь (В.В. Ковалев) с учетом того, что для детей с ОВЗ этап может быть пролонгирован на более длительный срок:

- аффективный (7–12 лет) – ребенок испытывает множество страхов, в том числе иррациональных, в поведении проявляются агрессия, негативизм;
- эмоционально-идеаторный (13–16 лет) – для ребенка характерны реакции оппозиции (протеста), в основе которых лежит комплекс эмоционально насыщенных, значимых для него переживаний (обиды, ущемленного самолюбия, недовольства отношением близких). Активный протест может проявляться в форме грубости, вызывающего поведения в ответ на требования и рекомендации врача или ухаживающих лиц, которые, по мнению ребенка, являются источником неприятных переживаний. Пассивный протест проявляется в необщительности, что было ранее ребенку несвойственно, в анорексии, в избирательном отказе от речи (элективный мутизм).

2. Заявления родителей о форме реализации надомного обучения, для того чтобы надомное обучение осуществлялось:

- через приход в дом к ребенку учителей и психолога;
- через приход в школу на уроки, развивающие занятия (в сенсорную комнату на занятия психолога) и досуговые мероприятия (например, *кейс школы в центре города*, реализующей АООП ЗПР, в том числе для детей, имеющих РАС: родители настаивают на приводе ребенка в школу для социализации, так как сложно «убираться в квартире» и присутствовать при проведении учителем урока, поскольку у детей поведенческие проблемы);

- дистанционно вся/частично учебная нагрузка (например, кейс хосписа «Клоуны» онлайн – дистанционно во время пандемии клоуны психологически поддерживали мини-группы детей);

- в гибридном формате: дистанционно, одновременно с систематическим/эпизодическим очным участием в досуговых мероприятиях класса в школе и культурных пространствах населенного пункта (музей, театр, кино, экскурсии).

3. Временные рамки:

а) возраст обучающегося:

младший школьный возраст – психолог помогает разрешать проблемы адаптации к учебной деятельности, к обеспечению щадящего режима нагрузок и отдыха, к требованиям учителей и программ; выработки мотивации к учению с учетом того, что дети с ЗПР, нарушением интеллекта, ТМНР еще находятся в сенситивном возрасте игры как ведущего вида деятельности. Проблемы преодоления, нейтрализации страхов, в том числе страха смерти.

Кейс: ребенок с РАС, обучавшийся по АООП НОО для слабовидящих, 2-й класс, во время урока «Окружающий мир» осознал конечность своей жизни: начались навязчивые моторные, речевые стереотипии, которых не было с дошкольного возраста. Психолог провел несколько встреч по сказкотерапии; сочинение сказок по типу «круговорот капли».

Кейс обычной школы в микрорайоне мегаполиса, из которого не выехать в связи с транспортными проблемами. По причине транспортных трудностей родители не воспользовались рекомендациями ПМПК в части адаптированной программы и подали заявление на надомное обучение. К. обучается с первого класса по общей программе (нуждается в паллиативной медицинской помощи, с генетическим синдромом, без руки, на второй руке недоразвиты пальцы, нет звуковой речи, пользуется специальным приложением – коммуникатором для общения). Во втором классе учитель в первой четверти стал ставить «двойки» за почерк, ссылаясь на общие требования к оценкам по предмету «Русский язык». На вопрос мамы об индивидуальном учебном плане и изменении условий оценки в связи с тем, что ученица осваивает начертание букв с трудом из-за отсутствия пальцев, учитель сообщила, что не предполагается никаких «индивидуальных» условий оценки. Мама обратилась к психологу за поддержкой для просветительской работы с учителем, за нейропсихологической диагностикой трудностей в обучении. Проведен тренинг по различению навыков побуквенного печатания на коммуникаторе (и автоматической подстройке знаков препинания) и письма предложений со знаками препинания и начертанием заглавных букв.

Средний школьный возраст – проблемы коммуникации со сверстниками и родителями, снятие эмоционального мышечного напряжения. Например, кейс обычных школ, находящихся в области: дети с заиканием (без прохождения ПМПК и получения АООП), имевшие негативный опыт взаимодействия со сверстниками в обычных классах в начальной и средней школе, «уходят»

официально на домашнее обучение и устраивают «перебор» онлайн-школ, общаясь с учителями и сверстниками в социальных сетях только письменно. С недоверием дети относятся к «очередному» психологу, к которому приводят родители. Мотивационные беседы психолога на приверженность к дыхательным упражнениям, практикам мышечного расслабления, самоконтролю.

Подростковый – проблемы самореализации и профориентации (подбор организаций СПО и профессионального обучения), переживания, связанные с подготовкой к ОГЭ. Следует развивать способность делать личностный выбор, инициативность, навыки ставить цели, саногенное мышление, самоконтроль в деятельности;

б) время, с которого началось домашнее обучение. Например, требуется скорая психологическая помощь при острой реакции на стресс в связи с заболеванием (следует переключить ребенка на конкретную предметную деятельность руками); при реакции на социальный голод при необходимости находиться в одном положении (травма позвоночника, миопатия Дюшена у подростков). При манифестации психических заболеваний в подростковом возрасте после выхода из больницы на домашнее обучение рекомендации по щадящему режиму, суггестивно-рациональная терапия по контролю мыслительной деятельности;

в) длительность нахождения на домашнем обучении. Например, рекомендации (как переключаться при вынужденном положении в постели) дифференцируются по этиологии: дети с синдромом мышечной атрофии (СМА) (норма интеллекта, шепотная речь или отсутствие речи) – необходима персонализация игровых и дидактических пособий (для детей с сохранными мышечными возможностями), гаджетов, коммуникаторов, айтрекеров; синдром Ретта (нарушение интеллекта (умственная отсталость), отсутствие речи) – введение альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) и облегчение ощущений мышечных контрактур с помощью тактильных мешочков, ортоподушек, базальной стимуляции;

г) ограниченные условия дома (или дома-интерната): присутствие у ребенка и ближайшего окружения реабилитационной приверженности или, наоборот, установки «мне все должны»;

д) наличие предыдущего опыта психологической поддержки (положительного или субъективно отрицательного для самого ребенка и родителей) в дошкольном и школьном возрасте.

Дифференциация работы психолога может значительно различаться, как и кейсы, в зависимости от варианта АООП (можно использовать рекомендации на сайте Института коррекционной педагогики с примерными рабочими программами) с учетом особенностей: нарушений речи (например: при заикании – профилактика буллинга сверстников); нарушений ОДА (например: при ДЦП дети испытывают трудности с передвижением и кормлением; санитарно-гигиенические процедуры дети с нормой и задержкой психического развития

переживают по-разному, стесняются тяжелых дисплазий конечностей, – требуются арт-терапия, телесная терапия); комплекса нарушений при ТМНР (например: при сопровождении слепых детей с ДЦП и умственной отсталостью в сочетании с эпилепсией взаимодействие психолога с родителями занимает больше времени, чем с детьми, поскольку родители не знают, как их детей можно развивать). *Кейс школы:* мать слепой девочки, нуждающейся в паллиативной медицинской помощи, сообщила о некомпетентности учителя, которая с ребенком рисовала красками «для развития мелкой моторики».

II. Информирование. Психологическое просвещение. Организационная работа:

1) информирование о способах приема заявлений на консультации от родителей (законных представителей), самих обучающихся на информационном сайте, на включение в группы в социальных сетях школы;

2) оформление наглядных и информационных материалов (буклеты), выставок, рекомендаций, списков по библиотерапии, видеоматериалов о содержании консультативной работы (например, «Психологическое здоровье Вашего ребенка», «Адаптация к учебной деятельности», «О правильном режиме, питании» и др.); распространение информации о ресурсах сайтов федеральных ресурсных центров по обучению детей с ТМНР, РАС, госпитальных школ «УчимЗнаем» с методическими рекомендациями;

3) организация системы мониторинга запросов (психологических, образовательных) родителей, оценки родителями качества работы педагогов и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. Информирование об индивидуальных достижениях ребенка по решению ППк и выявленным особым образовательным потребностям, новым образовательным маршрутам и направлениям психолого-педагогического сопровождения.

Просвещение родителей с целью вывода из «эмоционального шока» в связи с неопределенностью будущего ребенка со сложными нарушениями развития важно проводить акцентируя внимание на современных направлениях и комплексах мер государственной политики в области образования и реабилитации, на перспективах по выстраиванию маршрута на различных уровнях образования (среднего профессионального, высшего образования, профессионального обучения для обучающихся с ТМНР – сопровождаемого проживания, сопровождаемой трудовой занятости, социальной занятости).

III. Психопрофилактика

Взаимодействие психолога с *ближайшим окружением* по выстраиванию позитивных конструктивных социальных факторов:

- ведение родительских и родительско-детских групп в составе: родителей или одного из них (мать в большинстве случаев), сиблингов (важны конкретные практические рекомендации по сотрудничеству и сенсорным играм, направленным на снятие ревности и психоэмоционального напряжения в отношениях из-за большего количества времени, которое уделяет мать ребенку с инвалидностью);

- беседы с «расширенной семьей» при отсутствии родителей – бабушками, законными представителями;

- сотрудничество с опекунами – директором, воспитателями дома-интерната – при планировании празднования индивидуально и семейно-значимых дат;

- консультации с учителями, воспитателями (в том числе в домах-интернатах) по режиму уроков и проектной деятельности в урочной и во внеурочной деятельности, по выбору способов коммуникации, в том числе с использованием АДК с детьми с РАС, ТМНР;

- инструктаж одноклассников по организации походов в дом к обучающемуся на надомном обучении. *Кейс инклюзивной школы:* ребенок 4-го класса (норма развития) в сентябре на качелях получил травму, после чего 21 день в больнице провел лежа на спине, в палате с детьми значительно младшего возраста. Весь остальной учебный год ребенок провел лежа дома. Мать обратилась к психологу в связи с резкими сменами настроения, демонстративными истериками дома, «социальным» голодом. Были организованы систематические посещения одноклассниками, видеотрансляции уроков из класса, обращения учителей, учеников с заданиями помахать и т.п.;

- мотивирование сверстников с вовлечением их на совместные культурные мероприятия – в театр, музеи.

Проведение диспетчерского консультирования по телефону, по электронной почте осуществляется по вопросам получения психолого-педагогической, методической и **консультационной помощи специалистов (врачей – невролога, психиатра, дефектологов, тифло-, сурдопедагога) в иных организациях**, в том числе для уточнения потребностей родителей в мероприятиях, поиск совместно с ППМС-центрами специалистов для сетевой реализации различных вариантов АООП.

IV. Диагностическая работа углубленная, в связи с дефицитом времени (и других специалистов-дефектологов) носит прикладной практический характер рекомендаций для ребенка и его ближайшего окружения:

- выявление у детей сверхчувствительности к стимулам среды, в том числе социальным, провоцирующим нарушения поведения и вспышки гнева, агрессии у детей с РАС, ТМНР, с психическими, невротическими нарушениями. В соответствии с результатами обследования осуществляется выработка конструктивных способов для демонстрации эмоций, желаний с помощью жестов, символов и пиктограмм АДК, рисунков с подписями. Рисование вместе с ребенком правил поведения на уроках и общения со взрослыми и сверстниками. Формирование адекватных, социально приемлемых способов поведения во время диагностики как определение способности к обучаемости, использование наглядных алгоритмов, расписания занятий для выработки произвольной регуляции деятельности у обучающихся с ЗПР;

- определение адекватных способов коммуникации с детьми, имеющими различные сочетания нарушений (например: при реализации АООП для обучающихся с ТМНР – варианты АДК (предметный уровень для бисенсорных и интеллектуальных нарушений, символы и жесты альтернативной и дополнительной коммуникации для обучающихся с нарушениями слуха, РАС, с интеллектуальными нарушениями, ДЦП, не пользующихся звуковой речью));

- выявление имеющихся трудностей в обучении и социально-психологической адаптации, дифференциальная диагностика и оценка освоения образовательной программы и АООП для подготовки рекомендаций на ПМПК с целью уточнения индивидуального образовательного маршрута в отношении степени нарушения интеллекта, кадрового обеспечения специальных условий АООП;

- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка для организации дома полисенсорной, мультимодальной среды развития, особенно моторики, и сенсорной интеграции для обучающихся с ТМНР (в том числе с выраженными нарушениями зрения или слуха); ознакомление с рекомендациями родителей по созданию игровых пособий и «уголков» сенсорной разгрузки, сенсорной среды с малым количеством стимулов для детей с нарушениями поведения, РАС.

V. Психологическая помощь

Направления психологического консультирования **родителей** (законных представителей) по проблемам взаимоотношений с детьми, их развития, по вопросам выбора оптимальной стратегии воспитания и приемов коррекционно-развивающей работы с ребенком, учитывая его темперамент; по детско-родительским отношениям.

Направления работы с **детьми (нормотипичными)** на домашнем обучении – *игры, беседы, консультирование*, направленные на:

- обучение приемам самопознания, саморегуляции, по использованию своих ресурсов для преодоления проблемных ситуаций. Приемы саморегуляции психоэмоциональных состояний. Стратегии поведения в конфликтных ситуациях;
- помощь в выработке продуктивных жизненных стратегий в отношении трудных жизненных и образовательных ситуаций;
- преодоление у ребенка самоизоляции, высокой тревожности, страхов, агрессивности, конфликтности, нарушения норм поведения, негативизма, неадекватной самооценки.

Коррекционно-развивающая работа

Коррекция/развитие коммуникативной, личностной, эмоционально-волевой сфер, познавательных процессов (в том числе нейроигры на межполушарное взаимодействие, развитие произвольного внимания, памяти).

Снижение тревожности. Снятие психоэмоционального напряжения. Обучение навыкам расслабления. Релаксационные методы. Дыхательные

упражнения дифференцируют на расслабление, на активизацию, на мобилизацию.

Помощь в разрешении **поведенческих проблем у детей с ТМНР**: двигательные стереотипии, неадекватный крик, плач, смех, физическое сопротивление, агрессия, самоагрессия.

При этом важно сотрудничество с родителями по стимулированию выполнения рекомендаций: предотвращение утомления и психологического дискомфорта, формирование адекватных способов получения желаемого или выхода из неприятной ситуации с помощью АДК, жестов, выполнение инструкции «стой», «стоп». Необходимо практически закрепить навыки прерывания агрессии, эпизода самоагрессии с переключением на: а) движения по контролю физического состояния в упражнениях по типу «Заземление» на разно-модальное сенсорное восприятие «5-4-3-2-1», б) сформированные навыки адекватного поведения, «успокаивающей» деятельности с предметами.

Арт-терапия, сказкотерапия, телесная терапия способствуют созданию условий «переходного пространства» для проявления позитивной «Я-концепции», актуализации внутренних ресурсов ребенка для успешной социализации, оптимизации межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Традиционные виды игр адаптируются исходя из персонализации индивидуальных физических, сенсорных, двигательных, речевых возможностей детей, находящихся часто в определенном позиционировании, затрудняющем амплитуду движений и скорость выполнения инструкций:

- игры сенсорные, сюжетно-ролевые, театрализованные,
- сказкотерапия,
- психогимнастические игры,
- коммуникативные игры,
- этюды на расслабление мышц,
- игры и упражнения, направленные на развитие произвольности,
- игры и упражнения на преодоление двигательного автоматизма,
- игры, развивающие доверие,
- игры на развитие выдержки,
- релаксационные упражнения и др.

Кейс: Рекомендации психологов (из опыта работы детского хосписа Санкт-Петербурга с тяжело болеющими детьми (в том числе с онкозаболеваниями)):

1) на эмоциональном уровне: а) помочь детям в сохранении и укреплении эмоционально-волевой сферы, а также способствовать профилактике и коррекции эмоциональных нарушений; б) оказать помощь ближайшему окружению ребенка в стабилизации эмоционального состояния;

2) на когнитивном уровне: а) поддерживать детей в исследовании своих сильных и слабых сторон личности, помогая им тем самым в самовосприятии,

развивать веру в себя и в собственные силы; б) оказать помощь близким родственникам ребенка в осознании своих основных потребностей, ресурсов и ограничений в ходе переживания трудной жизненной ситуации; в) способствовать большему принятию реальности происходящего; г) воспринимать новые возможности как позитивные для семьи; д) способствовать формированию адекватных представлений и реалистичных ожиданий в отношении возможностей ребенка; повысить оценку удовлетворенности качеством жизни;

3) на поведенческом уровне: а) формировать у детей коммуникативные навыки с учетом возрастных ориентиров и особенностей здоровья; б) способствовать раскрытию творческого потенциала через погружение в различные виды деятельности: рисование, пение, танец, музыкальное и театральное творчество; в) стимулировать активность познавательной сферы для развития учебных навыков; г) совершенствовать координацию; д) помогать ближайшему окружению в гармонизации родительско-детского взаимодействия, а также в отношениях между собой; д) знакомить с новыми конструктивными стратегиями совладания с собственными «трудными» чувствами, эмоционально насыщающими жизнь, независимо от ограничений, связанных с последствиями болезни ребенка и его текущей, а также предстоящей реабилитацией.

Сопровождение дистанционного обучения

Детям с ОВЗ, оказавшимся в условиях надомного дистанционного обучения, сложно понять происходящие изменения в привычном им ходе событий, в укладе жизни. Сокращение контактов, общения со сверстниками, педагогами, отсутствие очных уроков, коррекционных занятий могут привести к утрате сформированных ранее компетенций, появлению / возврату нежелательных форм поведения. Учитывая такие риски, в условиях вынужденной изоляции важно, чтобы поддерживались регулярные контакты между родителями / законными представителями и педагогами образовательной организации.

Для большинства обучающихся с ТМНР непосредственное использование средств дистанционного обучения оказывается недоступным без помощи ассистента. Роль ассистента вынужденно выполняют родители / законные представители обучающегося, поэтому им необходимо помочь научиться использовать доступные средства дистанционного обучения, а также освоить элементарные виды помощи ребенку в процессе его обучения посредством информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Александрова О.В. Психоэмоциональное благополучие: интегративный подход: монография / О.В. Александрова [и др.]. СПб.: Нестор-История, 2020. 357 с.

2. Александрова О.В. Социально-психологическая реабилитация детей, перенесших онкологическое заболевание (продолжение) / О.В. Александрова [и др.]. СПб., 2021. 96 с.

3. Алехина С.В. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Ю.В. Мельник [и др.]. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 151 с.

4. Ананьев И.В. Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка») / И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова. М.: Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2021. 144 с. DOI:10.34829/KARO.978-5-9925-1535-0

5. Баканова А.А. Психологическая помощь детям в ситуации горевания на основе модели У. Бронфенбреннера / А.А. Баканова, В.А. Аверин // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2020. № 12. ART 2913. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2913.htm>

6. Быстрова Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве / Ю.А. Быстрова // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30. № 4. С. 143–162. DOI:10.17759/cpp.2022300408

7. Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями / Ю.А. Быстрова // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 2. С. 54–61. DOI:10.17759/chp.2022180206

8. Вечканова И.Г. Госпитальный детский сад – опыт образования и воспитания детей, длительно болеющих и нуждающихся в паллиативной медицинской помощи / И.Г. Вечканова // Актуальные исследования в области госпитальной педагогики. Воспитательная деятельность педагога госпитальной школы в работе с детьми, нуждающимися в длительном лечении: материалы II Межвузовской научно-практической конференции (Москва, 26–27 апреля 2023 г.) / под ред. И.А. Гусева, А.Ф. Лоскутова, Н.М. Курикаловой. М.: УчиЗнаем, 2023. С. 38–44.

9. Вечканова И.Г. Доступность среды как условие инклюзии детей, которым необходимы длительное лечение и паллиативная помощь / И.Г. Вечканова, О.А. Мирошниченко // Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября 2023 г.) / гл. ред.: Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова. М.: МГППУ, 2023. С. 19–24.

10. Вечканова И.Г. Разработка и особенности реализации абилитационной программы «Госпитальный детский сад» / И.Г. Вечканова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 7. С. 66–78.

11. Методические рекомендации по проведению консультативно-диагностической работы (в т.ч. в дистанционном формате) с семьями детей с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР «Вопросы полового воспитания молодых людей с интеллектуальными нарушениями» / С.В. Андреева. Псков: ФРЦ ТМНР, 2020. 100 с. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/aa8ece12500aeaa045cec180820c6a43/download/1951/?ysclid=m3zycjrevs5359810283>

12. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл.; гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2020. 176 с.

13. Оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития: учебно-методическое пособие / Е.Н. Елисеева, Е.А. Рудакова, Е.В. Семенова / под науч. ред. А. М. Царева. Екатеринбург: УрГПУ, 2023. 34 с.

14. Писаревский К.Л. Психологическое консультирование. Теория и практика: учебное пособие для вузов / К.Л. Писаревский, С.Н. Савинков. М.: ИД «Университетская книга», 2023. 305 с.

15. Психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном процессе: учебник для вузов / И.В. Дубровина [и др.]. М.: Юрайт, 2024. 513 с.

16. Савинков С.Н. Психологическая служба в образовании: учебное пособие для вузов / С.Н. Савинков. М.: Юрайт, 2024. 169 с.

17. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=396645>

18. Хухлаева О.В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция: учебник и практикум для вузов / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев. М.: Юрайт, 2021. 423 с.

В перечень нормативной документации педагогов-психологов входят:

- Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 (с изм. от 01.07.2020);
- Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства»;
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.12.2022).
- Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
- Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка». Ст. 42;
- Приоритетный национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.), паспорт проекта утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16;
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (с изм. на 20 мая 2022 г.) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”»;
- Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 г., утв. Министерством просвещения Российской Федерации от 18.06.2024 № СК-13/07вн.
- Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 г., утв. министром просвещения Российской Федерации 20.05.2022;
- Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г., утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р;
- Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г., утв. Министерством образования и науки Российской Федерации от 19.12.2017.
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р;
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован 21.03.2023 № 72654);
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован 21.03.2023 № 72653);

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22.03.2021 № 115 (ред. от 29.09.2023) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.04.2021 № 63180);
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»;
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.09.2020 № 519 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 года № 413»;
- Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 30.06.2016 № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями);
- Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 20.02.2019 № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил СанПиН 1.2.3685-21 “Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания”» (срок действия с 01.03.2021 по 01.03.2027).
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 “Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи”» (срок действия с 01.01.2021 по 01.01.2027);

- Рекомендации по формированию инфраструктуры ДОУ и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации ООП (перечень оборудования для кабинета педагога-психолога), утв. Министерством просвещения Российской Федерации 13.02.2023;

Документы, регулирующие деятельность педагога-психолога

В профессиональном стандарте, инструктивных письмах, положениях и приказах Министерства образования и науки РФ также определены трудовые функции и требования к профессиональным компетенциям педагога-психолога, нормы рабочего времени, образцы форм отчетности о деятельности педагога-психолога в образовании, требования к процедурам оценки деятельности и процедурам повышения профессиональной квалификации.

- Профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования).
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 11.05.2016 № 536 «Об утверждении особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (по педагогам-психологам – п. VIII).
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.12.2014 № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» (по педагогам-психологам – п. 2.1).
- Приказ Министерства образования РФ от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ».
- Распоряжение Министерства просвещения РФ от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях».
- Распоряжение Министерства просвещения РФ от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».
- Инструктивное письмо от 24.12.2001 № 29/1889-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения».
- Письмо Министерства просвещения РФ от 24.02.2022 № 03-27 «Методические рекомендации по обеспечению права на получение дошкольного образования детей, прибывающих с территорий ДНР и ЛНР» (памятка для педагогов-психологов по работе с детьми).
- Письмо Министерства просвещения РФ от 24.11.2021 № ДГ-2121/07 «Методические рекомендации об организации обучения на дому обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью».
- Письмо Министерства просвещения РФ от 26.02.2021 № 03-205 «Методические рекомендации по обеспечению возможности освоения основных образовательных программ обучающимися 5–11 классов по индивидуальному учебному плану».

- Письмо Министерства просвещения РФ от 19.05.2020 № ДГ-493/07 «О проведении итоговой аттестации лиц с умственной отсталостью».
- Письмо Министерства просвещения РФ от 08.02.2019 № ТС-421/07 «Рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с дисграфией и дислексией».
- Письмо Министерства просвещения РФ от 20.02.2019 № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» (о тьюторах и ассистентах).
- Письмо Министерства образования и науки РФ от 30.07.2018 № 07-587 (проект нормативов штатной численности педагогов-психологов в образовательных организациях).
- Письмо Министерства образования и науки РФ от 07.07.2017 № ТС-267/07 «О ресурсном классе для обучающихся с РАС и направлении практического пособия “Ресурсный класс”» .
- Письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 № 28-51-513/16 «О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению школьников в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».
- Письмо Министерства образования РФ от 07.04.1999 № 70/23-16 «О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования».
- Письмо Министерства образования РФ от 22.01.1998 № 20-58-07 ин/20-4 «Об учителях-логопедах и педагогах-психологах образовательных учреждений».
- Письмо Министерства образования и науки РСФСР от 30.05.1989 № 542/13 «О введении должности психолога в учреждениях народного образования».
- Постановление Правительства РФ от 21.02.2022 № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций».
- Постановление Правительства РФ от 14.05.2015 № 466 «О ежегодных основных удлиненных оплачиваемых отпусках» (ред. от 07.04.2017).
- Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования от 20.07.2017 № 08-ПГ-МОН-26725 «О регулировании вопросов образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья».
- Приложение к письму Департамента общего и дошкольного образования от 17.02.2004 № 14-51-36/13 «Об использовании программ индивидуального адаптивного развития при подготовке детей к школе».

Характеристика педагога-психолога на обучающегося с ограниченными возможностями здоровья

ФИО: _____

Дата рождения: _____

Класс: _____

Программа: АООП НОО для обучающихся _____, вариант _____

Заключение ПМПК: № _____ от «__» _____ 20__ года

Психолого-педагогическая помощь: *указать рекомендованных специалистов*

И.О. Фамилия обучается в «__» классе *наименование ОО* в подразделении _____.

По результатам обследования получены следующие данные.

Заключение: *кратко сформулировать заключение.*

Рекомендации: *сформулировать ряд рекомендаций, адресованных учителю, тьютору или семье.*

«__» _____ 201__ года

Педагог-психолог

наименование ОО _____ /И.О. Фамилия/

Характеристика педагога-психолога на обучающегося, испытывающего трудности в обучении

ФИО: _____

Дата рождения: _____

Класс: _____

Программа: ООП НОО

Психолого-педагогическая помощь: *не получает*

И.О. Фамилия обучается в «__» классе *наименование ОО* в подразделении _____.

По результатам обследования получены следующие данные.

Заключение: *кратко сформулировать заключение.*

Рекомендации: *сформулировать ряд рекомендаций, адресованных учителю, тьютору или семье.*

«__» _____ 20__ года

Педагог-психолог

наименование ОО _____ /И.О. Фамилия/

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

«УТВЕРЖДАЮ»
Директор «Школа №»
ФИО:

Подпись _____

Дата _____

**Индивидуальный образовательный маршрут
на обучающегося 1 «А»
на 2021 / 22 учебный год**

С ИОМ ознакомлены и согласны

ФИО родителя:

ФИО родителя:

1. Пояснительная записка

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) разработан на основании федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Приказ Министерства образования и науки от 06.10.2009 № 373) с учетом рекомендаций Центральной городской психолого-медико-педагогической комиссии (от _____ № ___) и с опорой на федеральный государственный образовательный стандарт для лиц с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Министерства образования и науки от 19.12.2014 № 1598). Учитывая рекомендации ПМПК на необходимость реализации адаптированной образовательной программы для детей с ЗПР и учитывая актуальное состояние ребенка (протокол Психолого-педагогического консилиума от _____ № ___), ИОМ предполагает реализацию образовательной программы в объеме, предусмотренном ФГОС НОО с учетом специальных условий обучения.

Сведения о ребенке

1. ФИО _____
2. Дата рождения: _____
3. Мать: _____
Отец: _____
4. Адрес места проживания: _____

Заключение и рекомендации ПМПК

- Образовательная программа: Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2).
- Реализация образовательной программы в пролонгированные сроки обучения (5 лет, за счет введения первого дополнительного класса).
- Специальные методы обучения: в соответствии с программой.

- Тьюторское сопровождение обучающихся: не нуждается.
- Форма обучения: очная.

Психолого-педагогическая характеристика ребенка

При составлении ИОМ были учтены особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка, его интересы и образовательный запрос учителя (см. табл. 3А).

Таблица 3.А

Психолого-педагогическая характеристика ребенка	<p>Дефициты ребенка</p> <ul style="list-style-type: none"> • Недостаточный объем знаний об окружающем мире • Отставание в развитии всех форм мышления: сравнение, обобщение, анализ и т.д. • Недостаточное развитие произвольной памяти • Затруднение при составлении логически оформленного высказывания • Незрелость эмоционально-волевой сферы (аффективная реакция на просьбу выполнить общепринятые школьные нормы, нарушения восприятия) • Трудности в школьной адаптации • Отмечаются нарушения внимания (неустойчивость, повышенная отвлекаемость) • Снижена двигательная активность
	<p>Ресурсы ребенка</p> <ul style="list-style-type: none"> • Яркость эмоций, которая позволяет более длительное время сосредоточиваться на выполнении заданий, вызывающих интерес • Игровое предъявление заданий повышает продуктивность деятельности • Более успешен при индивидуальной работе со взрослым

Образовательный запрос родителей

- Уделять достаточно внимания обучающемуся на уроке.
- Ученика нужно включить в общение с другими детьми класса.
- Запрос на коррекцию особенностей ребенка с ЗПР.
- Запрос на проведение индивидуальных консультаций родителей с педагогом-психологом о воспитании и трудностях ребенка с ЗПР.
- Дополнительные занятия с обучающимся по обучению чтению и письму.

Сфера интересов ребенка

Для выявления сферы интересов ученика была проведена система диагностик (диагностика на выявление интересов младших школьников; методика «Составление расписания на неделю» С.Я. Рубинштейна в модификации В.Ф. Моргуна).

По результатам первой диагностики было выявлено, что у обучающегося А. преобладают гуманитарная сфера и естествознание. Помимо этого, он заинтересован в художественной деятельности и творчестве. Математика и техника полностью исключены из

сферы интересов обучающегося. А также младшему школьнику следует развивать навыки коммуникации.

В ходе анализа ответов Иванова А.А. на второе диагностическое задание можно сделать ряд выводов:

- Обучающийся не обладает достаточным уровнем учебной мотивации.
- Первоклассник предпочитает предметы творческого характера (Изобразительное искусство и Технология).
- Предметы из гуманитарной и естественно-научной сфер менее значимы для обучающегося, но тоже входят в сферу его интересов.
- Физкультура нравится Иванову А.А.;
- Математика не является интересной для обучающегося.

Основные задачи реализации содержания коррекционно-развивающей области

«Коррекционно-развивающие занятия (логопедические и психокоррекционные)» (фронтальные и (или) индивидуальные занятия), «Ритмика» (фронтальные и (или) индивидуальные занятия).

Выбор коррекционно-развивающих курсов для индивидуальных и групповых занятий, их количественное соотношение, содержание самостоятельно определяется организацией исходя из психофизических особенностей и особых образовательных потребностей обучающегося с ЗПР.

Коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия (логопедические и психокоррекционные)».

Основные задачи реализации содержания:

- Коррекция отдельных сторон психической деятельности и личностной сферы.
- Формирование учебной мотивации, стимуляция сенсорно-перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов.
- Гармонизация психоэмоционального состояния, формирование позитивного отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности, формирование навыков самоконтроля.
- Развитие речевой деятельности, формирование коммуникативных навыков, расширение представлений об окружающей действительности.
- Формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной).
- Обогащение и развитие словаря, уточнение значения слова, развитие лексической системности, формирование семантических полей.
- Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

Коррекционный курс «Ритмика».

Основные задачи реализации содержания:

- Укрепление здоровья, коррекция недостатков психомоторной и эмоционально-волевой сфер.
- Развитие общей и речевой моторики.
- Развитие умения слушать музыку, выполнять под музыку различные движения, в том числе и танцевальные, с речевым сопровождением или пением.

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. Методические рекомендации для педагогов-психологов

- Развитие координации движений, чувства ритма, темпа, коррекция пространственной ориентировки (см. табл. 3.Б).

Таблица 3.Б

Индивидуальный учебный план

Предметные области	Классы	Количество часов в неделю					Всего
		1	1 доп.	2	3	4	
Русский язык и литературное чтение	Русский язык	5	5	5	4	4	23
	Литературное чтение	4	4	4	4	3	19
Иностранный язык	Иностранный язык (английский)	-	-	-	1	1	2
Математика и информатика	Математика	4	4	4	4	4	20
Обществознание и естествознание	Окружающий мир	2	2	2	2	2	10
Основы религиозных культур и светской этики	Основы религиозных культур и светской этики	-	-	-	-	1	1
Искусство	Музыка	1	1	1	1	1	5
	Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	5
Технология	Технология	1	1	1	1	1	5
Физическая культура	Физическая культура (Адаптивная физическая культура)	3	3	3	3	3	15
Итого		21	21	21	21	21	105
Часть, формируемая участниками образовательного процесса		-	-	2	2	2	6
Максимально допустимая недельная нагрузка (при 5-дневной учебной неделе)		21	21	23	23	23	111

Внеурочная деятельность (включая коррекционно-развивающую область):	10	10	10	10	10	50
коррекционно-развивающая область	7	7	7	7	7	35
коррекционно-развивающие занятия: логопед, дефектолог, психолог	6	6	6	6	6	30
ритмика	1	1	1	1	1	5
направления внеурочной деятельности: «Мир вокруг нас» «Увлекательный русский язык»	3	3	3	3	3	15
Всего	31	31	33	33	33	161

Специальные условия образования

1. Организация пространства:
 - логопедический кабинет,
 - кабинет педагога-психолога.
2. Коррекционный модуль:
 - занятия с логопедом,
 - занятия с психологом,
 - занятия с дефектологом.
3. Коррекционно-развивающие курсы:
 - коррекционно-развивающие занятия (логопедические и психокоррекционные),
 - коррекционный курс «Ритмика».
4. Темп прохождения программы: предполагается прохождение программы начального образования в течение 5 лет. Запланировано введение первого дополнительного класса.
5. Адаптация подходов в обучении:
 - увеличение времени на адаптационный период,
 - дробная подача текста,
 - отбор текстов в пользу менее объемных,
 - дополнение существующей наглядности в разных видах (изображение, видео, интерактивные модели, схемы, модели) и стимулирование создания самим ребенком дополнительной визуализации (рисунки, подзадачное форматирование текста),
 - увеличение времени обучения какому-либо умению,
 - увеличение времени на автоматизацию любого навыка,
 - специально выделенная часть уроки на развитие речи (построение предложения разного типа),
 - необходимость большего количества повторений,
 - разбиение материала на короткие смысловые фрагменты, более частый «возврат» к прошлому материалу,

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. *Методические рекомендации для педагогов-психологов*

- специальные усилия на развитие коммуникативных умений,
- оказание организующей помощи во время выполнения заданий разного вида,
- адаптация инструкций для выполнения заданий в сторону выделения учителем в крупной задаче ряда мелких подзадач и постепенного обучения этому умению самого ребенка (см. табл. 3.В).

Таблица 3.В

Расписание

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1	Литературное чтение	Русский язык	Литературное чтение	Литературное чтение	Литературное чтение
2	Русский язык	Изобразительное искусство	Русский язык	Русский язык	Русский язык
3	Математика	Математика	Математика	Математика	Физическая культура
4	Физическая культура	Окружающий мир	Технология	Окружающий мир	Музыка
5	Занятие с психологом	«Увлекательный русский язык»	Занятие с логопедом	«Мир вокруг нас»	Занятие с дефектологом
6			Занятие с дефектологом	Занятие с психологом	

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Структура индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения содержит пояснительную записку, содержание и планируемые результаты.

Пояснительная записка содержит указание цели, психолого-педагогическую характеристику ребенка (если программа разрабатывается как самостоятельный документ, то в ней представлена психолого-педагогическая характеристика ребенка, если как часть ИОМ, то характеристику прописывать отдельно не надо); условия сопровождения.

Содержание программы варьируется и дифференцируется с учетом индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся с ООП.

Содержание программы может быть представлено в виде календарно-тематического планирования (см. табл. 4.А).

Таблица 4.А

Календарно-тематическое планирование

1 класс

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Содержание
1–3	Диагностическое изучение ребенка		Диагностика познавательной сферы ребенка, определение продуктивности и произвольности внимания, памяти, изучение эмоционально-волевой сферы
4–5	Развитие общей и мелкой моторики		Игры на развитие оптико-пространственной ориентировки в пространстве через движения; умение отдавать команды. Совершенствование психомоторики. Развитие способности ориентироваться в пространстве
6–7	Развитие произвольного внимания и поведения		Игры на развитие качеств внимания (устойчивости, переключения, распределения): «Определи игрушку», «Что изменилось», «Найди пару», «Запретное движение» и т.д.
8–9	Развитие мнемических способностей		Игры и упражнения на развитие различных видов памяти: «Запомни и найди», «Бессмысленные слова», «Геометрические фигуры» и т.п.
10–11	Развитие умственных способностей		Игры и упражнения на развитие всех видов памяти, наглядно-образного мышления: «Найди отличия», «Четвертый лишний», «Продолжи ряд», «Закономерности» и проч.
12	Коррекция двигательной активности		Развитие произвольности при выполнении движений и действий. Игры на развитие умения выполнять совместные действия, развитие коммуникативных навыков общения: «Рисуем вместе», «Фотограф», «Волшебный мешочек» и т.д.
13–14	Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы		Игры на понимание разных эмоциональных состояний, отдельных черт характера

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. Методические рекомендации для педагогов-психологов

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Содержание
15–16	Развитие предметно-практической деятельности		Срисовывание графических образцов; обведение по контуру геометрических фигур разной сложности; вырезание по контуру фигур из бумаги; раскрашивание и штриховка, прохождение лабиринтов; выполнение фигурок из пальцев рук; психогимнастика
17–18	Развитие творческих способностей. Развитие воображения		Развитие умения видеть в нарисованных фигурах реальные предметы. «Рисование с помощью шаблонов»; аппликация из цветной бумаги в виде сюжета из геометрических фигур – развитие мелкой моторики
19–20	Развитие внимания и мышления		Буквенная корректурная таблица. Игра с буквами и словами
21–22	Развитие памяти и мышления		Игры на развитие быстроты и точности при действии наглядных звуковых или вербальных сигналов. Игры и упражнения на развитие всех видов памяти, наглядно-образного мышления
23–24	Развитие мышления и речи		Игры на развитие быстроты и точности при действии наглядных звуковых или вербальных сигналов
25–26	Коррекция и развитие пространственных ориентаций		Ориентировка на плоскости, уровень зрительного восприятия: «Найди сочетание букв» (цифр); «Покажи, какие цифры и буквы нарисованы неправильно»; «Найди “спрятанные” треугольники и обведи их». Копирование сочетания различных фигур; копирование пересекающихся линий
27–28	Произвольная регуляция поведения		Сказкотерапия, драматизация, моделирование проблемных ситуаций. Обучение нормам социально-правильного поведения, формирование представления о добре и зле, дружбе и взаимопомощи, социальных отношениях
29–30	Развитие эмоционально-волевой сферы и компонентов личности		Игры на развитие имитационно-подражательных выразительных движений и действий, отражающих разные эмоциональные состояния и характерные черты личности, выраженных в статике и движениях: мимике, жестах, позе, серии движений и действий
31–33	Итоговое диагностическое изучение ребенка		Диагностика познавательной сферы ребенка, определение продуктивности и произвольности внимания, памяти, изучение эмоционально-волевой сферы. Сравнение результатов с полученными в начале учебного года

Календарно-тематическое планирование

2-4-й классы

Темы планирования повторяются в каждом классе, но содержание программы расширяется и усложняется по годам обучения с учетом индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся с ООП (см. табл. 4.Б).

Таблица 4.Б

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Содержание
1–3	Диагностическое изучение ребенка		Диагностика познавательной сферы ребенка, определение продуктивности и произвольности внимания, памяти, изучение эмоционально-волевой сферы
4–5	Развитие предметно-практической деятельности		Срисовывание графических образцов; обведение по контуру геометрических фигур разной сложности; вырезание по контуру фигур из бумаги; раскрашивание и штриховка, прохождение лабиринтов; выполнение фигурок из пальцев рук; психогимнастика
6–7	Развитие качеств внимания: сосредоточенности, концентрации, переключения		Игра «Найди пару», «Найди, где спрятано», «Графический диктант», «Корректирующая проба», «Кто летает?» – выделение главных существенных признаков предметов; «Какое время года?» и т.п.
8–9	Развитие памяти с использованием различных анализаторов		Игры на развитие памяти по сюжету сказки. Сказка В. Катаева «Цветик-семицветик»
10–11	Развитие произвольной опосредованной памяти		Сюжетное занятие. Пиктограммы. Учим детей самостоятельно составлять описательный рассказ о животном, пользуясь опорной схемой
12–13	Развитие памяти, мышления		Решение логических задач. Память на числа. Память на образы. Группировка. Пространственная ориентация – игра «Электронная муха»; «Я знаю пять названий»
14–15	Развитие памяти, применение качеств внимания		Игры и упражнения по развитию произвольной памяти по сюжету сказки. «Путаница», «Запрещенные движения», «Дорожки»
16–17	Развитие элементов логического мышления		Игра «Что сначала, что потом»; логические задачи «Сходство. Отличие. Пересечение». «Одна клетка. Две клетки. Все клетки». «Петух. Волк. Лиса». Упр. «Лабиринт»
18–20	Развитие эмоционально-волевой сферы и компонентов личности		Игры на понимание разных эмоциональных состояний, отдельных черт характера. Сказкотерапия, драматизация, моделирование проблемных ситуаций

Организация психологической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде. Методические рекомендации для педагогов-психологов

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Содержание
21–22	Развитие творческих способностей. Развитие воображения		Развитие умения видеть в нарисованных фигурах реальные предметы. «Рисование с помощью шаблонов», «Кляксы», «Необычные рисунки», и проч.
23–24	Развитие произвольного внимания и поведения		Игры «Найди пару», «Запретный номер», «Разведчики», «Путаница», «Корректирующая проба» и т.п.
25–26	Развитие мнемических способностей		Обучение способам эффективного запоминания: «Запомни и найди», «Бессмысленные слова», «Имена» и т.д.
27–28	Развитие умственных способностей		Игры и упражнения на развитие всех видов памяти, наглядно-образного мышления: «Найди отличия», «Четвертый лишний», «Продолжи ряд», «Закономерности» и проч.
29–31	Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы		Игры на понимание разных эмоциональных состояний, отдельных черт характера; игры с условиями: «да» и «нет» не говорите; игры по карточкам. Игры на развитие умения соблюдать совместные действия, развитие коммуникативных навыков общения
32–34	Итоговое диагностическое изучение ребенка		Диагностика познавательной сферы ребенка, определение продуктивности и произвольности внимания, памяти, изучение эмоционально-волевой сферы. Сравнение результатов с полученными в начале учебного года

Планируемые результаты и система оценки достижения планируемых результатов освоения программы

Результаты освоения программы психолого-педагогической работы отражают сформированность социальных (жизненных) компетенций, необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений обучающихся с ООП. Требования к результатам освоения программы коррекционной работы конкретизируются применительно к каждому обучающемуся с ООП в соответствии с его потенциальными возможностями и особыми образовательными потребностями.

Оценка результатов освоения программы психолого-педагогического сопровождения обучающимися с ОВЗ осуществляется в полном соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с ОВЗ. При определении подходов к осуществлению оценки результатов освоения обучающимися целесообразно опираться на следующие принципы:

- 1) дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся;
- 2) динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся;

3) единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания адаптированной образовательной программы, что сможет обеспечить объективность оценки.

Эти принципы, отражая основные закономерности целостного процесса образования обучающихся, самым тесным образом взаимосвязаны и касаются одновременно разных сторон процесса осуществления оценки результатов освоения программы коррекционной работы.

Основным объектом оценки достижений планируемых результатов освоения обучающимися программы выступает наличие положительной динамики обучающихся в интегративных показателях, отражающих успешность достижения образовательных достижений и преодоления нарушений развития.

В целях оценки результатов освоения обучающимся программы используются три формы мониторинга: стартовая, текущая и финишная диагностика. Организационно-содержательные характеристики стартовой, текущей и финишной диагностики разрабатывает образовательная организация с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся, их индивидуальных особых образовательных потребностей.

В случаях стойкого отсутствия положительной динамики в результатах освоения программы коррекционной работы обучающегося в случае согласия родителей (законных представителей) необходимо направить на расширенное психолого-медико-педагогическое обследование для получения необходимой информации, позволяющей внести коррективы в организацию и содержание программы коррекционной работы.

Для полноты оценки достижений планируемых результатов освоения обучающимися программы коррекционной работы следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку наличие положительной динамики обучающихся по интегративным показателям, свидетельствующей об ослаблении (отсутствии ослабления) степени влияния нарушений развития на жизнедеятельность обучающихся, проявляется не только в учебно-познавательной деятельности, но и повседневной жизни.

Результаты освоения обучающимся программы не выносятся на итоговую оценку и оформляются в виде папки документов, хранящейся у школьного педагога-психолога.

Результаты и их оценка могут быть оформлены в следующем виде (О.А. Ульянина) (см. табл. 4.В).

Таблица 4.В

Результаты развития обучающегося на 20__–20__ учебный год

Оценка динамики в конце года

Оценивается по 4-балльной шкале уровень сформированности перечисленных способностей, функций, навыков и т.д.

1	2	3	4
Полная несформированность / грубые нарушения	Частичная несформированность / ниже нормы	Частичная сформированность / в нижних границах нормы	Полная сформированность по возрасту/ без нарушений

Параметры	Дефициты		Ресурсы		Задачи развития 20..–20.. уч. г.	Динамика 20..–20.. уч. г.	
	1	2	3	4		Балл	Продвижение
1. Социальная адаптация							
Самообслуживание и бытовые навыки	1	2	3	4			
Способность адаптироваться к изменениям	1	2	3	4			
Умение ориентироваться в пространстве класса, школы	1	2	3	4			
Умение организовать рабочее пространство	1	2	3	4			
Умение организовать собственную деятельность (на перемене, досуг)	1	2	3	4			
Выполнение требований педагогов, других взрослых	1	2	3	4			
Соблюдение школьных правил	1	2	3	4			
Способность вступать и поддерживать контакт, в том числе реакция на обращенную речь, замечания	1	2	3	4			
Способность к взаимодействию со взрослыми	1	2	3	4			
Способность к взаимодействию со сверстниками	1	2	3	4			
Стабильность эмоционального состояния	1	2	3	4			
Способность адекватно ситуации выражать эмоции	1	2	3	4			
Проявление агрессии соизмеримо ситуации (неуместность – уместность)	1	2	3	4			
Проявление тревожности адекватно ситуации	1	2	3	4			
2. Особенности учебной деятельности							
Интерес к занятиям и отношение к обучению (учебно-познавательная активность и интерес, включенность в образовательный процесс на уроке)	1	2	3	4			
Работоспособность	1	2	3	4			
Темп деятельности	1	2	3	4			
Понимание инструкции во фронтальном режиме	1	2	3	4			
Понимание инструкции в индивидуальном режиме	1	2	3	4			
Умение принимать учебную задачу	1	2	3	4			

Умение сохранять учебную задачу до достижения результата		1	2	3	4			
Самостоятельность при выполнении заданий		1	2	3	4			
Восприимчивость к помощи		1	2	3	4			
Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (<i>поиск ошибок</i>)		1	2	3	4			
Критичность отношения к успехам/неуспехам		1	2	3	4			
Способность переноса навыка на аналогичные задания		1	2	3	4			
3. Регулятивная сфера								
Функции программирования собственной деятельности		1	2	3	4			
Функции произвольного контроля собственной деятельности (произв. внимание)		1	2	3	4			
4. Познавательное развитие								
Пространственные представления		1	2	3	4			
Зрительно-предметное восприятие		1	2	3	4			
Произвольное внимание (в целом)		1	2	3	4			
Память	Слухоречевая память	1	2	3	4			
	Зрительная память	1	2	3	4			
Мышление	Вербально-логическое* (с 6 лет)	1	2	3	4			
	Наглядно-образное	1	2	3	4			
	Наглядно-действенное и конструктивный праксис	1	2	3	4			
5. Двигательная сфера и особенности латеральных предпочтений								
Моторная ловкость, координация движений		1	2	3	4			
Состояние крупной моторики		1	2	3	4			
Состояние мелкой моторики		1	2	3	4			
Программа движений (выстраивание, сохранение и удержание)		1	2	3	4			

Электронное издание

**Организация психологической поддержки обучающихся
в инклюзивной образовательной среде**

Методические рекомендации для педагогов-психологов

Авторский коллектив:

*Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Воронкова И.В.,
Самсонова Е.В., Савинков С.Н., Вечканова И.Г.*

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

<http://мгпшу.рф>
<http://inclusive-edu.ru>