



МОСКОВСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

# ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОДИЧЕСКОЕ  
ПОСОБИЕ



МОСКВА  
2017

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Технологии психолого-педагогического сопровождения,  
обеспечивающие преемственность организации образовательного  
процесса в условиях реализации современных  
ФГОС общего образования**

**Методическое пособие для педагогических работников  
образовательных организаций общего образования**

**Москва**

**2017**

**УДК 159.922.76:616.89**

**ББК 88.48**

**Т38**

**Авторы:**

Д.В. Лубовский, И.Б. Умняшова, А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова

**Ответственный редактор**

С.В. Алехина

**Рецензент**

д.псих.н., профессор, академик РАО И.В. Дубровина

**Т38** Технологии психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие преемственность организации образовательного процесса в условиях реализации современных ФГОС общего образования: методическое пособие для педагогических работников образовательных организаций общего образования / Д.В. Лубовский, И.Б. Умняшова, А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова; под ред. С.В. Алехиной. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 168 с.

В методическом пособии представлено описание научно-методологических основ организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, ориентированного на реализацию принципа преемственности как ключевого в реализации ФГОС общего образования.

Пособие предназначено для педагогических работников, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: административных работников, педагогов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, социальных педагогов.

Работа выполнена в рамках проекта от 27.02.2017 № 30.4390.2017/НМ «Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация».

**УДК 159.922.76:616.89**

**ББК 88.48**

ISBN 13 978-5-88687-234-7

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2017

© Лубовский Д.В., Умняшова И.Б., Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., 2017

## Оглавление

Список сокращений.....	5
Глоссарий (словарь основных терминов) .....	6
Введение .....	7
1. Преемственность как ключевой принцип реализации ФГОС общего образования .....	9
1.1. Преемственность в образовании в условиях современных вызовов, стоящих перед обществом .....	9
1.2. Концептуальные основания ФГОС общего образования .....	13
1.3. Преемственность в организации образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ и с умственной отсталостью.....	19
1.4. Реализация принципа преемственности при переходе от общего к профессиональному образованию.....	29
2. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса .....	35
2.1. Методология психолого-педагогического сопровождения.....	35
2.2. Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях и при переходе обучающихся на новый уровень общего образования .....	42
2.3. Специфические задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.....	47
2.4. Развитие психолого-педагогической компетентности субъектов образовательных отношений как условие реализации принципа преемственности образовательного процесса. ....	53
3. Технологии психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на разные уровни общего образования .....	58
3.1. Технология оценки образовательной среды .....	60
3.2. Технология оценки индивидуальной динамики образовательных результатов .....	73
3.3. Психолого-педагогический консилиум образовательной организации.....	80
3.4. Технология сопровождения процесса социализации обучающихся на новом уровне образования.....	88
3.5. Технологии сопровождения различных категорий детей с ОВЗ .....	95
3.5.1. Технология выявления детей, нуждающихся в разработке индивидуального образовательного маршрута и специальных условиях образования.....	95
3.5.2.Технология разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ.....	115
3.5.3. Технология индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.....	119
3.5.4. Технологии тьюторского сопровождения как условие реализации принципа преемственности.....	132
4. Алгоритм проектирования программы психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей преемственность организации образовательного процесса на всех уровнях образования .....	136

Заключение.....	140
Список используемых источников .....	142
Приложение А. Положение о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации (пример) .....	152
Приложение Б. Анкета «Оценка особенностей развития ребенка школьного возраста» ..	165
Приложение В. Форма индивидуального образовательного маршрута для обучающегося с ОВЗ.....	168

## Список сокращений

273-ФЗ – Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

ДО – дошкольное образование

НОО – начальное общее образование

ООО – основное общее образование

СОО – среднее общее образование

СПО – среднее профессиональное образование

ООП – основная образовательная программа

АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа

АОП – адаптированная образовательная программа (индивидуальная)

ГИА – государственная итоговая аттестация

ЕГЭ – единый государственный экзамен для обучающихся 11-х (12-х) классов

ОГЭ – обязательный экзамен по окончании 9-го класса средней школы

ОО – образовательная организация

НКО – некоммерческие организации

ППМС-центр – центр психолого-педагогического и медицинского сопровождения

ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия

ПМПк – психолого-медико-педагогический консилиум

ППк – психолого-педагогический консилиум

ППС – психолого-педагогическое сопровождение

ППЭ – психолого-педагогическая экспертиза

МСЭ – медико-социальная экспертиза

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

УО – умственная отсталость

ЗПР – задержка психического развития

ОНР – общее недоразвитие речи

РАС – расстройства аутистического спектра

ТМНР – тяжелые и множественные нарушения развития

ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут

ИПРА – индивидуальная программа реабилитации / абилитации

СИПР – специальная индивидуальная программа развития

СОУ – специальные образовательные условия

## Глоссарий (словарь основных терминов)

**Преемственность** – связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы.

**Преемственность в образовании** – это система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка.

**Непрерывное образование** – это процесс роста образовательного потенциала личности в течение жизни, целостное развитие человека как личности, повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире, развитие способностей, стремлений и возможностей.

**Психолого-педагогическое сопровождение** – комплекс действий педагогических работников, направленный на создание определенных условий в образовательной организации, которые будут способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся и развитию у них всех видов образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных) в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

**Технология** – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата, в широком смысле – применение научного знания для решения практических задач.

**Технология психолого-педагогического сопровождения** – совокупность методов и приемов профессиональной деятельности педагогических работников, направленных на создание определенных условий, которые будут способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся и развитию у них всех видов образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

**Технология психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на разные уровни общего образования** – совокупность методов и приемов профессиональной деятельности педагогических работников, направленных на создание условий, способствующих осуществлению принципов преемственности образовательных условий на каждом уровне школьного образования.

## Введение

В последнее десятилетие в системе образования России благодаря усилиям ученых и практиков складывается особая культура поддержки ребенка в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его инфраструктура (психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, профориентационные центры, центры психолого-педагогического консультирования, психолого-медико-педагогические комиссии, кабинеты доверия и др.).

В условиях обновления содержания образования в соответствии с основными положениями федерального государственного образовательного стандарта сфера ответственности ППС включает в себя задачи обеспечения социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков, формирования установок на здоровый образ жизни, развитие навыков саморегуляции и управления, профилактики поведенческих факторов риска. При этом в поле зрения служб психолого-педагогического сопровождения должны находиться все категории детей, в том числе одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью, поддержка при социализации которых требует особого внимания.

В современном ФГОС общего образования устанавливаются требования к образовательным результатам обучающихся, которые можно достигнуть только при грамотном осуществлении психолого-педагогического сопровождения. Новыми ФГОС общего образования также предусмотрена и программа коррекционной работы, которая должна быть направлена на оказание психолого-педагогической помощи тем детям, которые в ней нуждаются, прежде всего детям с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, образовательные организации должны обеспечивать равные возможности получения услуг для всех категорий детей. Это особенно актуально для современной России, где происходит переход к новым стандартам на фоне формирования актуальных потребностей общества.

Главная цель преемственности психолого-педагогического сопровождения детей – реализация единой линии развития ребенка на этапах дошкольного, основного общего, среднего общего образования и обеспечение непрерывности образовательного процесса. Непрерывное образование – это процесс роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Необходимость

непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий, высоким уровнем динамики рынка труда.

Современный процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы каждый обучающийся смог раскрыть свой личностный, интеллектуальный и творческий потенциал. Образовательный процесс должен также обеспечивать комфорт и безопасность образовательной среды, психическое здоровье обучающихся, а также индивидуализацию образовательного процесса по отношению к каждому ученику. Преемственность предусматривает внедрение в обучающий процесс определенных мер, которые сделают возможным переход ребенка с одного образовательного уровня на другой без возникновения серьезных образовательных и психологических проблем. Именно поэтому современная действительность требует психолого-педагогического сопровождения внедрения ФГОС на всех уровнях общего образования.

Данное методическое пособие предназначено для педагогических работников, организующих или осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации. В **первой главе** пособия рассматриваются научные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения процесса преемственности как ключевого принципа реализации государственных образовательных стандартов, обеспечивающего непрерывность общего образования для всех категорий обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. **Вторая глава** посвящена общим вопросам организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, в том числе задачам ППС при переходе обучающихся на новый уровень общего образования и специфичным задачам ППС детей с ОВЗ. В **третьей главе** представлено описание технологий ППС, применение которых актуально для обеспечения преемственности образовательного процесса общего образования. **Четвертая глава** посвящена алгоритму проектирования программы ППС, обеспечивающей преемственность организации образовательного процесса на всех уровнях образования с учетом различных категорий обучающихся.

Пособие адресовано административным работникам, педагогам, педагогам-психологам, учителям-логопедам, учителям-дефектологам, социальным педагогам, осуществляющим свою профессиональную деятельность в системе общего и дополнительного образования, а также специалистам психолого-медико-педагогических комиссий и центров психолого-медико-социального сопровождения.

## **1. Преемственность как ключевой принцип реализации ФГОС общего образования**

### **1.1. Преемственность в образовании в условиях современных вызовов, стоящих перед обществом**

Преемственность в образовании – это система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка. Актуальность изучения проблемы преемственности в образовании и вопросов его психолого-педагогического сопровождения и поддержки в современной ситуации связана с несколькими факторами.

Во-первых, господствующая в нашей стране в XX веке парадигма обязательного всеобщего образования, основанного на идеологии долга (обязанности получать образование), а не права на образование [54], была обоснована мобилизационным характером экономики, государственным планированием трудоустройства и социализации выпускников школы, присущим Советскому Союзу, которые ушли в прошлое и вряд ли могут быть восстановлены в силу их несоответствия реалиям современного общества, ушедшего от обеспечения населения тотальным социальным лифтом от рождения до смерти.

В образовании, выстроенном на идеологии обязанности учиться, определяемой государством, без учета разнообразия образовательных потребностей учащихся, осуществление преемственности образовательного процесса задавалось директивно едиными общеобязательными программами и поэтому не рассматривалось в качестве проблемы ее выстраивания. Модель образования, основанная на идеологии обязанности учиться, а не права (по О.Е. Лебедеву), не удовлетворяет условиям современной экономики с постоянно меняющимися на рынке труда потребностями в тех или иных результатах образования [54]. Такая модель характеризуется негибкостью системы преемственности общеобязательного образования, неориентированностью на быстрые изменения в развитии общества и экономики. В этой модели остается, по сути, нерешенной задача выстраивания самой преемственности образования, что существенно ограничивает, если не исключает, планирование многообразных образовательных траекторий, способных мобильно отвечать на запросы времени. Эти несоответствия при наличии бюрократической вертикали управления обязательным образованием с неизбежностью порождают как ответ систему имитации образовательных результатов, включая имитацию преемственности в их реализации.

Во-вторых, актуальность проблемы преемственности образования и его психолого-педагогического сопровождения связана с тем, что в условиях культурного разнообразия школа встает еще и перед следующим вызовом: нужно организовать образовательный процесс так, чтобы дети с очень разным социальным и культурным бэкграундом и с различными запросами их самих и их ближайшего окружения (семьи, референтной группы) к образованию в целом могли получать образование именно с учетом их запроса, иначе во весь рост встает проблема отсутствия образовательной мотивации. Исследования показывают, что педагоги в качестве основной проблемы в их работе указывают на отсутствие образовательных, учебных мотивов у своих учеников, часто немотивированными оказываются целые классы [53]. Это во многом обусловлено тем, что позитивная субъектная позиция обучающегося в отношении познания мира и обучения (в том числе в школе) формируется в том случае, если содержание обучения и направление воспитания согласуются с современной социальной ситуацией и теми потребностями, которые в ней у ребенка возникают. Если они не соответствуют друг другу, если происходит разлад между обучением и реальными потребностями ребенка, то желания познавать может и не возникнуть. Может сформироваться внутренняя позиция отторжения предлагаемого системой образования формата и содержания обучения и формируемого в ней образа мира. Во многом это означает то, что современная система образования не задает перспективные ориентиры для молодежи, которые учитывали бы современные возможности для применения полученных в образовании знаний и компетенций.

В-третьих, исследования 15-летних учащихся посредством системы PISA<sup>1</sup> показывают, что российское образование сталкивается с проблемой сохранения высоких результатов, достигаемых в начальной школе, при переходе обучающихся на уровень основного и полного среднего образования, на котором достижения начального уровня не получают поддержки и развития, что приводит к формированию значительной группы функционально неграмотных школьников [53, с. 34]. Это говорит о том, что преемственность в реализации образования между разными уровнями представляет собой серьезную проблему в российской школе.

В-четвертых, не менее важно, чтобы формировалась возможность для создания единого образовательного пространства в стране, регионах, а также в конкретной школе. Это необходимо для того, чтобы возникала культурная и социальная база для коммуникации разных страт населения (особенно в условиях растущего социально-

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment (программа международной оценки образовательных достижений учащихся).

экономического расслоения), для ненасильственного разрешения напряжений и конфликтов между ними, для диалога разных культур, а также для того, чтобы складывалась основа для разного рода социальных лифтов всех слоев общества, которое одна система образования обеспечить не может, но и без ее участия это вряд ли возможно. Важным этапом в создании единого образовательного пространства для всех обучающихся явилось законодательное закрепление инклюзивного образования. Этот шаг – при условии адекватной реализации открываемых им возможностей – может способствовать не только расширению доступности самого образования для различных обучающихся с особыми образовательными потребностями, но и созданию более инклюзивной социальной среды [2; 3; 4; 9; 60; 65; 67]. Если использовать введенное Крослендом различие слабого и сильного равенства в доступности образования [96], где слабое обозначает равенство стартовых возможностей для всех обучающихся, а сильное – равенство планируемых образовательных результатов [86], то современное состояние доступности образования в РФ можно описать как декларацию сильного равенства при необеспеченности слабого. Одной из причин этого является отсутствие разработанной системы ППС, удерживающей преемственность образовательного процесса в сопровождении индивидуального образовательного маршрута детей с ООП.

Таким образом, поскольку современное образование сегодня оказалось в условиях утраты монополии на обучение и социализацию подрастающего поколения, нарастающего объема доступной информации при недостаточности компетенций ее критического осмысления, потери прежними культурными образцами статуса всеобщих, в условиях трансформации традиционных моделей семьи и детства, имея в виду все более выраженный запрос общества на приоритет индивидуальности и креативности в современной экономике и социальной сфере [39; 97], возникла необходимость в новых образовательных стандартах.

Особенность новых ФГОС общего образования состоит в выдвижении новых требований к образовательным результатам как его системообразующему компоненту. Поэтому важно определить, какой смысл вкладывается в данное положение и что это значит для психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и в осуществлении его преемственности, и в поддержке и сопровождении его участников, в том числе таких, как дети с особыми образовательными потребностями. Для этого необходимо углубиться в само понятие результата образования, в тот смысл, который в него вкладывается разработчиками ФГОС общего образования. При этом методологически необходимо учитывать социальный, экономический и исторический контексты, в которых оказывается данное понятие.

ФГОС общего образования продекларировал в качестве основной цели формирование личности, способной отвечать на вызовы современности. Это личность, умеющая делать выбор и ставить цели в условиях смены и множественности целевых ориентиров и ценностных образцов культуры в контексте поликультурного общения и роста разнообразия, отбирать релевантную информацию для реализации этой цели в условиях избыточного и постоянно нарастающего информационного потока, действовать в ситуации неопределенности, уметь понимать, коммуницировать и взаимодействовать с другими людьми и т.п. [39; 97]. В большинстве международных исследований выделяют 4 вида компетенций, которые определяются как наиболее важные для современной жизни (так называемые 4 К-компетенции), – критическое мышление, креативность (+ инновационность и предприимчивость), коммуникация и кооперация [88]. Ориентирование системы общего образования на формирование компетентной личности, способной реализовать свой потенциал, в большей мере отвечает установке на реализацию обучающимися своего права на образование, а не идеологии долга-обязанности, которая строится на принуждении индивида к получению образования посредством системы санкций [40]. Направленность ФГОС общего образования на формирование личности, способной отвечать на вызовы современности, делает насущной переориентацию системы образования на разнообразие мотиваций обучающихся при реализации ими своего права на образование. А это предполагает перестройку подходов, принципов и технологий всего образовательного процесса, включая и его психолого-педагогическое сопровождение.

Однако среди педагогов до сих пор не существует достаточного понимания специфики как самого требуемого новым ФГОС общего образования образовательного результата, так и необходимости психолого-педагогического сопровождения в качестве одного из условий реализации данных видов стандартов. Приоритетом педагогов по-прежнему остается достижение учениками предметных результатов, планирование метапредметных и личностных результатов и их реализация педагогами в основном имитируется. Это связано с тем, что традиционные подходы продолжают присутствовать в учебниках, в проверочных работах, в методиках преподавания. По сути, стандарт только продекларировал новые требования к результатам, при этом ценностный и технологический аспекты педагогической практики в массовом масштабе остались практически неизменными.

В связи с этим остро встает запрос о разработке педагогических и психолого-педагогических технологий, реализующих основные идеи и принципы ФГОС общего образования, в том числе и принцип преемственности.

## 1.2. Концептуальные основания ФГОС общего образования

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определил уровневый подход в образовании.

В Российской Федерации установлены следующие уровни **общего образования**:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование<sup>2</sup>.

Каждому уровню образования соответствует определенный ФГОС:

- 1) дошкольное образование – ФГОС ДО;
- 2) начальное общее образование – ФГОС НОО;
- 3) основное общее образование – ФГОС ООО;
- 4) среднее общее образование – ФГОС СОО.

В основе всех уровней лежит единая методология как основа для реализации непрерывности образовательного процесса. В концепции ФГОС общего образования отмечается, что системно-деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирования компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;
- от «изолированного» изучения учащимися системы научных понятий к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач;
- от стихийности учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий;
- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Принцип преемственности между уровнями образования как один из ведущих принципов современных ФГОС общего образования – важнейшая составляющая в образовательной действительности ОО, смысл которой состоит в создании системы отношений между уровнями общего образования, направленной на выявление, согласование и реализацию интересов всех участников образовательных отношений.

---

<sup>2</sup> Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». П. 4 ст. 10.

В отечественной научно-методической литературе выделяются основные виды преемственности:

- *целевая* – согласованность целей и задач воспитания и обучения на отдельных уровнях развития;
- *содержательная* – обеспечение «сквозных» линий в содержании, повторении, разработка единых курсов изучения отдельных учебных программ;
- *психологическая* – совершенствование форм организации образовательной деятельности и методов обучения с учетом общих возрастных особенностей;
- *административная* – хорошо отработанная нормативно-правовая база ОО;
- *технологическая* – преемственность форм, средств, приемов и методов воспитания и обучения. Создание новых методик, технологий, разработка общих подходов к организации образовательной деятельности на всех уровнях образования [89].

Целевая характеристика для каждого уровня общего образования содержит личностный ориентир – портрет выпускника соответствующего уровня. Позиции, характеризующие учащегося уровня среднего общего образования, – это преемственная, но углубленная и дополненная версия характеристики выпускника уровня дошкольного, начального, основного общего образования.

Во ФГОС ДО сформулированы социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка в младенческом и раннем возрасте и на этапе завершения дошкольного образования<sup>3</sup>. Целевые ориентиры ООП ДО выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации ООП ДО настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования<sup>4</sup>.

В процессе реализации ФГОС НОО акцент делается на **формировании основ учебной деятельности школьника (развитии умения учиться)** – системе учебных и познавательных мотивов, умении принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, умении планировать, контролировать и оценивать учебные действия, на их результате. Именно на уровне начального общего образования обеспечиваются познавательная мотивация и интересы учащихся, их готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности учения с учителем и одноклассниками, сформированность основ

---

<sup>3</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». П. 4.6.

<sup>4</sup> Там же. П. 4.7.

нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми. При этом портрет выпускника в большей степени ориентирован на личностные характеристики выпускника начальной школы<sup>5</sup>.

На уровне основного общего образования, в период активного формирования Я-концепции подростков, акцент в образовании делается на **личностном самоопределении учащихся**: формировании нравственной, мировоззренческой и гражданской позиции, профессиональном выборе, выявлении творческих способностей учащихся, развитии способностей самостоятельного разрешения проблем в различных видах и сферах деятельности. При этом не менее важным остается развитие умения учиться, способности применять полученные знания в практической деятельности и осознавать важность образования и самообразования для организации своей жизнедеятельности<sup>6</sup>.

На уровне среднего общего образования, наряду с развитием личностной сферы и компетенций в области приобретения и усвоения новых знаний, особое место занимает формирование у старшеклассников мотивации и готовности к самообразованию в течение всей своей жизни<sup>7</sup>. Обобщенные требования к образовательным результатам выпускников начального, основного и среднего общего образования представлены в таблице 1.

---

<sup>5</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в редакции от 31.12.2015). П. 8.

<sup>6</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в редакции от 31.12.2015). П. 6.

<sup>7</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в редакции от 29.06.2017). П. 5.

**Требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, установленные федеральными государственными образовательными стандартами начального, основного и среднего общего образования**

Образовательные результаты	Уровень образования		
	Начальное общее образование*	Основное общее образование**	Среднее общее образование***
Личностные	Готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.	Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению; сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме	Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, антикоррупционное мировоззрение, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме
Метапредметные	Освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями	Освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории	Освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности
Предметные	Освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для	Освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды	Освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды

Образовательные результаты	Уровень образования		
	Начальное общее образование*	Основное общее образование**	Среднее общее образование***
	данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира	деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами	деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами

*Примечание:*

\* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373. П. 9.

\*\* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897. П. 8.

\*\*\* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413. П. 6.

Таким образом, согласование целевых ориентиров на каждом уровне образования приводит педагогические коллективы к необходимости выстраивания непрерывности образовательного процесса и условий, его обеспечивающих. Таким основанием может стать процесс психолого-педагогического сопровождения.

Для успешной реализации основной образовательной программы **дошкольного образования** (ООП ДО) должны быть обеспечены следующие **психолого-педагогические условия**:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них

видах деятельности;

б) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность<sup>8</sup>.

В соответствии с ФГОС общего образования в каждой образовательной организации должны быть созданы следующие **психолого-педагогические условия**:

- преемственность содержания и форм организации образовательной деятельности при переходе воспитанников и обучающихся на следующий уровень образования (с дошкольного к начальному общему образованию; с начального общего – к основному общему образованию; с основного общего – к среднему общему образованию);

- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся;

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, родителей, педагогических и административных работников;

- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений;

- диверсификация уровней (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень организации) и вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

С учетом возрастной специфики обучающихся каждого уровня образования выделяются следующие направления психолого-педагогического сопровождения:

- сохранение и укрепление психологического и психического здоровья обучающихся;

- формирование ценности здорового и безопасного образа жизни;

- развитие экологической культуры;

- дифференциация и индивидуализация обучения;

- мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка детей с особыми образовательными потребностями (в том числе одаренных и с ограниченными возможностями здоровья);

---

<sup>8</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». П. 3.2.1.

- психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения (для уровней основного и среднего общего образования);
- обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности (для уровней основного и среднего общего образования);
- формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников;
- поддержка детских объединений, ученического самоуправления<sup>9</sup>.

И именно федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечить как единство образовательного пространства Российской Федерации и преемственность основных образовательных программ, так и вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различных уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся.

### **1.3. Преемственность в организации образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью**

Необходимость в вариативности программ возникает в связи с включением в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Фокус внимания на непрерывности образования ставит вопрос о более раннем, чем дошкольное детство, этапе развития ребенка.

Минтрудом России, совместно с высшими органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, Минобрнауки России и Минздравом России, Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, экспертным сообществом, разработана и 1 июня 2016 года внесена в Правительство РФ для утверждения Распоряжением Правительства РФ межведомственная Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в редакции от 31.12.2015). П. 28; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в редакции от 31.12.2015). П. 25; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в редакции от 29.06.2017). П. 25.

<sup>10</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года».

Ранняя помощь – это система мероприятий, направленных на развитие детей младенческого и раннего возраста с нарушениями развития или риском появления нарушений или отставания в развитии, а также мероприятий, ориентированных на поддержку родителей. Ранняя помощь является одной из важнейших составляющих и первым важным этапом в реализации комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям и семьям, их воспитывающим, где главную роль играет максимально раннее выявление и начало оказания услуг ранней помощи ребенку группы риска и его семье.

Понятие ранней помощи представляет собой систему комплексного межведомственного и междисциплинарного взаимодействия специалистов сфер здравоохранения, социального обслуживания (включая социальное сопровождение) ребенка и семьи, образования по направлению психологической и психолого-педагогической помощи от рождения до 3 лет либо до его полного включения в образовательный процесс в дошкольной или школьной организации.

Проведение коррекционной и реабилитационной работы по психолого-педагогической, медико-социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья обуславливает возможность дальнейшего их включения в образовательную среду, является необходимым подготовительным этапом к их дошкольному и школьному образованию, в том числе инклюзивному [7; 8].

#### ***Образование обучающихся с ОВЗ на дошкольном, основном и среднем уровнях общего образования***

В статье 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ предусматривается, что в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными

возможностями здоровья»<sup>11</sup>.

Детальное рассмотрение организации образовательного процесса для детей с ОВЗ производится в статье 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» ФЗ № 273, где указывается, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Также установлено, что «содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида». В документе раскрыто понятие специальных образовательных условий: «Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Организация специальных образовательных условий является расходным обязательством субъекта Российской Федерации<sup>12</sup>.

Для реализации положений 273-ФЗ Министерством образования и науки РФ разрабатывается большое количество нормативных документов и подзаконных актов. В частности, в соответствии с п. 5 ст. 42 № 273-ФЗ выпущен приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» (ПМПК), в котором определен порядок проведения комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей.

В качестве новаций следует отметить, что:

---

<sup>11</sup> 273-ФЗ.

<sup>12</sup> 273-ФЗ. Ст. 79.

1. Обследование детей, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов производится *до окончания ими образовательных организаций*, реализующих основные или адаптированные общеобразовательные программы.

Если ранее ПМПК обследовало только детей в возрасте до 18 лет, то в соответствии с положением теперь возраст обучающегося не имеет предельного значения, если процесс образования не завершен.

2. ПМПК обязана дать рекомендации по определению формы получения образования, образовательной программы, которую ребенок может освоить, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи, созданию специальных условий для получения образования.

С учетом положений 273-ФЗ обучение детей с инвалидностью должно осуществляться также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации / абилитации (ИПРА) и на основе рекомендаций ПМПК. При этом заключение комиссии носит для родителей (законных представителей) детей рекомендательный характер. Но также важно отметить, что представленное родителями (законными представителями) детей заключение комиссии *является основанием для создания органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации рекомендованных в заключении условий для обучения и воспитания детей*<sup>13</sup>.

Также в соответствии с пунктом 5 статьи 79 273-ФЗ «отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»<sup>14</sup>. Этот вид организаций аналогичен учреждениям коррекционного образования в прошлом.

Таким образом, 273-ФЗ обеспечивает возможность выбора родителями (законными представителями) ребенка образовательной организации в зависимости от потребностей и возможностей самого ребенка.

---

<sup>13</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

<sup>14</sup> 273-ФЗ.

Образование детей с ОВЗ на дошкольном уровне регулируется ФГОС ДО, а также приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования», коррекционной программой, как частью основной образовательной программы ДО, и адаптированными основными образовательными программами<sup>15</sup>. В этих документах частично прописаны необходимые специальные образовательные условия для детей с ОВЗ.

На дошкольном уровне общего образования во многих регионах РФ такие условия были созданы в группах комбинированной и компенсирующей направленности, группах «Особый ребенок». Реализуя непрерывность образовательной вертикали, некоторые регионы организовали деятельность служб ранней помощи и лекотек на базе дошкольных образовательных организаций. Однако принцип подушевого финансирования, необходимость сократить очередь в дошкольные учреждения привели к тому, что количество детей в группах увеличилось, а количество взрослых на число детей уменьшилось. Это повлияло на возможность создать необходимые условия в указанных группах, что практически привело к разрушению слаженной системы преемственности образовательного маршрута детей с ОВЗ, которую сейчас необходимо восстанавливать. Решения на дошкольном уровне требует вопрос об организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ специалистами в количественном соотношении, количестве детей в группах и т.д.

Министерством образования и науки РФ разработан и внедряется федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ (далее по тексту – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), который вступил в действие с 1 сентября 2016 года<sup>16</sup>.

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ разработан для удовлетворения особых образовательных потребностей в четырех вариантах: для детей, близких к возрастной норме, с задержкой психического развития (ЗПР), умственной отсталостью, тяжелыми и

---

<sup>15</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

<sup>16</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

множественными нарушениями. Кроме того, ФГОС НОО дифференцирован по нозологическим группам: слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие, ЗПР, тяжелые нарушения речи, расстройства аутистического спектра, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения), опорно-двигательные, тяжелые и множественные нарушения. Предполагается, что обозначенная вариативность даст возможность учесть образовательные нужды и обеспечить не только физическую доступность среды, необходимую конкретному ребенку, но и все указанные в статье 79 закона об образовании в РФ специальные образовательные условия, включая требуемое сопровождение тьютором в ходе образовательного процесса, в том числе будут предложены повышающие коэффициенты финансирования.

Отдельно следует отметить, что уровни основного и среднего общего образования не обеспечены федеральным государственным образовательным стандартом обучающихся с ОВЗ, но их право на образование должно быть реализовано путем создания специальных образовательных условий, указанных в статье 79 273-ФЗ, разработкой и реализацией АООП на каждом уровне образования с учетом измененных требований к образовательным результатам.

Однако принятие вышеозначенных стандартов и требований к специальным образовательным условиям, несомненно являющихся важной вехой в организации образования детей с ОВЗ, в условиях «завершенности цикла образования» на каждом уровне образования, заставляет говорить о рисках получения образования детьми с ОВЗ (с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития), традиционно получавшими ценное образование по результатам обучения в пролонгированные сроки с 1-го по 9-й класс, без прохождения промежуточной аттестации по окончании начального образования.

Это связано с тем, что ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предполагает обучение детей с ОВЗ по четырем вариантам адаптированной основной общеобразовательной программы, для каждой категории. При этом вариант 1 АООП предполагает, что обучающийся с ОВЗ получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям образованию нормативно развивающихся сверстников, находясь в их среде, и в те же сроки обучения (1–4-е классы), к моменту завершения обучения (т.е. через 4 года).

Вариант 2 АООП предполагает, что обучающийся с ОВЗ получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием нормативно развивающихся сверстников в пролонгированные сроки: пять лет (1–5-е классы) – для детей, получивших дошкольное образование; шесть лет (1–6-е классы) – для детей, не получивших дошкольное образование, способствующее освоению НОО на основе АООП.

Таким образом, достижения любого ребенка с ОВЗ, обучающегося по 1-му или 2-му варианту АООП, через 4, 5 или 6 лет обучения должны будут полностью соответствовать по итоговым достижениям образованию здоровых сверстников. Однако трудно предположить, что компенсаторные возможности ребенка с ОВЗ, особенно если он обучается в массовом классе школы, мало обеспеченной специальными условиями, в том числе условиями психолого-педагогического сопровождения (при отсутствии специалистов – сурдопедагогов, тифлопедагогов, логопедов, специальных психологов), позволят ему за 4–6 лет освоить ФГОС начального общего образования. В этом случае ему не поможет даже статья 58 273-ФЗ о промежуточной аттестации обучающихся, в которой указано, что обучающиеся, не прошедшие промежуточной аттестации по уважительным причинам или имеющие академическую задолженность, переводятся в следующий класс или на следующий курс условно только в рамках одного уровня образования. Поскольку к государственной итоговой аттестации допускается обучающийся, не имеющий академической задолженности и **в полном объеме выполнивший учебный план или индивидуальный учебный план**<sup>17</sup>. Таким образом, ребенок, не освоивший программу начального общего образования, не будет допущен к итоговой аттестации. При этом некоторые дети могут показывать высокие результаты по одним предметам и низкие по другим, но по совокупности всех результатов все равно будет считаться, что ребенок образовательный уровень не освоил. В этом случае его образовательный маршрут предполагает переход на ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью. Проблема различных сроков освоения АООП для разных категорий детей влияет также и на процесс социализации детей. Ребенок, поступивший в один класс, за счет увеличенных сроков образования может закончить его с другим классом, что затрудняет его социализацию и включение в устойчивые социальные связи.

Таким образом, уровневое образование на сегодняшний момент является препятствием для получения цензового образования обучающимися с ОВЗ. Это требует разработки механизмов и закрепляющих их подзаконных актов, разрешающих проблемы дифференцированной оценки достижений обучающихся с ОВЗ и перевода их с одного уровня образования на другой.

Еще одна проблема – определение региональных подушевых коэффициентов финансирования образования детей с ОВЗ и инвалидностью, без которых нельзя обеспечить создание специальных образовательных условий, в том числе и условий психолого-педагогического сопровождения.

---

<sup>17</sup> 273-ФЗ. Ст. 59.

### ***Образовательный маршрут для обучающихся с умственной отсталостью***

Поскольку перспективы образования обучающихся с умственной отсталостью детерминированы в основном степенью выраженности недоразвития интеллекта, федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС для детей с УО) предусматривает возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения образования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основе комплексной оценки личностных и предметных результатов освоения АООП, заключения психолого-медико-педагогической комиссии и согласия родителей (законных представителей)<sup>18</sup>.

Современные научные представления об особенностях психофизического развития разных групп обучающихся с умственной отсталостью позволяют выделить образовательные потребности, как общие для всех обучающихся с ОВЗ, так и специфические. К общим потребностям относятся:

- выделение пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание образовательных областей, так и в процессе индивидуальной работы;
- раннее получение специальной помощи средствами образования;
- психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;
- психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательной организации;
- постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательной организации.

В основу разработки АООП для обучающихся с умственной отсталостью заложены дифференцированный и деятельностный подходы. Применение дифференцированного подхода к созданию образовательных программ обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя обучающимся с умственной отсталостью возможность реализовать индивидуальный потенциал развития.

---

<sup>18</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

В соответствии с требованиями ФГОС для детей с УО организация может самостоятельно разрабатывать два варианта АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – варианты 1 и 2. Каждый вариант АООП содержит дифференцированные требования к структуре, результатам освоения и условиям ее реализации, обеспечивающие удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей разных групп или отдельных обучающихся с умственной отсталостью, получение образования вне зависимости от выраженности основного нарушения, наличия других (сопутствующих) нарушений развития, места проживания обучающегося, вида организации. Обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получает образование по АООП (варианты 1 и 2), которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья.

Описание результатов овладения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) АООП имеет интегративный характер и включает в себя требования к оценке овладения жизненными и социальными компетенциями (личностные результаты); требования к оценке степени самостоятельности использования предметных знаний и умений для решения практико-ориентированных задач (предметные результаты).

Сроки реализации АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) составляют 9–13 лет. В реализации АООП может быть выделено два или три этапа: I этап – «нулевой» класс (дополнительный первый класс) – 1–4-е классы; II этап – 5–9-е классы; III этап – 10–12-е классы.

Цель I этапа состоит в формировании основ предметных знаний и умений, коррекции недостатков психофизического развития обучающихся. Организация первого, дополнительного, класса («нулевого») направлена на решение диагностико-пропедевтических задач:

1) выявить индивидуальные возможности каждого ребенка, особенности его психофизического развития, оказывающие влияние на овладение учебными умениями и навыками;

2) сформировать у обучающихся физическую, социально-личностную, коммуникативную и интеллектуальную готовность к освоению АООП;

3) сформировать готовность к участию в систематических учебных занятиях, в разных формах группового и индивидуального взаимодействия с учителем и одноклассниками в урочное и внеурочное время;

4) обогатить знания обучающихся о социальном и природном мире, опытом в доступных видах детской деятельности (рисование, лепка, аппликация, ручной труд, игра и др.).

II этап направлен на расширение, углубление и систематизацию знаний и умений обучающихся в обязательных предметных областях, овладение некоторыми навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире.

На III этапе реализации АООП решаются задачи, связанные с углубленной трудовой подготовкой и социализацией обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые необходимы для их самостоятельной жизнедеятельности в социальной среде.

В соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) на основе АООП образовательной организацией на каждого ребенка разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР), учитывающая специфические образовательные потребности обучающихся.

Вследствие системных нарушений развития обучающихся, им показан индивидуальный уровень итогового результата общего образования. Благодаря обозначенному во ФГОС варианту образования на основе СИПР все обучающиеся, вне зависимости от тяжести состояния их развития, могут быть включены в образовательное пространство. При этом принципы организации предметно-развивающей среды, оборудование, технические средства, программы учебных предметов, коррекционных курсов, а также содержание и методы обучения и воспитания определяются индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка.

Содержание образования на основе СИПР включает перечень конкретных образовательных задач, возможных результатов образования обучающегося, которые отобраны из содержательного раздела АООП: программ учебных предметов, коррекционных курсов и других программ (формирования базовых учебных действий; нравственного воспитания; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся; внеурочной деятельности), с учетом актуальности образовательных задач для данного конкретного обучающегося. Задачи образования формулируются в СИПР на один учебный год, затем пересматриваются с учетом оценки результатов освоения СИПР обучающимся. По результатам текущей и промежуточной аттестации экспертной группой вносятся изменения в СИПР.

При необходимости, когда формирование у обучающихся навыков самообслуживания, передвижения, контроля своего поведения оказывается невозможно или ограничено, в образовательной организации создаются условия реализации потребности в уходе и присмотре.

Психолого-педагогическая работа с ребенком проводится разными специалистами. Согласно требованиям к кадровому обеспечению, указанным во ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в реализации АООП участвует междисциплинарный состав специалистов (педагогические, медицинские и социальные работники), компетентных в понимании особых образовательных потребностей обучающихся, которые в состоянии обеспечить систематическую медицинскую, психолого-педагогическую и социальную поддержку.

Мониторинг результатов обучения проводится один раз в полугодие. В ходе мониторинга реализации СИПР участники экспертной группы оценивают уровень сформированности представлений, действий / операций, определенных индивидуальной программой. На основе характеристики по итогам года и внесенных в нее изменений, произошедших в летний период, составляется СИПР на следующий учебный период.

Для обеспечения освоения обучающимися с умственной отсталостью адаптированной основной общеобразовательной программы может быть реализована сетевая форма взаимодействия с использованием ресурсов как образовательных, так и иных организаций, что особенно важно для реализации принципа преемственности в реализации ФГОС и продолжения обучающимися с умственной отсталостью образовательного маршрута в профессиональной сфере.

Создание специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ на всех уровнях общего образования является важным этапом в реализации принципа преемственности образовательного процесса, обеспечивающим процесс доступности и включенности всех категорий детей в этот процесс. При этом крайне важными являются адекватность и своевременность создаваемых условий для каждой категории детей с ОВЗ, что позволяет создать развивающую и психологически безопасную образовательную среду для каждого ребенка.

#### **1.4. Реализация принципа преемственности при переходе от общего к профессиональному образованию**

Непрерывное образование – это процесс роста образовательного потенциала личности в течение жизни, целостное развитие человека как личности, повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире, развитие

способностей, стремлений и возможностей. Главным критерием эффективности при этом должно стать соответствие профессионально-квалификационной структуры выпускников требованиям рынка труда. Одним из механизмов достижения нового качества профессионального образования является его структурная и институциональная перестройка, отработка моделей интеграции уровней образования, обеспечение преемственности содержания образования на различных уровнях. На современном этапе существует проблема преемственности образовательных стандартов в цепочке «школа – СПО – вуз», в связи с чем возникает необходимость в создании механизмов преемственности между этими уровнями образования.

В 70–80-е годы XX века в образовательной системе существовали учебно-производственные комбинаты, на базе которых советские школьники проходили профессиональное обучение и занимались общественно полезным трудом. По окончании школы дети сдавали специальный экзамен, по результатам которого могли получить трудовую специальность. Таким образом, выпускники уже имели рабочую профессию и были готовы к взрослой жизни сразу после школы.

Приказ Минобрнауки России от 18.04.2013 № 292 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения» и приказ Минобрнауки России от 02.07.2013 № 513 «Об утверждении перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение» дали старт разработке и внедрению в субъектах РФ моделей прохождения обучающимися профессиональной подготовки одновременно с получением среднего общего образования.

С 2015 года в различных регионах РФ стартовал проект «Профессиональное обучение без границ». Так, с 2016 года у московских школьников, начиная с 7-го класса, появилась возможность получить профессию на базе московских колледжей в рамках программы «Профессиональное обучение без границ»<sup>19</sup>.

**Цели проекта:**

- ранняя профессиональная социализация лиц в возрасте до восемнадцати лет;
- удовлетворение потребности в профессиональном обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья;

---

<sup>19</sup> Профессиональное обучение без границ [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование Москвы. URL: <https://spo.mosmetod.ru/borderless>

- расширение интереса к трудовому и профессиональному обучению в условиях структурных изменений на рынке труда, роста конкуренции, определяющих постоянную потребность экономики города Москвы в профессиональной мобильности молодежи.

**Основные направления проекта:**

- приобретение профессиональных компетенций школьниками;
- профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- школьники, получая основное общее или среднее общее образование, параллельно посещают колледж и получают профессиональную подготовку;
- в результате обучения школьники одновременно с аттестатом об основном общем или среднем общем образовании приобретают возможность получения свидетельства о профессии рабочего, служащего с присвоением квалификации;
- по окончании профессионального обучения сдают квалификационный экзамен, по результатам которого получают свидетельство о профессии рабочего, служащего с присвоением квалификации (разряда, класса, категории и т.д.).

Реализация проекта происходит по двум моделям:

1. Модель взаимодействия ОО и колледжа (рис. 1).

Школьник, получая основное общее или среднее общее образование, параллельно посещает колледж и получает профессиональную подготовку. В результате обучения он одновременно с аттестатом об основном общем или среднем общем образовании приобретает возможность получения свидетельства о профессии рабочего, служащего с присвоением квалификации. По окончании профессионального обучения сдает квалификационный экзамен, по результатам которого получает свидетельство о профессии рабочего, служащего с присвоением квалификации (разряда, класса, категории и т.д.).



**Рис. 1.** Возможность получения профессионального образования обучающимся, посещающим образовательную организацию общего образования и колледж

2. Модель – профессиональное обучение в кружках дополнительного образования на базе школы или организации дополнительного образования (рис. 2).

Школьник, получая основное образование или среднее общее образование, параллельно посещает кружок дополнительного образования, где осваивает один из модулей профессиональной подготовки и получает сертификат. Освоив набор компетенций, соответствующих требованиям профессионального стандарта, сдает квалификационный экзамен и по результатам получает свидетельство о профессии рабочего, служащего с присвоением квалификации (разряда, класса, категории и т.д.). Количество занятий и форма обучения (индивидуальная, дистанционная или в группе) определяются образовательной организацией в соответствии с содержанием программы и условиями обучения.



**Рис. 2.** Профессиональное обучение в кружках дополнительного образования на базе школы или организации дополнительного образования

По сути, это логическое продолжение дополнительного образования, поэтому сдавать вступительные экзамены не нужно. Школьник осваивает несколько модулей и приобретает необходимые теоретические и практические знания по выбранной специальности. Программа «**Профессиональное обучение без границ**» позволяет школьникам пройти обучение по востребованным специальностям: повар, мастер маникюра, стилист-парикмахер, ландшафтный дизайнер, верстальщик и пр.

Образовательные организации общего образования могут заключить контракты с колледжами. Но, если ученик хочет получить профессиональное образование, а школа, где он обучается, еще не подключилась к программе, он может напрямую обратиться в учреждение среднего профессионального образования (СПО).

Таким образом, вместе с аттестатом выпускник получит сертификат о прохождении одного или нескольких модулей по выбранной профессии. Для того чтобы получить свидетельство государственного образца, нужно пройти квалификационный экзамен. Реализуя принцип преемственности, эта программа позволит ему быстрее пройти уже пройденные этапы, если он решит продолжить обучаться по выбранной специальности в колледже или вузе. Непосредственно в вузе это свидетельство о профессии может учитываться в составе портфолио при поступлении. Ну а если нет – то, во-первых, выпускник не потеряет минимум год (а то и всю жизнь) на «не ту» профессию, а во-вторых – любые навыки, которые школьники получают в рамках программы «Профессиональное образование без границ», применимы в повседневной жизни и вполне могут пригодиться в будущем.

Проект «Профессиональное обучение без границ», актуален и для людей с ОВЗ, и с инвалидностью. Особенно эта актуальность проявляется относительно лиц, которые обучаются по ФГОС обучающихся с умственной отсталостью. В программах, реализующих данный стандарт, предусмотрено трудовое и профессиональное обучение. Однако в современных условиях в образовательных организациях реализовать эти программы достаточно сложно. В связи с этим сетевое взаимодействие с колледжами по вышеописанным моделям может стать эффективным условием в реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью.

Профессиональное обучение без границ предполагает освоение основных программ профессионального обучения по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих **за счет средств бюджета регионов** в образовательных организациях. К обучению допускаются: лица различного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющие основного общего или среднего общего образования, и лица до 18 лет, не имеющие основного общего или среднего общего образования. Приказом Минобрнауки России от 2 июля 2013 г. № 513 «Об утверждении перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение» определен перечень профессий для лиц с ОВЗ<sup>20</sup>.

Одними из важнейших принципов психолого-педагогического сопровождения социально-профессиональной адаптации учащихся являются социальное партнерство –

---

<sup>20</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.07.2013 № 513 «Об утверждении перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение».

вовлечение работодателей в адаптационный процесс; разноплановость усилий – направленность адаптационного процесса на различные сферы жизнедеятельности учащихся (личную, социальную и трудовую); комплексность воздействия педагогов, классных руководителей, руководителей кружков, психологов, социальных работников и социальных партнеров; непрерывность – создание этапов, «переходов» адаптационной работы от профессионального образовательного учреждения к трудовой деятельности на производстве. В соответствии с этим сборники адаптированных программ профессионального обучения проходят обязательное согласование с работодателями – социальными партнерами.

## **2. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса**

### **2.1. Методология психолого-педагогического сопровождения**

Термин «психолого-педагогическое сопровождение» применительно к деятельности школьного психолога впервые предложен в работах М.Р. Битяновой (1997) для описания теоретического подхода к организации психологической работы в образовательной организации. Согласно данному подходу, объектами профессиональной деятельности психолога образования выступают процессы обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия, а предметом – социально-психологические условия успешного обучения и развития. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в школе осуществляется преимущественно педагогическими средствами, реализуемыми в ходе образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается М.Р. Битяновой как профессиональная деятельность специалистов, направленная на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде. При этом наиболее значимо применение опосредованных форм воздействия, недопущения непосредственного вмешательства в жизнь ребенка со стороны специалистов, осуществляющих сопровождение. Основные направления психолого-педагогического сопровождения: диагностика, психокоррекционная и развивающая работа с детьми, консультирование и просвещение субъектов образовательного процесса, социально-диспетчерская деятельность [14].

Термин «психологическое сопровождение» используется в работах Р.В. Овчаровой (2006) для описания реального направленного процесса с конкретным содержанием, формами и методами работы, которые соответствуют задачам конкретного случая; как комплекс взаимосвязанных мер, осуществляемых с целью создания социально-психологических условий для психологического здоровья и развития личности, формирования ее как субъекта жизнедеятельности. Психологическое сопровождение рассматривается как одна из технологий профессиональной деятельности педагога-психолога (психолога образования), и главное ее отличие от других технологий (консультирования, коррекции и др.) состоит прежде всего в позиции специалиста, отражающейся в приоритетных направлениях его профессиональной деятельности, и в разделении ответственности за результативность этой деятельности с учителями и родителями (законными представителями) обучающихся. При этом взрослые участники образовательного процесса выступают и как субъекты, и как объекты сопровождения [52].

Итак, под **психолого-педагогическим сопровождением** в научно-практической литературе понимается комплекс действий педагогических работников, направленный на создание определенных условий в образовательной организации, которые будут способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся (И.В. Дубровина) и развитию у них всех видов образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных) в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

С точки зрения И.В. Дубровиной, создание условий – это моделирование и проектирование образовательных сред, учебно-практических ситуаций и событий, которые в совокупности создают «зону ближайшего развития ребенка». Такую ситуацию развития задает ребенку взрослый посредством организации совместного детско-взрослого взаимодействия и сотрудничества. И.В. Дубровина отмечает, что это касается не только отдельных психических функций, но и развития личности ребенка в целом, так как в реальном взаимодействии с взрослым ребенок попадает как в зону ближайшего – интеллектуального, так и личностного развития. При этом развивающий потенциал этих зон всецело зависит от уровня общекультурного развития самого взрослого [26]. Поэтому развитие психолого-педагогических компетенций всех участников образовательного процесса является одним из важнейших направлений психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Главной методологической основой психолого-педагогического сопровождения в системе образования являются положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Согласно данной теории, психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития, который зависит от той культурной среды, в которой происходит его детство. Этот процесс включает в себя овладение ребенком культурно заданными средствами действия с предметами, овладение культурно заданными средствами отношений с другими людьми, овладение культурно заданными средствами владения собой, своей психической деятельностью, своим поведением. Культурное развитие происходит в контексте повседневного опыта усвоения культуры, в результате которого развиваются собственно человеческие, высшие психические функции, формируется личность, развивается мировоззрение. С точки зрения Л.С. Выготского, к основным психологическим, педагогическим и социальным условиям, способствующим процессу культурного развития, относятся:

1. «Социальная ситуация развития» ребенка, оказывающая влияние на формирование образа мира, мотивационной сферы, убеждений, на характер эмоциональных эталонов, на общее поведение, отношения, деятельность и т.д. «Социальная ситуация развития», которую Л.С. Выготский определял как «совершенно

своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [18, с. 258], рассматривается как характеристика условий, обеспечивающих позитивное развитие и психологическое здоровье ребенка. Эти условия специфичны для каждого возрастного этапа развития, и поэтому необходимо учитывать переживания ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эта среда позитивна и вызывает его положительные переживания, то она обладает развивающим эффектом.

2. Соотношение обучения и развития. Л.С. Выготский обосновал ведущую роль обучения в развитии ребенка и ввел понятие «зона ближайшего развития», на которую должно быть ориентировано обучение. Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает их с помощью взрослого. Это тот шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется небольшой «толчок», для того чтобы этот шаг был им сделан. Если ребенок даже с помощью взрослого не справляется с поставленной перед ним задачей, значит эта задача находится за пределами зоны ближайшего развития и никакого развивающего эффекта от ее решения не будет, в лучшем случае удастся лишь «натаскать» ребенка на выполнение подобных заданий и действий.

3. Учет содержания и особенностей протекания возрастных этапов развития ребенка. Л.С. Выготский предложил возрастную периодизацию, хорошо известную всем сегодня: младенчество, раннее, дошкольное и школьное детство, отрочество, ранняя юность. Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. Каждый возрастной период является сенситивным (наиболее благоприятным) для развития определенных психических процессов и свойств, психических качеств личности. На каждом возрастном этапе существуют особые, центральные, присущие именно данному этапу проблемы развития, которые и определяют задачи развития – то, чему предстоит научиться, чем предстоит овладеть, что предстоит выработать. К концу каждого возрастного периода у ребенка должны сформироваться личностные новообразования и возникнуть новые потребности в изменении взаимоотношений с окружающими, в ином или иных видах деятельности, в более полном познании окружающего мира, в осознании своих прав и т.д. Постепенно формируется внутренняя позиция растущего человека, желание не только познавать мир природы и людей, но и занять в этом мире свое место. На стыке двух возрастов возникают кризисные периоды, которые знаменуют завершение предыдущего этапа развития и начало нового этапа. Эти периоды характеризуются быстротечным протеканием, появлением негативных характеристик в поведении (трудновоспитуемость, падение

работоспособности, для школьных периодов – снижение учебной мотивации и успеваемости, повышенная конфликтность и т.д.). Но эти периоды очень важны для формирования личностных новообразований, которые окончательно оформляются именно в этот момент жизни ребенка. Эта идея была продолжена в работах А.Н. Леонтьева, который развил понятие «ведущий тип деятельности», указав, что с возрастом меняется место ребенка в системе общественных отношений, и это изменение сопровождается сменой деятельности ребенка, которая является определяющей в его развитии [71]. Продолжая идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин создал возрастную периодизацию развития ребенка, которая в настоящее время считается общепринятой в отечественной психологии (табл. 2) [15; 51; 71; 87].

Таблица 2

### Возрастная периодизация детского развития

Эпоха	Раннее детство		Детство		Отрочество	
Период	Младенчество	Ранний возраст	Дошкольное детство	Младшее школьное детство	Младший подростковый возраст	Старший подростковый возраст (ранняя юность)
Возраст	0–1	1–3	3–7	7–12(13)	12(13)–15	15–18
Ведущая деятельность (Д.Б. Эльконин)	Эмоционально-непосредственное общение	Орудийно-предметная деятельность	Сюжетно-ролевая игра	Учебная деятельность	Интимно-личностное общение	Учебно-профессиональная деятельность
Кризисы	Новорожденности	1 года	3 лет	7 лет	12–13 лет	15 лет
Содержание кризиса		Кризис мировоззрения	Кризис отношений	Кризис мировоззрения	Кризис отношений	
Новообразования как побудители поведения (Л.И. Божович)	Формирование потребности в общении, в другом человеке	Аффективно заряженные представления	Осознание себя как субъекта собственной деятельности («Система Я»)	Произвольность психических явлений, внутренняя позиция личности	Самосознание и потребность в самопознании	Самоопределение личности

4. Индивидуализация процесса развития каждого ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал, что в возрастной контекст развития попадают очень разные дети, со своими индивидуальными особенностями, с различной «зоной ближайшего развития», которую нужно определять для каждого отдельного ребенка, а не для возрастной группы в целом. Именно индивидуальные варианты возрастного развития обуславливают своеобразие развития психики и личности ребенка, его оригинальность, а следовательно, и необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку – создание условий, способствующих развитию конкретного ребенка. У каждого ребенка есть свой потенциал развития, надо помочь ему этот потенциал почувствовать, осознать и реализовать. Отсюда

основной принцип взаимодействия взрослого с ребенком – подход к нему как к единственному и неповторимому растущему человеку, как к зарождающейся личности и индивидуальности. Реализация данного принципа в работе и взаимодействии с ребенком предполагает понимание важнейших закономерностей и факторов как психического, так и личностного развития. В основе индивидуальности ребенка лежат его природные особенности, обусловленные всевозможными комбинациями человеческих генов, некоторыми анатомо-физиологическими особенностями организма, мозга, органов чувств, соотношением I и II сигнальных систем, типологическими свойствами нервной системы. Существует постепенность, неравномерность, асинхронность психического развития, разный темп развития, наличие латентных периодов, когда развитие происходит в скрытом, не доступном для наблюдения виде и проявляется лишь через некоторое время в виде резкого «рывка». Кроме того, у каждого ребенка существует своя «социальная ситуация развития», которая также обуславливает индивидуальные варианты прохождения возрастных этапов.

5. Значение воспитательного воздействия для формирования личности ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал, что процесс освоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке, на его воспитание, которое «возможно только на основе надлежащим образом направленной социальной среды» [19, с. 24]. «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность». «Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником». «Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль – лепить, кроить, кромать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [17, с. 82, 83, 89]. Л.С. Выготский особо подчеркивал значение формирования нравственного развития личности, которое заключается в интериоризации моральных норм, т.е. превращении их во внутренние убеждения человека, регулирующие его поведение. «Нравственное поведение всегда будет такое, которое связано со свободным выбором социальных форм поведения» [17, с. 259].

6. Важность овладения ребенком культурно заданными средствами управления собой, своей психической деятельностью, своим поведением. Л.С. Выготский, рассматривая волю как центральную функцию личности, указывал, что основные

изменения школьного возраста – осознание и овладение психическими процессами – обязаны своим происхождением обучению. Эта идея впоследствии получила свое развитие в трудах И.В. Дубровиной, А.Д. Андреевой, А.М. Прихожан, Е.Е. Даниловой и других ученых и практиков, которые разработали курс изучения предмета «Психология» в школе, основная цель которого состоит в развитии психологической культуры обучающихся. Владение знаниями о психологии человека позволяет школьнику лучше понимать себя, способствует развитию умения управлять проблемами собственного поведения, личностного, профессионального, социального самоопределения и т.д. [26; 27; 28; 29].

7. Л.С. Выготского по праву считают основоположником инклюзивного обучения как педагогической системы. Он впервые высказал идею о необходимости соединения общего и специального образования. При всех своих достоинствах специальная школа, по Выготскому, имеет главный недостаток: она «закрывает» своего воспитанника – слепого, глухого, умственно отсталого ребенка в узкий круг школьного коллектива равных себе. В этом замкнутом мире все приспособлено к дефекту ребенка, все фокусирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь.

Отмечая тот факт, что педагоги и психологи рассматривают слепоту, глухоту, интеллектуальную недостаточность только как дефекты физические и психические и не видят главного – их социальной сущности, он справедливо подчеркивал: «Решительно все психологические особенности дефективного ребенка имеют в основе не биологическое, а социальное ядро. <...> Возможно, что недалеко то время, когда педагогика будет стыдиться самого понятия “дефективный ребенок” как указания на какой-то неустранимый недостаток его природы. <...> В наших руках сделать так, чтобы глухие, слепые и слабоумные дети не были дефективными. Тогда исчезнет и само это понятие, верный признак нашего собственного дефекта» [17, с. 57].

Социальную компенсацию дефекта Лев Семенович называл первоочередной задачей педагогики в воспитании детей с нарушениями в развитии, утверждая, что в каждом ребенке с аномальным развитием имеется колоссальный резерв здоровых потенциалов. Теория Л.С. Выготского о связи между индивидуальным развитием и социальным окружением ребенка, его социальной активностью явилась методологической основой социально-образовательной интеграции и инклюзии детей, имеющих особенности в развитии, в среду здоровых сверстников [6; 9; 55; 57].

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского получила дальнейшее развитие в трудах его учеников, соратников и последователей. Многие из этих теорий и концепций также можно отнести к методологической основе психолого-педагогического сопровождения в сфере современного образования.

В научной литературе выделяют методологические основы системы сопровождения в образовательном процессе:

- Личностно-ориентированный (личностно-центрированный) подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская, Н.Ю. Синягина), определяющий при построении системы психолого-педагогического сопровождения приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка, максимальный учет индивидуальных, субъективных и личностных особенностей детей. С этих позиций сопровождение должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, а не на заданные извне задачи.

- Антропологическая парадигма в педагогике и психологии (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Б.С. Братусь), предполагающая целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных функций и свойств когнитивных процессов на рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его взаимоотношений с другими людьми.

- Концепция психологического и психического здоровья детей и школьников (И.В. Дубровина), рассматривающая в качестве предмета работы психолога образования проблемы развития личности ребенка в условиях конкретного образовательного пространства, влияющие на состояние его психологического здоровья и благополучия. В данном подходе приоритетным направлением деятельности психолога образования является психологическая профилактика, в том числе через мониторинг и коррекцию параметров образовательной среды.

- Парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), в которой утверждается необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит детей знаниям и умениям, но прежде всего обеспечивает развитие у каждого ребенка фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств, что требует «психологизации» педагогической деятельности.

- Теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развития ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

- Проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красило), ориентирующий на проектирование и создание в образовательной среде условий для кооперации его субъектов в проблемной ситуации [90].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение имеет общую методологию с действующими стандартами и необходимо для решения важнейших образовательных задач, сформулированных ФГОС общего образования.

## **2.2. Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях и при переходе обучающихся на новый уровень общего образования**

Исходя из требований к содержательному разделу ООП общего образования, включающих в себя определенный перечень программ, специалистами ФГБОУ ВО МГППУ в 2012–2014 гг. были сформулированы следующие направления психолого-педагогического сопровождения ООП общего образования [77; 83; 84]:

**1. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности,** включающее в себя экспертизу психолого-педагогических условий реализации ФГОС общего образования; сопровождение программы формирования и развития универсальных учебных действий (УУД); сопровождение программы индивидуализации и дифференциации обучения на всех уровнях общего образования (выявление и развитие способностей обучающихся, сопровождение одаренных, высокомотивированных детей и обучающихся, испытывающих трудности в обучении); сопровождение предпрофильного и профильного образования; сопровождение процессов подготовки и проведения итоговой аттестации обучающихся. Данное направление реализуется в процессе проведения мониторинга психологической атмосферы образовательной организации и влияния особенностей образовательной среды на психологическое благополучие всех участников образовательных отношений; совместном с педагогами проектировании развивающей среды урочной и внеурочной деятельности; реализации просветительско-развивающих мероприятий, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; участия в работе психолого-педагогического консилиума образовательной организации с целью разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и специальных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями [80; 82; 83; 84]. Эффективность психолого-педагогического сопровождения данного направления отражается в сформированности метапредметных и предметных образовательных результатов, актуальных для определенного уровня образования.

**2. Психолого-педагогическое сопровождение процессов воспитания и социализации,** подразумевающее сопровождение процесса адаптации обучающихся к обучению в образовательной организации; сопровождение внутришкольной работы по

формированию культуры здорового и безопасного образа жизни; профилактику социальных рисков; сопровождение деятельности детских объединений.

Реализация данного направления должна проходить с учетом основных направлений Стратегии воспитания в Российской Федерации, утвержденной Правительством РФ в мае 2015 года, и включать в себя: гражданское воспитание, патриотическое воспитание и формирование российской идентичности, духовное и нравственное воспитание детей на основе российских традиционных ценностей, приобщение детей к культурному наследию, популяризацию научных знаний среди детей, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание [13].

Эффективность психолого-педагогического сопровождения данного направления отражается в сформированности личностных образовательных результатов, актуальных для определенного уровня образования. К ним прежде всего относятся сформированность ценностно-смысловых установок, в том числе ценности здорового и безопасного образа жизни и ценность образования и саморазвития в течение всей жизни.

Ценность собственной жизни и мотивации на ее сохранение отражается в психологическом благополучии выпускника школы. Психологическое благополучие является показателем психического и психологического здоровья личности (И.В. Дубровина). Психологическое здоровье является результатом полноценного психического здоровья человека на всех этапах онтогенеза, которое обеспечивает адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности [29, с. 14]. Психологическое здоровье предполагает духовное становление личности, полноту и богатство ее внутреннего мира на основе полноценного и всестороннего психического развития [28, с. 117]. Психологическое здоровье личности помогает успешно разрешать возникающие на жизненном пути проблемы, принимая во внимание при этом не только личное благополучие, но и благополучие других людей [29, с. 15].

Мотивация к обучению в течение всей жизни, включающая потребность в саморазвитии и самоактуализации, напрямую зависит от сформированности внутренней позиции школьника на всех этапах школьного обучения. Как показано в исследованиях Д.В. Лубовского (в том числе выполненных под руководством ученого), сформированная внутренняя позиция у детей накануне перехода в школу уже может выступать предпосылкой мотивации к непрерывному образованию, а на всех других этапах школьного обучения сформированная внутренняя позиция обучающихся выступает как основа устойчивого развития учебной деятельности. При этом существенную роль в развитии

внутренней позиции обучающегося играет развивающая среда образовательного пространства, где обучается и воспитывается ребенок [42; 43; 44].

Реализация данного направления предполагает проведение просветительско-развивающих профилактических и/или коррекционных мероприятий, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательных отношений по вопросам самопознания, развитие навыков эффективной коммуникации и конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций, развитие ценности здорового и безопасного образа жизни, повышение уровня самопринятия, развитие навыков саморазвития и самоактуализации. В данном направлении также актуальна работа психолого-педагогического консилиума образовательной организации, направленная на предотвращение (профилактику) или исправление (коррекцию) различных отклоняющихся форм поведения обучающихся с учетом анализа причин выбираемых моделей поведения (копинг-стратегий). Наиболее значимое место в данном направлении отводится мониторингу психологической безопасности образовательной среды с целью раннего выявления социальных рисков, работа по устранению или хотя бы минимизации которых является задачей всего педагогического коллектива и родительской общественности [83; 84].

**3. Психолого-педагогическое сопровождение программы коррекционной работы,** направленное на поддержку педагогов и родителей по вопросам организации образовательного процесса «особых» детей в образовательной организации; участие в создании инклюзивной среды образовательной организации и сопровождение процесса обучения детей с ОВЗ в образовательной организации.

В связи с введением в действие с 1 сентября 2016 г. ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью, деятельность специалистов Службы практической психологии образования может быть также отражена в адаптированной ООП образовательной организации, учитывающей специфику обучения детей с ОВЗ (глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с ЗПР, РАС, со сложными дефектами) и детей, имеющих интеллектуальные нарушения (легкая, умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость, тяжелые и множественные нарушения развития)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599.

Данное направление психологического сопровождения предполагает включение педагога-психолога в процессы, ориентированные на создание инклюзивной образовательной среды, предполагающей создание специальных образовательных условий для детей с ОВЗ. Наиболее эффективная форма психолого-педагогического сопровождения – это деятельность междисциплинарного (психолого-педагогического) консилиума образовательной организации, направленная на разработку индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для ребенка с ОВЗ и мониторинг эффективности специальных образовательных условий, создаваемых для реализации ИОМ. Педагог-психолог может выступать в качестве эксперта, который разрабатывает рекомендации по созданию специальных образовательных условий для обучающегося с ОВЗ и участвует в их реализации (создании и отслеживании позитивного влияния созданных условий на психологическое благополучие ребенка). Рекомендации по созданию специальных условий для ребенка с ОВЗ разрабатываются коллегиально членами психолого-педагогического консилиума на основе данных психолого-педагогической диагностики когнитивной и личностной сфер ребенка с ОВЗ, анализа условий жизни и воспитания ребенка, с учетом рекомендаций по организации обучения, сформулированных ПМПК [80].

На уровне дошкольного образования программа психолого-педагогического сопровождения проектируется аналогичным образом исходя из требований к ООП, указанных во ФГОС ДО<sup>22</sup>. ООП дошкольного образования формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста<sup>23</sup>; в содержании ООП должны быть отражены определенные направления развития и образования детей (образовательные области), такие как социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие<sup>24</sup>. В связи с этим направление психолого-педагогического сопровождения процессов воспитания и социализации является актуальным также и для сопровождения ООП дошкольного образования, а психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности должно носить уточняющий характер в соответствии со спецификой ООП ДО, т.к. учебная деятельность не является ведущей в данном возрасте. Данное направление может быть названо, например, «Психолого-педагогическое сопровождение познавательного и личностного развития воспитанников», при этом содержание деятельности специалистов

---

<sup>22</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155.

<sup>23</sup> Там же. П. 2.3.

<sup>24</sup> Там же. П. 2.6.

психологической службы остается идентичным описанному выше направлению «Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности» и должно быть направлено на совместное с воспитателями проектирование развивающей психологически безопасной среды образовательной организации и качественный анализ уровня сформированности образовательных результатов детей дошкольного возраста, обозначенных в целевых ориентирах образования. В связи с тем что в образовательной организации дошкольного образования могут обучаться дети с ОВЗ, а ООП ДО должна описывать условия организации инклюзивного образования<sup>25</sup>, психолого-педагогическое сопровождение программы коррекционной работы является актуальным направлением и для дошкольного образования.

Программа психолого-педагогического сопровождения ООП образовательной организации может быть разработана как отдельный документ, регламентирующий работу педагога-психолога (психологической службы) образовательной организации, также может быть частью ООП образовательной организации. Наиболее важным аспектом при оформлении документа, отражающего основные направления и формы психолого-педагогического сопровождения конкретной образовательной организации, является учет основных запросов на сопровождение в конкретной образовательной организации. При проектировании программы психолого-педагогического сопровождения особое внимание стоит уделять описанию критериев эффективности и результативности психолого-педагогического сопровождения, которые должны включать не только и не столько статистические данные о количестве мероприятий по программе психолого-педагогического сопровождения, сколько качественную оценку эффектов и изменений, происходящих с участниками психолого-педагогического взаимодействия. При этом важным моментом при оценке эффективности психолого-педагогического сопровождения является сопоставление данных качественного анализа с оценкой уровня психологической безопасности и комфортности образовательной среды образовательной организации, в которой реализуется данная программа. Проведение психолого-педагогического мониторинга и анализа эффективности использования методов и средств образовательной деятельности является одним из трудовых действий трудовой функции «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций», описанной в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»<sup>26</sup>, что предполагает наличие в плане работы

---

<sup>25</sup> Там же. П. 3.4.4.

<sup>26</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н.

педагога-психолога (психологической службы) мероприятий, связанных с проведением данного вида экспертной деятельности на регулярной основе (например, не менее 1 раза в год). Это дает возможность специалистам, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение, отслеживать ключевые параметры благополучной психологической атмосферы образовательной организации и вносить коррективы в программу своей профессиональной деятельности с учетом выявленных угроз из фактов психологического неблагополучия участников образовательных отношений. Данные мониторинга комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций являются также ключевыми ориентирами для определения эффективности программы психолого-педагогического сопровождения: чем выше показатели психологического благополучия всех участников образовательного процесса, тем эффективнее и результативнее программа психолого-педагогического сопровождения ООП.

Реализация описанных выше задач психолого-педагогического сопровождения требует консолидации усилий всех участников образовательных отношений и развития системы межведомственного и междисциплинарного взаимодействия. Необходимо организовывать эффективное сотрудничество специалистов образовательной организации (администрации, педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов) и социальных партнеров образовательной организации (родителей / законных представителей обучающихся, специалистов центров психолого-медико-социального сопровождения, комиссий по делам несовершеннолетних, органов опеки и попечительства и т.д.) с целью анализа условий образовательной среды и степени их влияния на психическое и психологическое здоровье субъектов образовательных отношений, а также по вопросам разработки рекомендаций всем участникам образовательных отношений по устранению (минимизации) негативных условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся, направленных на повышение эффективности образовательного процесса. Данное сотрудничество предполагает проведение психолого-педагогической экспертизы и наиболее эффективно реализуется в процессе функционирования психолого-медико-педагогических и психолого-педагогических консилиумов (ПМПк и ППк) образовательной организации [75; 78; 80], о чем будет сказано в следующей главе данного пособия.

### **2.3. Специфические задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ**

Организация психолого-педагогического сопровождения преемственности в реализации ФГОС может рассматриваться как создание единой интегративной

образовательной «вертикали» в *возрастном* ее смысле. Особенности включения в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья проявляются в том, что на дошкольном уровне этот процесс регулируется общим ФГОС дошкольного образования, на начальном уровне появляется отдельный ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и далее следующие уровни не предполагают отдельных стандартов для детей с ОВЗ. Такая ситуация создает определенную специфику в выстраивании непрерывного образовательного маршрута для «особого» ребенка, что должно учитываться и разрешаться в процессе психолого-педагогического сопровождения [6; 9; 57; 70].

Логика сопровождения в этом случае должна (в четкой зависимости от возраста детей) опираться на следующее:

- знание *этапов и закономерностей* нормативного онтогенеза в различные возрастные периоды;
- понимание *психологических задач* каждого конкретного возраста;
- знание *специфики* психического развития детей с различными категориями ОВЗ, с опорой на понимание *механизмов и причин* возникновения этих особенностей;
- учет различных *образовательных задач*, внутри каждого уровня образования.
- знание этапов и закономерностей развития *взаимодействия* в детском сообществе в различные возрастные периоды [70].

Задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ на разных уровнях образования различны:

1. Дошкольное образование – ранняя диагностика нарушений в развитии, обеспечение специальных образовательных условий, необходимых ребенку в соответствии с рекомендациями ПМПК, разработка и реализация коррекционной работы и коррекционно-развивающих занятий в рамках адаптированной образовательной программы, обеспечение готовности к школе.

2. Начальная школа – определение готовности к обучению в школе, обеспечение специальных образовательных условий, необходимых ребенку в соответствии с рекомендациями ПМПК, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», формирование универсальных учебных действий, развитие творческих способностей, разработка и реализация программы коррекционной работы и коррекционно-развивающих занятий в рамках адаптированной образовательной программы.

3. Основная школа – сопровождение перехода в основную школу, адаптации к новым условиям обучения, обеспечение специальных образовательных условий, необходимых ребенку в соответствии с рекомендациями ПМПК, разработка и реализация

коррекционной работы и коррекционно-развивающих занятий в рамках адаптированной образовательной программы, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в разрешении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков и компетенций, помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости, подготовка к сдаче ГИА.

4. Старшая школа – обеспечение специальных образовательных условий, необходимых ребенку в соответствии с рекомендациями ПМПК, разработка и реализация коррекционной работы и коррекционно-развивающих занятий в рамках адаптированной образовательной программы, помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в разрешении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, наркозависимости, подготовка к сдаче ЕГЭ.

При этом особое внимание необходимо уделять переходным этапам в развитии и образовании детей. Особое значение придается созданию условий для успешной социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации обучения на новом уровне образования. По своим задачам этот переход обеспечивается психолого-педагогическими программами и формами работы с детьми. Главное – создание в рамках образовательной среды психологических условий успешной адаптации.

В рамках психолого-педагогического сопровождения процесса перехода с уровня на уровень предполагается:

**1. Проведение психолого-педагогической диагностики**, направленной на изучение особых образовательных потребностей детей и необходимых для их удовлетворения специальных образовательных условий.

**2. Проведение консультационной и просветительской работы с родителями**, направленной на ознакомление взрослых с основными задачами и трудностями переходного периода.

**3. Проведение групповых и индивидуальных консультаций с педагогами** по выявлению возможных сложностей в реализации ФГОС. Данное направление позволяет направить работу педагогов на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями обучающихся.

**4. Коррекционно-развивающая работа** – проводится как в индивидуальной, так и в групповой форме. Ее задача – настроить обучающихся на предъявляемую данным

уровнем образования систему требований, снять чрезмерное психическое напряжение, сформировать у обучающихся коммуникативные навыки, необходимые для установления межличностных отношений, общения и сотрудничества, оказать помощь обучающимся в усвоении правил, предъявляемых на конкретном уровне образования.

**5. Аналитическая работа** – направлена на осмысление итогов деятельности по психолого-педагогическому сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов, планирование работы с учетом выявленных особенностей детей и задач их дальнейшего сопровождения.

В таблице 3 представлена модель психолого-педагогического сопровождения преемственности в реализации ФГОС общего образования.

Таблица 3

**Модель психолого-педагогического сопровождения преемственности  
в реализации ФГОС общего образования**

Уровни	Направления психолого-педагогического сопровождения	Специалисты сопровождения
Дошкольный уровень	<p>Раннее выявление детей группы риска. Ранняя помощь. Комплексная помощь родителям детей с ОВЗ по ориентации в правовом, социальном, медицинском и психолого-педагогическом поле. Определение образовательного маршрута для детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, диагностическая, профилактическая, коррекционно-развивающая работа. Разработка и реализация АООП дошкольников с ОВЗ. Мониторинг созданных в ОО СОУ. Формирование инклюзивной культуры в обществе и образовательной организации</p>	<p>Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских организаций (диагностика, медицинская реабилитация детей с ОВЗ). Специалисты психологических центров (инклюзивное психическое развитие и коррекция, социализация и психологическая реабилитация учащихся с ОВЗ). Педагогические работники дошкольных образовательных организаций, включая специалистов сопровождения. Работники учреждений дополнительного образования</p>
Переход	<p>Подготовка детей к обучению в начальной школе. Консультация родителей. Определение образовательного маршрута детей с ОВЗ в начальной школе в рамках преемственности. Адаптация школьников к обучению в начальной школе</p>	<p>Взаимодействие специалистов и педагогов дошкольного и начального уровней образования в рамках совместных ПМПк, методических советов, взаимопосещение занятий и уроков, взаимодействие психологов, участие дошкольников и детей начальной школы в совместных мероприятиях (разработка совместных проектов).</p>

Уровень начального образования	<p>Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса (участие в формировании личностных и метапредметных результатов). Выявление обучающихся «группы риска», нуждающихся в создании СОУ. Диагностическая, профилактическая коррекционно-развивающая работа. Разработка и реализация АООП для обучающихся с ОВЗ. Мониторинг созданных в ОО СОУ. Формирование инклюзивной культуры в обществе и образовательной организации</p>	<p>Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских центров (медицинская реабилитация учащихся с ОВЗ). Специалисты психологических центров (развитие и коррекция, социализация и психологическая реабилитация учащихся с ОВЗ). Специалисты ПМПК. Педагогические коллективы общеобразовательных школ. Работники учреждений дополнительного образования</p>
Переход	<p>Подготовка детей к обучению в основной школе. Консультация родителей. Определение образовательного маршрута детей с ОВЗ в основной школе в рамках преемственности между уровнями. Адаптация школьников</p>	<p>Взаимодействие специалистов и педагогов начального и основного уровней образования в рамках совместных ПМПк, методических советов, взаимопосещение занятий и уроков, взаимодействие психологов и специалистов, знакомство классного руководителя с будущим классом, участие детей начальной и основной школы в совместных внеурочных мероприятиях (разработка совместных проектов)</p>
Уровень основного общего образования	<p>Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса (участие в формировании личностных и метапредметных результатов). Выявление обучающихся «группы риска», нуждающихся в создании СОУ. Диагностическая, профилактическая коррекционно-развивающая работа. Разработка и реализация АООП для обучающихся с ОВЗ. Мониторинг созданных в ОО СОУ. Подготовка к сдаче ОГЭ. Формирование инклюзивной культуры в обществе и образовательной организации</p>	<p>Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских центров (медицинская реабилитация учащихся с ОВЗ). Специалисты психологических центров (социализация и психологическая реабилитация выпускников общеобразовательных школ с ОВЗ). Педагогические работники учреждений среднего профессионального образования. Сотрудники учреждений дополнительного и дополнительного профессионального образования</p>
Переход	<p>Определение образовательного маршрута обучающихся. Профессиональная ориентация учеников общеобразовательных школ в сфере возможных профессиональных интересов и выборов. Консультация родителей. Адаптация школьников к обучению в старшей школе.</p>	<p>Взаимодействие специалистов и педагогов основного и среднего (среднего профессионального) уровней образования в рамках совместных ПМПк, методических советов, взаимопосещение занятий и уроков, взаимодействие психологов и специалистов, участие обучающихся в проектной деятельности</p>
Уровень среднего общего образования	<p>Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса (участие в формировании личностных и метапредметных результатов). Диагностическая, профилактическая коррекционно-развивающая работа. Разработка и реализация АООП обучающихся с ОВЗ. Определение профессионального образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ. Мониторинг созданных в ОО СОУ. Подготовка к сдаче ЕГЭ</p>	<p>Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских центров (медицинская реабилитация учащихся с ОВЗ). Специалисты психологических центров (социализация и психологическая реабилитация выпускников общеобразовательных школ с ОВЗ). Педагогические работники учреждений среднего и высшего профессионального образования.</p>

		Сотрудники учреждений дополнительного и дополнительного профессионального образования
<b>Переход</b>	<p>Определение образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ.</p> <p>Профессиональная ориентация учеников общеобразовательных школ в сфере возможных профессиональных интересов и выборов.</p> <p>Консультация родителей.</p> <p>Участие школ в проектах «Университетские субботы», посещение школьниками дней открытых дверей в колледжах и вузах, участие обучающихся в проектной деятельности, организуемой специалистами вузов</p>	Взаимодействие школ, колледжей и вузов в рамках сетевого партнерства по региональным программам
<b>Уровни профессионального образования</b>	<p>Профессиональное образование.</p> <p>Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса (участие в формировании необходимых компетенций).</p> <p>Диагностическая, профилактическая коррекционно-развивающая работа.</p> <p>Разработка и реализация АООП для обучающихся с ОВЗ.</p> <p>Мониторинг созданных в ОО СОУ.</p> <p>Подготовка выпускников профессиональных образовательных учреждений с ОВЗ к трудоустройству по профилю полученного образования.</p> <p>Формирование инклюзивной культуры в обществе и образовательной организации</p>	<p>Специалисты органов правовой и социальной защиты населения.</p> <p>Специалисты медицинских организаций (медицинская реабилитация людей с ОВЗ).</p> <p>Специалисты психологических центров (социализация и психологическая реабилитация выпускников профессиональных образовательных учреждений с ОВЗ).</p> <p>Педагогические коллективы учреждений профессионального образования.</p> <p>Сотрудники учреждений послевузовского профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников.</p> <p>Работодатели.</p> <p>Средства массовой информации</p>

Для реализации принципа преемственности очень важно, чтобы каждый конкретный случай сопровождал (курировал) один специалист (дефектолог, тьютор, специалист ППк и т.д.), ответственный за психолого-педагогическое сопровождение конкретного ребенка на всех уровнях образования. Вопросы реализации принципа преемственности образовательного процесса могут обсуждаться:

- при обсуждении задач организации ИОМ для ребенка на заседании ППк;
- в процессе совместной деятельности специалистов, сопровождающих детей на разных уровнях образования в определенные периоды: во время окончания образовательного уровня (например, март – май) и во время адаптационного периода нового уровня (например, сентябрь – октябрь). Например, психолог, сопровождающий дошкольный уровень образования, и психолог начальной школы могут совместно проводить занятия в конце и начале учебного года для выпускников ДОО и учащихся первых классов, что поможет специалисту, сопровождающему начальную школу,

познакомиться с детьми, нуждающимися в особой поддержке, а детям и их родителям – познакомиться с новым для них специалистом.

Если ребенок переходит в новую для себя образовательную организацию, то преемственность может быть организована с помощью передачи сопровождающих документов, в которых отражены основные этапы и результаты психолого-педагогического сопровождения конкретного ребенка, а также через консультативное взаимодействие специалистов организаций, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение конкретного ребенка, с целью обсуждения рекомендаций по созданию специальных условий, в которых нуждается ребенок, поступивший в новую для него образовательную организацию.

#### **2.4. Развитие психолого-педагогической компетентности субъектов образовательных отношений как условие реализации принципа преемственности образовательного процесса**

Развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса является одним из психолого-педагогических условий реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования<sup>27</sup>. В научно-практической литературе под **психолого-педагогической компетентностью** понимается совокупность знаний, умений и навыков по психологии и педагогике (И.С. Якиманская, Н.В. Андропова, М.А. Холодная, Н.В. Кузьмина, Т.Н. Щербакова и др.) [50]. Наличие психолого-педагогической компетентности проявляется в способности эффективно применять психолого-педагогические знания в процессе взаимодействия с окружающими, организации и реализации любых видов деятельности, а также в процессе саморазвития, в способности:

- понимать мотивы поведения (собственного и других людей) в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей;
- предотвращать и в случае необходимости конструктивно разрешать конфликтные ситуации в различных ситуациях;
- конструктивного поведения и адекватного реагирования в кризисные жизненные периоды;

---

<sup>27</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413.

- анализировать собственное поведение, понимать мотивацию собственных действий, проявлять психологическую культуру во взаимодействии с другими людьми.

Особую роль в формировании и развитии психолого-педагогической компетентности обучающихся играют **уроки психологии**. К сожалению, в настоящее время уроки психологии не входят в федеральный перечень обязательных предметов школьного обучения, поэтому преподавание предмета «Психология» не является распространенным явлением в системе образования РФ. Но преподавание психологии в школе не нововведение. Многие отечественные педагоги и психологи, такие как П.П. Блонский, Е.А. Климов, К.Н. Корнилов, А.П. Нечаев, А.В. Петровский, Ю.А. Самарин, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, К.Д. Ушинский, Г.А. Фортунатов, Г.И. Челпанов, М.Г. Ярошевский и др., утверждали, что психология необходима как предмет общего среднего образования, так как она участвует в формировании целостного мировоззрения школьника. В психолого-педагогической литературе описано множество подходов к преподаванию психологии в школе, авторами которых являются О.В. Хухлаева, И.В. Вачков, М.Ю. Забродин и другие. Одна из самых известных концепций преподавания предмета «Психология» в школе разработана в Психологическом институте Российской академии образования авторским коллективом под руководством И.В. Дубровиной, в который вошли: А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Д.В. Лубовский, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых (Программа «Психология для средней общеобразовательной школы (3–11 классы)»). Данный курс прошел апробацию в течение 15 лет в школах Москвы, Омска, Астрахани, Республики Тыва и ряда других городов и доказал свою эффективность в области развития психологической культуры школьников [28, с. 189–191], а также был отмечен премией Правительства РФ в области образования в 2006 году. По мнению авторов курса, психологическое образование направлено на актуализацию и развитие личностного начала в ребенке. Оно раздвигает границы познаваемого учащимися мира, помогает лучше понимать себя, способствует формированию ценностной базы школьников, их нравственных установок и ориентаций, вводит их в мир духовной культуры, где главное – уважение человека. Психологическое образование становится базой для психологической культуры учащихся, без которой невозможно решение важнейшей воспитательной задачи современного образования – формирование личностных образовательных результатов.

Целями психологического образования в школе являются:

- овладение каждым школьником основами научных психологических знаний и средствами (которыми он может овладевать сначала с помощью взрослого, затем – самостоятельно), позволяющими ему научиться сознательно относиться к себе и

окружающим, знать, понимать и учитывать свои индивидуальные возможности и особенности;

- воспитание психологической культуры личности как центрального условия укрепления психологического здоровья, что предполагает развитие психологической готовности молодого человека к полноценному и позитивному взаимодействию с миром природы, миром людей, миром культуры, с собственным внутренним миром [28, с. 193].

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения взрослых субъектов образовательных отношений (педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся) связаны с повышением уровня психологической грамотности и развитием способности применения приобретенных знаний в реальной практике взаимодействия с окружающими. Данные задачи наиболее эффективно решаются через психологическое консультирование и/или развивающие формы работы (практикум, ролевая игра, тренинг, дискуссия, кино и библиотерапия и т.д.).

Можно выделить 3 основных направления психолого-педагогического сопровождения, которые будут способствовать развитию психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся:

**1. Повышение уровня психологической грамотности** (расширение представлений в области психологических знаний) через **психологическое просвещение** по следующим общим вопросам:

- особенности когнитивного и личностного развития детей и подростков в различные возрастные периоды (кризисы, новообразования и ведущая деятельность возрастных периодов);

- социальная ситуация развития и роль ближайшего окружения (родителей, педагогов) в становлении личности и психическом развитии ребенка;

- особенности развития детей с особыми образовательными потребностями (одаренных детей, детей с различными видами ограниченными возможностями здоровья, детей-мигрантов, детей в трудной жизненной ситуации);

- особенности построения конструктивного и эффективного взаимодействия и сотрудничества ребенка и взрослого (родителя (законного представителя), педагога);

- роль педагогов и родителей в развитии и поддержании мотивации школьников к учебной и социально значимой деятельности.

- профилактика отклоняющегося поведения детей и подростков (различных видов зависимого поведения (химической и нехимической зависимости), суицидального поведения, рискованного и небезопасного поведения и т.д.).

**2. Повышение способности применять психологические знания в реальной практике взаимодействия с ребенком, развитие практических способностей.** Данная задача решается через **психологическое консультирование и/или развивающие формы работы.** Основные вопросы, которые могут решаться в процессе *психологического консультирования*:

- психологические проблемы, связанные с обучением, воспитанием, развитием, самоопределением обучающихся;
- причины отклоняющегося (девиантного) поведения детей и подростков и способы адекватного реагирования со стороны родителей (законных представителей) с целью минимизации / предотвращения проявления данных форм поведения;
- проблемы взаимоотношений педагогов и/или родителей (законных представителей) с детьми и подростками, построение эффективных взаимоотношений;
- создание условий в семье ребенка и образовательной организации, способствующих их успешной адаптации, социализации, личностному и социальному развитию, конструктивному преодолению кризисных периодов в жизни ребенка.

Основная задача *психологической развивающей работы* заключается в создании условий для развития у педагогов и родителей (законных представителей) практических навыков самостоятельного конструирования собственного поведения. Развивающие занятия могут проходить в форме практических занятий, тренингов, мастер-классов, групп по обмену опытом, круглых столов, дискуссий и т.д. Форм развивающей работы с педагогами родителями школьников существует достаточно много. Специалисты, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение, могут приготовить для практической работы с педагогами и родителями различные материалы: стенды, газеты, информационные листки, сценарии игр и праздников, которые специалист может сделать средствами просветительской работы. Для конструктивного диалога в настоящее время широко применяется практика проведения вебинаров, которая позволяет родителям и педагогам принимать участие в мероприятии дистанционно, что является для многих более актуальной и приемлемой (а иногда и психологически безопасной) формой взаимодействия со специалистами.

**3. Сотрудничество родителей (законных представителей) обучающихся и педагогических работников** (педагогов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов) **по вопросам создания развивающей среды** и адекватных психолого-педагогических условий в урочной и внеурочной деятельности. Одним из вариантов такого сотрудничества является психолого-педагогический консилиум образовательной организации, описанный в п. 3.3. Также к формам сотрудничества можно

отнести участие педагогов и родителей обучающихся в совместных мероприятиях: круглых столах и дискуссионных площадках, научно-практических конференциях, мастер-классах, коллективно-творческих делах и т.д. Подобного рода мероприятия могут быть организованы по инициативе любой из сторон взаимодействия, внесены в годовой план работы образовательной организации, а также могут проводиться внепланово, по мере возникновения потребности и готовности участников принять участие в данном мероприятии.

Социокультурная ситуация, в которой развиваются отношения между педагогами и родителями, способствует объединению и поиску совместных решений в определении целей и результатов обучения и воспитания школьников, повышению психолого-педагогической компетентности всех субъектов образовательных отношений [5; 50]. Деятельность, направленная на развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса, является эффективным условием психолого-педагогического сопровождения, способствующим прежде всего профилактике (предупреждению) возникновения психологического неблагополучия и дезадаптации детей при переходе обучающихся на разные уровни общего образования. Если все-таки психологическое неблагополучие возникло или есть угроза его скорого появления, педагогическим работникам, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение ООП, необходимо спроектировать и реализовать комплекс мероприятий (систему коррекционно-развивающих занятий), направленных на снижение влияния неблагоприятных факторов среды (в том числе образовательной среды), укрепление личностных ресурсов обучающихся (через развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся) и реализацию принципов дифференциации и индивидуализации образовательного процесса с учетом образовательных потребностей обучающихся.

### 3. Технологии психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на разные уровни общего образования

**Технология** – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата, в широком смысле – применение научного знания для решения практических задач [64].

**Технология психолого-педагогического сопровождения** – совокупность методов и приемов профессиональной деятельности педагогических работников, направленных на создание определенных условий, которые будут способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся и развитию у них всех видов образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

**Технология психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на разные уровни общего образования** – совокупность методов и приемов профессиональной деятельности педагогических работников, направленных на создание условий, способствующих осуществлению принципов преемственности образовательных условий на каждом уровне школьного образования.

Технологическая составляющая преемственности в реализации непрерывного образовательного маршрута может быть реализована в технологиях психолого-педагогического сопровождения, представленных в таблице 4.

Таблица 4

#### Технологии психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие преемственность организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС общего образования

№	Технологии	Краткая характеристика
1.	Оценка образовательной среды	- экспертиза психологической безопасности образовательной среды, психологической атмосферы в образовательной организации; - оценка доступности образовательной среды для различных категорий обучающихся; - оценка развивающего потенциала образовательной среды
2.	Оценка индивидуальной динамики образовательных результатов	диагностика метапредметных и личностных образовательных результатов
3.	Психолого-педагогический консилиум (ППК) образовательной организации	взаимодействие специалистов образовательной организации (педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов) по вопросам разработки стратегии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (испытывающих трудности в адаптации и/или обучении, имеющих трудности в развитии, демонстрирующих отклоняющееся поведение, имеющих ограниченные возможности здоровья, находящихся в трудной жизненной ситуации и т.д.)
4.	Психолого-педагогическое сопровождение процесса	система психолого-педагогических мероприятий, направленных на реализацию принципа дифференциации и индивидуализации:

№	Технологии	Краткая характеристика
	социализации обучающихся на новом уровне образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выявление обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении;</li> <li>- разработка психолого-педагогических рекомендаций для педагогов и родителей (законных представителей) по созданию образовательных условий для выявленной категории обучающихся, просвещение и консультирование педагогов и родителей;</li> <li>- коррекционно-развивающие занятия с обучающимися (по результатам диагностики);</li> <li>- развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса</li> </ul>
<b>5. Психолого-педагогическое сопровождение различных категорий детей с ОВЗ</b>		
5.1	Выявление детей, нуждающихся в разработке индивидуального образовательного маршрута и специальных условиях образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анкета оценки особенностей развития ребенка школьного возраста (заполняется учителем). <i>Оцениваются показатели:</i> поведение; темповые характеристики деятельности; познавательное, речевое, эмоциональное и моторное развитие; овладение программным материалом; особенности игровой деятельности;</li> <li>- скрининговое интегральное наблюдение для выявления детей «группы риска» (проводится педагогом-психологом, учителем-логопедом). <i>Оцениваются показатели:</i> операциональные характеристики деятельности (темп деятельности, работоспособность, внимание, моторное развитие); характер поведения ребенка, в том числе регуляторная зрелость; особенности речевого развития; аффективные и эмоциональные особенности ребенка; специфика взаимодействия ребенка с детьми и взрослыми</li> </ul>
5.2	Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение индивидуальных потребностей ребенка в тех или специальных образовательных условиях с опорой на рекомендации ПМПК;</li> <li>- подбор необходимого специального оборудования, организация развивающей предметно-пространственной среды;</li> <li>- определение формы обучения ребенка, режима пребывания в школе, общей учебной и внеучебной нагрузки, соответствующей возможностям и специальным потребностям ребенка в области получения образования;</li> <li>- определение объема, содержания, основных направлений, стратегий, форм организации психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи. Определение критериев и форм оценки динамики познавательного и личностного развития ребенка, степени его адаптации в среде сверстников, учебных достижений ребенка;</li> <li>- определение необходимости, степени и направлений адаптации образовательной программы с учетом данных диагностических обследований (ПМПК, ППк);</li> <li>- определение необходимости адаптации или разработки учебных пособий и дидактических материалов;</li> <li>- определение стратегии организации образовательного процесса, способствующей включению ребенка в социум</li> </ul>
5.3	Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ (реализация ИОМ обучающегося с ОВЗ)	<p>реализация рекомендаций по организации обучения детей с ОВЗ, сформулированных ПМПК и/или ППк образовательной организации (для детей инвалидов + индивидуальная программа реабилитации и абилитации, предоставляемая бюро медико-социальной экспертизы).</p> <p>В реализации ИОМ могут принимать участие педагоги, осуществляющие реализацию адаптивной образовательной программы, а также педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог. Реализация ИОМ предполагает психолого-педагогическое сопровождение родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ. При реализации ИОМ необходимо проведение регулярных ППк, цель заседания которых состоит в оценке промежуточных образовательных результатов</p>

№	Технологии	Краткая характеристика
		обучающегося с ОВЗ, динамики уровня его развития и психологического благополучия, а также коррекции ИОМ в случае необходимости
5.4	Тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ	тьютор – сопровождающий ребенка с ОВЗ взрослый (педагог, родитель, педагог-психолог и т.д.), имеющий специальную подготовку в области осуществления данного вида деятельности. Тьютор может принимать участие в разработке адаптированной образовательной программы и ИОМ обучающегося с ОВЗ. Основная задача тьютора – сопровождение ребенка с ОВЗ во время учебной и внеурочной деятельности, осуществляемой в образовательной организации (помощь ребенку с ОВЗ во время выполнения заданий на уроке и домашних заданий, консультирование педагогов об особенностях сопровождаемого обучающегося, совместное с учителями и родителями (законными представителями) проектирование образовательных развивающих ситуаций для ребенка с ОВЗ и т.д.).

Рассмотрим каждую технологию психолого-педагогического сопровождения более подробно.

### 3.1. Технология оценки образовательной среды

Технология оценки образовательной среды образовательной организации основывается на принципах и методах психолого-педагогической экспертизы, принятой в сфере образования. Проведенный в 2016 г. анализ нормативных правовых актов и других документов, регламентирующих деятельность специалистов системы образования РФ (И.Б. Умняшова, И.А. Егоров), показал, что в российском законодательстве используются различные виды экспертиз: психологическая экспертиза, социально-психологическая экспертиза, педагогическая экспертиза. При этом в нормативной документации отсутствует единое, четкое определение «психолого-педагогической экспертизы» [81].

В научной литературе под психолого-педагогической экспертизой (далее – ППЭ), осуществляемой в системе образования, понимается вид комплексной гуманитарной экспертизы, направленный на изучение влияния процессов, происходящих в системе образования, на участников этого образовательного процесса и влияния участников на эти процессы [75]. ППЭ включает широкий спектр анализа объектов, значимых в социальной и педагогической практике (экспертная оценка учебников и учебных пособий, художественных произведений, игр и игрушек, образовательной среды, инновационной деятельности, безопасности образовательного пространства, методического обеспечения и т.д.), определение их педагогической ценности и соответствия психологическим требованиям, законам и закономерностям, включая выявление психологических закономерностей обучения и воспитания ребенка, возникновения педагогической запущенности, интеллектуального развития ребенка, возможностей родителей (одного или обоих) по воспитанию и обучению ребенка и др. [54, с. 156]. ППЭ проводится с участием

специалистов – экспертов, обладающих специальными познаниями в области экспертизы. Выбор форм и методов экспертизы определяется специалистами в зависимости от целей и задач экспертизы [79].

**Цель ППЭ в системе общего образования** – анализ условий образовательной среды и степени их влияния на психическое и психологическое здоровье субъектов образовательных отношений.

**Задачи ППЭ:**

- оценка уровня психического и психологического развития обучающихся;
- оценка психолого-педагогических условий, созданных в образовательной организации: определение степени психологической безопасности, психологического комфорта, возможностей для достижения образовательных результатов и степени соблюдения прав обучающихся;
- оценка эффективности образовательных условий, выявление потенциальных ресурсов образовательной среды;
- оценка социальных рисков образовательной среды, выявление ресурсов по их преодолению;
- анализ степени влияния условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся;
- разработка рекомендаций участникам образовательных отношений по устранению (минимизации) негативных условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся и направленных на повышение эффективности образовательного процесса [85].

Основная суть ППЭ состоит в раннем выявлении факторов, которые могут негативно сказываться на развитии всех участников образовательных отношений (прежде всего – обучающихся), и разработке программы минимизации или устранения данных факторов. Данные мониторинговых исследований, проводимых с обучающимися в период перехода от одного образовательного уровня к другому (1, 5, 10-е классы), являются также показателями обеспечения принципа преемственности организации образовательного процесса: чем меньше выявлено негативных явлений (дезадаптация, повышенный уровень школьной тревожности, повышенный уровень агрессии, не разрешенные конструктивно конфликтные ситуации, низкий социометрический статус обучающихся в классных коллективах, факты школьной травли и т.д.) и чем выше уровень сформированности всех видов образовательных результатов, тем более эффективно реализуются принципы преемственности образовательного процесса в конкретной образовательной организации.

**Процедура проведения ППЭ в системе образования** состоит из четырех основных стадий: подготовительной, аналитической, сравнительной и синтезирующей.

На *подготовительной стадии* происходит уяснение экспертного задания, подбор (назначение) экспертов. На этом этапе целесообразно проведение заседания психолого-педагогического консилиума образовательной организации (ППк) с целью определения общего плана экспертного исследования и распределение зон ответственности между участниками процесса. Назначается эксперт-организатор, в роли которого может выступить председатель или иной член ППк, а также специалист, представляющий интересы и права ребенка (социальный педагог, классный руководитель и т.д.), даже если он не включен в состав ППк. На этом этапе происходит проверка наличия необходимой документации: приказа о назначении состава ППк, письменного согласия родителей (законных представителей) и т.п. Решение о проведении ППЭ отражается в протоколе заседания ППк образовательной организации. В случае необходимости специалистами ППк могут быть подготовлены и отправлены официальные запросы для предоставления интересующей экспертов информации в различные организации, подведомственные Министерству образования и науки РФ, Министерству труда и социальной защиты РФ, Министерству внутренних дел РФ: центры психолого-медико-социального сопровождения, органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, поликлиники по месту жительства / регистрации обучающегося и т.д.

*Аналитическая стадия* заключается в проведении психолого-педагогического исследования различными специалистами образовательной организации (педагог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог), а также в полном исследовании представленных для экспертизы материалов и документов. Основные методы ППЭ:

- библиографический метод и контент-анализ (анализ документов, отражающих историю развития ребенка);
- психолого-педагогическое обследование уровня развития высших психических функций, особенностей личностного развития и/или уровня развития универсальных учебных действий ребенка;
- интервью с субъектами образовательных отношений (родителями / законными представителями обучающегося, педагогическими и административными работниками образовательных организаций, в реализации программ которых принимает участие ребенок);
- наблюдение за поведением подэкспертного (обучающегося) в образовательном процессе (во время урочной и внеурочной деятельности).

На *сравнительной стадии* происходит сопоставление всех сведений, имеющих значение для экспертного заключения, которые получены из различных источников информации. Данный анализ целесообразно проводить на заседании ППк. Во время совместного обсуждения результатов проведенного разными специалистами обследования происходит составление единого заключения по итогам ППЭ и разработка рекомендаций для субъектов образовательных отношений, включающих описание индивидуального образовательного маршрута и систему условий, способных минимизировать риски образовательной среды, негативно влияющие на психическое развитие и психологическое здоровье обучающегося(ихся). Проведение данного заседания консилиума во многих случаях целесообразно с участием родителей (законных представителей) обучающегося, а в необходимых случаях – с участием и представителей социальных партнеров образовательной организации (центров психолого-медико-социального сопровождения, органов опеки и попечительства, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, медицинских работников и т.д.).

Проведение итогового консилиума включает в себя реализацию *синтезирующей стадии* психолого-педагогической экспертизы, которая заключается в профессиональной оценке результатов исследования и формулировке оснований для выводов (заключения) экспертной группы в соответствии с запросом на ППЭ. В протоколе заседания ППк фиксируются все принятые решения, назначение ответственных за реализацию принятых решений, а также сроки контроля выполнения и оценки эффективности реализуемых решений [85].

Для создания условий, способствующих осуществлению принципов преемственности образовательных условий на каждом уровне школьного образования, необходимо проводить оценку (экспертизу) образовательной среды образовательной организации, включающую в себя оценку безопасности (прежде всего психологической) этой самой образовательной среды.

**Экспертиза образовательной среды.** Образовательная среда не является элементом психики, но развитие психики человека нельзя рассматривать вне связи с окружающей средой. Это положение отстаивал еще Л.С. Выготский, отмечавший важную роль окружающей ребенка социальной среды (термин «образовательная среда» тогда еще не использовали). По его утверждению, «...социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм». Великий советский педагог XX века А.С. Макаренко писал: «Человек не воспитывается по частям,

он создается всей суммой влияний, которым он подвергается... Диалектичность педагогического действия настолько велика, что никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми одновременно с ним... всей системой средств, гармонически организованных» [цит. по: 13]. Его высказывание продолжает В.А. Сухомлинский: «Воспитание средой, воспитание вещами, созданными самими учениками, обогащающими духовную жизнь коллектива, – это, на наш взгляд, одна из самых тонких сфер педагогического процесса» [цит. по: 13].

В психолого-педагогической литературе описано 5 основных моделей образовательной среды:

1. Эколого-личностная модель (В.А. Ясвин);
2. Коммуникативно-ориентированная модель (В.В. Рубцов);
3. Антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков);
4. Психодидактическая модель (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин и др.);
5. Экопсихологическая модель (В.И. Панов).

Авторы каждой модели дают собственное определение образовательной среды и выделяют критерии для экспертной оценки этой среды. Обобщенный анализ экспертных моделей образовательной среды представлен в таблице 5.

Таблица 5

#### Подходы к оценке образовательной среды в разных научных концепциях

№	Название модели, автор(ы)	Описание образовательной среды	Параметры для оценки (экспертизы) образовательной среды
1.	<b>Эколого-личностная модель</b> В.А. Ясвин [91]	<b>Образовательная среда</b> – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.  <b>Типы образовательных сред (Я. Корчак):</b> - догматическая; - карьерная; - безмятежная; - творческая.  Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов)	<b>Структурные компоненты образовательной среды:</b> • пространственно-предметный – помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.; • социальный – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.); • психодидактический – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса
2.	<b>Коммуникативно-ориентированная модель</b> В.В. Рубцов	<b>Образовательная среда</b> понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и	<b>Структурные компоненты образовательной среды</b> (Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова):

№	Название модели, автор(ы)	Описание образовательной среды	Параметры для оценки (экспертизы) образовательной среды
	[72]	<p>педагогами, а также между самими учащимися.</p> <p><b>Признаки развивающей среды:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знания-умения-навыки по учебным предметам встроены в форму сотрудничества педагога и обучающегося, обучающихся между собой</li> <li>- созданы условия для решения различных задач возрастного развития учащихся</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- внутренняя направленность школы;</li> <li>- психологический климат;</li> <li>- социально-психологическая структура коллектива;</li> <li>- психологическая организация передачи знаний;</li> <li>- психологические характеристики учащихся и т.д.</li> </ul>
3.	<p><b>Антрополого-психологическая модель</b> В.И. Слободчиков [53]</p>	<p><b>Образовательная среда</b> – динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.</p> <p>Базовое понятие для понимания образовательной среды – совместная деятельность субъектов образовательного процесса. Образовательная среда относительна, имеет опосредующий характер, изначально не задана.</p> <p><b>Принципы организации:</b> единообразие, разнообразие и вариативность</p>	<p><b>Основные параметры образовательной среды:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- насыщенность (ресурсный потенциал);</li> <li>- структурированность (способ ее организации)</li> </ul>
4.	<p><b>Психодидактическая модель</b> В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин и др. [53]</p>	<p>В основе – концепция личностно-ориентированного образования.</p> <p>Акцент на дифференциации и индивидуализации образования, реализации <b>индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов)</b> для каждого обучающегося.</p> <p>Построение образовательной среды должно строиться в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательной организации, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды (ограничено рамками образовательной организации)</p>	<p><b>Параметры анализа (мониторинга):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- познавательные интересы и способности обучающихся;</li> <li>- возможности педагогического коллектива образовательной организации;</li> <li>- традиции и особенности социокультурной среды</li> </ul>
5.	<p><b>Экопсихологическая модель</b> В.И. Панов [53]</p>	<p><b>Образовательная среда</b> – система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.</p> <p>Образовательная среда должна быть направлена на создание <b>условий, обеспечивающих возможность:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• социализации учащихся;</li> </ul>	<p><b>Основные структурные компоненты образовательной среды:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- деятельностный (технологический);</li> <li>- коммуникативный;</li> <li>- пространственно-предметный</li> </ul>

№	Название модели, автор(ы)	Описание образовательной среды	Параметры для оценки (экспертизы) образовательной среды
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• развития у учащихся субъектных качеств;</li> <li>• включения учащихся в различные виды совместной деятельности между собой и с взрослыми;</li> <li>• развития актуального уровня способностей учащихся и актуализации зоны ближайшего развития;</li> <li>• проявления творческой природы развития психики в форме индивидуальности психических процессов, психических состояний, сознания и поведения учащихся;</li> <li>• природосообразности (экологичности) образовательных технологий и их практической реализации</li> </ul>	

Как видно из таблицы 5, основными параметрами оценки образовательной среды могут выступать следующие компоненты:

- пространственно-предметный компонент – анализ архитектурных возможностей образовательной среды;

- психодидактический компонент – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса, психологическая организация передачи знаний;

- направленность образовательной организации, отраженная в миссии и структуре ее деятельности;

- психологическая атмосфера в образовательной организации, в том числе характер взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей (законных представителей), администраторов, социальных партнеров образовательной организации);

- ресурсы образовательной организации (кадровые, материально-технические, финансовые), способствующие развитию данной образовательной организации (анализ программы развития).

В данном виде экспертизы могут принимать участие как педагоги, так и педагоги-психологи (психологи образования). Каждый специалист оценивает компоненты образовательной среды с точки зрения научных представлений, принятых в профессиональном сообществе, которое представляют данные специалисты.

**Экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды.** Психологическая экспертиза строится на принципах гуманитарной экспертизы. Данный вид экспертизы является необходимым для полноценного личностного развития всех

субъектов образовательного процесса (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, 2013). Предмет психологической экспертизы – субъективные (психологические) условия и предпосылки для личностного развития участников образовательного процесса. Авторы подхода вводят понятие «социальная ситуация развития в образовательной организации», характеризующее отношение индивида с образовательной средой, выступающей для него в качестве условия и фактора развития. Социальная ситуация развития в образовательной среде определяет:

- объективное место индивида в системе взаимоотношений в образовательной организации, а также ожидания и требования, предъявляемые к нему;
- особенности понимания индивидом занимаемой им позиции в образовательной среде, т.е. рефлексивную позицию по отношению к ней (включая других людей и самого себя) и возможность саморазвития посредством коммуникативного взаимодействия [12, с. 7].

Авторы подхода, вслед за В.А. Ясвиным, В.В. Рубцовым, В.И. Пановым и другими исследователями, рассматривают образовательную среду как многоуровневое взаимодействие между субъектами образовательной среды. Такой подход позволяет определить качество психических явлений, которые опосредуются этим взаимодействием, и оценить психологическое качество образовательной среды, которая будет либо способствовать позитивному развитию личности своих субъектов, либо порождать деформации, отклонения или препятствия на пути реализации их личностного потенциала. Психологическое качество образовательной среды определяется прежде всего через систему отношений ее субъектов и является важным фактором развития личности. Важнейшими психологическими характеристиками образовательной среды являются комфортность и безопасность [12, с. 7].

Рабочей группой под руководством И.А. Баевой и Е.В. Лактионовой разработана концептуальная модель психологической экспертизы образовательной среды, включающая в себя методологические основы, принципы, цели, функции, содержание, объект, предмет, критериальные показатели, характеристики экспертов, методы, диагностические методики, формы представления результатов. Структурно-функциональная модель образовательной среды включает в себя:

- пространственно-предметный компонент образовательной среды (архитектурно-эстетические, предметные, материальные условия; помещения, оборудование, материалы; материально-техническое оснащение занятий и др.);

- организационно-управленческий компонент образовательной среды (компетентность и управленческая культура администрации образовательной организации и т.п.);

- психодидактический компонент образовательной среды (содержание обучения, методы обучения и т.д.);

- социально-психологический компонент образовательной среды (система взаимоотношений, деятельностно-коммуникативных актов и процессов взаимодействия участников образовательной среды);

- субъектный компонент образовательной среды (личностные, возрастные, психофизиологические и другие особенности субъектов образовательной среды) [12, с. 7–8].

Психологическая экспертиза как гуманитарная технология выступает в качестве перспективного инструмента для ослабления напряжений, возникающих в современном образовании. Целями психологической экспертизы образовательной среды являются:

- анализ образовательной среды с точки зрения предоставляемых ею условий и возможностей для личностного развития субъектов образовательного процесса;

- обеспечение психологически комфортной, безопасной, развивающей образовательной среды (через создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы и форм взаимодействия);

- гуманизация средств и способов воспитательного воздействия на развивающуюся личность и ее защита от деструктивного воспитательного (социального) и психологического влияния (через выработку единого взгляда на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования). Развивающая и защитная функции психологической экспертизы в рамках гуманитарного подхода являются системообразующими [12, с. 8].

Основными принципами психологической экспертизы образовательной среды являются:

- *событийная общность* – понимание общности как ценностно-смыслового объединения людей, создающего условия как для развития предметной деятельности, ценностно-мотивационной сферы, так и для индивидуальных способностей;

- *субъектность* – акцентирование внимания на таких качествах личности, как активность, деятельностное отношение к себе и окружающей действительности, самостоятельность, рефлексивность, способность и стремление к саморазвитию, к разрешению противоречий;

- *диалогичность* – предполагает, что диалог становится способом познания, так как представляет собой объективацию персонального знания (содержание процесса взаимодействия должно включать обмен ценностями между субъектами образовательной среды как представителями различных поколений и субкультур, а также совместное продуцирование ценностей);

- *гуманитарная сообразность* – означает отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями (понимание не столько фактов влияния и условий, сколько отношение к ним человека, смысла, который они для него приобретают);

- *психологическая культура и безопасность* – предполагают приоритет психологического здоровья, организацию образовательной среды в соответствии с жизненными интересами ее субъектов, основанные на культуросообразном педагогическом взаимодействии, психологической защищенности личности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса, получение ресурса, защиты прав и психологической поддержки;

- *полисубъектность* – учитывает наличие нескольких групп субъектов образовательной среды (учащиеся, педагоги, администрация, родители и др.) и требует консолидации их активности и преобразования разделенной ответственности в совместную как важнейшего условия для выработки решений, имеющих ценность для всех участников образовательного процесса [12, с. 8–9].

В процессе апробации модели экспертизы комфортности и безопасности образовательной среды было установлено, что существуют множественные взаимосвязи между показателями структурных компонентов образовательной среды. Наиболее значимыми (системообразующими) являются показатели, отражающие качество процессов взаимодействия и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Также выявлено наличие тесной взаимосвязи психологической комфортности образовательной среды и показателей организационно-управленческого компонента образовательной среды. По результатам факторного анализа выделено 4 фактора:

1. Организационная стратегия школы – указывает на значимость для образовательной среды организационно-управленческой культуры, которая выступает важнейшим условием формирования психологического качества образовательной среды.

2. Понимание возможностей и ресурсов среды – фиксирует ценность для образовательной среды высокой концентрированности условий и возможностей для личностного развития, достаточную степень понимания происходящего в ней, осознание этих возможностей субъектами образовательной среды.

3. Стабильность образовательной среды – отражает важность для образовательной среды стабильности во времени, сохранения постоянства кадрового состава, основного «ядра» педагогов, преемственности, возможности адаптации образовательной среды к неизбежным общественным изменениям, положительного совместного опыта переживания серьезных испытаний.

4. Эмоциональный комфорт – отражает потребность субъектов образовательной среды в состоянии внутреннего удовлетворения и спокойствия, возникающем в психологически комфортных условиях образовательной среды, желание чувствовать себя защищенными от проявлений психологического насилия в ней и быть удовлетворенными значимыми для них взаимоотношениями [12, с. 9].

Авторами подхода был эмпирически определен комплекс показателей психологического мониторинга, позволяющий оценить особенности социальной ситуации развития через характеристики образовательной среды с точки зрения ее психологической комфортности и влияющих на нее факторов. В перечень мониторинговых показателей вошли:

- *показатель степени координации* деятельности всех субъектов образовательной среды, обеспечиваемый наличием четкой концепции деятельности образовательной организации (обобщенность);

- *показатель осознанной включенности* в среду всех субъектов образовательного процесса (осознаваемость);

- *показатель выраженности эмоционального компонента* в образовательной среде (эмоциональность);

- *показатель значимости* образовательной среды в плане влияния на установки личности, выбор линии поведения и развитие в целом (референтность);

- *показатель оценки наиболее значимых для субъектов характеристик* образовательной среды и удовлетворенность ими (удовлетворенность);

- *показатель защищенности* от психологического насилия во взаимодействии (защищенность);

- *показатель стабильности* образовательной среды во времени (устойчивость) [12, с. 10].

Данный вид экспертизы относится к комплексной, поэтому в экспертной деятельности могут принимать участие и педагоги, и педагоги-психологи (психологи образования). Доминирующая в роль в данном процессе отводится психологам, т.к. интерпретация данных по большинству мониторинговых параметров требует специальных

знаний и компетенций в области различных отраслей психологии (возрастной, педагогической, социальной).

### *Диагностический инструментарий для оценки образовательной среды*

1. Методика выявления целевых установок деятельности школы (И.М. Улановская, 2010) [72].
2. Методики изучения средств реализации образовательной среды школы [72]:
  - оценка учебной коммуникации на основе схемы анализа урока (Н.И. Поливанова, И.М. Улановская, 2010);
  - анализ содержания урока методом наблюдения (Е.В. Высоцкая, 2010);
  - оценка типа взаимодействия в системе «учитель – ученик», анкета для учителей «Оценка особенностей учебного взаимодействия учителя с учащимися на уроке», анкета для учащихся «Оценка учебной коммуникации детей с учителями на уроках» (Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, 2010);
  - диагностика психологического климата школы (И.М. Улановская, 2010).
3. Методы оценки развивающего эффекта образовательной среды [72]:
  - диагностика социально-психологического развития учащихся (диагностика социально-психологической структуры класса (социометрия); диагностика социально-психологической адаптации ребенка к условиям образовательной среды (сочинение на тему «Моя школа»));
  - диагностика индивидуально-личностных характеристик учащихся (методика определения самооценки и уровня притязаний (А.М. Прихожан); методика диагностики эмоционального отношения к учению (А.Д. Андреева, А.М. Прихожан));
  - диагностика учебно-познавательного развития учащихся (диагностика влияния образовательной среды на развитие мышления учащихся (И.М. Улановская); диагностика учебно-познавательного развития учащихся начальной школы (А.З. Зак); диагностика учебно-познавательных возможностей учащихся, завершивших начальное образование (Е.В. Высоцкая); комплексная оценка образовательной среды школы по результатам диагностического обследования (Е.В. Высоцкая, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская, 2010)).
4. Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (И.А. Баева, 2002) [11].
5. Методика векторного моделирования типа образовательной среды (В.А. Ясвин, 1997, 2000) [93].
6. Методика диагностики организационной культуры школы (В.А. Ясвин, 2010) [92].
7. Методика анализа организационно-образовательной модели школы (В.А. Ясвин, 2010) [92].

8. Диагностика психологических условий школьной образовательной среды (Н.П. Бадина, В.Н. Афтенко, 2004) [10].

### **3.2. Технология оценки индивидуальной динамики образовательных результатов**

Для обеспечения непрерывности индивидуальных образовательных траекторий учащихся необходима оценка динамики их образовательных результатов при переходе на новый уровень общего образования. Задолго до введения нового федерального государственного образовательного стандарта педагоги оценивали динамику индивидуальных образовательных результатов школьников при переходе с одной ступени образования на другую. Такое оценивание проводилось не только при переходе обучающихся из начальной школы в среднюю или из средней в старшие классы, но и при переходе из класса в класс. Любой переход на новый этап образования несет в себе возможность потери достигнутых результатов образования. Зная это, большинство педагогов проводили и проводят в самом начале учебного года контрольные работы по своим предметам, выполняя тем самым не что иное, как оценку динамики предметных образовательных результатов обучающихся.

Таким образом, и задача оценивания динамики образовательных результатов, и сама практика таких оценок существовали издавна. Новой и более сложной задачей выступает диагностика метапредметных и личностных результатов образования. Данная задача представляется более простой, если учитывать, что ядром метапредметных образовательных результатов выступает умение учиться, а личностные результаты образования представляют собой итоги воспитания в школе и формирования личности школьника как субъекта учебной деятельности.

Технология оценки метапредметных и личностных результатов образования уже давно практикуется при переходе детей от дошкольного к школьному образованию. Обычно при проведении диагностики психологической готовности к школе используют батареи методик, в состав которых включены как средства оценки личностной и эмоциональной готовности к школе, так и методики диагностики предпосылок формирования учебной деятельности. Мотивационную готовность к школе правомерно рассматривать как личностные результаты дошкольного образования, предпосылки формирования учебной деятельности – как метапредметные результаты. Технологии диагностики психологической готовности к школьному обучению подробно описаны в научной литературе [23]. Необходимо более подробно рассмотреть технологии, обеспечивающие преемственность реализации ФГОС на всех уровнях общего образования.

Существенно, что рассматриваемые технологии реализуются с помощью средств и приемов, которыми владеет любой достаточно квалифицированный педагог-психолог.

**На этапе обучения в начальной школе** существенной становится диагностика эмоциональной сферы как основного показателя психологического комфорта ребенка при переходе в школу. Оценка эмоционального благополучия проводится через два месяца после начала учебного года. Как показатель успешной школьной адаптации рассматриваются умеренный уровень тревожности и достаточно благоприятная ситуация взаимоотношений с одноклассниками. На протяжении обучения в начальной школе важна оценка динамики школьной мотивации как основного показателя формирования личностных результатов образования. Признаком возможного нарушения непрерывности индивидуальной образовательной траектории обучающегося (и нарушения преемственности между начальной и основной школой в ходе реализации ФГОС) может быть неуклонное снижение школьной мотивации, которое несет в себе риск ярко выраженной «проблемы пятых классов» при переходе в основную школу, а в дальнейшем опасность отхода от школы.

**При переходе из начальной школы в основную** динамика образовательных результатов выступает предиктором возможных трудностей по типу проблемы пятых классов и рисков прерывания индивидуальной образовательной траектории, а также показателем успешности адаптации к новой образовательной ситуации.

**При переходе из основной в старшую школу (уровень среднего общего образования)** динамика образовательных результатов выступает показателем ценностного отношения к учению в настоящее время, соотношения между нынешней учебой и будущей сдачей ГИА во временной перспективе старшеклассника и, как следствие, показателем формирования способности к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению, а также сформированности мотивации к обучению и познавательной деятельности. Личностные образовательные результаты выступают также индикатором эмоционального благополучия при подготовке к ГИА.

#### **Задачи диагностики образовательных результатов**

Существует несколько видов мониторинга метапредметных результатов, разработанных различными командами ученых и реализуемых в различных регионах РФ. Один из таких подходов выработан специалистами Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) и Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО). При диагностике **метапредметных образовательных результатов** наиболее существенным является изучение умения самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые

задачи в учебе и познавательной деятельности. Для диагностики данного образовательного результата и как показатель сформированности действий по анализу условия учебной задачи применимы задачи с неполным условием (т.е. недостаточными для решения данными) или противоречием в условии. Их решение можно рассматривать как показатель умения самостоятельно определять необходимость получить дополнительные данные, знания, что, несомненно, связано с умением ставить и формулировать для себя новые задачи.

Специалистами МГППУ и ПИ РАО разработан компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы, рассчитанный на три урока диагностической работы ученика. В него входят следующие методики:

- «Перестановки» (А.З. Зак);
- «Задания из математики» (С.Ф. Горбов, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова);
- «Календарь» (Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова);
- «Детские задачи» (Г.А. Цукерман, С.Ф. Горбов, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова);
- «Подсказки» (Е.В. Чудинова);
- «Составление текста» (З.Н. Новлянская, И.М. Улановская) [74].

Среди **личностных образовательных результатов**, существенных для преемственности в реализации ФГОС общего образования, следует выделить сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, систему значимых социальных и межличностных отношений. Как наиболее существенную предпосылку значимых социальных и межличностных отношений, меняющихся при переходе с одного уровня общего образования на другой, правомерно рассматривать социальный интеллект. В психологии сложилось понимание социального интеллекта как интегральной интеллектуальной способности, определяющей успешность общения и социальной адаптации и регулирующей процессы социального познания. В исследовании динамики данного вида образовательных результатов применимы тесты социального интеллекта или отдельные субтесты из них, например:

- тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда (субтест 2 «Группы экспрессии» и субтест № 3 «Вербальная экспрессия»);
- тест социального интеллекта Т.Н. Тихомировой и Д.В. Ушакова.

Также для диагностики личностных образовательных результатов актуально применение широко используемого в практике психологов образования опросника школьной мотивации А.М. Прихожан, который состоит из 40 вопросов, относящихся к четырем шкалам: тревожности, познавательной активности, гнева (т.е. агрессии) и мотивации достижения. Методика позволяет выявлять не только важнейшие аспекты

мотивации учения, но и эмоциональный фон учения. Как наиболее существенный при адаптации к новому уровню образования аспект значимых социальных и межличностных отношений следует выделить соотношение между показателями социального интеллекта, мотивации учения и эмоционального фона обучающихся. Первичное обследование накануне перехода на новый уровень образования может быть проведено за две-три недели до окончания учебного года. Повторное тестирование желательно проводить через 2 месяца после перехода на новый уровень общего образования, то есть после того, как прошел период адаптации обучающихся к новой образовательной ситуации.

Существует достаточно большой опыт проведения мониторинга образовательных результатов в различных регионах нашей страны. Так, в частности, в Самарской области на протяжении пяти лет реализуется мониторинг метапредметных и личностных результатов, разработанный специалистами Регионального социопсихологического центра (руководитель – Т.Н. Ключева). В процессе проведения мониторинга личностных образовательных результатов младших школьников используется следующий перечень диагностических методик:

*В 1-м классе:*

- «Дерево» (Дж. Лампен, модификация Л.П. Пономаренко);
- эмоциональный уровень самооценки (А.В. Захарова);
- моральная дилемма;
- задание на учет мотивов героев в разрешении моральной дилеммы (модифицированная задача Ж. Пиаже, 2006);
- задание на выявление уровня моральной децентрации;
- «Беседа о школе» (модифицированная методика Т.А. Нежной, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина);
- казуальная атрибуция.

*Во 2-м классе:*

- «Самооценка школьников» (Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан, вариант для младших школьников);
- моральная дилемма;
- задание на выявление просоциального поведения;
- задание на выявление моральных суждений;
- задание на выявление морального содержания поступка;
- «Оцени поступок» (по Э. Туриелю, модификация Е.А. Кургановой, О.А. Карabanовой, 2004);
- опросник мотивации;

- атрибуция успеха / неуспеха [34].

### **Анализ данных обследования обучающихся при переходе из начальной в основную школу**

**Метапредметные образовательные результаты.** Если при выполнении задания на анализ условий задач обучающийся обнаружил во всех трех задачах неполноту условия или противоречие в нем, такой результат говорит о сформированности анализа условий как учебного действия, выступающего основой для умения самостоятельно определять необходимость получить дополнительные данные и знания. Если неполнота или противоречие условия выявлены в одной или двух задачах, то, вероятно, данное учебное действие находится в пределах зоны ближайшего развития и на основе изучения школьных предметов может быть сформировано в учебной деятельности. Технология такой развивающей работы давно разработана в школьной дидактике специалистами по преподаванию предметов школьной программы. Например, для изучения математики в школе разработаны приемы, развивающие умение решать задачи. В педагогической психологии задачи с многозначным, неполным или противоречивым условием рассматриваются как средство развития учебной деятельности [22]. Формирование данного учебного действия у школьников с такими видами ОВЗ, как легкие формы умственной отсталости и задержка психического развития, затруднено более низким уровнем их познавательной активности.

**Личностные образовательные результаты.** Анализ динамики показателей социального интеллекта дает представление об изменениях социального познания в основе системы значимых социальных и межличностных отношений. Снижение показателей социального интеллекта при повторном обследовании может быть признаком дезадаптации в новой социальной ситуации учения, трудности которой привели к снижению социального интереса. Повышение показателей социального интеллекта может быть результатом влияния фактора предшествующего тестирования, но может быть и показателем развития социального познания вследствие столкновения обучающегося с вызовами новой образовательной ситуации.

Анализ динамики показателей школьной мотивации и эмоциональных аспектов учения дает представление о различных вариантах изменений психологического благополучия обучающегося и его отношения к учению. Так, существенное повышение показателей по шкалам тревожности и гнева опросника А.М. Прихожан в сочетании с повышением показателей познавательной активности и мотивации достижения может свидетельствовать о том, что обучающийся воспринял новую образовательную ситуацию как вызов, который дал импульс для развития учебной деятельности. Школьник чувствует

себя в меньшей безопасности, чем на предшествующем уровне общего образования, но стремится к достижениям в учении и прилагает усилия для этого. В случае если у большей части учащихся в классе наблюдается подобная динамика, желательна работа, направленная на содействие адаптации пятиклассников к новой образовательной ситуации (например, проведение тренинга уверенности в себе).

В случае если показатели познавательной активности и мотивации достижения снизились, а уровень тревожности и гнева повысился, правомерно предположить потерю интереса к учению вследствие возросших трудностей и усилившегося ощущения своего собственного неблагополучия. В подобном случае, помимо развития уверенности в себе, необходим поиск школьных предметов, в которых пятиклассник мог бы достигнуть успеха, что позволит преодолеть ощущение неблагополучия и повысить уверенность в себе.

Неблагоприятен также вариант, при котором у младших подростков отмечается снижение показателей мотивации учения в сочетании со снижением показателей тревожности и гнева. Такое изменение может свидетельствовать о потере интереса к учению и потенциальной возможности отхода от школы в момент подросткового кризиса. В этом случае становится необходимой работа, направленная на повышение интереса к учению, поиск совместно с обучающимся школьных предметов, в которых может быть достигнут успех. Для повышения мотивации учения необходимо обучать приемам умственной деятельности и учебной работы, вовлекать обучающегося в проектную деятельность, создавать ситуации успеха. В случае если такая динамика наблюдается у многих обучающихся в классе, особенно необходимо создавать ситуации успеха в учебной деятельности, формирующие чувство удовлетворенности и уверенности в себе, опираться на игровые методы обучения, в том числе интеллектуальные игры с правилами, активно использовать проблемно-поисковые методы обучения, приносящие переживание преодоления трудностей и ощущение своего роста и развития в учении.

### **Анализ данных обследования обучающихся при переходе из основной в среднюю школу**

**Метапредметные образовательные результаты.** При переходе из основной в среднюю школу у обучающихся возможно снижение показателей анализа учебной задачи. Такая динамика данного образовательного результата может быть признаком того, что для старшеклассника анализ условия задачи ассоциируется с начальной школой и этапом становления учебной деятельности, в результате чего данное учебное действие обесценивается. Возможно, причиной такого явления выступает снижение значимости учения в настоящее время и полное подчинение учения отдаленной цели сдачи единого государственного экзамена при окончании школы. ЕГЭ выступает в данном случае внешне

заданной целью, поставленной не самим обучающимся, но подчиняющей его учебную деятельность. Это обстоятельство может затруднять развитие учебной деятельности у старшеклассников. Для разрешения проблемы вполне уместно использовать приемы развития способности к решению учебных задач, но на материале, соответствующем содержанию программы обучения в старших классах. В данной ситуации заинтересованность обучающихся в освоении приемов решения учебных задач повышается, если эти средства рассматриваются педагогами как необходимые для успешной сдачи государственных экзаменов, а свободное владение этими приемами – как важное условие уверенности в себе при сдаче ЕГЭ.

**Личностные образовательные результаты.** Снижение показателей социального интеллекта при повторном обследовании старшеклассников может быть признаком снижения ценности учения в условиях, когда оно становится лишь средством для успешной итоговой аттестации, что приводит и к уменьшению социального интереса. Если такая динамика показателей наблюдается у многих обучающихся в классе, то для разрешения проблемы возможно применение психологического тренинга, сочетающего техники развития общения и приемы выстраивания временной перспективы. В таком тренинге старшеклассники активно формируют представления о своем будущем, перед которым учение в настоящее время предстает как необходимый шаг для дальнейшей успешной сдачи ГИА, а государственная аттестация, в свою очередь, рассматривается лишь как промежуточная цель в ходе получения непрерывного образования.

Анализ динамики показателей школьной мотивации и эмоциональных аспектов учения дает представление о различных вариантах изменений психологического благополучия старшеклассников и их отношения к новой образовательной ситуации. По данным опросника А.М. Прихожан, неизменный уровень показателей тревожности и гнева или их небольшое снижение в сочетании со снижением показателей школьной мотивации может означать статус моратория, вероятный при переходе в среднюю школу, подробно изученный и описанный в психолого-педагогической литературе [56]. Мораторий может быть «откладыванием на потом» будущего, которое представляется неясным и насыщенным стрессом. В этом случае в индивидуальной работе со старшеклассником возможно применение приемов выстраивания временной перспективы. Если подобные явления наблюдаются у многих учащихся в классе, желательно проведение психологического тренинга, сочетающего приемы выстраивания временной перспективы и техники овладения своими эмоциональными состояниями, что необходимо для снятия стресса и повышения уверенности в себе.

В случае если остались неизменными или даже повысились показатели познавательной активности и мотивации достижения, но одновременно повысились показатели эмоционального неблагополучия, вполне вероятно, что новая образовательная ситуация воспринимается обучающимся как вызов, который мобилизовал познавательную активность. При значительном повышении показателей тревожности и гнева у большого числа школьников в классе желательна проведение тренинга, направленного на профилактику экзаменационного стресса и овладение обучающимися их эмоциональными состояниями.

Таким образом, рассмотренная технология оценки индивидуальной динамики образовательных результатов позволяет своевременно выявлять возможные риски прерывания индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и дает основу для планирования работы по психолого-педагогическому сопровождению преемственности в реализации ФГОС общего образования.

### **3.3. Психолого-педагогический консилиум образовательной организации**

Психолого-педагогический консилиум – один из видов междисциплинарного консилиума, наиболее распространенный в деятельности образовательных организаций нашей страны. Основная цель деятельности консилиума образовательной организации – разработка стратегии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (дети с ОВЗ, одаренные школьники, ученики-мигранты, дети и подростки в трудных жизненных ситуациях и/или демонстрирующие отклоняющееся поведение). Для достижения данной цели участники междисциплинарного консилиума проводят анализ социальной ситуации развития обучающихся; разрабатывают перечень условий, необходимых для эффективной адаптации и социализации обучающихся; формулируют психолого-педагогические рекомендации для всех субъектов образовательных отношений.

Основные виды междисциплинарных консилиумов образовательной организации:

1. По проблематике обсуждаемых вопросов и по составу участников консилиума: психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), психолого-педагогический консилиум (ППк), Совет по профилактике, малый педагогический совет и т.д.
2. По срокам проведения: плановый (систематический), внеплановый (экстренный).
3. По содержанию профессиональной деятельности участников консилиума: диагностический, аналитический, проблемный, методический, итоговый [80]. На сегодняшний день не существует единого нормативного основания организации деятельности междисциплинарного консилиума образовательной организации на

территории Российской Федерации. В 2000 году в целях обеспечения комплексной специализированной помощи детям и подросткам с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации в условиях образовательной организации Министерством образования РФ опубликовано письмо «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения»<sup>28</sup>, в котором были изложены методические рекомендации о порядке создания и организации работы консилиума и формы учета его деятельности. Данный документ определил цель ПМПк образовательной организации как «обеспечение диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся, воспитанников»<sup>29</sup>. В документе консилиум обозначен как объединение специалистов психолого-медико-педагогического профиля. В примерный (рекомендуемый) состав ПМПк включены заместитель руководителя образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума); учитель или воспитатель дошкольного образовательного учреждения, представляющий ребенка на ПМПк; учителя и воспитатели с большим опытом работы; учителя (воспитатели) специальных (коррекционных) классов/групп; педагог-психолог; учитель-дефектолог; учитель-логопед; врач-педиатр (невропатолог, психиатр); медицинская сестра<sup>30</sup>. ПМПк может быть создан на базе образовательного учреждения любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы приказом руководителя образовательного учреждения при наличии соответствующих специалистов<sup>31</sup>. Специалисты ПМПк в своей деятельности руководствуются уставом образовательного учреждения, договором между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающегося, воспитанника, договором между ПМПк и ПМПК (Центральная / территориальная психолого-медико-педагогическая

---

<sup>28</sup> Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

<sup>29</sup> Там же. П. 6.

<sup>30</sup> Там же. П. 5.

<sup>31</sup> Там же. П. 2.

комиссия)<sup>32</sup>. ПМПк образовательной организации представляет заключение в центральную (территориальную) ПМПк<sup>33</sup>.

Деятельность других видов междисциплинарного консилиума образовательной организации может строиться по таким же принципам, как и деятельность ПМПк: консилиум создается по приказу руководителя образовательной организации, где указывается перечень специалистов из числа штатных сотрудников учреждения, которые являются членами данного консилиума. В состав междисциплинарного консилиума могут входить педагоги, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги и т.д. Возглавляет консилиум заместитель директора, в чьи обязанности входит организация психолого-педагогического сопровождения категорий учащихся с особыми образовательными потребностями [69].

В образовательной организации должно быть разработано и утверждено Положение о психолого-педагогическом консилиуме данной образовательной организации, в котором отражены цели и задачи деятельности консилиума, права и обязанности участников, форма, порядок ведения и хранения документации консилиума, взаимодействие с социальными партнерами образовательной организации и порядок привлечения специалистов (работников организаций – социальных партнеров) и родителей (законных представителей) обучающихся к работе психолого-педагогического консилиума (Пример Положения о ППк ОО приведен в Приложении А). В основе разработки текста представленного в приложении документа лежит анализ множества документов с аналогичным названием, которые в большом количестве и свободном доступе можно найти на официальных сайтах образовательных организаций. В процессе анализа имеющихся в открытом доступе документов, разработанных коллективами образовательных организаций под конкретные задачи своих образовательных организаций, авторы документа (специалисты ГБОУ Школа-лицей № 1420, г. Москва) обнаружили актуальность разработки документа, который отражал бы специфику работы ППк именно для их образовательной организации, имеющей собственные традиции психолого-педагогического сопровождения, определенные кадровые, материально-технические и другие ресурсы. Документ ориентирован на работу с контингентом обучающихся конкретной образовательной организации и учитывает взаимоотношения с социальными партнерами, которые в настоящее время сложились у

---

<sup>32</sup> Там же. П. 4.

<sup>33</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

ГБОУ Школа-лицей № 1420 [38]. Поэтому представленный в Приложении А документ не является образцом (шаблоном) для оформления Положения о деятельности ППк в других образовательных организациях, а лишь иллюстрирует пример разработки подобного рода документов коллективом педагогических работников.

Социальными партнерами образовательной организации в работе консилиума могут быть специалисты центров психолого-медико-социального сопровождения (в том числе специалисты центральной / территориальной ПМПк), представители правоохранительных органов (например, комиссии по делам несовершеннолетних, специалисты органов опеки и попечительства). Все приглашенные на консилиум специалисты выступают в качестве экспертов и представляют заключение (устное или письменное) по обсуждаемому на повестке дня вопросу.

Участие родителей (законных представителей) обучающихся в работе психолого-педагогического консилиума образовательной организации способствует быстрому сбору необходимой диагностической информации об особенностях развития ребенка и его поведении в домашних условиях, разработке эффективного образовательного маршрута для ребенка, предполагающего разделение зон ответственности между родителями и педагогическими работниками, а также совместное обсуждение ресурсов семьи и образовательной организации по созданию необходимых психолого-педагогических условий для полноценного развития ребенка. Участие родителей (законных представителей) обучающихся в подавляющем большинстве случаев способствует развитию у них психолого-педагогической компетентности, так как в процессе обсуждения вариантов условий, необходимых ребенку для развития и/или коррекции трудностей в обучении, родители знакомятся с психолого-педагогическими рекомендациями от специалистов – участников консилиума, имеют возможность задать интересующие их вопросы и получить консультацию по вопросу их личного участия в вопросах коррекции и/или профилактики обсуждаемой на консилиуме ситуации [1; 50].

Основные этапы деятельности психолого-педагогического консилиума:

- *предпрогностический* – предварительное изучение ситуации, первичная диагностика, уточнение запроса, разработка программы действий;
- *диагностический* – углубленная диагностика, проводимая специалистами разного профиля;
- *прогностический* – коллективное обсуждение экспертных оценок, поиск вариантов разрешения сложившейся ситуации, ради чего организован консилиум;

- *ресурсный* – направлен на изучение и привлечение ресурсов, способных обеспечить коррекцию ситуации (возможности ребенка, его семьи, социального окружения и т.д.), оказание опережающей педагогической поддержки;

- *рефлексивный* – разработка и реализация комплексной программы действий;

- *результативный* – оценка результата и определение дальнейшей перспективы совместной деятельности всех участников образовательного процесса, способствующей развитию их психолого-педагогической культуры [33, с. 38–42].

**Организация деятельности ППк.** Координацию деятельности ППк осуществляет руководитель, назначаемый директором образовательной организации. Как правило, им является специалист школы, обладающий достаточным административным ресурсом (заместитель директора или руководитель структурного подразделения).

**Основная цель** деятельности руководителя ППк: обеспечение междисциплинарного, «командного» эффективного взаимодействия специалистов в решении вопросов о содержании, формах, методах и приемах обучения, коррекционно-развивающей работы с обучающимся, нуждающимся в специальных образовательных условиях, комплексном сопровождении всеми субъектами образовательных отношений.

**Основные задачи** руководителя ППк:

- планирование, реализация и анализ конкретных шагов администрации по развитию образовательной среды в образовательной организации;

- организация условий для совместной скоординированной деятельности всех участников образовательных отношений (педагогов, родителей (законных представителей), специалистов психолого-педагогического сопровождения, родителей (законных представителей));

- поиск необходимых ресурсов как «внутри» образовательной организации, так и «вне» ее (взаимодействие с социальными партнерами);

- планирование, реализация и мониторинг конкретных шагов педагогического коллектива образовательной организации по включению детей с особыми образовательными потребностями в группу сверстников и образовательный процесс, оценка их адаптации и динамики развития, сопровождение всех остальных субъектов инклюзивной практики;

- координация взаимодействия специалистов междисциплинарной команды психолого-педагогического сопровождения (всех членов ППк);

- регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, поддержка отношений сотрудничества и взаимопомощи [25].

Функциональные обязанности руководителя ППк:

1. Договаривается с сотрудниками ОО о режиме и форме проведения ППк.
2. Готовит приказ о деятельности ППк образовательной организации, формулирует предложения о составе ППк, составляет график работы и определяет функциональные обязанности сотрудников ППк ОО.
3. Извещает администрацию и сотрудников ОО о дате проведения заседаний ППк.
4. Извещает родителей (законных представителей) о дате проведения ППк, где в повестку заседания включен вопрос, связанный с их ребенком, приглашает родителей на встречу.
5. Ведет заседания ППк.
6. Знакомит специалистов с формой ведения документации (педагогическое представление, заключения логопеда, дефектолога, психолога – первичное, динамическое, итоговое).
7. Ведет (или поручает вести члену ППк) отчетную и текущую документацию ППк (протоколы заседаний, журнал регистрации заявок, заключения ППк, АОП и ИОМ для обучающихся с особыми образовательными потребностями и т.д.). Контролирует ведение документации специалистами ППк.
8. Доводит решения ППк до администрации образовательной организации, педагогического коллектива, родителей (законных представителей).
9. Контролирует выполнение решения ППк.

Как отмечалось ранее, в состав ППк входят педагогические работники, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации: педагоги, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги.

Функциональные обязанности члена ППк:

1. Участвует в планирование и работе ППк.
2. Проводит диагностические обследования обучающихся, необходимые для обсуждения вопросов повестки заседания ППк (первичная, промежуточная / динамическая, итоговая диагностика).
3. Разрабатывает рекомендации для ИОМ обучающегося (по результатам диагностики).
4. Оформляет документацию по результатам диагностики, содержащую заключение и рекомендации для ИОМ.
5. Проводит консультирование родителей (законных представителей) обучающихся и педагогических работников по вопросам организации и реализации ИОМ.

Специалисты ППк имеют право:

- на защиту своей профессиональной чести и достоинства;
- самостоятельно выбирать средства, оптимальные формы и методы работы с детьми и взрослыми, решать вопросы приоритетных направлений своей деятельности;
- вносить предложения по работе ППк и обсуждаемым проблемам;
- вносить в администрацию образовательной организации предложения по обеспечению необходимых условий обучения и воспитания обучающихся (воспитанников) с особыми образовательными потребностями.

Специалисты ППк обязаны:

- соблюдать профессиональную этику;
- разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (воспитанников) с особыми образовательными потребностями;
- рассматривать вопросы и принимать решения строго в рамках своей профессиональной компетенции;
- в решении вопросов исходить из интересов ребенка, задач его обучения, воспитания и развития;
- принимать решения и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести и достоинству обучающихся, воспитанников, родителей, педагогических работников [38].

Помимо реализации функций экспертов по своим профессиональным направлениям (диагностика и разработка рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению конкретного случая), члены ППк могут выполнять функции сопровождающего (куратора) конкретного случая, рассматриваемого на заседаниях ППк.

В этом случае дополнительные функциональные обязанности специалиста ППк следующие:

- анализирует потребности детей, имеющих трудности в адаптации, социализации, обучении, общении и т.д., которые являются обучающимися образовательной организации;
- в зависимости от этих потребностей определяет стратегию поддержки, организационные и содержательные задачи, стоящие перед администрацией ОО и педагогическим коллективом в отношении конкретного ребенка и его семьи;
- совместно с ведущими для каждого конкретного ребенка специалистами сопровождения (психологом, дефектологом, логопедом, тьютором, социальным педагогом) выделяет и анализирует основные долговременные и кратковременные цели в развитии ребенка;

- планирует всю работу специалистов психолого-педагогического сопровождения и свою, в частности, по разработке и реализации индивидуальной образовательной программы (координирует реализацию ИОМ);

- формулирует общую стратегию психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации и оценивает эффективность этого сопровождения.

Алгоритм деятельности сопровождающего (куратора) конкретного случая:

1. Изучает документацию, сопровождающую поступление ребенка в ОО: медицинскую карту; психолого-педагогические характеристики от специалистов, ранее осуществлявших коррекционно-развивающую и образовательную работу с ребенком (при наличии); заключение ПМПк (при наличии), рекомендации по условиям обучения (воспитания) ребенка, режиму пребывания в образовательном учреждении.

2. Организует собеседование с родителями, заключает соглашение о сотрудничестве родителей и ППк, а также получает письменное согласие от родителей на проведение диагностических и коррекционно-развивающих мероприятий с ребенком (ст. 42 273-ФЗ).

3. Формирует «мини-команду» специалистов, которые будут работать с ребенком и его семьей в соответствии с рекомендациями ПМПк и разработанной индивидуальной образовательной программой, ее компонентами. Проводит рабочую встречу команды специалистов для совместного анализа имеющейся информации о ребенке и его семье, предварительного планирования действий на адаптационный период.

4. Организует деятельность педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения в адаптационный период пребывания ребенка в ОО (наблюдение и целенаправленная диагностика с целью выявления возможностей и затруднений ребенка, подбор адекватного возможностям ребенка и семьи режима пребывания в ОО, образовательной стратегии и тактики).

5. Организует следующую встречу специалистов ПМПк совместно с родителями, другими представителями администрации. Анализирует результаты диагностики, прохождения ребенком адаптационного периода. На этом же этапе организует разработку индивидуальной программы развития, координирует в процессе разработки взаимодействие специалистов консилиума и педагогического коллектива.

6. Совместно с заместителем директора, руководителями структурных подразделений и служб (если таковые существуют в учреждении) составляет расписание индивидуальных и групповых коррекционных занятий для включаемых детей.

7. Курирует реализацию стратегии и тактики, проведение конкретных мероприятий по сопровождению ребенка и его семьи, других субъектов инклюзивной практики.

8. Организует сбор и анализ материалов, иллюстрирующих динамику продвижения ребенка, качество реализации адаптированной образовательной и коррекционно-развивающей программ (в рамках соответствующих компонентов АОП) [25].

Психолого-педагогический консилиум образовательной организации является эффективной технологией психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на разные уровни общего образования, т.к. в процессе сотрудничества специалистов консилиума и приглашенных на заседания социальных партнеров образовательной организации происходит более глубокая и всесторонняя экспертная оценка проблемной ситуации, что позволяет выявить истинные причины возникновения сложившейся ситуации, проанализировать условия и ресурсы, необходимые для разрешения или коррекции причин, а также спроектировать программу коррекционно-развивающей, профилактической или реабилитационной работы с каждым конкретным ребенком.

### **3.4. Технология сопровождения процесса социализации обучающихся на новом уровне образования**

Социализация рассматривается большинством ученых (А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн и др.) как сложный, многогранный процесс, включающий в себя:

- усвоение индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит;
- усвоение и дальнейшее развитие у индивида социально-культурного опыта;
- становление личности, обучение и усвоение индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе;
- включение человека в социальную практику, приобретение им социальных качеств, усвоение общественного опыта и реализацию собственной сущности посредством выполнения определенной роли в практической деятельности и т.д. [47].

А.В. Милехин провел глубокое изучение различных подходов к определению понятия социализации [46; 47; 48]. В результате проведенного анализа было сформулировано обобщенное определение понятия социализации как процесса, включающего в себя **адаптацию** человека к окружающей действительности; **интериоризацию** ценностей и норм, усвоение элементов культуры; **трансляцию** собственных ценностей в процессе деятельности в социальной среде [46]. Автор исследования подчеркивает, что основной акцент в трудах отечественных психологов (Д.Н. Дубровин, Д.И. Фельдштейн и др.) сделан на взаимосвязи процессов социализации и

индивидуализации. В процессе социализации – индивидуализации происходит формирование собственно социального самоопределения как главного результата социального созревания, в котором и осуществляется становление значимого в своей индивидуальности субъекта активного творческого действия. Личностное становление ребенка рассматривается как процесс реализации в нем индивидуально-социального (индивидуального освоения социального и индивидуального отторжения и воспроизводства социального), как выражение общего социального, присвоение которого проявляется в определенном уровне самосознания, самоопределения. В процессе социализации – индивидуализации (т.е. в процессе социального созревания) осуществляется как осознание, освоение (присвоение) и реализация (с учетом индивидуальных особенностей – темперамента, характера, способностей и пр.) социальных норм, принципов, отношений, так и присвоение и реализация новой «самости» (нового уровня самосознания, самоопределения), что не только позволяет индивиду воспроизводить в своей деятельности присвоенное социальное, но и обеспечивает соответствующие возможности в этом воспроизводстве и формировании новой социальной позиции, а также возможности дальнейшего осуществления себя как действенного субъекта. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, социализация по своей сути – это движение, а не ряд локальных действий присвоения. Отсюда чрезвычайно важно четко понимать и структурировать социализацию как процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, освоением всей совокупности социальных влияний мирового уровня цивилизации, культуры, общечеловеческих качеств, с другой – отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией его «Я», раскрытием возможностей, потенциалов личности, ее творческой природы [47]. Основные критерии социализированной личности:

- сформированность установок, стереотипов, ценностей, «картин мира» человека;
- адаптированность личности, ее нормативное поведение;
- социальная идентичность, включающая осознание индивидом себя как представителя биологического вида человечества (общечеловеческий уровень), осознание своей принадлежности к общности (групповой уровень), осознание своей собственной неповторимости (индивидуальный уровень);
- инициативность, независимость, незакомплексованность [35; 47; 76].

С началом обучения в школе перед учениками возникает целый ряд задач, которые требуют максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил. Процесс вхождения первоклассников в ситуации школьного обучения должен сопровождаться и оптимизироваться путем совместной, целенаправленной, специально организованной деятельности педагогов, педагогов-психологов и родителей (законных представителей)

младших школьников по разным направлениям: диагностика, просвещение, консультирование, развивающая работа.

Программа психолого-педагогического сопровождения включения первоклассников к школьному обучению призвана помочь обучающимся:

- 1) осознать новые требования, сформировать мотивацию к выполнению этих требований;
- 2) сформировать устойчивую учебную мотивацию, косвенно способствующую формированию позитивной «Я-концепции»;
- 3) развить творческий потенциал и когнитивные умения и способности, необходимые для успешного обучения в начальной школе;
- 4) развить социальные и коммуникативные умения, необходимые для установления межличностных отношений со сверстниками;
- 5) сформировать навыки произвольной регуляции поведения.

Переход из начальной школы в среднюю также является значимым периодом в жизни школьника, который связан с переходом от учебных действий, характерных для начальной школы и осуществляемых только совместно с классом и под руководством учителя, к более самостоятельному и осознанному процессу обучения, с развитием стремления к самостоятельному познавательному поиску и анализу, к самостоятельной постановке обучающимися новых учебных задач и осуществлению самооценки результатов собственной деятельности, к инициативе в организации учебного сотрудничества. В пятом классе для обучающихся многое оказывается новым: система и форма обучения, большее по сравнению с начальной школой количество учебных предметов и учителей, преподающих эти предметы, большой объем учебной нагрузки. Как правило, к концу первой четверти у обучающихся 5-х классов наблюдается снижение успеваемости, школьной мотивации, повышается утомляемость, школьная тревожность.

Переход обучающегося в основную школу также совпадает с началом кризиса младшего подросткового возраста, характеризующимся началом перехода от детства к взрослости, личностным новообразованием которого является развитие у подростка чувства взрослости, проявляющегося в стремлении подростка подражать взрослым. В 11–12 лет у детей может возникать настойчивое желание, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому, стремление к автономности от контроля взрослых и стремление отстаивать свои взгляды и оценки, часто выражающиеся в различных формах протеста, демонстративном поведении, конфликтности и трудности в общении.

Поэтому в период обучения ребенка в среднем звене школы важно создание психологических и социально-психологических условий, позволяющих ребенку успешно

функционировать и развиваться в образовательной среде (школьной системе отношений). Для оптимальной организации обучения на этапе перехода обучающихся из начальной в основную школу должен проводиться ряд мероприятий, способствующих сохранению и укреплению психологического здоровья пятиклассников, повышению их уровня мотивации учебной деятельности, улучшению межличностных отношений между сверстниками и овладению коммуникативными средствами и способами организации кооперации и сотрудничества, повышению уровня мотивации родителей пятиклассников к участию в жизни класса, изменению личностных показателей (снижение тревожности, нейротизма, агрессивности, конформизма и соперничества в конфликтной ситуации), а также развитию способности проектирования собственной учебной деятельности и построению жизненных планов во временной перспективе. Все эти задачи могут быть выполнены лишь при совместной деятельности педагогов, психологов, администрации школы и родителей (законных представителей) обучающихся, учитывающей особенности подросткового возраста, адекватность построения образовательного процесса и условий и методов обучения и соответствующие методы воспитания подростка в семье.

Система мероприятий, способствующих успешной адаптации обучающихся к условиям обучения на новом для них уровне общего образования, должна проектироваться в каждой образовательной организации с учетом характера ситуации в конкретной школе в конкретном учебном году (сколько обучающихся нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении при переходе на следующий уровень общего образования и каковы психологические особенности и социальная ситуация развития этих обучающихся). Система мероприятий должна способствовать реализации психолого-педагогического условия ФГОС общего образования – обеспечению принципа дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

Дифференцированный подход в образовании подразумевает учет актуального уровня развития и знаний учеников и выявление «зоны ближайшего развития» каждого ученика, что служит опорой для создания оптимальных условий для овладения знаниями, умениями и навыками и способами их приобретения. Использование дифференциации в процессе обучения создает возможности для развития творческой целенаправленной сознательной личности, способной к целеполаганию и рефлексии, личностному и профессиональному самоопределению. В то же самое время дифференцированный подход способствует повышению учебной мотивации и общего уровня ученической активности.

Индивидуализация обучения предполагает собой разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого учащегося и дифференциацию учебного материала

по уровню сложности и объему, а также системы мероприятий, способствующих развитию саморефлексии и самоопределению обучающихся.

Индивидуальность обучающихся в образовательном процессе, соответственно, и специфика процесса их обучения, которую следует учитывать при проектировании индивидуального образовательного маршрута, может проявляться в следующих аспектах:

1. Разная степень усвоения обучающимися предшествующего материала.
2. Индивидуальный темп, работоспособность в процессе обучения.
3. Различная степень сформированности универсальных учебных действий.
4. Различная степень сформированности социальных и познавательных мотивов, саморефлексии и самоопределения.
5. Индивидуально-типологические особенности обучающихся.

Главными результатами процессов дифференциации и индивидуализации обучения являются:

1) формирование и развитие индивидуальности ребенка, его активности, самостоятельности, личностного и профессионального самоопределения с учетом способностей и результатов образования, создание условий для обучения и воспитания, соответствующих индивидуальным особенностям и предполагающих раскрытие потенциала в познавательном, эстетическом, нравственном и физическом планах;

2) создание наиболее целесообразной и эффективной системы образования обучающихся на всех уровнях образования и для всех категорий детей, обеспечивающей каждому максимальное развитие его возможностей и способностей;

3) предоставление обучающимся свободы выбора элементов учебно-воспитательного процесса;

4) эффективное сопровождение обучающихся, нуждающихся в психологической и социально-педагогической поддержке (поддержка обучающихся в период профессионального самоопределения, организация психологической работы, способствующей снятию эмоционального и физического напряжения у обучающихся, а также сопровождение процесса интеграции и адаптации к условиям обучения в школе детей с ограниченными возможностями здоровья, личностными и поведенческими особенностями).

Технология сопровождения процесса социализации обучающихся на новом уровне образования заключается в создании в образовательной организации системы психолого-педагогических мероприятий, направленных на реализацию принципа дифференциации и индивидуализации:

1. Выявление обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении. Для этого необходимо проведение углубленных диагностических исследований когнитивной и личностной сфер обучающихся, у которых в результате мониторинговых исследований обнаружены сниженные показатели различных видов образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных). В проведении диагностических исследований могут принимать участие все специалисты психолого-педагогического сопровождения: педагоги, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги. Основная цель диагностических исследований – выявление причин трудностей обучения, социализации и развития каждого конкретного ученика.

2. Разработка психолого-педагогических рекомендаций для педагогов и родителей (законных представителей) по созданию образовательных условий для выявленной категории обучающихся, которые будут способствовать повышению их уровня социализированности. По результатам диагностических исследований специалисты оформляют рекомендации педагогам и родителям обучающихся, информируют их об этих рекомендациях, при необходимости – проводят просветительскую и консультативную работу, направленную на разъяснение способов применения рекомендаций в образовательном и воспитательном процессе. Психолого-педагогические рекомендации должны содержать конкретные примеры реализации принципа индивидуализации и дифференциации для каждого ребенка, нуждающегося в психолого-педагогическом сопровождении, и указания на способы их применения в процессе обучения и воспитания.

3. Проведение коррекционно-развивающих занятий с обучающимися, направленных на развитие уровня социализированности обучающихся. По результатам диагностических исследований (п. 1) могут быть сформированы группы обучающихся, с которыми необходимо проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий. На этом этапе каждым специалистом, участвующим в психолого-педагогическом сопровождении, формируется расписание проведения занятий, разрабатывается программа коррекционно-развивающих занятий для каждой группы (возможна модификация имеющихся в арсенале специалиста программ под задачи каждой сформированной группы), проводится информирование родителей (законных представителей) обучающихся о целях, задачах, режиме работы каждой группы.

4. Развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса. Как отмечалось ранее, повышение психолого-педагогической компетентности всех субъектов образовательных отношений является не только важным условием реализации принципа преемственности образовательного процесса, влияющим на

эффективность коррекционно-развивающей работы с обучающимися, которые в настоящее время нуждаются в особых образовательных условиях, но и условием профилактики, предотвращающей появление подобных ситуаций в будущем. Тема развития психолого-педагогической компетентности субъектов образовательных отношений подробно представлена в п. 2.4.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения процесса социализации обучающихся на новом уровне образования определяется в ходе мониторинговых исследований, которые проводятся в образовательной организации, где, помимо диагностики образовательных результатов, важно оценивать уровень социализированности обучающихся в отношении обучения в образовательной организации. Для проведения диагностического обследования могут быть использованы следующие методики:

**Исследование особенностей социализации обучающихся 1-х классов:**

- рисуночный тест «Я в школе» [16];
- методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т.А. Нежновой, Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера) [31];
- анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова) [45];
- анкета «Выявление причин школьной неуспешности» (для родителей) [30];
- определение адаптации первоклассников. Опросник Л.М. Ковалевой для педагогов [36].

**Исследование особенностей социализации обучающихся подросткового возраста (начиная с 5-го класса):**

- диагностика структуры учебной мотивации школьника (методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой) [20];
- оценка отношений подростка с классом (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко) [21];
- шкала социально-психологической адаптированности (СПА) (К. Роджерс, Р. Даймонд) (адаптация Т.В. Снегиревой) [24];
- психологическая технология оптимизации обучения и развития школьников (ТООР) (Л.А. Ясюкова) [94; 95];
- тест личностных ценностей (А.В. Капцов, Л.В. Карпушина) [32].

Принципы организации образовательного процесса, описанные в данном параграфе, применимы и актуальны для всех категорий обучающихся, т.к. ориентированы прежде всего на дифференциацию и индивидуализацию в создании образовательных условий для каждого ребенка. Но при этом результат и эффективность реализации системы психолого-педагогических мероприятий, направленных на повышение уровня социализированности, могут быть различны для детей с нормативным развитием и имеющих ограниченные

возможности здоровья. Для обучающихся с ОВЗ необходимо создавать ряд дополнительных образовательных условий, описание которых представлено в следующей главе данного пособия.

### **3.5. Технологии сопровождения различных категорий детей с ОВЗ**

Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса является предметом изучения ученых и практиков на протяжении многих лет [59; 61; 62; 63; 64; 68].

В данном разделе методического пособия будут рассмотрены следующие основные технологии сопровождения обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья:

- выявление детей, нуждающихся в разработке индивидуального образовательного маршрута и специальных условиях образования;
- разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) обучающегося с ОВЗ;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ (реализация ИОМ обучающегося с ОВЗ);
- тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ.

#### **3.5.1. Технология выявления детей, нуждающихся в разработке индивидуального образовательного маршрута и специальных условиях образования<sup>34</sup>**

Проблема выявления детей, нуждающихся в организации индивидуального образовательного маршрута и особых психолого-педагогических условиях его реализации, в настоящий момент приобретает особую важность. Тем более в условиях введения системы электронной записи в образовательные учреждения. В этой ситуации большинство родителей, желающих, чтобы их дети получали образование в коллективе здоровых сверстников, а также родители, не обладающие специальными знаниями и поэтому просто не оценивающие своих детей как «особых» и имеющих какие-либо отклонения в развитии, естественным образом записывают своих детей в общеобразовательные учреждения, минуя какие-либо специализированные учреждения здравоохранения или ППМС-центры. Таким образом, складывается ситуация, когда для специалистов самого образовательного учреждения возникает необходимость проводить определенные мероприятия по

---

<sup>34</sup> Печатается по: Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.

выявлению детей, нуждающихся в специальных образовательных условиях, – детей с трудностями овладения школьной программой ввиду наличия самых разнообразных особенностей развития: от определенных интеллектуальных дефицитов до выраженных поведенческих и эмоциональных проявлений. Подобный процесс выявления детей (которые впоследствии при согласии родителей пройдут обследование на психолого-медико-педагогической комиссии и получат рекомендации по созданию СОУ) является одним из этапов деятельности школьного консилиума и одной из первых технологий психолого-педагогического сопровождения (см. предыдущие разделы).

Следует отметить, что проведение подобной оценки можно осуществлять только после периода адаптации ребенка к условиям образовательного учреждения. В первую очередь это относится к детям, поступающим в первый класс, но также и к новым детям, поступающим во второй и последующие классы. Таким образом, процесс выявления детей, нуждающихся в специальных образовательных условиях и индивидуальном образовательном маршруте, следует начинать не ранее третьей недели школьного обучения.

Технология определения детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий, включает использование двух инструментов:

- 1) *анкеты оценки особенностей развития ребенка школьного возраста, заполняемой учителем;*
- 2) *скринингового интегративного наблюдения для выделения детей группы риска, проводимого психологом.*

Поскольку педагоги общеобразовательных учреждений не имеют специализированной подготовки, аналогичной подготовке учителей-дефектологов и учителей-логопедов, инструмент, предлагаемый для определения детей группы риска, должен быть максимально простым и удобным, но в то же время способным дать значимую информацию.

В качестве такого инструмента предлагается *анкета «Оценка особенностей развития ребенка школьного возраста» (авторы: М.М. Семаго, Н.Я. Семаго)* (Приложение Б).

В ситуации совместной, фактически междисциплинарной работы педагога класса и психолога содержание анализа наблюдаемых особенностей ребенка должно быть одинаковым, поэтому разделы анкеты и разделы структурированного наблюдения, приведенного ниже, полностью аналогичны. Ребенок оценивается по восьми показателям:

- поведение;
- темповые характеристики деятельности;

- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- овладение программным материалом;
- игра и общение со сверстниками;
- эмоциональные особенности;
- моторное развитие.

По каждому из оцениваемых показателей в анкете педагога предусмотрены четыре суждения, полностью охватывающие данную сферу особенностей. Суждения приведены в отрицательном залоге, что позволяет оценить характер негативных проявлений, если таковые присутствуют. Педагогом каждое из этих суждений оценивается по трем градациям: «выражено очень незначительно или отсутствует»; «отмечается, но не постоянно»; «характерен для ребенка и проявляется часто», представленным в анкете (см. Приложение Б) соответственно как «0», «1», «2».

В качестве первичной обработки предусмотрены суммирование по каждому из четырех суждений для определения выраженности данного показателя и общая сумма выраженности негативных показателей. В процессе апробации были получены ориентировочные нормативные показатели, которые составляют 30–32 балла. То есть ребенка, демонстрирующего в ситуации его присутствия в образовательном учреждении, по мнению педагога, негативные проявления (по анализируемым показателям) суммарно более чем 32 балла, следует рассматривать в группе риска по необходимости организации для него специальных условий образования и «запуска» комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Для того чтобы минимизировать субъективность оценки педагогом тех же самых параметров, а также оценить поведенческие проявления и особенности учебной деятельности в различных ситуациях, вторым специалистом, задействованным на этом этапе, является педагог-психолог.

**Скрининговое интегративное наблюдение** осуществляется психологом во время урока и во время перемены, для выделения детей группы риска и подготовки на этой основе рекомендаций по созданию специальных образовательных условий.

Психологом должны быть оценены следующие показатели поведения и состояния ребенка, в том числе психические процессы:

- операциональные характеристики деятельности (темп деятельности, работоспособность, характеристика параметров внимания);
- характер поведения ребенка в целом, а также такой его параметр, как целенаправленность (регуляторная зрелость);

- особенности речевого развития;
- аффективные и эмоциональные особенности ребенка;
- специфика взаимодействия ребенка с детьми и взрослыми (коммуникативный аспект);
- моторная гармоничность, ловкость ребенка (включая оценку латеральных моторных и сенсорных предпочтений ребенка);
- анализ продуктов деятельности как дополнительный элемент метода наблюдения.

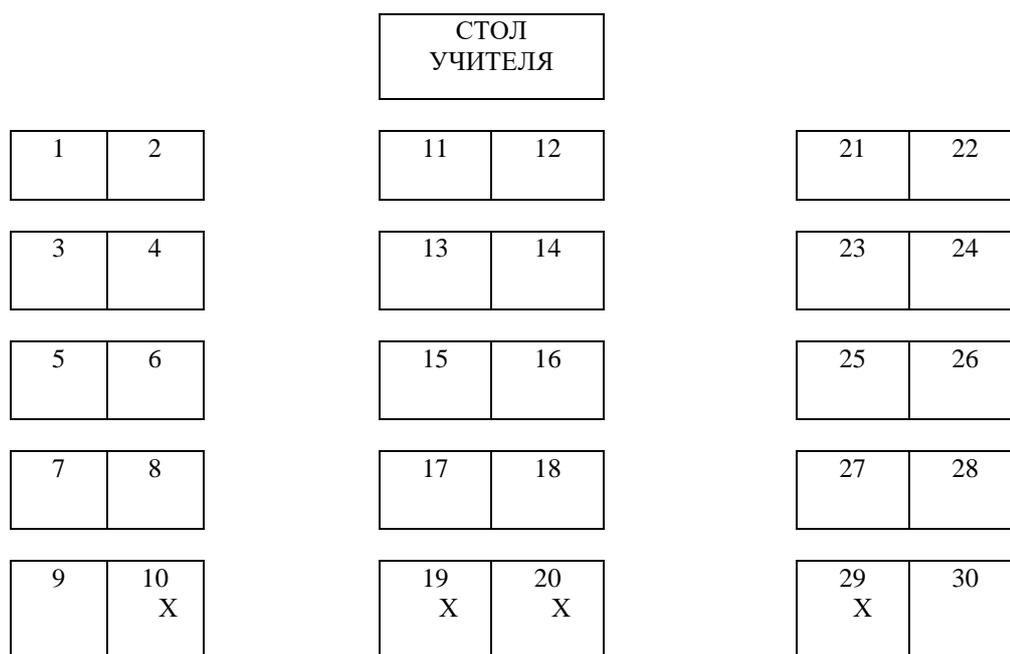
К условиям проведения наблюдения следует отнести обязательную договоренность с педагогом или воспитателем о времени и целях посещения психологом класса или группы детей. Учитель должен хорошо себе представлять, что психолог придет в класс не с целью проверки знаний детей или проверки готовности учителя, а совершенно по другому поводу. Это требует от психолога предварительной работы (по крайней мере беседы) с педагогом, в процессе которой ему необходимо объяснить свои задачи – «понаблюдать за детьми, посмотреть за их реакциями, за скоростью утомления, за работоспособностью» и т.п. Удобнее всего это сделать на школьном консилиуме или педсовете, для того чтобы и администрация школы была в курсе сроков проведения подобного скрининга. При этом нет необходимости в том, чтобы учитель предупреждал детей о целях визита психолога (или социального педагога).

Следующим условием проведения подобного наблюдения является «незаметность»: в этом случае дети быстро перестанут замечать чужого взрослого в классе и станут вести себя естественно. Для достижения этой цели лучше всего присесть за одну из задних парт и не проявлять живого и эмоционального интереса к тому, что происходит в классе, то есть не «включаться» в ход урока, максимум, что можно себе позволить, это доброжелательная улыбка детям. В случае если психолог вовсе не знаком с детьми, то лучше всего заранее, скажем накануне, прийти в класс на перемене и немного пообщаться с детьми. Таким образом, снимается эффект «чужого человека» при последующем визите в класс. Это достаточно важно, так как в противном случае поведение детей может быть неестественным, они могут принять вас за проверяющего, что, безусловно, скажется на их поведении и реакциях, по крайней мере во время первого посещения класса. Опыт показывает, что дети достаточно быстро привыкают к тому, что на уроках иногда «сидит» психолог, и просто перестают замечать его присутствие.

Еще одним условием осуществления такого наблюдения являются заранее заготовленные листы-схемы и листы для фиксации наблюдений.

Лист-схему подготовить заранее очень просто, нужно только знать, сколько в классе рядов парт, сколько парт в каждом ряду, а также одиночные это парты или на двоих. Если

все дети имеют свое постоянное место, можно заранее «подписать» парты, а затем их пронумеровать, как это показано на рисунке 3.



**Рис. 3.** Лист-схема размещения детей в классе

*Примечание:* X – место, где может находиться психолог.

Таким образом, каждое место в классе получает свой «номер или свою букву», что облегчит фиксацию тех особенностей, которые психолог сумеет заметить.

Еще одним условием скринингового наблюдения можно считать его «неодноразовость». Хорошо, если психологу удалось наблюдать детей в разных ситуациях:

- начало учебного дня: 1-й, 2-й уроки. При этом важно, чтобы психолог мог присутствовать на уроках, реализующих разные учебные задачи и требующих от ребенка включения различных видов активности;

- конец учебного дня: 4-й, 5-й уроки;
- начало недели (четверти);
- конец недели (четверти);
- урок физкультуры, урок труда (в обоих случаях информация, получаемая в ходе наблюдения за детьми на этих уроках, крайне важна);

наблюдения за детьми на этих уроках, крайне важна);

- начало учебного дня, 1-й, 2-й уроки – контрольная или самостоятельная работа;
- конец учебного дня, 4-й, 5-й уроки – контрольная или самостоятельная работа;
- репетиция какого-либо действия;
- сам праздник или какое-либо выступление;
- свободное поведение детей на перемене;
- дети в столовой;

- дети во время прогулки.

При этом следует четко понимать, что выявление причин и механизмов выделенных в процессе наблюдения проблем (особенностей развития) – это уже задача следующего «шага» на диагностическом этапе сопровождения – углубленного обследования психологом или каким-либо другим специалистом ПМПк (логопедом, дефектологом и т.п.).

Непосредственно первичные результаты наблюдения удобно регистрировать в табличном варианте. Для этого при наличии проблем в той или иной выделяемой сфере в соответствующей графе ставится крестик или галочка. Следует иметь в виду, что в ситуации значительной выраженности особенностей (проблем) в какой-либо сфере таких «отметок» может быть несколько. В дальнейшем, если в задачу наблюдения входит уточнение или качественная специфика наблюдаемых проблем, удобнее использовать дополнительные таблицы (табл. 6).

Таблица 6

**Общая схема выделяемых особенностей детей в процессе наблюдения**

№	ФИ ребенка	№ парты	Наличие особенностей в сфере						
			Операциональные характеристики	Целенаправленность деятельности (регуляторная зрелость)	Речевое развитие	Аффективно-эмоциональная сфера	Коммуникативные особенности	Двигательная сфера (моторика)	

**Операциональные характеристики деятельности** и их влияние на поведение ребенка в целом. Эти параметры очень тесно связаны с общим уровнем психической активности ребенка, с одной стороны, а с другой – являются характеристиками динамическими, то есть изменяющимися в процессе самой деятельности.

К операциональным характеристикам деятельности в первую очередь относятся работоспособность и темп деятельности.

Работоспособность является базовой характеристикой, в значительной степени определяющей возможность адаптации ребенка к условиям регулярного обучения. Ее можно рассматривать как «...потенциальную возможность индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени» [37, с. 294].

Работоспособность, безусловно, зависит как от внешних условий деятельности, так и от психофизиологических «ресурсов» ребенка.

Используя метод наблюдения, можно выделить такие параметры работоспособности, как:

- слишком быстрое некомпенсируемое утомление (выраженно сниженная работоспособность);
- относительно медленное, но стойкое, некомпенсируемое утомление (сниженная работоспособность);
- быстрое, но компенсируемое утомление, связанное в первую очередь не только с утомлением от определенного вида деятельности (например, письма), но отчасти с мотивационным фактором;
- пресыщение деятельностью, связанное в первую очередь с мотивационными механизмами деятельности.

Совершенно очевидно, что появление признаков утомления и наступление самого утомления (то есть снижения работоспособности) сказывается не только на характере деятельности и параметрах внимания, но и в первую очередь на темпе деятельности.

Нормативным следует считать равномерный, устойчивый темп деятельности, когда ребенок успевает сделать все, что запланировал педагог. Наблюдая за поведением детей на уроке, в других условиях, можно выделить несколько категорий детей с точки зрения темпа их деятельности.

При анализе наблюдения за темпом деятельности акцентируется внимание на следующих его параметрах:

- резкое снижение темпа деятельности, обусловленное утомлением (физическим или психическим);
- неравномерность или колебания темпа деятельности;
- низкий индивидуальный темп деятельности, проявляющийся во всех сферах психической деятельности (как правило, связанный с общим невысоким уровнем психической активности, психического тонуса);
- ситуативное (психологически обусловленное) снижение темпа деятельности, вплоть до «ступора»;
- ситуативное, соматически обусловленное снижение темпа деятельности;
- ускорение деятельности, ее импульсивный характер.

Совершенно очевидно, что темп деятельности нормативно снижается на фоне утомления после ответственных и трудных заданий (самостоятельные или контрольные работы), а также часто связан с такими особенностями современных детей, как метеочувствительность, соматическая ослабленность, а часто и недостаточное или нерациональное питание.

Наблюдая за поведением ребенка на уроке и вне его (на прогулке, в столовой), можно заметить диаметрально противоположные характеристики (как темпа, так и работоспособности). А именно ребенок, который «завял» уже к середине урока, не успевая не только за общим темпом, но и даже за самим собой, на перемене вдруг превращается в «вечный двигатель». Он носится, бегают и толкается, проявляя не подозреваемую в нем активность, но если начать анализировать, то ее можно охарактеризовать следующим образом: малопродуктивная и нецеленаправленная, то есть хаотическая.

Нам важно понимать, что это не проявление высокого уровня психической активности и не противоречит тому, что мы наблюдали только что в ситуации регулярного обучения. По сути, ребенок демонстрирует нам то же утомление, что и раньше, но имеет в данной ситуации возможность двигательной разрядки. Другой вариант «противоречий» между наблюдаемым поведением ребенка на уроке и вне его в свободной, неконтролируемой ситуации будет полностью противоположным. Активный, работающий в достаточном темпе на уроке ребенок может безучастно сидеть на перемене, не включаясь в общую суету. И это также не должно смущать психолога, поскольку оба приведенных примера являются всего лишь разными моделями реагирования на утомление. При этом первый из описанных случаев отражает специфику работоспособности ребенка с риском по школьной дезадаптации, а второй – особенности темпа деятельности ребенка с риском по коммуникативным проблемам.

Таким образом, мы можем оценить влияние утомления как на темповые характеристики, так и на изменение характера поведения у различных детей. Особенности работоспособности и темповых характеристик деятельности ребенка объединены в таблице 7.

Таблица 7

### Особенности операциональных характеристик деятельности

№	ФИ ребенка	№ парты	Работоспособность			Темп деятельности		
			Колебания работоспособности	Работоспособность снижена	Работоспособность выражено снижена	Неравномерный темп деятельности	Сниженный темп деятельности *	Ситуативное снижение темпа деятельности **

*Примечание:*

\* В случае выраженного снижения темповых характеристик деятельности в соответствующей графе ставится несколько «меток» (например, ++ или +++).

\*\* Если наблюдается ситуативное снижение темпа деятельности, необходимо уточнить, какова вероятная природа этого снижения: соматически обусловленная или имеет в основном психологическую природу.

### ***Характер поведения ребенка, его целенаправленность (регуляторная зрелость).***

Наблюдение за ребенком в различных ситуациях позволяет оценить целенаправленность его поведения и деятельности в целом, непосредственно отражающих сформированность регуляторного компонента.

Произвольная регуляция деятельности (регуляторная зрелость) является параметром, определяющим и «модулирующим» не только все поведение ребенка, но и характер его познавательной деятельности, поскольку в любой деятельности регуляция является составляющей его частью.

Важность регуляторной зрелости (в соответствии с возрастом), как одной из первостепенных составляющих формирования высших психических функций и личности ребенка, подчеркивалась многими специалистами.

Соответственно, характер поведения ребенка как в ситуации структурированного урока, занятия, так и в «свободной» ситуации отражает степень этой зрелости, возможность управлять не только своими поведенческими проявлениями, но и эмоциональной экспрессией. Метод наблюдения в данном случае является достаточно адекватным задаче оценки сформированности регуляции деятельности в целом, ее целенаправленности.

Регуляторно незрелый ребенок сразу обращает на себя внимание именно своим поведением. Такой ребенок крайне неусидчив, легко отвлекаем, часто речево и двигательно расторможен. Он не может уследить за ходом урока, постоянно что-то говорит, не может читать «про себя» или шепотом, нуждается в пристальном контроле со стороны учителя.

При оценке характера поведения в первую очередь следует обращать внимание на наличие таких признаков регуляторной незрелости, как:

- двигательная и речевая расторможенность;
- отвлекаемость;
- наличие импульсивных реакций (ответов), импульсивного поведения;
- возможность в любой момент «отвлечься» от заданий, контекста урока вне зависимости от наступления утомления (в данном случае можно говорить о низкой мотивации деятельности как одном из проявлений регуляторной незрелости);
- потребность во внешнем программировании деятельности (учитель должен как бы «висеть» над ребенком). В этом случае следует отличать подобного рода проблемы от невротической неуверенности ребенка в себе, когда он нуждается в подтверждении своей

компетентности при выполнении задания и часто обращается к учителю именно с этой целью;

- трудности построения и удержания (контроля) алгоритма многокомпонентной деятельности.

Результаты оценки регуляторной зрелости удобно фиксировать в следующей таблице (табл. 8).

Таблица 8

**Оценка показателей регуляторной зрелости**

№	ФИ ребенка	№ парты	Импульсивные проявления			Трудности программирования и контроля		
			Отвлекаемость	Наличие импульсивных реакций	Двигательная и/или речевая расторможенность	Низкая мотивация деятельности	Трудности удержания алгоритма деятельности	Выраженная потребность внешнего контроля и программирования

**Оценка особенностей моторики: моторной гармоничности, ловкости, моторных латеральных предпочтений ребенка.** Рассматривая структуру регуляции произвольности психической активности как одной из предпосылок или составляющих психической деятельности, необходимо отметить первый по последовательности формирования, лежащий в «основании» регуляторного обеспечения произвольности уровень, а именно *регуляторное обеспечение двигательной активности*. Правильная последовательность формирования двигательной активности, в том числе произвольной, в онтогенезе, ее динамическая структура и особенности, физическое развитие ребенка в целом являются одними из важнейших компонентов психического развития, основой «развертывания» программы развития в широком смысле этого понятия. В этом смысле, говоря о моторике (не важно, мелкой или общей) и оценке общей моторной гармоничности ребенка, следует отметить, что моторика в определенной степени также является отражением регуляции (скорее первичной по отношению к регуляции всей деятельности).

В то же время наличие тех или иных особенностей моторики позволяет не только внести дополнительные характеристики в оценку общего уровня развития ребенка, но и отчасти определить причины как регуляторной несформированности, так и поведенческих особенностей. Поскольку регуляция собственных движений вещь достаточно непростая, многокомпонентная и включает в себя не только собственно моторную ловкость, но и регуляцию силы и направления того или иного движения, координированность движений в

целом, именно такого характера проблемы часто неправильно оцениваются специалистами как проявление агрессивности – за счет трудности регуляции силы и направления движения или невоспитанности – за счет моторной импульсивности. Подобные проблемы мы будем чаще наблюдать у регуляторно незрелого ребенка, в особенности на фоне утомления.

Таким образом, наблюдение за моторными проявлениями ребенка (скажем, на уроках физкультуры, во время прогулки или на уроках труда) позволяет в какой-то степени дифференцировать истинно поведенческие проблемы и проблемы, связанные с несформированностью регуляции моторики.

В процессе наблюдения на обычном уроке и во время перемены оценивается, насколько ребенок «уклюж»: падают ли у него вещи с парты, выскользывает из руки ручка или линейка, как часто он случайно задевает соседа локтем и т.п., насколько успешен он в общих двигательных играх, в том числе играх на ловкость («в сотки», «блошки», «резиночку» и, конечно, традиционной, сейчас почти забытой игре «в классики»). При наблюдении за детьми в раздевалке легко можно проанализировать и сформированность бытовых моторных умений: от завязывания шнурков и схожих моторных навыков до темпа, с которым ребенок одевается или раздевается, ловкость этих процессов. Двигательная неловкость ребенка, его дискоординированность часто может сочетаться как с медленным темпом, вялостью ребенка, так и с наличием левосторонних латеральных предпочтений. В последнем случае и сама моторная неловкость, и наличие левосторонних латеральных предпочтений будут являться следствием специфики формирования межфункциональных взаимодействий мозговых систем, что чаще всего повлечет за собой дефицитарность в формировании пространственных представлений и, как следствие, специфику формирования речевой функции, познавательной деятельности в целом. А сам медленный темп, вялость ребенка или крайнее ее выражение – апатичность будут характеризовать в первую очередь низкий уровень психической активности ребенка.

Хочется отметить, что подобное (системное) понимание взаимосвязи различных характеристик (особенностей поведения, движения, речи, темпа, работоспособности и иных проявлений ребенка) дает представление о системном взаимодействии их в процессе развития.

Наблюдая за ребенком на уроках физкультуры, также можно оценить общую моторную ловкость, гармоничность движений ребенка, темповые характеристики.

При этом в наблюдении можно оценить:

- успешность выполнения ритмических и координированных движений, как в игре, так и по заданию взрослого: прыжки на обеих ногах (в том числе поочередные), прыжки со

скакалкой на двух или одной ноге, возможность правильного (реципрокного) ползания, марширования – «как солдатик»;

- координированность рук и ног во время бега, характер лазания по шведской лестнице, ползания по-пластунски и т.п. Также важно оценить умение балансировать, удерживать равновесие, например находясь на узкой скамейке или бревне, в том числе в движении;

- успешность в играх с мячом разного диаметра, ловкость при его ловле или бросании, меткость бросков, умение соотнести силу броска и расстояние, на которое необходимо бросить мяч.

К одному из наиболее важных «моторных» параметров, которые можно оценить в процессе наблюдения, относится оценка латеральных моторных предпочтений. В систему оценки особенностей латерализации осознанно не должны быть включены такие общеизвестные мануальные характеристики, как: какой рукой ребенок пишет, рисует, держит ложку при еде и т.п. Подобные пробы могут характеризовать социально приемлемые и социально одобряемые навыки, которые формируются в процессе присвоения социально-культурного опыта и иногда не являются отражением собственно латеральных предпочтений ребенка (например, в ситуации переученности).

При наблюдении психологом обязательно отмечается наличие вычурных, своеобразных, стереотипно повторяющихся движений руками (кистями) или всем телом, вычурное хождение на цыпочках, наличие иных моторных стереотипий в целом, скорее характерных для детей с расстройствами по аутистическому типу. Также отмечается и наличие навязчивых движений, так называемых «невротических», по типу поперхиваний, подергиваний, тиков и т.п.

Особенности первого типа встречаются не часто, но и те и другие особенности поведения, как правило, усиливаются в стрессогенных ситуациях, на фоне утомления, хотя они и имеют различную природу: стереотипные или вычурные движения встречаются среди других специфичных показателей у детей с вариантами аутистических расстройств, в то время как «невротические» движения скорее демонстрируют дети с интропунитивным типом развития – неуверенные в себе, тревожные, чрезмерно критичные к результатам своей деятельности [41; 66]. Особенности моторики того или иного ребенка удобно фиксировать в табличной форме (табл. 9).

*Таблица 9*

**Оценка сформированности моторики, моторных  
и сенсорных латеральных предпочтений**

№	ФИ ребенка	№ парты	Особенности двигательной сферы				Специфические моторные проявления	
			Моторно неуклюж, неловок, плохо координирован	Много «лишних» движений, импульсивен	Трудности регуляции силы движения	Движения медленные, ребенок вялый, апатичный	Предпочитает левую руку, ногу	Наличие «невротических» движений, тиков

**Особенности речевого развития.** Поскольку речь – один из наиболее сложных и многогранных психических процессов, понятно, что и параметров оценки специфики речевого развития будет достаточно много.

Первое, на что следует обратить внимание, это *речевая активность*: она может быть в целом адекватной как ситуации (например, урока или перемены), так и возрасту. При этом, несомненно, следует учитывать нормативный уровень сформированности произвольной регуляции речевой деятельности. Речевая активность может *быть сниженной*, но при этом может наблюдаться в целом достаточно развитая речь. В этом случае наблюдаемый феномен невысокой речевой активности будет характеризовать личностные особенности ребенка – «молчун», то есть характеризовать как тенденцию к формированию интропунитивных черт личности, невысокий уровень его психической активности, а может «как бы маскировать» *проблемы речевого развития*.

Такой ребенок при необходимости вербального ответа будет демонстрировать различные признаки недостаточной сформированности вербального компонента познавательной деятельности (степень этого недоразвития должен будет определять уже логопед), которые могут выражаться в неточном знании и употреблении многих обиходных слов, преобладании в активном словаре существительных и глаголов при недостатке слов, характеризующих качество, свойства и признаки предметов (прилагательных), а также способов действия. У этих детей часто наблюдаются ошибки при использовании простых предлогов и крайне редкое и ошибочное использование сложных. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении, выраженные трудности словообразования (редкое использование словообразования). В речи этих детей отмечаются значительные затруднения или невозможность распространить предложение или построить сложное. Можно отметить, что

у такого ребенка сохраняются недостатки звукопроизношения и нарушения слоговой структуры, трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

Понятно, что признаки речевого недоразвития могут демонстрировать и дети с достаточной речевой активностью, а иногда и дети с чрезмерной речевой активностью (в тяжелых случаях речевой поток практически трудно остановить). Ребенок с *чрезмерной речевой активностью* будет помимо речевой расторможенности демонстрировать и иные признаки регуляторной незрелости – неусидчивость, двигательную расторможенность, отвлекаемость и т.п. (см. раздел, посвященный анализу регуляторной зрелости). При этом важно учитывать, что при выполнении сложных заданий ребенок 6,5–7,5 лет еще имеет право на проговаривание вслух в процессе работы, например программы своих действий, но при этом не будут наблюдаться другие знаки несформированности регуляторного компонента деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что выраженность речевой активности может изменяться в зависимости от наступления утомления ребенка как в сторону ее увеличения, так и в сторону уменьшения, то есть будет зависеть от операциональных характеристик деятельности.

Следует заметить, что сочетание несформированности вербального компонента познавательной деятельности и регуляторной несформированности чаще всего характеризует детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (в соответствии с классификацией К.С. Лебединской).

В своих заметках психолог безусловно должен отметить и несформированность *звукопроизносительной стороны речи*, но ни в коем случае не ставить ребенку логопедический диагноз!

Следующее, на что должно быть обращено внимание наблюдающего с точки зрения особенностей речи, – *объем словарного запаса и степень развернутости речевых высказываний*. Часто дети предпочитают использовать простые, короткие фразы, а использование более сложных речевых конструкций – сложносочиненного и сложноподчиненного предложений представляет для них значительные трудности, как и правильность употребления в активной речи некоторых предлогов. При этом формальных признаков речевого недоразвития может не быть, хотя будут наблюдаться проблемы формирования сравнительных степеней прилагательных, словообразования в целом (что особенно заметно при наблюдении на уроках русского языка), наличие проблем понимания сложных речевых конструкций, в том числе пространственно-временных и причинно-следственных. Недостаточность словарного запаса у таких детей может «компенсироваться» употреблением в речи слов, близких по смыслу, реже – по звучанию

(так называемые парафазии). В данном случае можно предполагать недостаточную сформированность высших уровней пространственных представлений, что является не столько логопедической проблемой, сколько психологической – как несформированность одного из компонентов базовой структурной организации психического (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, 2011).

В процессе наблюдения можно заметить и трудности начала самостоятельного высказывания, то есть *инициации речевого высказывания*, что будет являться отражением трудностей динамической стороны речи. Часто подобные проблемы испытывают дети с заиканием (логофобия у заикающегося ребенка).

Понятно, что наличие у ребенка *запинок в речи*, нарушение речевого дыхания, а тем более наличие заикания обязательно отмечаются психологом, даже в том случае, когда заикание очевидно и самому педагогу, и другим детям.

Возможность разговора в *режиме диалога* со сверстниками или с взрослым является еще одним важным параметром, характеризующим особенности речи ребенка (в том числе коммуникативной ее стороны). Как правило, трудности такого рода бывают связаны с нарушением динамики речевого высказывания, то есть с динамическими характеристиками речи. Однако не так редко причиной трудностей разговора в диалоговом режиме является незрелость регуляторных функций. Ведь любой диалог, даже невербальный (жестов, взглядов, действий), требует сосредоточения на информации партнера по общению, соблюдения очередности, а в конечном итоге – периода ожидания. Именно трудности ожидания и трудности в соблюдении очередности специфичны для импульсивных, регуляторно незрелых детей.

Характеристики *эмоциональной стороны* высказываний, их адекватность, соотношенность с содержанием высказывания также являются достаточно важными параметрами и наряду с такой особенностью речи, как отсутствие ее коммуникативной направленности (направленность речи «в никуда», ни к кому, наличие эхोलалической речи, или просто эхоталий, или стереотипных повторений одних и тех же «кусков»), в первую очередь будут свидетельствовать об аффективном неблагополучии ребенка, о нарушении аффективной организации (О.С. Никольская, 2000).

*Интонационные особенности* речи: монотонность, маломодулированность голоса, особенности если голос при этом слишком низкий (или высокий), гнусавый – с носовым оттенком – чаще всего являются косвенными маркерами нарушений (снижения остроты) слуха ребенка. Этот параметр обязательно должен быть отмечен специалистом, а ребенок, имеющий подобные проблемы, нуждается в консультации профильного специалиста, как минимум – логопеда, а скорее отоларинголога или сурдолога.

Интонационные особенности могут встречаться и у детей с нормальным слухом, но имеющих дефекты строения речевого аппарата, например при ринологии.

В последнее время в образовательных учреждениях все чаще появляются дети, чей родной язык – не русский, все больше семей, в которых можно отметить билингвизм, а иногда в семье говорят на двух языках, и оба они не русские, а общаться в школе ребенок вынужден на русском. Совершенно очевидно, что такие дети «окажутся» в числе проблемных, в первую очередь по речи. Особенности речевого развития того или иного ребенка также удобно фиксировать в табличной форме (табл. 10).

Таблица 10

### Особенности речевого развития

№	ФИ ребенка	№ парты	Особенности речевого развития									
			Низкая речевая активность	Чрезмерная речевая активность	Признаки недостаточного развития	Нарушения звукопроизношения	Проблемы развернутой речи и понимания речи	Трудности инициации речевого высказывания	Запинки, заикание	Трудности речи в режиме диалога	Эмоциональная неадекватность, эхололии, речь «в никуда»	Особенности интонации и модуляции голоса

**Аффективные и эмоциональные особенности ребенка.** Оценивая в процессе наблюдения эмоциональные особенности ребенка, в первую очередь необходимо обратить внимание на *преобладающий эмоциональный фон* или *преобладающий фон настроения* ребенка. Так, например, ребенок может быть преимущественно напряжен, тревожен в процессе занятий (на уроках), но при этом излишне возбудим (не может расслабиться) на переменах и в общении с детьми. В данном случае преобладающим будет высокий уровень тревожности ребенка, а не его возбудимость (на переменах).

В других случаях фон настроения ребенка может быть постоянно повышенным, в том числе и за счет его не критичности. При этом, как правило, будет отмечаться и повышенный уровень общей психической и речевой активности. Такое состояние эмоционального фона может быть охарактеризовано как неадекватное.

Однако психолог может наблюдать и сниженный фон настроения, что чаще будет проявляться не столько на самих уроках, сколько в иных ситуациях (на переменах, в столовой, в свободном общении детей). Такой ребенок и в коммуникативном плане, скорее всего, будет иметь невысокую активность. В некоторых случаях снижение фона настроения

может достигать достаточно выраженной степени, вплоть до полного безразличия (апатии). В этом случае психолог увидит полную потерю интереса к жизни во всех наблюдаемых ситуациях, хотя это может и не сказываться на качестве овладения ребенком программным материалом и не быть предметом беспокойства педагога.

Помимо приведенных особенностей, психологом могут быть отмечены и другие особенности эмоционального фона, такие как *агрессивный (злой) фон настроения* (дисфория) или преобладание *тревожного ожидания* в настроении ребенка.

Другим параметром оценки эмоциональных особенностей ребенка является *адекватность* наблюдаемых аффективных реакций. Для решения задач выделения детей с недостаточными адаптационными возможностями логично говорить именно о наличии *неадекватных* эмоциональных реакций. В плане оценки адекватности эмоциональных реакций можно говорить об *адекватности по знаку* и об *адекватности по силе* реакций. В первом случае анализируется соответствие аффективной реакции ребенка воздействию со стороны взрослых или сверстников. Например, педагог может доброжелательно и спокойно предложить ребенку подумать еще над ответом на какой-либо вопрос, а ребенок в ответ либо заплакать, либо обидеться и «уйти в себя». В крайних случаях могут проявляться и неадекватные протестные реакции на подобного рода замечания. И наоборот, педагог может высказывать в достаточно резкой форме свои претензии, а ребенок – демонстрировать варианты положительных эмоций. Особенно часто описываемые ситуации могут возникать в общении со сверстниками, когда на явное неприятие и «подкалывание» со стороны детей ребенок реагирует каким-то неестественным в данной ситуации, радостным возбуждением, смехом и т.п.

Трудности распознавания эмоциональных «посылов» и эмоционального воздействия других людей, которые часто чисто внешне могут выглядеть эмоционально неадекватными по знаку, в первую очередь будут наблюдаться у детей с вариантами искаженного развития. Наряду с этим у детей описываемой группы будут отмечаться и совершенно специфические поведенческие характеристики (в особенности при взаимодействии с другими людьми). Также будут наблюдаться особенности моторики, общей двигательной активности и специфика речевых высказываний.

Неадекватность аффективных реакций по силе воздействия чаще всего наблюдается в тех случаях, когда ребенок выказывает эмоциональную ранимость и «тонкость». Как представляется, такого рода аффективная неадекватность будет выражена и в тех случаях, когда мы имеем дело с недостаточной зрелостью регуляторных механизмов, позволяющих ребенку как бы «дозировать» свою эмоциональную экспрессию в соответствии с конкретной ситуацией. В этих случаях мы будем наблюдать чрезмерную радость или

огорчение, вовсе не характеризующие эмоциональную ранимость ребенка. В этих случаях ребенок будет выделяться в том числе и по параметрам регуляторной незрелости. Именно сочетание эмоциональной неадекватности реакций к силе воздействия и регуляторной незрелости будет отличать такого ребенка от ребенка с *истинной эмоциональной ранимостью*, которая, безусловно, имеет право на существование у детей и, соответственно, должна выделяться в процессе наблюдения. Подобные особенности эмоционального реагирования мы, скорее, будем наблюдать у детей с интропунитивными тенденциями в развитии личности.

Также в процессе наблюдения можно отметить такой показатель эмоционального неблагополучия, как *чрезмерная эмоциональная лабильность*, которая в наблюдаемых ситуациях будет проявляться в очень быстрых сменах как фона настроения и его выраженности, так и адекватности реагирования на ситуацию.

В то же время следует иметь в виду, что данные характеристики могут присутствовать у конкретного ребенка в различных сочетаниях. Например, достаточно часто сниженный фон настроения сочетается с тревожностью, а повышенный фон настроения – с эмоциональной лабильностью, неадекватностью по знаку. Также ребенок может не только иметь «плюсы» в плане агрессивного фона настроения, но и выделяться из среды сверстников по параметрам неадекватности. Особенности эмоционально-аффективной сферы удобно фиксировать в следующей таблице (табл. 11).

## Оценка аффективных и эмоциональных особенностей ребенка

№	ФИ ребенка	№ парты	Аффективные и эмоциональные особенности									
			Преобладание эмоционального фона настроения	Адекватность эмоциональных реакций				Трудности распознавания эмоционального настроения других людей (по знаку и по силе)			Конкретные эмоциональные особенности	
				Преобладание сниженного эмоционального фона	Преобладание повышенного эмоционального фона	Преобладание тревожного фона настроения	Преобладание агрессивного (злобного) фона настроения (дисфоричность)	Выраженная эмоциональная лабильность	Наличие неадекватных эмоциональных реакций по знаку	Наличие неадекватных эмоциональных реакций по силе		Эмоциональная границность

**Специфика взаимодействия ребенка с детьми и взрослыми (коммуникативный аспект).** При оценке особенностей общения ребенка в любой из анализируемых ситуаций (поведение на уроке, перемене, в столовой и на прогулке и т.п.) необходимо учитывать, что в структуру общения (коммуникаций) ребенка теснейшим образом «вплетены» практически все характеристики и особенности, оцениваемые с помощью метода наблюдения. Совершенно естественно, что и особенности речевого развития и аффективно-эмоциональные реакции, регуляторная зрелость, интеллектуальные особенности и даже особенности моторики ребенка – все они не могут не оказывать влияния на особенности коммуникации. Поэтому оценка всех этих показателей тесно связана и с оценкой непосредственно специфики общения ребенка с детьми и взрослыми. В данном разделе нами выделяются наиболее общие характеристики общения, которые могут быть оценены психологом в процессе непосредственного наблюдения за поведением самого ребенка и его взаимодействиями с окружающими.

Именно с этих позиций выделяются такие общие характеристики взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми, как:

- коммуникативная активность;
- коммуникативная адекватность;
- сформированность коммуникативных навыков;
- конфликтность;
- косвенная оценка социометрической позиции ребенка.

Понятно, что целью подобного наблюдения, как уже говорилось, является лишь выделение детей с риском личностной дезадаптации в образовательной среде.

Для оценки и регистрации характеристик взаимодействия ребенка удобно использовать следующую таблицу (табл. 12).

Таблица 12

**Особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми**

№	ФИ ребенка	№ парты	Характеристики взаимодействия ребенка								
			Коммуникативная активность		Коммуникативная адекватность			Конфликтность		Косвенная оценка социометрической позиции	
			Чрезмерная коммуникативная активность	Низкая коммуникативная активность	Трудности оценки коммуникативных посылов	Неадекватные коммуникативные реакции	Наличие коммуникативных барьеров	Сформированность навыков общения	Высокий уровень конфликтности		Избирательно высокая конфликтность

Поскольку избежать субъективности в наблюдении невозможно, следует хотя бы «минимизировать» вклад личной субъективности в получаемые результаты. Один из путей к этому – четкая организация самого процесса наблюдения. Это непростая задача, требующая по крайней мере выработки профессионального отношения к самому себе (субъекту), к «изготовлению себя» как инструмента наблюдения.

Вместе с педагогическим анкетированием наблюдение психолога даст возможность получить «стереоскопическую» оценку особенностей каждого ребенка, для чего и предусмотрена «парная» оценка каждого ребенка и педагогом, и психологом. В ситуации такой совместной деятельности возможны три итоговые оценки.

1. Мнения педагога и психолога совпадают: оцениваемый ребенок не нуждается в создании специальных условий образования.

2. Мнения педагога и психолога совпадают: ребенок демонстрирует значительные трудности и поэтому, скорее всего, нуждается в создании специальных условий образования и разработке индивидуального образовательного маршрута.

3. Мнения педагога и психолога расходятся: один специалист считает, что ребенок при его оценке показывает выраженные трудности обучения и адаптации в образовательном учреждении, другой – в процессе собственного анализа не находит такой выраженности указанных трудностей и, следовательно, сомневается в необходимости

разработки индивидуального образовательного маршрута и специальных условий его реализации.

Одновременно этот «шаг» является и одним из этапов непосредственной деятельности школьного ПМПк по разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута. Преемственность психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса на каждом следующем уровне образования будет реализовываться при динамическом исследовании характеристик, описанных в данном параграфе.

### **3.5.2. Технология разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ<sup>35</sup>**

Одной из основных технологий, реализующих принцип преемственности психолого-педагогического сопровождения ФГОС для обучающихся с ОВЗ, является технология разработки *индивидуального образовательного маршрута*. Под *индивидуальным образовательным маршрутом ребенка с ОВЗ в образовательной организации* мы понимаем *систему конкретных совместных действий* администрации, междисциплинарной команды педагогов и специалистов сопровождения, родителей в процессе включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс. Разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ (в том числе обучающегося с инвалидностью) в рамках одного учреждения предполагает определение и реализацию необходимых и достаточных специальных условий для полноценного включения его и его семьи в образовательную среду, определение стратегии и тактик психолого-педагогической поддержки [58].

Для разработки индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ (в идеальном случае при наличии необходимых ресурсов эти задачи могут решаться в отношении любого ребенка) администрация и междисциплинарная команда учителей и специалистов психолого-педагогического сопровождения решают следующие *задачи*:

1. Определение индивидуальных потребностей ребенка в тех или специальных образовательных условиях с опорой на рекомендации ПМПк.

2. Подбор необходимого специального оборудования, организация развивающей предметно-пространственной среды.

---

<sup>35</sup> Печатается по материалам: Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 84 с.

3. Определение формы обучения ребенка, режима пребывания в школе, общей учебной и внеучебной нагрузки, соответствующей возможностям и специальным потребностям ребенка в области получения образования.

4. Определение объема, содержания – основных направлений, форм организации психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи. Определение стратегии – форм и содержания – коррекционно-развивающей работы с ребенком. Здесь же определяются критерии и формы оценки динамики познавательного и личностного развития ребенка, степени его адаптации в среде сверстников.

5. Определение необходимости, степени и направлений адаптации образовательной программы. Решая данную задачу, школа опирается на данные комплексной психолого-педагогической диагностики (на уровне ПМПК и ППк ОО), которые позволяют прогнозировать степень освоения ребенком основной образовательной программы в разных предметных областях, метапредметных и личностных результатах. Здесь же решается вопрос о системе оценивания достижений ребенка в учебной деятельности.

6. Определение необходимости адаптации или разработки учебных пособий и дидактических материалов.

7. Определение способствующей включению ребенка в социум стратегии организации образовательного процесса.

8. Определение стратегии включения ребенка с ОВЗ в общешкольную жизнь с целью развития его социальной компетентности и творческой самореализации посредством участия в системе дополнительного образования, внеурочных и внеклассных мероприятий.

Кроме обозначенных выше задач, которые решает педагогический коллектив в рамках разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута, существуют дополнительные *задачи*, которые возникают на различных *этапах* включения ребенка с ОВЗ в образовательную среду:

1. Определение тактики и конкретных действий учителя и специалистов сопровождения в период адаптации ребенка и его семьи при переходе с одного уровня образования на другой.

2. Определение формы и содержания рубежной аттестации ребенка при переходе на следующий уровень образования, а также форм итоговой аттестации.

3. Поиск направлений предпрофессиональной и начальной профессиональной подготовки ребенка с ОВЗ, создание условий для развития социально-бытовой ориентации.

4. Приспособление системы дополнительного образования к возможностям и потребностям ребенка на разных этапах его развития.

5. Работа с детским коллективом – класса, школы, способствующая максимально полному принятию ребенка с ОВЗ на разных этапах возрастного развития (такая работа будет отличаться, например, с детьми младшего школьного возраста, подростками, старшеклассниками) и др.

Говоря об общей стратегии деятельности команды в рамках школы, необходимо упомянуть также об определении форм, содержания и регламентов взаимодействия специалистов в междисциплинарной команде; привлечении дополнительных ресурсов для создания специальных образовательных условий, необходимых детям с ОВЗ; стратегии и тактик поддержки педагогов – учителей, классного руководителя и т.д.

Общий алгоритм деятельности команды в рамках разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута:

1. *Администрация школы* вместе с координатором по инклюзии *определяет*, к какому воспитателю / учителю и в какую группу / класс поступает ребенок. Так же определяется, какие специалисты психолого-педагогического сопровождения могут войти в междисциплинарную команду. Если в ОО нет какого-либо специалиста, административная группа ищет возможные варианты привлечения дополнительных ресурсов (сотрудничество с ППМС-центром, привлечение волонтеров и т.д.).

2. Планирование индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ при поступлении в ОО начинается с *тщательного сбора и анализа предварительной (первоначальной) информации* о ребенке и его семье. Изучается документация: индивидуальная программа реабилитации и абилитации ребенка-инвалида (если есть инвалидность), заключение ПМПК, медицинская карта, возможно – психолого-педагогические характеристики, предоставленные с согласия родителей (законных представителей) специалистами других образовательных учреждений.

На этапе сбора информации и целеполагания основная задача администрации и сотрудников ОО – договориться с родителями об одной общей цели на определенный, «понятный» период времени, например на один год. В беседе с родителями необходимо расставить приоритеты в развитии ребенка исходя из его возможностей – в соответствии с ними педагог и вся междисциплинарная команда будут решать практические задачи в области обучения и социальной адаптации ребенка. При этом, подписывая договор с ОО, а затем принимая участие в разработке индивидуального образовательного маршрута для своего ребенка, родитель должен осознать меру своей ответственности за качество жизни ребенка не только в кругу семьи, но и в ОО.

3. Разработку индивидуального образовательного маршрута (и соответственно АОП) предваряет *диагностический этап*, в процессе которого в течение двух (максимум –

трех) недель пребывания ребенка в ОО педагог и специалисты психолого-педагогического сопровождения проводят комплексную оценку его состояния на момент поступления в ОО. *Если специалисты школы затрудняются в выборе тех или иных форм и тактик диагностики, интерпретации полученных результатов, можно через координатора по инклюзии обратиться за консультацией к специалистам ПМПк или ППМС-центра, являющегося ресурсным в данном направлении.* В результате на заседании ПМПк выносится заключение о психологических особенностях ребенка, сформированности у него учебных навыков, специфике взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Основная задача комплексной диагностики в данном случае – определить, какие образовательные потребности есть у ребенка, на какие его возможности можно опереться в первую очередь, какие из направлений деятельности учителя и специалистов являются самыми актуальными.

4. Разработка адаптированной образовательной программы (АОП) на заседании психолого-медико-педагогического (психолого-педагогического) консилиума ОО.

5. Совместная деятельность администрации, учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения, родителей в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута и АОП ребенка на определенный период времени.

6. Анализ результатов деятельности педагогов и специалистов – динамики психического и физического развития ребенка, уровня его адаптации в образовательной среде, освоения образовательной программы, достижения образовательных результатов, степени включенности семьи в образовательный процесс, а также выявление наиболее эффективных форм и приемов обучения и социализации ребенка с ОВЗ, организации взаимодействия с родителями.

7. Постановка задач на последующий временной период. В ситуации перехода на новый уровень образования на ПМПк могут приглашаться педагоги и специалисты, «принимающие эстафету» в сопровождении ребенка, для знакомства с его особенностями, совместно с командой, сопровождающей ребенка в настоящее время, – для планирования и реализации задач его развития. ИОМ в этом случае является основным информационным документом, отражающим преемственность в образовательной траектории ребенка. Еще одним механизмом в реализации принципа преемственности может выступать закрепленный за ребенком специалист или тьютор.

Индивидуальные образовательные маршруты могут разрабатываться специалистами ПМПк ОО или специалистами структурных подразделений. Пример оформления ИОМ представлен в Приложении В.

### 3.5.3. Технология индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ<sup>36</sup>

Технологию сопровождения ребенка как один из системообразующих компонентов целостной индивидуальной образовательной программы мы рассматриваем как междисциплинарную технологию, обладающую всеми характеристиками, описанными в предыдущих разделах. Психолого-педагогическое сопровождение, обладая общностью подходов, единой структурой, целью и задачами, фактически состоит из деятельности отдельных специалистов сопровождения, объединенных в психолого-медико-педагогический консилиум. Последний (в современных условиях образовательной деятельности) имеет смысл называть психолого-педагогическим, адресуя необходимую часть медицинского сопровождения ребенка с ОВЗ «внешним» организациям здравоохранения.

Таким образом, каждый специалист школьного консилиума, реализуя единую цель и общие задачи по сопровождению «включенного» ребенка и других субъектов сопровождения, организует собственную профессиональную деятельность. Имеет смысл структурировать деятельность каждого специалиста школьного консилиума в соответствии с основными структурными элементами, представленными в удобном для регистрации виде – бланке индивидуального сопровождения (Приложение В). Это не значит, что исключается собственная документация каждого специалиста (речевая карта, заполняемая логопедом в соответствии с имеющимися нормативными документами, психологическое заключение, листы коррекционной работы, соответствующие журналы и т.п.). Конечным итогом деятельности каждого специалиста должна стать не только оценка эффективности собственной деятельности (см. соответствующий раздел бланка индивидуального сопровождения, Приложение В), но и конкретные рекомендации, а по возможности и непосредственное включение собственной профессиональной деятельности, ее элементов во фронтальную или индивидуально ориентированную деятельность педагога класса по обучению, воспитанию и социализации «включенного» ребенка. В этой ситуации каждый специалист школьного консилиума должен понимать, что его непосредственная деятельность по индивидуально ориентированному сопровождению должна формироваться в двух направлениях, существовать как бы в двух «ипостасях»: как

---

<sup>36</sup> Печатается по: Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М., 2012.

собственная профессиональная деятельность по сопровождению ребенка с ОВЗ в рамках индивидуальной образовательной программы и деятельность, «включенная» непосредственно в «ткань» урока, физкультминутки и другие оргмоменты, перемены, классный час, то есть «включенная» деятельность в сам фронтально ориентированный педагогический процесс. Каким образом будет происходить подобное включение: в виде рекомендаций по оформлению урока, дидактического наполнения, организации классного пространства или как прямое включение специалиста – ассистента педагога на уроке, в оргмоментах, на перемене либо в каком-то ином виде – задача самого специалиста и решений консилиума.

Основные составляющие индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ, общие для каждого из специалистов, приведены в Приложении В в виде бланка. Его разделы должны быть прописаны каждым специалистом консилиума в процессе разработки индивидуального образовательного маршрута – компонента психолого-педагогического сопровождения.

Отметим, что вся структура деятельности специалиста сопровождения, основные направления коррекционно-развивающей работы, ее режим и форма должны исходить в первую очередь из рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, с которыми ребенок приходит (или должен прийти) после обследования на ПМПК. В ситуации включения в инклюзивное пространство образовательного учреждения ребенка-инвалида мероприятия по психолого-педагогической реабилитации должны быть прописаны бюро медико-социальной экспертизы в его индивидуальной программе реабилитации и абилитации (ИПРА). В настоящий момент этот раздел ИПРА практически никогда не заполняется, поскольку в бюро медико-социальной экспертизы (МСЭ) отсутствуют соответствующие специалисты. Поэтому назначения психолого-педагогических мероприятий и сопровождение ребенка-инвалида в образовательном учреждении вначале «ложатся» на ПМПК, а в дальнейшем и саму ОО в лице специалистов консилиума. Таким образом, «стратегические» (общие) направления психолого-педагогического сопровождения ребенка задаются специалистами ПМПК в виде общих (но в то же время развернутых) рекомендаций для каждого необходимого для ребенка специалиста. Причем в рекомендациях ПМПК должны быть прописаны достаточно конкретизированные направления деятельности каждого специалиста, необходимые для развития и образования ребенка с ОВЗ. Эти рекомендации ПМПК должны быть «развернуты» и детализированы уже в качестве «тактических» направлений коррекционно-развивающей работы и сопровождения ребенка в условиях реализации педагогического процесса каждым специалистом школьного консилиума. Таким образом, в структуре индивидуального

сопровождения ребенка с ОВЗ специалистами школьного консилиума должны быть актуализированы следующие компоненты:

- основные направления и содержание коррекционно-развивающей работы. Каждое из этих направлений, если их несколько, должно быть конкретизировано по содержанию деятельности специалиста в соответствии, как уже указывалось, с рекомендациями ПМПК;

- используемые программно-методические средства и разработки. Необходимо авторство этих методических разработок, обязательны все выходные данные, поскольку на настоящее время рекомендованных Министерством образования или Департаментом образования Москвы методических комплексов или программ коррекционно-развивающей работы не существует. При этом очень важно получить на предполагаемые программы и методические пособия экспертную оценку;

- основные методы, приемы и формы работы, а также режим собственной коррекционно-развивающей деятельности.

В обязательном порядке необходимо указать четкие критерии оценки и планируемые результаты, которые могут быть получены за определенный период.

В разделе «сроки проведения планируемой работы» нужно указать не официальные «диапазоны» учебной деятельности (четверть, полугодие, учебный год), а конкретные сроки, за которые каждый специалист прогнозирует получить указанный в соседней графе результат. Естественно, что эти сроки исходят из особенностей ребенка, его возможностей, характера работы и т.п.

Наиболее важный раздел психолого-педагогического сопровождения – те рекомендации и действия, которые каждый специалист в рамках собственной профессиональной компетенции определяет по отношению к педагогу, реализующему саму инклюзивную практику. То есть здесь каждый специалист должен «проявиться» в непосредственной помощи и поддержке педагогу. Определиться в помощи не только в рекомендациях, но и в создании инклюзивной образовательной среды, в которую включен тот или иной ребенок с ОВЗ, ребенок-инвалид.

***Особенности сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе учителем-дефектологом (автор – Е.А. Соломахина) [70].*** Опыт сопровождения образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья, включенных в общеобразовательную школу, показывает, что в настоящее время большинство учеников испытывают либо огромные трудности при обучении, либо не могут овладеть даже минимальными требованиями образовательной программы.

Таким образом, одним из главных направлений деятельности учителя-дефектолога в общеобразовательной школе является решение задач по вопросам обучения и воспитания

детей, трудности которых носят стойкий характер и требуют постоянной специализированной помощи и предоставления специальных условий.

Таким образом, основная **цель** деятельности учителя-дефектолога: максимальная образовательная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школьной среде, а также обеспечение своевременной помощи учащимся, которые испытывают выраженные трудности в обучении в условиях общеобразовательной школы.

Так как в образовательную среду массовой школы могут как включаться, так и интегрироваться дети с различными видами нарушений, следовательно, формы и содержание работы учителя-дефектолога будут определяться в первую очередь спецификой и особенностями развития категории детей.

Далее тезисно представлено основное содержание дефектологической работы с различными категориями детей с ОВЗ.

***Содержание работы с детьми с задержкой психического развития:***

- нормализация ведущей деятельности;
- преодоление трудностей в овладении учебными знаниями, умениями и навыками.

***Содержание работы с детьми, имеющими нарушения слуха:***

- развитие слухового восприятия;
- развитие разговорной речи;
- развитие коммуникативной функции.

***Содержание работы с детьми, имеющими нарушения зрения:***

- развитие зрительного восприятия;
- сенсорное и сенсомоторное развитие;
- развитие ориентировки в пространстве;
- развитие социально-бытовой ориентировки.

***Содержание работы с детьми, имеющими нарушения речи:***

- расширение и обогащение словарного запаса;
- развитие познавательной деятельности;
- развитие пространственного восприятия и зрительно-моторной координации;
- развитие мелкой моторики.

***Содержание работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата:***

- развитие познавательной деятельности;
- развитие ориентировки в пространстве;
- развитие зрительно-моторной координации и моторики;
- коррекция коммуникативной функции.

***Содержание работы с детьми с расстройствами аутистического спектра:***

- организация поведения;
- развитие коммуникативной функции общения;
- сенсорное и сенсомоторное развитие;
- развитие познавательной деятельности;
- развитие пространственной ориентировки.

**Формы работы:**

- *групповые занятия* – работа с группой учащихся, объединенных общими коррекционно-образовательными потребностями, выявленными в ходе диагностического обследования;

- *индивидуальные занятия* – наиболее предпочтительная форма работы с учащимися, которые имеют выраженные нарушения развития.

Необходимо отметить, что работа таких специалистов, как тифлопедагог и сурдопедагог, в которых в обязательном порядке будут нуждаться дети соответствующих категорий, рассматривается как привлечение образовательным учреждением внешних специалистов.

В своей работе учитель-дефектолог ориентируется на дифференцированный подход внутри каждой категории детей с ОВЗ с целью определения индивидуальных методов и способов коррекционной работы. Также необходимо помнить, что успех коррекционно-педагогического воздействия основывается на комплексном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Таким образом, обязательной задачей учителя-дефектолога является привлечение к процессу коррекционно-развивающего обучения родителей, педагогов, специалистов сопровождения и администрации образовательного учреждения.

Сопровождение детей с ОВЗ различных категорий учителем-дефектологом реализуется в четырех направлениях.

***1. Диагностическое направление.***

**Цель** – определение уровня актуального развития ребенка, выявление причин и механизмов трудностей в обучении, а также определение мер коррекционного воздействия. Данное направление предполагает:

- а) предварительную беседу с педагогами по выявлению детей, нуждающихся в специализированной помощи;
- б) педагогическое наблюдение за учащимися в учебной ситуации и во время режимных моментов;
- в) проведение индивидуальной диагностики с использованием специальных методов, способов и приемов;

г) проведение этапной диагностики (с целью выявления динамики развития учащегося, а также правильности выбора методик и стратегий оказания специализированной помощи);

д) проведение текущей диагностики с целью корректировки индивидуальной коррекционной программы и выявления возможных дополнительных трудностей;

е) проведение итоговой диагностики. Проводится в конце коррекционного курса и определяет результативность и эффективность коррекционной работы на развитие учебно-познавательной деятельности детей.

На каждого учащегося, нуждающегося в сопровождении учителем-дефектологом, составляется заключение и готовятся рекомендации по составлению индивидуального образовательного плана. Все результаты обсуждаются на заседаниях ПМПк образовательного учреждения, в результате разрабатывается компонент индивидуальной образовательной программы (см. Приложение В). Данные обследования сообщаются родителям ребенка, совместно обсуждается план предстоящей работы.

## ***2. Коррекционное направление.***

**Цель** – определение содержания и форм коррекционно-развивающей работы; а также непосредственно проведение комплекса мер по преодолению недостатков и трудностей в обучении.

Задачи:

- нормализация ведущей деятельности;
- сенсорное и сенсомоторное развитие;
- формирование пространственно-временных отношений;
- развитие познавательной деятельности в соответствии с возрастом и программой обучения;
- формирование знаний, умений и навыков, необходимых для усвоения программного материала;
- формирование универсальных учебных действий, нормализация ведущей деятельности возраста;
- формирование и расширение представлений об окружающей действительности;
- развитие речи на основе ознакомления с окружающим миром;
- формирование школьных компетенций (школьное поведение, навыки учебной деятельности);
- формирование навыков социального взаимодействия.

Данное направление предполагает:

а) изучение заключений и рекомендаций специалистов ПМПк образовательного учреждения с целью составления индивидуального образовательного плана и индивидуальной коррекционной программы для обучающихся, нуждающихся в сопровождении;

б) составление индивидуальной коррекционной программы с указанием целей, задач и сроков реализации;

в) реализацию коррекционно-развивающей работы посредством индивидуальной или групповой формы работы. Занятия проводятся не меньше чем два раза в неделю.

Коррекционная работа учителя-дефектолога строится на основе программ для общеобразовательных учреждений, с использованием коррекционных методик по каждому направлению работы.

### ***3. Аналитическое направление.***

**Цель** – проведение анализа процесса коррекционного воздействия на развитие учащегося и оценку его эффективности, а также анализа и оценки взаимодействия специалистов.

Данное направление предполагает:

а) проведение анализа по созданию специальных условий для обучения и развития детей с ОВЗ;

б) проведение анализа качества взаимодействия специалистов сопровождения с другими участниками образовательного процесса;

в) анализ коррекционно-развивающей работы с целью внесения изменений и дополнений в индивидуальную программу;

г) осуществление (на основе проделанного анализа) работы по преодолению недостатков процесса психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательного учреждения.

### ***4. Консультативно-просветительское направление.***

**Цель** – обеспечение сотрудничества и взаимодействия между всеми участниками коррекционного и образовательного процесса.

Данное направление предполагает:

а) выявление запроса педагогов на оказание методической помощи, на основании которого осуществляется:

- наблюдение учебного процесса;

- совместное обсуждение проблем развития и образования обучающихся с ОВЗ;

- совместное составление индивидуального учебного плана и индивидуальной программы обучения;

- разработка методических рекомендаций по вопросам развития и обучения детей с ОВЗ;

- информирование об инновационных разработках в сфере помощи детям с трудностями в обучении, а также проведении различных мероприятий;

- проведение открытых занятий, совместных уроков, методических объединений, профессиональных встреч;

- подготовка рекомендаций по использованию методической литературы и интернет-источников;

б) оказание помощи родителям по вопросам воспитания, развития и обучения ребенка:

- проведение личных встреч с целью информирования и расширения представлений о психофизических особенностях ребенка, а также предотвращения вторичных нарушений;

- информирование родителей о школьных проблемах ребенка;

- участие в родительских собраниях;

- разработку методических рекомендаций по оказанию коррекционной помощи в рамках семьи;

- совместное составление индивидуального учебного плана и индивидуальной программы обучения;

- информирование об источниках дополнительного сопровождения и оказания психолого-педагогической помощи;

- информирование о мероприятиях, организованных для родителей;

- проведение открытых занятий.

Отметим, что деятельность учителя-дефектолога не только оценивается как компонент психолого-педагогического сопровождения, но и является базисом для адаптации ИОП в соответствии с возможностями ребенка.

*Особенности индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ учителем-логопедом* [70]. Одной из наиболее важных сторон деятельности группы специалистов сопровождения по включению ребенка с ОВЗ в образовательное пространство является работа учителя-логопеда. Наиболее часто именно речевые проблемы у ребенка становятся основными, из-за которых детский коллектив не принимает его, он же является главным объектом насмешек сверстников. Логопедические проблемы затрудняют развитие общения между детьми, а также создают значительные трудности в усвоении знаний, умений и навыков ребенком с ОВЗ. В таком случае работа логопеда выходит на первый план и становится краеугольной в дальнейшем успешном включении ребенка в образовательное пространство школы.

Работа учителя-логопеда в общеобразовательной школе состоит из ряда последовательных этапов.

I этап – диагностика индивидуальных особенностей речевого развития ребенка с ОВЗ;

II этап – составление учителем-логопедом индивидуальной карты речевого развития ребенка;

III этап – обязательное участие учителя-логопеда в психолого-педагогическом консилиуме школы, в том числе разработка совместных рекомендаций по поддержке педагога;

IV этап – организация индивидуальной и групповой логопедической работы с детьми, нуждающимися в логопедической коррекции;

V этап – мониторинг речевого развития каждого ребенка, имеющего проблемы логопедического характера;

VI этап – индивидуальные консультации специалистов (педагогов, психолога, дефектолога, по необходимости) и родителей, всех участников учебно-воспитательного процесса по вопросам организации речевого режима ребенка в школе и дома.

Цель и задачи деятельности учителя-логопеда.

**Цель:** исправление недостатков устной речи и развитие высших психических функций, участвующих в процессе письма и чтения.

Задачи:

- коррекция нарушений в развитии устной и письменной речи учащихся;
- своевременное предупреждение и преодоление трудностей в освоении учащимися общеобразовательных программ;
- разъяснение специальных знаний по логопедии среди педагогов, родителей (законных представителей учащихся).

Деятельность учителя-логопеда, с одной стороны, определяется общими стратегическими целями и задачами школы и осуществляется в соответствии с государственными стандартами образования. С другой стороны, учитель-логопед следует частным, чисто профессиональным целям и задачам, которые определяют основные направления деятельности, оказывая прежде всего помощь детям, испытывающим трудности при освоении общеобразовательных программ (прежде всего по русскому языку), содействуя учителям в учебно-воспитательной работе с данной категорией детей, что в итоге способствует активизации общеобразовательного процесса.

Логопедическая работа необходима обучающимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи на родном языке, которые препятствуют успешному освоению общеобразовательных программ.

Таким образом, основной задачей логопеда является предупреждение и коррекция различных нарушений устной и письменной речи.

Логопедическое сопровождение обучающихся в рамках общеобразовательной школы включает в себя:

1. Комплектование групп обучающихся для фронтальных занятий:

- ОНР (III, IV уровни) – 1-й класс;
- нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР, – 2-й класс;
- нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР, – 3-й класс;
- элементы нарушения чтения и письма, дизорфография – 4-й класс.

2. Индивидуальные занятия и занятия по подгруппам с детьми, имеющими нарушения произношения отдельных фонем, отдельные случаи нарушения чтения и письма.

Согласно графику работы систематически проводятся индивидуальные и фронтальные логопедические занятия, при этом осуществляются следующие направления работы: профилактика и раннее выявление нарушений чтения и письма; развитие графомоторных навыков, зрительно-моторного слежения, пространственных, временных представлений; отработка артикуляционно-фонетической стороны речи; развитие фонематического слуха и восприятия, языкового анализа и синтеза; постановка звуков, введение последовательно звуков в речь; дифференциация звуков и букв в письменной речи; закрепление графических образов букв, закрепление связи звука и буквы; расширение и уточнение словарного запаса, работа над морфемным анализом, словообразованием и словоизменением; работа над грамматическим строем речи, грамматическим оформлением устного и письменного высказывания; работа над связной устной и письменной речью; автоматизация навыка чтения, работа над интонацией, выразительностью и темпом чтения, пониманием прочитанного.

*Коррекционная логопедическая работа с учащимися 1-х классов* ориентирована в первую очередь на: упражнение в дифференцировании оппозиционных групп звуков на слух и в произношении; знакомство со всеми гласными буквами и правилами их написания; дифференциацию гласных 1-го и 2-го рядов; обозначение мягкости согласного посредством гласного 2-го ряда; формирование действий изменения слов; свободное оперирование звуковыми и графическими моделями слов; формирование грамматически правильной связной речи; развитие словаря; обогащение, закрепление и активизацию словаря именами

существительными, глаголами, прилагательными, наречиями; понимание значения синонимов, антонимов, омонимов и многозначных слов в разных частях речи; развитие обобщающих понятий, классификацию предметов; формирование связной речи; словообразование; систематизацию знаний детей о способах словообразования.

*Коррекционная логопедическая работа по профилактике и устранению нарушений письма и чтения у учащихся 2–4-х классов* представляет собой: коррекцию на фонетическом уровне; предупреждение и исправление акустических дисграфий; фонематический анализ слов; формирование фонематического восприятия; дифференциацию фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство; коррекционную работу на лексическом уровне; выявление активного словарного запаса учащихся; слоговой анализ и синтез слов; выявление типов слогов, ударения в слове, безударных гласных; определение состава слова (морфемный анализ и синтез слов); различение словосочетаний и предложений; согласование различных частей речи в числе, в роде; закрепление падежных форм; определение связи слов в предложении и словосочетании; пропедевтику нарушения письменной речи; работу над связной речью; предупреждение и коррекцию оптической дисграфии; дифференциацию букв, имеющих кинетическое сходство.

Естественно, что все перечисленные направления и особенности логопедической работы находятся в прямой зависимости от особенностей недостаточности или нарушения речевой деятельности ребенка.

Еще одним из направлений логопедической работы с детьми, имеющими нарушения речи, является работа учителя-логопеда с родителями. Сотрудничество логопеда с семьей – необходимое условие успешного обучающего воздействия на ребенка.

Главной задачей логопеда при взаимодействии с семьей ребенка с нарушением речи является не только выдача рекомендаций по коррекции речи и воспитанию ребенка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному разрешению возникающих проблем. В таких случаях родители выработанные в процессе сотрудничества с логопедом решения считают своими и более охотно внедряют их в собственную практику воспитания и обучения ребенка.

К концу обследования детей, в конце сентября, логопед организует индивидуальные консультации с родителями. По результатам обследования логопед сообщает родителям характер отклонений в речевом развитии ребенка и перспективы их исправления. Важно в доступной форме раскрыть необходимость совместных усилий в преодолении данного речевого дефекта. Логопед рассказывает о плане работы в первый период обучения, его задачах и содержании. Необходимо проинформировать родителей в индивидуальном порядке о решении ПМПК по поводу дальнейшего обучения их ребенка в

общеобразовательной школе. Целесообразно подвести итоги за весь период логопедической работы специалиста с ребенком, раскрыть основные пути дальнейшего коррекционного обучения. Следует дать характеристику речевого и общего развития каждого ребенка, рассказать об успехах детей и трудностях, которые возникали в процессе коррекционных занятий и на которые следует обратить особое внимание.

Как показывает опыт, родители отмечают, что приемы повышения уровня их педагогических знаний, совместная деятельность со специалистом способствуют качественной и эффективной организации работы с детьми.

*Особенности организации индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ педагогом-психологом (автор – Н.Я. Семаго) [70].* Психолог, как член школьного консилиума, в инклюзивной практике работает практически со всеми субъектами образовательного процесса, то есть, в отличие от учителя-логопеда и дефектолога, ориентирован на всех обучающихся в классе, в том числе на родителей детей с ОВЗ и на всех остальных родителей. В соответствии с этим можно выделить направления деятельности психолога с различными субъектами образовательного процесса.

Традиционно на первом месте стоит диагностическое направление. Психолог вначале должен провести диагностическую работу, которая направлена и на выявление особенностей и уровня развития ребенка, сформированность его эмоционально-личностных характеристик, и на определение межличностных отношений детей класса друг с другом, в том числе с включаемым в пространство класса ребенком с особенностями развития. Эта задача наиболее адекватно может быть решена с помощью технологии социометрического исследования. Представляется наиболее эффективным использование оценки социометрических позиций детей посредством методики ЦТО (цветового теста отношений) (Н.Я. Семаго, 1996). Одним из важных показателей, который дает этот метод, является возможность получения «реальной» самооценки ребенка, а также анализ его субъективного отношения к взрослым, находящимся рядом: к педагогам, воспитателям групп продленного дня, тьюторам и другим значимым взрослым. Собственно социометрическое исследование – непараметрическая социометрия методом цветочных выборов – ЦТО проводится с целью изучения структуры и особенностей эмоциональных межличностных предпочтений в инклюзивных классах.

В соответствии с результатами социометрического исследования психолог получает в руки полную картину субъективного отношения детей в классе друг к другу, в том числе и к включаемому ребенку. Это позволяет развернуть психологическую работу, направленную на принятие ребенка с ОВЗ детьми-сверстниками, используя различные технологии групповой психокоррекционной работы, направленной на повышение

социального статуса ребенка. Такая групповая работа с включением в нее и самого ребенка с ОВЗ должна помочь разрешить проблемы его социальной адаптации в среде сверстников. Именно психолог помогает ребенку в формировании отношений с детьми и взрослыми, способов и приемов взаимодействия, а также помогает почувствовать границы взаимодействия, то есть соблюдать определенную дистантность во взаимодействии. Эта технология направлена в первую очередь на формирование представлений, навыков и компетенций социального взаимодействия ребенка с окружающими детьми и взрослыми. Это своеобразное *построение* «границ» коммуникации, умение строить взаимодействие с окружающими, понимать их эмоции (что особенно актуально не только для детей с расстройствами аутистического спектра, но и детей с нарушениями зрения и слуха). Именно эта технология должна помочь ребенку (и всем окружающим его детям) стать полноправным членом детского сообщества, то есть быть адаптированным социально.

Одновременно посредством той же социометрической технологии мы получаем возможность оценить субъективное отношение родителей обычных детей к тому факту, что в классе находится «не такой, как все» ребенок. Эти данные дают основания начать собственно психологическую работу в рамках таких организационных форм, как «родительский клуб», куда в обязательном порядке должны быть включены и родители «особого» ребенка, и все остальные родители. Проблема мотивированности к посещению такого мероприятия лежит не только на самом психологе, но и на координаторе.

Технология сопровождения ребенка с ОВЗ в рамках компонента АОП заключается в формировании базовых предпосылок учебной деятельности (формирование произвольного компонента деятельности и пространственно-временных представлений) в соответствии с уровнем и особенностями психического развития ребенка и характером его нарушений (типом отклоняющегося развития).

В рамках разработки индивидуальной образовательной программы – компонента психолого-педагогического сопровождения психолог, оценивая операциональные характеристики деятельности ребенка (его темп, работоспособность, продуктивность деятельности, уровень активного внимания и т.п.), разрабатывает рекомендации для педагога о дозировании объема учебных нагрузок, объема учебного материала с учетом продуктивной работоспособности ребенка, чередовании различных видов деятельности в процессе организации урока, о темпе подачи учебного материала и необходимости учета темпа деятельности самого ребенка при фронтальной работе в классе.

В свою очередь, оценка пространственно-временной организации психической деятельности ребенка с ОВЗ дает возможность создания оптимальных организационных

условий для обучения ребенка: оптимального места посадки ребенка, организации внешних опор.

Особенности развития практически любого ребенка с ОВЗ, особенности развития произвольных форм деятельности, в частности произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество трудностей: не схватывает схему движения по показу, с трудом усваивает последовательность необходимых действий, «не видит» рабочего пространства страницы, не может распределить, скоординировать свои движения в нем. Технологии деятельности психолога в этом плане многообразны.

Таким образом, можно выделить основные направления деятельности психолога по сопровождению обучения ученика с ОВЗ в условиях совместного обучения:

- 1) помощь в организации совместного обучения;
- 2) психологическая поддержка учителя;
- 3) индивидуальная работа с ребенком, направленная на его социальное, эмоциональное и личностное развитие;
- 4) работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами;
- 5) работа с сообществом класса.

Преимственность в сопровождении образовательного маршрута ребенка может состоять в варианте организации разных уровней образования в едином образовательном комплексе:

- в совместном проведении консилиумов командами специалистов при передаче ребенка с уровня на уровень;
- в закреплении за одним ребенком одного специалиста на разных уровнях образования.

#### **3.5.4. Технологии тьюторского сопровождения как условие реализации принципа преимственности**

Тьюторское сопровождение может быть одной из технологий, реализующих принцип преимственности образования, поскольку помогает ребенку в осмыслении себя в образовательном процессе, помогает ставить и решать образовательные задачи, позволяет увидеть как перспективу, так и ретроспективу своего образовательного маршрута [73].

В ситуации сопровождения ребенка с ОВЗ тьютор становится персональным сопровождающим ребенка с ОВЗ. Тьюторское сопровождение всегда носит индивидуальный, адресный характер, поэтому при его осуществлении и выборе

соответствующей формы, адекватной взаимодействию с конкретным тьютором, должны обязательно соблюдаться гибкость и вариативность.

Само включение ребенка с особенностями развития в образовательный процесс проводится при непосредственном участии тьютора и в несколько этапов:

1. Знакомство тьютора с сопроводительными документами ребенка с его образовательным маршрутом до поступления в ОО или на определенный уровень образования внутри ОО.

2. Знакомство тьютора с педагогом, под руководством которого будет учиться ребенок.

3. Знакомство с родителями и ребенком. Обсуждение того, что ребенок умеет, что может делать сам. Обязательное согласование с родителями моментов, связанных с питанием и медицинской помощью, если она необходима ребенку.

4. На ППк совместно с учителем, психологом и по необходимости с другими специалистами консилиума (дефектологом, логопедом, социальным педагогом) составляется план работы тьютора в рамках АОП, проводятся регулярные обсуждения эффективности, успешности работы, корректировка тьюторской деятельности. В конце учебного года по итогам реализации адаптированной программы ППк проводится итоговая диагностика различных сфер развития ребенка, обосновывается внесение корректировок, формулируются рекомендации с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида специалистами на следующем этапе его обучения.

5. Самостоятельно или совместно с учителем и психологом тьютором разрабатывается план развития самостоятельности подопечного.

6. Совместно с учителем (по необходимости и психологом) необходимо:

- выбрать место в классе, где будет сидеть ребенок (иметь в виду, что оно может измениться); обсудить, где будет сидеть тьютор (рядом с учеником, поодаль);

- детально продумать маршрут сопровождения ребенка (например, где встретить ребенка – у дверей школы или после того, как ребенок переоденется в раздевалке и попрощается с родителями; что ребенок и тьютор делают дальше – поднимаются в класс или идут сначала в туалет и т.д.);

- обсудить, какая необходима помощь ребенку: тьютор сам по ситуации решает, что нужно, либо выполняет инструкции учителя; помогает ребенку только на уроке или же и на переменах тоже и т.д.

7. Одной из задач тьюторской деятельности является введение ученика с особенностями развития в детский коллектив. При этом необходимо учитывать следующее:

- если ребенок отличается от остальной группы, то желательна предварительная беседа с учениками, в которой взрослый в мягкой и понятной форме ориентирует детей класса в особенностях включаемого ребенка, показывает, как можно взаимодействовать с ним, что можно, а чего не стоит делать, как снизить возможные негативные проявления (например, не заострять на них внимание и т.п.);

- если ребенок передвигается на коляске, то детям следует объяснить спокойным голосом, без лишних подробностей, почему он не может ходить.

Для детей начальной школы важна информация о том, как себя правильно вести, поэтому рассказ об «особом» ребенке должен быть больше похож на инструктаж, нежели на погружение в суть проблем их одноклассника. Полезно рассказать заранее, что новый ребенок может, какие у него есть положительные способности.

Нередко дети, видя, что ребенок отличается от общей массы, и не стремятся с ним общаться, поэтому тьютору необходимо, особенно на первых порах, вовлекать всех в совместные игры, делая акцент на том, что дети могут помочь своему однокласснику, научить его (играть, говорить и т.п.) играть в их игры. Осознание детьми факта помощи их сверстнику будет для них очень хорошим стимулом для возникновения общения, является важнейшим моментом в процессе развития самостоятельности ученика.

В рамках технологии тьюторской деятельности можно говорить об определенной динамике отношений в диаде «тьютор – ученик с особенностями развития». Несмотря на то что в образовательной среде ребенок вовлечен в отношения с различными людьми: учителем, тьютором, другими учениками, своими родителями, родителями других учеников, деятельность тьютора можно определить следующими фазами:

- инициация правильной активности подопечного ребенка;
- поддержание этой активности;
- постепенный выход из посреднической роли тьютора – предоставление максимальной самостоятельности ученику с особенностями развития.

#### **4. Алгоритм проектирования программы психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей преемственность организации образовательного процесса на всех уровнях образования**

Достижение образовательных результатов, требования к которым предъявляют ФГОС нового поколения, предполагает интеграцию и синтез психологических и педагогических знаний и технологий. Образовательная программа, реализуемая на основе образовательных стандартов нового поколения, должна включать в себя и психолого-педагогическое сопровождение как неотъемлемую часть, решающую задачи развития детей и индивидуализации образовательного процесса. В некоторых случаях эти два направления существуют в системе образования как два разных, иногда даже противоречащих процесса, не все педагогические работники находят эффективные формы интеграции этих процессов, что отражается как в содержании, методиках, так и в кадровой и экономической политике. Психолог, логопед, дефектолог, как специалисты психолого-педагогического сопровождения, порой не включены в реализацию образовательной программы. Образовательная организация в большинстве регионов получает финансирование только на реализацию образовательной программы для ребенка, но не отдельно на психолого-педагогическое сопровождение всего образовательного процесса, в связи с чем многие руководители образовательных организаций вынуждены увольнять специалистов. Иногда увольнение специалистов, способных обеспечить психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, происходит от непонимания того, что эффективность их профессиональных действий должна оцениваться иначе, чем прежде, что в основном связано с недостаточной разработанностью критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения в системе образования. Этому непониманию также способствуют ранее сложившиеся стереотипы по поводу того, как должен осуществляться процесс образования. Традиционный взгляд специалистов нередко сводится к тому, что образовательная программа должна реализовываться главным образом через урочную и внеурочную деятельность, осуществляемую в основном педагогами и воспитателями. В рамках такого традиционного взгляда психолого-педагогические условия, способствующие реализации ФГОС общего образования, часто не находят воплощения в организационных формах, а остаются только в формулировках основной образовательной программы.

**Программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на обеспечение преемственности организации образовательного процесса на всех уровнях образования** (далее – программа ППС), – это описание методов и приемов профессиональной деятельности педагогических работников, направленных на создание

определенных условий, способствующих осуществлению принципов преемственности образовательных условий на каждом уровне школьного образования. Программа ППС должна включать:

- описание механизмов реализации преемственности содержания и форм организации образовательной деятельности при переходе воспитанников и обучающихся на следующий уровень образования (с дошкольного к начальному общему образованию; с начального общего – к основному общему образованию и т.д.), что является одним из психолого-педагогических условий реализации ФГОС общего образования<sup>37</sup>;

- описание технологий психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на различные уровни общего образования (оценка индивидуальных образовательных результатов обучающихся; сопровождение процесса адаптации и социализации обучающихся в условиях обучения на новом для них уровне образования; оценка доступности и безопасности образовательной среды; сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями; направления и формы просветительско-развивающей и консультативной деятельности, направленной на развитие психолого-педагогической грамотности и компетентности всех участников образовательного процесса);

- алгоритм и регламент взаимодействия специалистов в рамках междисциплинарного консилиума образовательной организации, деятельность которого направлена на реализацию принципа индивидуализации и дифференциации обучения и разработку индивидуальной образовательной траектории (маршрута) для детей с особыми образовательными потребностями.

Программа ППС должна строиться с учетом данных региональных мониторингов и/или диагностических мероприятий, осуществляемых образовательной организацией с целью анализа качества образовательных услуг. При проектировании программы ППС следует соблюдать следующую последовательность (актуальную в целом для проектирования программы психолого-педагогического сопровождения ООП) [83]:

1. Анализ наличия / дефицита психолого-педагогических условий, необходимых для реализации ФГОС в конкретной образовательной организации.

---

<sup>37</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373. П. 28; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897. П. 25; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413. П. 25.

2. Анализ запроса на психолого-педагогическое сопровождение от субъектов образовательного процесса: администрации образовательной организации, обучающихся и их родителей (законных представителей), педагогических работников.

3. Анализ качества образовательных услуг и динамики формирования / развития образовательных результатов обучающихся за последние годы (2–3 года).

4. Разработка / проектирование программы психолого-педагогического сопровождения, включающей в себя:

- цель и задачи психолого-педагогического сопровождения;
- направления и вариативные формы психолого-педагогического сопровождения (диагностика, профилактика, просвещение, консультирование, развитие, коррекция, экспертиза)<sup>38</sup>;

- критерии эффективности / результативности психолого-педагогического сопровождения;

- кадровые условия обеспечения программы (необходимое количество специалистов различного профиля, минимальный уровень профессионального образования, необходимость взаимодействия с ресурсными организациями);

- материально-технические условия реализации программы.

На этом этапе не обязательна детализация перечня планируемых мероприятий, значительно важнее разработка общей концепции психолого-педагогического сопровождения в конкретной образовательной организации и описание необходимых ресурсов для ее эффективной реализации.

5. Обсуждение и согласование концепции программы психолого-педагогического сопровождения с педагогическим коллективом и управляющим советом образовательной организации.

6. Оформление программы психолого-педагогического сопровождения, детальное описание деятельности специалистов по реализации цели и задач программы в конкретной образовательной организации. Содержание программы ППС, помимо перечисленных в п. 4 основных разделов (цель, задачи, критерии эффективности / результативности и т.д.), должно включать перечень мероприятий, их цели и планируемые результаты, указания об участниках и организаторах (специалистах, ответственных за реализацию), расчет трудозатрат на подготовку и проведение мероприятий программы. Также необходимо включить описание кадрового обеспечения программы психолого-педагогического сопровождения с указанием должностных обязанностей специалистов, реализующих

---

<sup>38</sup> Там же.

программу в конкретной образовательной организации. Если в образовательной организации не созданы условия для обеспечения всех направлений психолого-педагогического сопровождения основной образовательной программы, необходимо заключение договора с ресурсными организациями (вузы, ЦПМСС и т.д.) и распределение зоны ответственности за реализацию задач, описанных в программе.

7. Согласование содержания программы психолого-педагогического сопровождения с педагогическим коллективом и управляющим советом образовательной организации (утверждение документа).

Утвержденная программа является основной для разработки плана психолого-педагогического сопровождения (в том числе перечня мероприятий, обеспечивающих преемственность организации образовательного процесса на всех уровнях образования) на текущий учебный год, включающего в себя, помимо перечня мероприятий, сроки проведения и конкретизацию ответственных за их реализацию специалистов.

Программу ППС целесообразно разрабатывать как отдельный документ только в том случае, если в образовательной организации нет документа, излагающего программу психолого-педагогического сопровождения ООП. Если же такая программа существует или деятельность по психолого-педагогическому сопровождению ООП охарактеризована в самой основной образовательной программе, то описание соблюдения принципа преемственности образовательного процесса может быть представлено в рамках данного документа как часть программы ППС ООП.

## Заключение

Современная система общего образования ориентирована на создание условий, способствующих формированию готовности выпускников школы к непрерывному образованию в течение всей жизни. Эту готовность обеспечивают не только и не столько знания по различным предметам школьной программы (сформированность предметных образовательных результатов), сколько достижение обучающимися определенного уровня личностного развития, соответствующего психофизиологическим возрастным особенностям, и сформированность метапредметных образовательных результатов. Основная задача любой образовательной организации – это создание социальной ситуации развития каждого ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, которая будет способствовать развитию потенциальных возможностей каждого ребенка. Причем в некоторых случаях социальная ситуация развития, создаваемая в образовательной организации, должна быть ориентирована на компенсацию недостатка ситуации развития в семье ребенка (социально неблагополучные семьи, семьи в трудной жизненной ситуации и т.д.). В образовательной организации должна быть создана психологически безопасная развивающая среда, ориентированная на зоны актуального и потенциального развития ребенка с различным уровнем стартовой готовности к школьному обучению. С точки зрения культурно-исторической теории ребенок развивается только в ситуации специально организованной деятельности, где сначала с помощью взрослого, а потом самостоятельно овладевает основными способами учебной и коммуникативной деятельности. Именно поэтому системно-деятельностный подход является методологической основой реализации ФГОС общего образования. Организация развивающей среды образовательной организации требует постоянной командной работы всех специалистов, организующих ежедневно образовательный процесс. Этот процесс будет более эффективным, если в образовательной организации существует система **психолого-педагогического сопровождения** – комплекс действий педагогических работников, направленный на создание определенных условий в образовательной организации, которые будут способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся и развитию у них всех видов образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных) в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Основной принцип, обеспечивающий равные возможности получения общего образования различными категориями детей, – **принцип преемственности в образовании**, заключающийся в создании в образовательной организации системы связей, обеспечивающей взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и

воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка. Для реализации принципа преемственности необходимо применение технологий психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на разные уровни общего образования, которые представляют собой совокупность методов и приемов профессиональной деятельности педагогических работников, направленных на создание условий, способствующих осуществлению принципов преемственности образовательных условий на каждом уровне школьного образования. Эффективное применение технологий психолого-педагогического сопровождения напрямую зависит от трех условий:

- понимания участниками образовательного процесса (административными и педагогическими работниками, а также родителями (законными представителями) обучающихся) ценностных и научных механизмов, лежащих в основе организации принципа преемственности непрерывного образования ребенка на разных возрастных этапах;

- высокого уровня профессиональных компетенций педагогических работников, осуществляющих реализацию принципа преемственности образовательного процесса для различных категорий обучающихся (в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья);

- способности всех участников образовательного процесса к диалогу и сотрудничеству, как основному условию организации образовательной среды, развивающей и психологически безопасной для каждого ребенка.

### Список использованных источников

1. Алехина С.В. Взаимодействие с родителями в деятельности психолого-медико-педагогических комиссий // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 125–131.
2. Алехина С.В. Золотое сечение: психологическая канва инклюзии // Инклюзивное образование: сб. ст. / сост. М.Р. Битянова. М.: Кл. рук-во и воспит. шк., 2015. С. 11–17.
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
4. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
5. Алехина С.В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. № 1 (7). С. 12–16.
6. Алехина С.В. Психолого-педагогическое сопровождение как условие эффективности инклюзивного образовательного процесса // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: мат. межд. науч.-практ. конф. ЮНЕСКО / под ред. проф. Н.М. Прусс; д-ра пед. наук, проф. Ф.Г. Мухаметзяновой (Казань, 15–17 мая 2014 г.). Казань: Ун-т упр. «Тисби», 2014. С. 16–22.
7. Алехина С.В. Развитие инклюзивного образования в свете нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 1 (4). С. 073–078.
8. Алехина С.В. ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: трудности перехода // Образовательная политика. 2015. № 3 (69). С. 88–89.
9. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97–104.
10. Бадьина Н.П., Афтенко В.Н. Диагностика психологических условий школьной образовательной среды: методические рекомендации для работников образования. Курган, 2004. 18 с.
11. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Союз, 2002. 271 с.

12. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 5–12.
13. Беляев Г.Ю. Формирование термина «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI века [Электронный ресурс]. URL: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm> (дата обращения: 10.11.2017).
14. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
16. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
17. Выготский Л.С. Педагогическая психология / ред. Л.М. Штутина, Л.М. Малова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
18. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. с. 244–268.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
20. Гинзбург М.Р., Бадмаева Н.Ц. Диагностика учебной мотивации школьников и студентов: методические рекомендации. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. 175 с.
21. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2001. 694 с.
22. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Gurugapov\\_Schilenkova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml) (дата обращения: 04.11.2017).
23. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
24. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 193–197.
25. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Инклюзивное образование. Вып. 3. М.: Центр «Школьная книга», 2010.

26. Дубровина И.В. Выготский и современная детская практическая психология // Вестник практической психологии образования. 2016. № 2 (47). С. 3–10.
27. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 26.11.2017).
28. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 464 с.
29. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: учебное пособие. СПб.: Нестор-История, 2016. 180 с.
30. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. М.: Феникс, 2011. 448 с.
31. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
32. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Тест личностных ценностей: руководство по применению. 3-е изд., доп. Самара: ИПК «Содружество», 2010. 40 с.
33. Кевля Ф.И. Психолого-педагогический консилиум: история, теория, опыт. М.: Современное образование, 2014. 78 с.
34. Ключева Т.Н. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (на примере Самарской области) // Вестник практической психологии образования. 2012. № 3 (32). С. 14–29.
35. Кобазева Ю.А. Исследование процесса социализации современных подростков в отечественной психологии // Психология обучения. 2007. № 5. С. 47–55.
36. Ковалева Л.М., Тарасенко Н.Н. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе // Начальная школа. 1996. № 7. С. 17–20.
37. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. М.: Изд-во политической литературы, 1985. 431 с.
38. Кузнецова А.А., Ларин М.М., Ларина Н.С., Макунина Е.Б. Опыт разработки Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации // Вестник практической психологии образования. 2017. № 3 (52). С. 8–18.
39. Кузьминов Я.И., Фруммин И.Д., Захаров А.Б. Российская школа: альтернатива модернизации «сверху» // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 5–53.
40. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230–259.

41. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во МГУ, 1985. 167 с.
42. Лубовский Д.В. Внутренняя позиция личности в поздней юности и зрелости // Горизонты зрелости: сборник научных статей / ред.: Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 39–46.
43. Лубовский Д.В. Внутренняя позиция школьника как основа непрерывности образовательной траектории учащихся начальной школы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 4. С. 38–43.
44. Лубовский Д.В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 50–67. Doi: 10.17759/psyedu.2014060204
45. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М.: Фолиум, 1993. 64 с.
46. Милехин А.В. Актуальные проблемы социализации старшеклассников в образовательном учреждении // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 122–128.
47. Милехин А.В. Проблема социализации старших школьников в условиях современного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 3. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n3/47078.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47078.shtml) (дата обращения: 21.11.2017).
48. Милехин А.В. Социализация и ее особенности в юношеском возрасте // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4. С. 73–76.
49. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь. Орел: ОГУ, 2010. 289 с.
50. Новикова Г.В., Умняшова И.Б. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся // Вестник практической психологии образования. 2017. № 1 (50). С. 14–18.
51. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 460 с. (Серия «Бакалавриат. Академический курс»).
52. Овчарова Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. 187 с.
53. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с. (Серия «Практическая психология»).

54. Психологическая экспертиза: современность и тенденции развития: монография / О.А. Белобрыкина [и др.]; под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, В.Л. Дресвянникова. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2016. 180 с.
55. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.
56. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для академического бакалавриата: В 2-х ч. Ч. 2 / И.В. Дубровина [и др.]; под ред. И.В. Дубровиной. 5-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 321 с.
57. Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: сб. науч. ст. / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2014. 156 с.
58. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические рекомендации для учителей начальной школы / под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 84 с.
59. Самсонова Е., Дмитриева Т., Хотылева Т. Педагогические технологии инклюзивного образования // Инклюзивное образование: сб. ст. / сост. М.Р. Битянова. М.: Классное руководство и воспитание школьников, 2015. С. 85–96.
60. Самсонова Е.В. Инклюзия – стратегия выхода из тупика для современной системы образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 5. С. 55–63.
61. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. мат-лов III Межд. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 84–96.
62. Самсонова Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в образовательном комплексе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: сб. науч. ст. / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2014. С. 75–81.
63. Самсонова Е.В. Создание в ДОУ условий для инклюзивного образования // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2014. № 1. С. 59–62.
64. Самсонова Е.В., Рыскина В.Л. Инклюзивное образование: технологии формирования у детей навыков социального взаимодействия // Социальная педагогика. 2014. № 1. С. 57–67.
65. Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Методологические аспекты инклюзивного образования // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. мат. IV Межд. науч.-практ. конф. М.: МГППУ. 2017. С. 44–54.

66. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. М.: Генезис, 2011. 402 с.

67. Семаго Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и другие нарушения развития. 2010. № 4 (31). С. 1–9.

68. Семаго Н.Я. Технологии деятельности педагога-психолога как члена междисциплинарной команды ПМПК [Электронный ресурс] // Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования: мат. всерос. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Алехиной. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2015. С. 87–95.

69. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Деятельность консилиума образовательного учреждения и роль психолога в ее реализации // Развитие региональной сети образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в городе Москве: 1993–2009 годы / отв. ред. Т.Н. Гусева. М.: Центр «Школьная книга», 2009. С. 423–429.

70. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.

71. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология: учеб. пособие для СПО. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 227 с. (Серия «Профессиональное образование»).

72. Технология оценки образовательной среды школы: учеб.-метод. пособие для школьных психологов / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 256 с.

73. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / Е.В. Самсонова, С.В. Алехина, И.В. Карпенкова, Е.Н. Кутепова; под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2017.

74. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 306–319. Doi: 10.17759/psyedu.2014060226

75. Умняшова И.Б. Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: научный альманах / отв. ред. Р.Е. Барабанов; Московский финансово-юридический университет (МФЮА). М.: МФЮА, 2016. С. 123–132.

76. Умняшова И.Б. Проектирование программы психолого-педагогического сопровождения процесса социализации одаренных школьников // Вестник практической психологии образования. 2017. № 2 (51). С. 32–43.

77. Умняшова И.Б. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Инновационный потенциал развития Службы практической психологии образования в системе образования: сб. тезисов участников круглого стола (23 октября 2013 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 8–12.

78. Умняшова И.Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования [Электронный ресурс] // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 3. URL: <http://rem.esrae.ru/13-156> (дата обращения: 11.11.2017).

79. Умняшова И.Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 5–18. Doi: 10.17759/pse.2017220301

80. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Междисциплинарный консилиум образовательной организации как вид психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Вестник практической психологии образования. 2016. № 3 (48). С. 11–17.

81. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Нормативные основания организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Т. 6. № 3. С. 162–177. Doi: 10.17759/psylaw.2016060312

82. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А. Потенциал для развития. Сотрудничество педагога-психолога и учителя по созданию развивающей среды на уроке // Школьный психолог. 2014. № 4. С. 43–47.

83. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. Октябрь – декабрь. № 4. С. 113–122.

84. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А., Ларина Н.С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей № 1420 // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: мат. XII Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 14–15 апреля 2016 г.). М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. С. 153–156.

85. Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С. Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 22. № 4. С. 75–83. Doi: 10.17759/pse.2017220411

86. Фруммин И.Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей [Электронный ресурс] // Сборник портала психологических изданий PsyJournals.ru. № 2011-1. URL: <http://psyjournals.ru/pj/2011-1/42598.shtml> (дата обращения: 20.11.2017).

87. Хилько М.Е. Возрастная психология: учеб. пособие для СПО / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 202 с. (Серия «Профессиональное образование»).

88. Чечет Ю., Фрумин И. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования: аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от декларации к реальности». Сентябрь 2017 [Электронный ресурс]. URL: [https://vbudushee.ru/files/4countrycases\\_1.pdf](https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf)

89. Шаровская С.Ф. Технологическая преемственность как условие обеспечения непрерывности образования и развития личности // Педагогическое образование. 2011 (117). № 9. С. 6–7.

90. Швецова М.Н. Понятие и сущность социально-психологического сопровождения [Электронный ресурс] // Межрегиональный открытый социальный институт. URL: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/shvecova-mn-ponyatie-i-sushchnost-socialno-psihologicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 25.11.2017).

91. Ясвин В.А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

92. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда: монография. М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. 332 с. (Серия «Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы “Наша новая школа”»).

93. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. 128 с.

94. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников: В 2-х ч. СПб.: ИМАТОН, 2010.

95. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003. 384 с.

96. Crosland, C.A.R. The Conservative Enemy, a programme of radical social reform for the 1960s. London: Jonathan Cape, 1962. 251 p.

97. Denmead, T. Being and becoming: Elements of pedagogies described by three East Anglian creative practitioners // Thinking skills and Creativity. 2011. Vol. 6. No. 1. P. 57–66.

## **Нормативно-правовые документы**

Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в редакции от 31.12.2015).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в редакции от 31.12.2015).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в редакции от 29.06.2017).

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04.2013 № 292 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.07.2013 № 513 «Об утверждении перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального 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 труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”».

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года».

Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

**Положение о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации (пример)<sup>39</sup>**

**1. Общие положения.**

1.1. Настоящее положение регулирует деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

1.2. Психолого-педагогический консилиум (далее – ППк) – организационная форма совместной деятельности специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, направленная на решение задач комплексной оценки особенностей развития, возможностей, особых образовательных потребностей, условий воспитания и обучения обучающихся и воспитанников образовательной организации и определения стратегии психолого-педагогического сопровождения в едином образовательном пространстве с учетом имеющихся ресурсов образовательной организации и межведомственного взаимодействия. К категории обучающихся с особыми образовательными потребностями относятся: обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, дети-мигранты, дети, находящиеся в сложной жизненной ситуации, обучающиеся с девиантным поведением, одаренные дети.

1.3. ППк в своей деятельности руководствуется Конституцией Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ), Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 02.06.2016), приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» (зарегистрировано в Минюсте России 23.10.2013 № 30242), письмом Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-

---

<sup>39</sup> Печатается по: Кузнецова А.А., Ларин М.М., Ларина Н.С., Макунина Е.Б. Опыт разработки Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации // Вестник практической психологии образования. 2017. № 3 (52). С. 8–18. В цитируемой статье представлено Положение о психолого-педагогическом консилиуме ГБОУ Школа-лицей № 1420 (г. Москва). Положение согласовано с Управляющим советом, утверждено директором ГБОУ Школа-лицей № 1420 и размещено на официальном сайте образовательной организации.

медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения», приказом Департамента образования г. Москвы от 01.12.2014 № 897 «Об организации работы центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы», уставом образовательной организации, договором между образовательной организацией и родителями (законными представителями).

1.4. Порядок создания, условия материально-технического обеспечения, финансирования деятельности ППк, а также контроля за его работой определяются образовательной организацией самостоятельно.

## **2. Цели и задачи ППк.**

2.1. Целью ППк является обеспечение дифференцированного психолого-педагогического сопровождения обучающихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями, исходя из реальных возможностей образовательной организации и ресурсов межведомственного взаимодействия.

2.2. В задачи ППк входит:

- выявление причин, обуславливающих характер трудностей в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации обучающихся и воспитанников образовательной организации;

- определение особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей обучающихся и воспитанников, условий обучения и воспитания, адекватных особенностям развития ребенка;

- определение форм психолого-педагогического сопровождения обучающихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями, разработка системы мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка;

- разработка рекомендаций субъектам воспитательно-образовательного процесса по организации условий обучения и воспитания обучающихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями;

- определение продолжительности, этапов, планируемых результатов и индикаторов результативности психолого-педагогического сопровождения и динамики развития обучающихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями;

- контроль реализации и корректирование системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями;

- координация междисциплинарного и межведомственного взаимодействия с целью создания необходимых и/или специальных условий для обучающихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями.

### **3. Порядок создания, структура и организация деятельности ППк.**

3.1. ППк создается приказом руководителя образовательной организации при наличии соответствующих специалистов.

3.2. Общее руководство работой ППк осуществляет руководитель образовательной организации.

3.3. ППк возглавляет председатель. В состав ППк могут входить: заместитель руководителя образовательной организации, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, учитель (воспитатель), классный руководитель.

3.4. На одного из членов ППк возлагается функция секретаря. В обязанности секретаря входит: ведение протокола ППк, заполнение документации в соответствии с данным Положением, оповещение членов консилиума об очередном заседании, составление повестки дня, сбор документации в соответствии с повесткой дня.

3.5. Специалисты, включенные в ППк, выполняют работу в рамках основного рабочего времени.

3.6. План работы ППк на учебный год составляется заместителем председателя ППк и утверждается председателем ППк (руководителем образовательной организации) (Приложение А1).

3.7. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся и воспитанников осуществляется по инициативе родителей (законных представителей) или сотрудников образовательной организации с письменного согласия родителей (законных представителей) на основании договора на оказание образовательных услуг между образовательной организацией и родителями (законными представителями). Все запросы фиксируются секретарем ППк в журнале запросов на ППк (Приложение А2).

3.8. Интересы ребенка на заседании ППк представляют родители (законные представители) обучающихся и воспитанников.

3.9. На ППк должны быть представлены следующие документы:

- письменное согласие родителей (законных представителей) на психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (воспитанника) в образовательной организации (Приложение А5);

- представление педагога-психолога (Приложение А6);

- представление классного руководителя (Приложение А7);

- представление учителя-логопеда (Приложение А8);

- представление учителя-дефектолога (Приложение А9);

- представление социального педагога (Приложение А10);

- заключение центральной психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ЦПМПК) (при наличии)<sup>40</sup>;

- индивидуальная программа реабилитации (для ребенка-инвалида).

Данные документы предоставляются в зависимости от предмета рассмотрения и повестки ППк. Участники ППк заранее уведомляются о необходимости представить данные документы секретарем ППк.

3.10. На каждого ребенка заводится карта развития (Приложение А13). В зависимости от особых образовательных потребностей индивидуальную карту развития ребенка заводит и ведет руководитель психологической, логопедической или социально-педагогической службы.

3.11. Специалистами ППк выносится решение о создании необходимых условий обучения и воспитания обучающихся (воспитанников) с особыми образовательными потребностями.

3.12. На основании решения специалистами ППк формируется индивидуальный образовательный маршрут обучающегося (воспитанника), содержащий описание актуального состояния развития ребенка, выявленные ограничения, возможные ресурсы развития, задачи развития ребенка, планируемые результаты и формы психолого-педагогического сопровождения, сроки контроля динамики и нормирования маршрута (Приложение А14).

3.13. На основании индивидуального образовательного маршрута обучающегося (воспитанника) специалистами психолого-педагогического сопровождения составляется индивидуальный план коррекционно-развивающей работы обучающегося (воспитанника) (Приложение А15).

3.14. При отсутствии в образовательной организации условий, адекватных психофизическим особенностям ребенка специалисты ППк рекомендуют родителям (законным представителям) обратиться в ЦПМПК.

3.15. Согласие или отказ родителей (законных представителей) от рекомендации по прохождению ЦПМПК фиксируется письменно в Протоколе ППк.

3.16. В ППк ведется следующая документация:

- годовой план и график плановых заседаний ППк (Приложения А1, А3);
- журнал запроса на ППк (Приложение А2);
- журнал записи на ППк (Приложение А4);
- журнал регистрации заключений ЦПМПК (Приложение А11);

---

<sup>40</sup> Заключение ЦПМПК фиксируются в журнале (Приложение А11).

- протоколы заседания ППк (Приложение А12);
- карта развития обучающегося (воспитанника) (Приложение А13);
- индивидуальный образовательный маршрут обучающегося (Приложение А14);
- индивидуальный план коррекционно-развивающей работы обучающегося (воспитанника) (Приложение А15);
- дневник динамического наблюдения (Приложение А16);
- ежегодные аналитические отчеты о деятельности ППк.

3.17. Документация ППк хранится в течение 5 лет (в соответствии с п. 24 и 26 Порядка прохождения несовершеннолетними медицинских осмотров, в том числе при поступлении в образовательные учреждения и в период обучения в них, утв. приказом Минздрава России от 21.12.2012 № 1346н) в установленном порядке.

#### **4. Порядок подготовки и проведения ППк.**

4.1. Работа ППк осуществляется по плану, установленному на один учебный год.

4.2. Заседания ППк подразделяются на плановые и внеплановые и проводятся под руководством председателя или в случае его отсутствия – заместителя председателя. Периодичность проведения консилиумов определяется реальным запросом на комплексное, всестороннее обсуждение проблем, связанных с образованием детей, имеющих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации. Плановые заседания ППк проводятся не реже 1 раза в квартал.

4.3. Внеплановые заседания ППк могут назначаться по запросам родителей (законных представителей) ребенка, ведущего специалиста, сотрудников образовательной организации с письменного согласия родителей (законных представителей). Поводом для внепланового заседания ППк может явиться отрицательная динамика обучения и развития ребенка, иные обстоятельства.

4.4. На период подготовки ППк и последующей реализации рекомендаций ППк ребенку назначается ведущий специалист.

4.5. Ведущим специалистом назначается учитель (воспитатель) или другой специалист, участвующий в реализации психолого-педагогического сопровождения. Ведущий специалист контролирует динамику развития ребенка и эффективность оказываемой ему помощи.

4.6. Подготовка и проведение заседания ППк.

4.6.1. Секретарь ППк организует подготовку и проведение заседания ППк.

4.6.2. Специалисты представляют членам ППк характеристики, заключения на ребенка.

4.6.3. В ходе заседания ППк ведется протокол. Протокол ППк подписывается председателем и всеми членами ППк.

4.6.4. По результатам работы ППк выносится коллегиальное решение, которое подписывается председателем и всеми членами ППк.

4.6.5. Коллегиальное решение ППк доводится до сведения родителей (законных представителей) в доступной для понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

4.6.6. Родители (законные представители) обучающихся (воспитанников) имеют право присутствовать на ППк, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей.

4.6.7. При направлении ребенка на ЦПМПк копия коллегиального решения выдается родителям на руки.

4.6.8. В другие учреждения и организации заключения специалистов и коллегиальное решение ППк направляются только по официальному запросу в установленном порядке.

## **5. Права и обязанности специалистов ППк.**

5.1. Специалисты имеют право:

- на защиту своей профессиональной чести и достоинства;
- самостоятельно выбирать средства, оптимальные формы и методы работы с детьми и взрослыми, решать вопросы приоритетных направлений своей деятельности (п. 7 ст. 3; ч. 3 ст. 46 Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»);
- вносить предложения по работе ППк и обсуждаемым проблемам;
- вносить в администрацию образовательной организации предложения по обеспечению необходимых условий обучения и воспитания обучающихся (воспитанников) с особыми образовательными потребностями.

5.2. Специалисты ППк обязаны:

- соблюдать профессиональную этику;
- разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (воспитанников) с особыми образовательными потребностями;
- рассматривать вопросы и принимать решения строго в рамках своей профессиональной компетенции;
- в решении вопросов исходить из интересов ребенка, задач его обучения, воспитания и развития;

- принимать решения и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести и достоинству обучающихся, воспитанников, родителей, педагогических работников.

Приложение А1

**План работы психолого-педагогического консилиума (ППк)**

\_\_\_\_\_ (название ОО) на \_\_\_\_\_ учебный год

№ п/п	Содержание деятельности	Сроки	Ответственный	Итоговый документ
1	2	3	3	4

Приложение А2

**Журнал запросов на ППк**

\_\_\_\_\_ (название ОО) на \_\_\_\_\_ учебный год

№ п/п	Дата обращения	Инициатор обращения	Запрос
1	2	3	4

Приложение А3

**График проведения ППк \_\_\_\_\_ (название ОО) на \_\_\_\_\_ учебный год**

Недели (1–5)	III квартал	IV квартал				I квартал			II квартал			III квартал	
	Даты проведения ППк												
	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь	январь	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	август	
1													
2													
3													
4													
5													

## Журнал записи на ППк

\_\_\_\_\_ (название ОО) на \_\_\_\_\_ учебный год<sup>41</sup>

№ п/п	Дата, время ППк <sup>42</sup>	ФИО ребенка	Дата рождения	Класс	Дата запроса на ППк	Инициатор обращения
1	2	3	4	5	6	7

Приложение А5

**Письменное согласие родителей (законных представителей)  
на психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (воспитанника)  
в образовательной организации... (номер, название)**

Я, \_\_\_\_\_ ФИО \_\_\_\_\_, даю согласие на психолого-педагогическое сопровождение моего ребенка, \_\_\_\_\_ ФИО \_\_\_\_\_, обучающегося \_\_\_\_\_ класса.

Дата: \_\_\_\_\_ Подпись \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /

Приложение А6

**Представление педагога-психолога для рассмотрения на ППк**

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ образовательная организация \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

1. Особенности поведения, общения, привычки.
2. Сформированность социально-бытовой ориентировки.
3. Ведущая рука, нога, ухо, глаз.
4. Характеристика деятельности: мотивация, критичность, работоспособность, темп деятельности.
5. Особенности внимания, памяти.
6. Характеристика интеллектуального развития.
7. Сформированность представлений о пространственных и временных отношениях.
8. Особенности конструктивной деятельности, графической деятельности, рисунка.
9. Эмоционально-личностные и мотивационно-волевые особенности.
10. Заключение.

Дата обследования \_\_\_\_\_ Подпись специалиста \_\_\_\_\_

<sup>41</sup> Журнал ведет секретарь ППк, информацию для записи предоставляют классные руководители или специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог).

<sup>42</sup> Из графика проведения ППк.

### Представление классного руководителя для рассмотрения на ПШк

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ образовательная организация \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

1. Общие сведения о ребенке (семья, социальная ситуация развития).
2. Сфера нарушения адаптации (сложности в обучении, трудности усвоения норм поведения, позиция учащегося в коллективе).
3. Сформированность предметных учебных навыков:
  - математика,
  - русский язык,
  - чтение (литература).
4. Трудности, возникающие в процессе учебной деятельности (при устных и письменных ответах на уроке, в процессе усвоения нового или повторения изученного материала, при подготовке домашних заданий).
5. Успеваемость по основным предметам.
6. Характеристика эмоционального состояния в учебной ситуации.
7. Заключение.

Дата \_\_\_\_\_ Подпись педагога \_\_\_\_\_

### Представление учителя-логопеда для рассмотрения на ПШк

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ образовательная организация \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

1. Краткий анамнез раннего речевого развития.
2. Речевая среда и социальные условия.
3. Общая и мелкая моторика.
4. Особенности развития артикуляционного аппарата.
5. Особенности развития устной речи (общее звучание речи, понимание речи, активный словарь, грамматический строй речи, слоговая структура речи, звукопроизношение, фонематическое восприятие, звуковой анализ, синтез, связная речь, темп и плавность речи).
6. Сформированность навыков чтения и письма.
7. Заключение.

Дата \_\_\_\_\_ Подпись специалиста \_\_\_\_\_

### Представление учителя-дефектолога для рассмотрения на ПШк

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ образовательная организация \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

1. Эмоциональное реагирование в ситуации обследования.
2. Развитие общей и мелкой моторики.
3. Понимание инструкции.
4. Обучаемость, восприимчивость к помощи (стимулирующая, направляющая, обучающая помощь).
5. Особенности организации деятельности, сформированность регуляторных функций.
6. Темп работы, работоспособность.
7. Общая осведомленность и социально-бытовая ориентация.
8. Особенности восприятия, внимания, памяти, мышления.
9. Особенности конструктивной деятельности.
10. Сформированность учебных навыков.
11. Математика (сформированность понятий числа, числовой последовательности, вычислительный навык, навык решения задач, характерные ошибки).
12. Русский язык (навык каллиграфического письма, навык орфографического письма под диктовку, списывание текста, выполнение грамматических заданий, характерные ошибки).
13. Чтение (темп чтения, способ чтения, понимание прочитанного, навыки работы с текстом, характерные ошибки).
14. Общая характеристика учебной деятельности.
15. Заключение.

Дата обследования \_\_\_\_\_ Подпись специалиста \_\_\_\_\_

Приложение А10

### Представление социального педагога для рассмотрения на ПШк

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ образовательная организация \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

1. Характеристика семьи (тип, характер взаимоотношений родителей с ребенком, характер взаимоотношений родителей со школой).
2. Отношение ребенка к учебной деятельности, мотивы учения.
3. Трудности, испытываемые ребенком в школе.
4. Положение в классном коллективе (позиция учащегося, стиль общения с окружающими).
5. Самооценка ребенка.
6. Направленность интересов.
7. Социальный опыт ребенка.
8. Заключение.

Дата \_\_\_\_\_ Подпись специалиста \_\_\_\_\_

Приложение А11

**Журнал заключений ЦПМПК**

№ п/п	ФИО ребенка	Дата рождения	Класс	Заключение №	Дата получения заключения	Окончание срока действия заключения
1	2	3	4	5	6	7

Приложение А12

**Протокол №\_\_  
заседания психолого-педагогического консилиума**

\_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_  
(название ОО) (дата)

Присутствовали:

**Повестка:**

Вопрос 1.

Вопрос 2.

Вопрос 3.

**Слушали:**

По вопросу 1:

По вопросу 2:

По вопросу 3:

**Решили:**

1.

2.

3.

Председатель ППк: \_\_\_\_\_

ФИО, подпись

Секретарь ППк: \_\_\_\_\_

ФИО, подпись

**Карта развития ребенка**

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ образовательная организация \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

Исследуемые параметры	Методики	Учебный период							
		... класс		... класс		... класс		... класс	
		НГ*	КГ**	НГ	КГ	НГ	КГ	НГ	КГ
Речевое развитие									
Мышление									
Скорость переработки информации									
Внимание									
Память									
Самооценка									
Тревожность									

\* НГ – начало года; \*\* КГ – конец года.

**Индивидуальный образовательный маршрут**

\_\_\_\_\_ на \_\_\_\_\_

(ФИО ребенка)

(учебный период)

Дата рождения \_\_\_\_\_ образовательная организация \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

Специалисты	Рекомендации из заключения ЦПМПК	Сложности в обучении и развитии (из протокола ППк)	Ресурсы ребенка (из протокола ППк)	Задачи развития ребенка на учебный период	Подписи специалистов
Педагог-психолог					
Учитель-логопед					
Учитель-дефектолог					
Классный руководитель					
Педагог дополнительного образования					

Согласовано: родитель (законный представитель) \_\_\_\_\_

**Индивидуальный план коррекционно-развивающей работы**

\_\_\_\_\_ на \_\_\_\_\_  
 (ФИО ребенка) (учебный период)

<b>Компоненты реабилитационного / коррекционно-развивающего воздействия</b>	<b>Задачи коррекционно-развивающей работы</b>	<b>Формы коррекционно-развивающей работы</b>	<b>Сроки контроля динамики развития</b>	<b>Ответственный специалист, подпись</b>
Образовательная реабилитация				
Социальная реабилитация				
Психолого-педагогическая реабилитация				

Согласовано: родитель (законный представитель) \_\_\_\_\_

**Дневник динамического наблюдения**

(к индивидуальному плану коррекционно-развивающей работы)

\_\_\_\_\_  
 (ФИО обучающегося)

<b>Компоненты реабилитационного / коррекционно-развивающего воздействия</b>	<b>Сроки контроля динамики развития</b>	<b>Формы контроля динамики развития</b>	<b>Результаты контроля динамики развития</b>	<b>Ответственный специалист, подпись</b>
Образовательная реабилитация				
Социальная реабилитация				
Психолого-педагогическая реабилитация				

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Анкета «Оценка особенностей развития ребенка школьного возраста»<sup>43</sup>

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_ Возраст: \_\_\_\_ лет \_\_\_\_ мес.

Образовательное учреждение \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

**Инструкция:** Вам предлагается оценить выраженность особенностей развития ребенка Вашего класса. Это поможет Вам и специалистам школы организовать эффективное развитие и помощь ребенку. Необходимо, **не пропуская** ни одного утверждения, отметить (*обвести кружочком в соответствующей графе*) только одно из трех значений: «0», «1» или «2», что характеризует выраженность данного показателя поведения, развития или обучения на текущий момент.

Если показатель *выражен очень незначительно или отсутствует*, отмечается значение «0»; если показатель *отмечается, но не постоянно* – «1»; показатель *характерен для ребенка и проявляется часто* – «2». Будьте внимательны, не пропускайте утверждений.

№ п/п	Анализируемый показатель	Незначителен или отсутствует	Отмечается, но не постоянно	Характерен для ребенка и наблюдается часто
<b>I.</b>	<b>Поведение ребенка</b>			
1.	Импульсивен, расторможен. Нуждается в многократном повторении заданий и контроле взрослого	0	1	2
2.	С трудом подчиняется правилам и инструкциям, неусидчив на уроках, возбужден на переменах	0	1	2
3.	Тормозим. Не сразу включается в работу, долго «раскачивается»	0	1	2
4.	Не уверен в своих силах. Боязлив и тревожен	0	1	2
<b>II.</b>	<b>Темповые характеристики деятельности</b>	<b>Сумма по I гр.:</b>		
5.	Заторможен, медлителен, не успевает за другими детьми	0	1	2
6.	Темп работы неравномерен. Быстро устает, теряет интерес	0	1	2
7.	Работает невнимательно, допускает много ошибок, не следит за ходом урока, много отвлекается	0	1	2
8.	Темп работы быстрый, но работает хаотично и «бестолково»	0	1	2
<b>III.</b>	<b>Познавательное развитие</b>	<b>Сумма по II гр.:</b>		
9.	Недостаточно сообразителен (затрудняется в ответах на простые вопросы и задания)	0	1	2
10.	Постоянно нуждается в дополнительных разъяснениях	0	1	2
11.	Недостаточен объем знаний об окружающем мире	0	1	2
12.	Познавательное развитие недостаточно активен (мало чем интересуется)	0	1	2
<b>IV.</b>	<b>Речевое развитие</b>	<b>Сумма по III гр.:</b>		

<sup>43</sup> Печатается по: Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М., 2012.

13.	Речь недостаточно разборчива. Имеются трудности звукопроизношения	0	1	2
14.	Словарный запас беден по сравнению с другими детьми	0	1	2
15.	Имеются нарушения грамматического строя речи	0	1	2
16.	Малоразговорчив, выраженные трудности пересказа, старается говорить односложно	0	1	2
		<b>Сумма по IV гр.:</b>		
<b>№ п/п</b>	<b>Анализируемый показатель</b>	<b>Незначителен или отсутствует</b>	<b>Отмечается, но не постоянно</b>	<b>Характерен для ребенка, наблюдается часто</b>
<b>V.</b>	<b>Овладение программным материалом</b>			
17.	С трудом осваивает программу по письму (русский язык)	0	1	2
18.	С трудом осваивает программу по математике	0	1	2
19.	Имеются трудности чтения и понимания (пересказа) текстов	0	1	2
20.	Нуждается в дополнительных занятиях с педагогом	0	1	2
<b>VI.</b>	<b>Игра и общение со сверстниками</b>	<b>Сумма по V гр.:</b>		
21.	Предпочитает играть в одиночестве, мало контактен	0	1	2
22.	Конфликтует с детьми, часто дерется, злится	0	1	2
23.	Не умеет поддержать игру, принять роль	0	1	2
24.	Чрезмерно общителен, бездистантен	0	1	2
<b>VII.</b>	<b>Эмоциональные особенности</b>	<b>Сумма по VI гр.:</b>		
25.	Фон настроения повышен, многоречив, «всюду лезет»	0	1	2
26.	Наблюдаются эмоциональные «перепады» (аффективные «вспышки»), может быть эмоционально неадекватен	0	1	2
27.	Настроение снижено, плаксив, негативистичен	0	1	2
28.	Проявляет агрессию по отношению к детям и взрослым	0	1	2
<b>VIII.</b>	<b>Моторное развитие</b>	<b>Сумма по VII гр.:</b>		
29.	Плохо развита графическая деятельность, почерк корявый, неразборчивый	0	1	2
30.	Нарушена общая координация. Неуклюжий, неловкий	0	1	2
31.	Неуспешен в таких предметах, как труд и рисование	0	1	2
32.	Предпочитает (часто) работать левой рукой	0	1	2
		<b>Сумма по VIII гр.:</b>		



**ПРИЛОЖЕНИЕ В**

**Форма индивидуального образовательного маршрута  
для обучающегося с ОВЗ**

**Индивидуальный образовательный маршрут**

\_\_\_\_\_ на 20\_\_ – 20\_\_ уч. год

(Ф.И.О. ребенка)

**В** \_\_\_\_\_

(наименование образовательной организации)

<b>Направление работы (специалист)</b>	<b>Кол-во часов в неделю</b>	<b>Дата и время проведения</b>	<b>Используемые программы и технологии</b>	<b>Форма проведения занятий</b>	<b>Ф.И.О. специалиста</b>
<b>Психологическая помощь</b> (педагог- психолог)					
<b>Дефектологическая, логопедическая помощь</b> (учитель-дефектолог, учитель-логопед)					
<b>Педагогическая помощь</b>					
<b>ЛФК</b> (тренер по ЛФК)					
<b>Дополнительное образование</b> - - -					
<b>Другое...</b>					

Научное издание

Д.В. Лубовский

И.Б. Умняшова

А.Ю. Шеманов

Е.В. Самсонова

**Технологии психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие  
преимущество организации образовательного процесса в условиях  
реализации современных ФГОС общего образования**

**Методическое пособие для педагогических работников  
образовательных организаций общего образования**

*Ответственный редактор - С.В. Алехина*

*Редактор – О.А. Муравьева*

*Верстка – М.В. Иванова*

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29 <http://мгппу.рф><http://inclusive-edu.ru>

Подписано в печать 12.12.2017

Формат 60\*84/16 Печ. л. 10,1.

Гарнитура Times New Roman Тираж 500 экз.

Заказ 107

Отпечатано в типографии «Юника»  
620075, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, д.13..."

ISBN 13 978-5-88687-234-7