

Департамент образования города Москвы
Московский городской психолого-педагогический университет
Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования
Средняя общеобразовательная школа № 2043

**Создание и апробация модели
психолого-педагогического
сопровождения инклюзивной
практики**

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Серия «Инклюзивное образование»

Москва, 2012

ББК 74.3
С 54

Ответственный редактор: *Алехина С.В.* — кандидат психологических наук, директор Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования

Авторский коллектив: *С.В. Алехина, М.М. Семаго, Е.Л. Агафонова, Н.Я. Семаго, Т.В. Ветер, А.В. Белова, С.В. Федотова, Ю.Т. Горохова, С.И. Бондарева, Е.А. Соломахина*

С 54 **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.
ISBN 978-5-94051-121-3

В пособии представлена модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики, прошедшая апробацию на базе Государственного образовательного учреждения города Москвы средней общеобразовательной школы № 2043 Северного окружного управления образования. Рассматриваются общие подходы и основные понятия «психолого-педагогическое сопровождение», его принципы. Описаны основные подходы к моделированию психолого-педагогического сопровождения в условиях реализации инклюзивной практики в общеобразовательной школе.

В пособии приведены конкретные примеры технологий сопровождения инклюзивного процесса. В приложениях приведены примеры документации специалистов школьного консилиума, структура индивидуальной образовательной программы, а также эссе учителей и родителей, включенных в проектирование инклюзивного процесса.

Пособие адресовано, в первую очередь, специалистам школьных консилиумов (педагогам-психологам, логопедам, дефектологам, социальным педагогам, тьюторам), учителям и руководителям образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику.

Пособие может быть использовано как учебно-методическое для подготовки бакалавров и магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование», в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области инклюзивного и специального образования.

ББК 74.3

Издание бесплатное, подготовлено во исполнение Государственной программы «Социальная поддержка жителей города Москвы на 2012–2016 годы».

ISBN 978-5-94051-121-3

© МГППУ, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

| | |
|--|---|
| Современное состояние инклюзивного образования. Построение инклюзивной практики в образовательном учреждении | 5 |
|--|---|

Раздел I. Модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в практике деятельности общеобразовательного учреждения

| | |
|--|----|
| 1.1. Основные понятия и принципы психолого-педагогического сопровождения. Их «применимость» к задачам инклюзивного образования | 9 |
| 1.2. Структура и базовые компоненты психолого- педагогического сопровождения. Описание субъектов инклюзивной практики | 12 |
| 1.3. Основные этапы и особенности психолого- педагогического сопровождения инклюзивного процесса | 23 |
| 1.4. Общие подходы к технологиям психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной практике | 26 |

Раздел II. Основные технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса

| | |
|---|-----|
| 2.1. Общая технология деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) | 30 |
| 2.2. Технология выявления детей, нуждающихся в индивидуальном образовательном маршруте и специальных условиях образования | 41 |
| 2.3. Технология индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ | 70 |
| 2.4. Технология психолого-педагогического сопровождения родителей ребёнка с ОВЗ | 95 |
| 2.5. Система поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику, как компонент целостного психолого- педагогического сопровождения | 100 |
| 2.6. Мониторинг как технология оценки реализации инклюзивного процесса | 105 |

| | |
|--|-----|
| Заключение | 110 |
| Приложение 1. Индивидуальные кейсы детей | 111 |

| | |
|--|-----|
| Приложение 2. Эссе педагогов проектных классов | 134 |
| Приложение 3. Примерные темы проведения родительских собраний и педсоветов, касающиеся вопросов инклюзивной практики | 139 |
| Приложение 4. Родительские эссе | 145 |
| Приложение 5. Образцы используемого инструментария и протоколов | 148 |
| Используемая литература | 153 |

Введение

Современное состояние инклюзивного образования.

Построение инклюзивной практики в образовательном учреждении

Развитие интеграционных процессов в образовании, деятельность центров и служб психолого-педагогического сопровождения детей, нуждающихся в поддержке; экспериментальная и проектная работа по выстраиванию условий для детей с ОВЗ в школах обеспечили возможность серьёзного эволюционного скачка в развитии и понимании инклюзии как реальной возможности для российского образования. Рассмотрение образования через призму инклюзии означает изменение представления о том, что проблемой является ребенок и переход к пониманию того, что в изменениях нуждается сама система образования.

Школа, которая выбрала для себя путь реализации инклюзивного процесса прежде всего должна принять как свою школьную культуру соблюдение основных принципов инклюзивного образования. Их восемь:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
2. Каждый человек способен чувствовать и думать
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
4. Все люди нуждаются друг в друге
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах:

- индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося — ребенка с ОВЗ — по развитию академических знаний и жизненных компетенций;
- социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении и вне его;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации;
- психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения;
- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ;

- портфолио учащегося — ребенка с ОВЗ;
- компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации;
 - повышение квалификации учителей общеобразовательного учреждения в области инклюзивного образования;
 - рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами;
 - тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения;
 - адаптивная образовательная среда — доступность классов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения);
 - адаптивная образовательная среда — оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа);
 - адаптивная образовательная среда — коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
 - сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;
 - ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Сегодня стало понятно, что школа сама должна измениться для того, чтобы стать инклюзивной, ориентированной на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Это сложный процесс, требующий организационных, содержательных, ценностных изменений. Нужно менять не только формы организации обучения, но и способы учебного взаимодействия учеников. Традиция школьного преподавания как трансляции знаний, должна стать специально организованной деятельностью по коммуникации участников обучения, по совместному поиску новых знаний. Профессиональная ориентировка учителя на образовательную программу неизбежно должна измениться на способность видеть индивидуальные возможности ученика и умение адаптировать программу обучения. Профессиональная позиция специалистов сопровождения должна быть направлена на сопровождение учебного процесса, поддержку учителя на уроке, помощь ученику в овладении программным материалом и способами общения с другими детьми. Инклюзивное образование предполагает целый комплекс серьезных изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя и родителей, в педагогике (педагогическом процессе) вообще. Можно назвать ряд основных трудностей, с которыми встречается школа, реализующая инклюзивный процесс:

1. Ограниченность нормативного-правового поля (отсутствует законодательное закрепление самой возможности обучения детей с ОВЗ по индивидуальным образовательным программам).

2. Отсутствует механизм реализации специальных образовательных условий обучения детей с ОВЗ в учреждениях общего образования.

3. Профессиональная и психологическая неготовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ (явно недостаточное владение специальными методами, приемами, средствами обучения, недостаточный уровень академической подготовки, психологическая неготовность педагогов).

4. Психологические «барьеры», связанные с общественным мнением (отношение к инвалидам со стороны родителей детей без инвалидности, общественности в широком смысле слова).

5. Недостаточная обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, программами для работы с детьми с ОВЗ.

6. Неготовность (неадаптированность) архитектурной и материально-технической среды образовательных учреждений.

Сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья — получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерий эффективности инклюзивного образования — успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями.

Новые Федеральные образовательные стандарты начальной и основной школы учитывают особенности развития обучающихся с ОВЗ через создание индивидуального учебного плана обучения.

Национальная стратегия действия в интересах детей на 2012—2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761) предусматривает законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка. Кроме того, планируется внедрение эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование.

Основным документом, определяющим развитие общего образования в Москве, является Государственная программа развития образования «Столичное образование» на 2012–2016 годы, которая ориентирована на то, чтобы к 2016 году 100 % детей с ограниченными возможностями здоровья имели доступ к качественному образованию в условиях общего образования.

Инклюзивное образование — новое перспективное стратегическое направление образовательной политики и практики, в значительной степени затрагивающее основы общего образования. Поэтому на этапе проектирования инклюзивного процесса в образовательном учреждении необходимо рассмотреть и оценить сущностные и ситуативные противоречия и ограничения этого процесса, риски и ресурсы, дабы заложить основы по-настоящему действенного инклюзивного образования и избежать перекосов и срывов в его реализации.

Раздел I. Модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в практике деятельности общеобразовательного учреждения

1.1. Основные понятия и принципы психолого-педагогического сопровождения. Их «применимость» к задачам инклюзивного образования

Идеи сопровождения и психолого-педагогического сопровождения, в частности, активно развиваются в работах Л.В. Байбородовой, Н.Г. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, С.В. Дудчик, Е.И. Казаковой, Н.В. Ключевой, и др. В наиболее общем смысле сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей. Идеи психолого-педагогического сопровождения соответствуют прогрессивным идеям зарубежной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумер), отечественной психологии (Е.В. Бондаревская, Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская и др.), педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков и др.) (*приводится по* Л.Н. Харавина, 2011). В качестве основных характеристик сопровождения, в первую очередь по отношению к сопровождению ребенка с ОВЗ, выступают его *процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию* человека, *особость отношений* между участниками, *приоритет опоры на внутренний потенциал развития* субъекта («педагогика успеха»), *право субъекта самостоятельно совершать выбор* и нести за него ответственность². Базовым понятием можно считать идею О.С. Газмана, автора технологии индивидуализированного (персонифицированного) воспитания, показавшего в своих работах, что педагогическая поддержка (мы добавим и психологическая) и сопровождение развития личности человека — есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная си-

² Последнюю характеристику нельзя в полной мере отнести, по крайней мере, к основному субъекту психолого-педагогического сопровождения — ребенку с ОВЗ, поскольку в большинстве случаев, особенно, в начальной школе уровень субъектности, осознанности собственной ситуации недостаточен для подобной рефлексии.

стема, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации (О.С. Газман, 2007).

В целом сопровождение ребенка или группы детей с ограниченными возможностями адаптации в образовательном процессе как одно из приоритетных направлений деятельности инклюзивного образовательного учреждения, может быть определена как «...система профессиональной деятельности <...>, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.» (М.Р. Битянова, 1997).

Само понятие «*сопровождение*» следует распространять не только непосредственно на ребенка с ОВЗ, ребенка с инвалидностью, но и на других субъектов инклюзивного образовательного пространства — других детей класса, группы, родителей всех детей, но и на членов педагогического коллектива, реализующего это образование (см. далее).

Наиболее обобщенной гуманистически ориентированной целью является понимание сопровождение как защиты прав детей, их прав на развитие и образование. Парадоксальным следствием этого утверждения является то, что есть что-то в образовательной среде, что нарушает или, по крайней мере, может нарушать эти права. В первую очередь содержание сопровождения должно быть распространено на защиту прав детей в части сохранения «позитивного здоровья», которое нарушаются, в том числе, и в виде перегрузок образовательных программ, несоответствия образовательной среды потенциальным возможностям детей, эмоциональных перегрузок, а также эмоционального насилия.

Таким образом, определяемое понятие «*защита*», в первую очередь, должно быть распространено на отдельного ребенка или группу детей, которые по ряду причин имеют ограниченные возможности адаптации к образовательной среде, понимаемой в расширительном смысле. В любом случае речь идет о создании равновесной (с точки зрения соотношения потенциальных возможностей ребенка, оптимальности его развития, обучения и воспитания и образовательных воздействий) системы ребенок-образовательная среда. Таким образом, понятие «*сопровождение*» теснейшим образом сочетается как с понятием сохранение позитивного здоровья, так и с вытекающим отсюда пониманием сопровождения как текущей (динамической) оценки адаптированности ребенка в образовательной среде, с одной стороны, и поддержанием оптимальной его адаптации в этой среде, — с другой.

Как уже отмечалось, понимание задач сопровождения должно исходить из общей гуманистической цели образования, которое формулируется как:

«Максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности ребенка, содействие полноценному его развитию в личностном и познавательном плане, создание условий для полноценного и

максимального проявления положительных сторон индивидуальности ребенка, условий для максимально возможной и эффективной амплификации (обогащения) им образовательных воздействий».

В ситуации, когда в ходе образовательного процесса увеличиваются нагрузки на ребенка (не важно, эмоциональные — в плане воспитательных и «излишне» мотивационных воздействий или непосредственно когнитивные), субъектами образовательного процесса явно планируется не желание «перегрузить» ребенка, но большая обученность, воспитанность и т. п. в соответствии с имеющимся федеральным стандартом. Отсутствие четких и понятных для педагогов критериев максимальной, но в то же время оптимальной нагрузки вызывает необходимость со стороны других «вспомогательных» субъектов образования контролировать состояние ребенка с целью оптимизации воздействий со стороны образовательной среды и «уравнивания» этих воздействий с имеющимися у ребенка ограниченными возможностями.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение как реализация защиты прав ребенка (в наиболее широком смысле), реализация индивидуальной образовательной программы в данном случае должно осуществляться как адаптация образовательных и иных социально-психологических нагрузок. Последние, с одной стороны, должны определяться как максимально-оптимальные и достаточные для разно-стороннего полноценного развития ребенка, освоения в достаточном объеме образовательных воздействий, с другой — не выходящих за пределы индивидуально допустимых для данного ребенка, с целью не допустить образовательной и социальной дизадаптации.

Таким образом, рассматривая любого ребенка с ограниченными возможностями адаптации как основного субъекта инклюзивной образовательной среды, можно конкретизировать цели и задачи сопровождения:

Непрерывное поддержание силами всех специалистов — субъектов образовательного процесса равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по амплификации образовательных воздействий (определяемых, в первую очередь, закономерностями индивидуального развития ребенка) и объемом, динамическими показателями этих образовательных воздействий, со стороны педагогов, родителей, других субъектов образовательного процесса.

Подобная формулировка позволяет подойти к пониманию процесса сопровождения как к регулируемой динамической системе, с отрицательной обратной связью.

Резюмируя, можно определить, по крайней мере, два методологических подхода к определению понятия «сопровождение» и его содержания применительно к практике психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, включаемого в инклюзивное пространство школы.

Первый подход базируется на понимании сопровождения как: *проектирования образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка), опираясь на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей* (М.Р. Битянова, 1997, 1998).

Второй — на понимание процесса сопровождения как:

Поддержание функционирования ребенка в условиях оптимальной для успешного раскрытия своего личностного потенциала и успешности амплификации образовательных воздействий за счет недопустимости его дизадаптации (М. М.Семаго, 2003).

Несмотря на внешнюю «одинаковость» семантических и содержательных «полей» обоих подходов — последнее исходит из понимания ограниченности индивидуальных возможностей адаптации ребенка даже в специально созданной адаптивной образовательной среде и базируется на определении критериев зоны дизадаптации и зоны риска по дизадаптации как границ, за которые в своем воздействии образовательная среда не должна выходить. Последнее и определяет содержание деятельности всех специалистов психолого-педагогического сопровождения, в первую очередь, в рамках разработки индивидуальной образовательной программы, ее основных системообразующих компонентов.

1.2. Структура и базовые компоненты психолого-педагогического сопровождения. Описание субъектов инклюзивной практики

Общие подходы к моделированию процесса психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования

Описание системной структуры и основных компонентов психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в образовательном учреждении, в первую очередь, определяется тем, какая модель будет положена в ее основу, каковы будут системообразующие компоненты этой модели — в целом как будет представлен процесс моделирования психолого-педагогического сопровождения как одного из основных элементов инклюзивного образования.

Исследуя объекты окружающего мира, мы вынуждены как-то отображать результаты исследования для того, чтобы, с одной стороны, представить их в виде, удобном для анализа, а с другой для их хранения и передачи в пространстве или времени. Проектируя, создавая что-то

новое, мы первоначально формируем некоторый образ этого нового. Управляя чем-либо, мы, как правило, пытаемся анализировать, к каким последствиям приведет управление. Перечисленные задачи требуют представления информации об объекте в виде некоторого образа (словесного, графического и т. п.).

В связи с этим в познавательной и практической деятельности человека большую, если не ведущую, роль играют модели и моделирование. Особенно незаменимо моделирование при работе со сложными объектами (в данном случае, таким объектом моделирования является психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики). Все это делает моделирование важнейшим инструментом системного анализа.

Как и для любого другого объекта исследования и анализа для психолого-педагогического сопровождения необходимо разработать адекватную модель — провести моделирование самого процесса сопровождения. Поэтому вначале мы должны оценить наиболее важные задаваемые параметры моделирования в целом, а потом определить, какая модель будет наиболее адекватной для психолого-педагогического сопровождения.

В общем виде модель — это такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе изучения замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты. Или, говоря другими словами, модель — это упрощенное представление о реальном объекте, процессе или явлении.

Модель позволяет адекватно и эффективно управлять представленным ею объектом, апробируя различные варианты управления. Таким образом модель необходима для того чтобы:

- Понять, как устроен конкретный объект — каковы его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;
- Научиться управлять объектом или процессом и определять наилучшие способы управления при заданных целях и критериях (оптимизация);
- Прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект.

Никакая модель не может заменить само явление, но при решении задачи, когда нас интересуют определенное свойство изучаемого процесса или явления, модель оказывается полезным, а подчас и единственным инструментом исследования, познания.

Процесс построения модели называется моделированием, другими словами, моделирование — это процесс изучения строения и свойств оригинала с помощью модели.

Технология моделирования требует от исследователя умения ставить проблемы и задачи, прогнозировать результаты исследования,

проводить разумные оценки, выделять главные и второстепенные факторы для построения моделей, выбирать соответствующие адекватные аналогии.

Можно вкратце охарактеризовать, на каких основаниях разрабатываются модели, и выбрать наиболее адекватный нашему объекту вид для моделирования психолого-педагогических процессов, лежащих в основе сопровождения инклюзивной практики. Все модели классифицируются в соответствии с областью использования. Среди них: *учебные* (наглядные пособия, обучающие программы, различные тренажеры); *опытные* (такие, например, как модель корабля, которую испытывают в бассейне); *научно-технические* (ускоритель электронов, прибор, имитирующий разряд молнии, стенд для проверки телевизора); *игровые* (военные, экономические, спортивные, деловые игры); *имитационные* (эксперимент либо многократно повторяется, чтобы изучить и оценить последствия каких либо действий на реальную обстановку, либо проводится одновременно со многими другими похожими объектами, но представленными в разных условиях).

Точно также моделирование различается в зависимости от учета фактора времени. При этом одни модели оцениваются как *статистические* (в ситуации одномоментной оценки как бы «среза» состояния объекта), другие — как *динамические*, позволяющие увидеть изменения объекта во времени. Очевидно, моделирование психолого-педагогического сопровождения принципиально обладает такой характеристикой как процессуальность. Поэтому к нему применимо только динамическое моделирование. Это, в свою очередь, влечет обязательное рассмотрение этапности, фазности и других аналогичных показателей.

Точно также можно оценить вид модели по способу представления. Здесь присутствуют две большие группы моделей: *материальные* и *информационные*. Материальные модели иначе можно назвать предметными, физическими. Они воспроизводят геометрические и физические свойства оригинала и всегда имеют реальное воплощение.

В основе информационного метода моделирования лежит информационный подход к изучению окружающей действительности, определяющий совокупность информации, характеризующей свойства и состояния процесса, явления, а также его взаимосвязи с окружающим миром. В свою очередь, по форме представления информации модели могут характеризоваться как знаковые и вербальные. Знаковая модель — информационная модель, выраженная специальными знаками, то есть средствами любого формального языка. Вербальная модель — информационная модель в мысленной или разговорной форме.

Очевидно, что в случае моделирования психолого-педагогического сопровождения как компонента образовательной практики трудно определить абсолютный приоритет какого-либо вида модели, но, в целом,

наверно следует говорить об информационной модели, представленной в виде знаково-символьной и, отчасти, в вербальной форме.

Наиболее тесно с описываемым объектом моделирования связано психологическое моделирование — создание формальной модели социально-психологического процесса, то есть формализованной абстракции данного процесса, воспроизводящей его некоторые основные, ключевые, по мнению данного исследователя, моменты с целью его экспериментального изучения либо с целью экстраполяции сведений о нём на то, что исследователь считает частными случаями данного процесса.

Определим в наиболее общем виде основные структурные компоненты построения модели, как уже было указано, обладающей в нашем случае характеристикой *процессуальности*. Основные этапы процесса — постановка задачи, построение, проверка на достоверность, применение и обновление (корректировка) модели.

Этап постановки задачи моделирования. Первый и наиболее важный этап построения модели, способный обеспечить правильное решение, состоит в постановке задачи. Правильное использование любых даже наиболее современных средств (например, системно-деятельностного или рефлексивно-деятельностного подхода, компьютерной алгоритмизации и т. п.) не принесет никакой пользы, если сама проблема не будет точно диагностирована. В нашем случае основной задачей моделирования психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики является создание адаптивной образовательной среды, поддержание этой комфортной для всех субъектов инклюзивного образовательного процесса адаптивной среды на всем протяжении их присутствия в образовательном учреждении, а также выработки за счет этого соответствующего ресурса для максимальной адаптированности в других социальных средах (см. далее). Для этого необходимо не только четкое выделение самих субъектов сопровождения, но и определение конечных целей и критериев эффективности сопровождения инклюзивной практики.

Построение модели. После правильной постановки задачи следующим этапом процесса предусмотрено построение модели. Разработчики должны определить главную цель модели, какие выходные показатели (информацию) предполагается получить, используя данную модель, чтобы разрешить в данном случае стоящую перед образовательным учреждением проблему включения ребенка с ОВЗ, других субъектов сопровождения в образовательное пространство, получающее в таком случае наименование «включающее пространство». То есть, нужная информация «на выходе» модели должна представлять достаточно точные показатели, характеристики, позволяющие при реализации этой модели на практике получить эффективные и адекватные результаты (как реализация критерия *прогнозируемости*).

К другим факторам, требующим учета при построении модели, следует отнести необходимые расходы и реакцию людей. Модель, которая стоит больше, чем вся задача, требующая решения с помощью данной модели, конечно, не внесет никакого вклада в приближение к поставленным целям. Подобным образом, излишне сложная модель может быть воспринята конечными пользователями как угроза и отвергнута ими. В данном случае следует говорить о таких критериях эффективности моделирования как *ресурсозатратность* и *востребованность* данной разработки практиками — реализаторами данной модели. Таким образом, для построения эффективной модели руководителям и специалистам по науке управления следует работать вместе, взаимно увязывая потребности каждой стороны.

Проверка модели на достоверность. После построения модели ее следует проверить на достоверность. Один из аспектов проверки заключается в определении степени соответствия модели реальной практике — практике сопровождения ребенка с ОВЗ, других субъектов сопровождения и планируемой эффективности этого процесса. Необходимо установить — все ли существенные компоненты реальной ситуации «встроены» в модель. Естественно, чем лучше модель отражает реальный мир, тем выше ее потенциал как средства управления моделируемым процессом.

Другим важным аспектом проверки модели является установление степени эффективности, в которой получаемая (текущая и конечная) информация, помогает администрации и специалистам сопровождения реализовать конечные заявляемые цели психолого-педагогического сопровождения.

Следующим этапом моделирования является **применение модели**. После проверки на достоверность модель готова к использованию. Как говорил в свое время К. Шеннон, ни одну модель «... нельзя считать успешно выстроенной, пока она не принята, не понята и не применена на практике». Это кажется очевидным, но зачастую оказывается одним из самых тревожных моментов построения модели. В нашем случае именно настоящий проект, одним из результатов которого является данное методическое пособие, дает возможность оценить в процессе реальной инклюзивной практики эффективность предлагаемой модели и адекватность ее построения. Наиболее значимые показатели результативности и применимости модели, представленные на примерах ребенка с ОВЗ, включаемого в инклюзивную практику, приведены в Приложении 1.

Аналогичным образом должно быть рассмотрено и *обновление (коррекция) модели*. Даже если применение модели оказалось успешным, почти наверняка она потребует определенной доработки и коррекции непосредственно в процессе реализации. Возможно, обнаружится, что характер получаемых результатов не полностью отражает заявляемые

цели или в процессе реализации модели оказались необходимы какие-либо дополнительные данные. Аналогичным образом, возможны значимые изменения внешних факторов или принципиальные изменения окружения ребенка — например, появление новых детей с ОВЗ в классе, изменения в финансировании, появление новых требований со стороны управляющих органов, изменения в педагогическом коллективе, смена специалистов сопровождения и т.п. — все это может изменить как исходную информацию, так и сами системообразующие характеристики психолого-педагогического сопровождения, что, в свою очередь, требует и значимые изменения самой модели. Таким образом фактически все три вышеобозначенные компонента моделирования присутствуют в апробации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на базе Центра образования № 2043.

Нельзя не отметить и общие проблемы моделирования, которые могут возникнуть в процессе ее построения и апробации. Эффективность модели может быть снижена действием ряда потенциальных погрешностей. Наиболее часто встречающиеся — недостоверные исходные допущения, ограниченные возможности получения нужной информации, страхи пользователя, слабое использование на практике, чрезмерно высокая стоимость. В нашем случае каждый из этих погрешностей может присутствовать и, поэтому, должен быть оценен. К таким общим проблемам следует отнести, в первую очередь, недостоверные исходные данные и недоучет внутренних системных связей.

Недостоверные исходные данные. Любая модель опирается на некоторые исходные допущения или предпосылки. Это могут быть поддающиеся оценке предпосылки, например, что в состав школьного ПМПк в обязательном порядке должны быть включены такие специалисты как педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог, ряд других вспомогательных специалистов, без которых процесс сопровождения рисует оказаться неэффективным. Точно также четко и просчитано должны быть определены источники и объем финансирования. Такие предположения можно объективно проверить и просчитать. Вероятность того, что они точны, будет высока. Некоторые предпосылки не поддаются оценке и не могут быть объективно проверены. Так, например, предположение, что все специалисты сопровождения обладают достаточной квалификацией в работе с различными категориями детей с ОВЗ или, что администрация и педагогический коллектив со всей ответственностью и воодушевлением восприняли идею построения инклюзивного пространства. Никто не знает наверняка, есть, ли это и произойдет, ли в действительности. Поскольку такие предпосылки находятся в основе модели, эффективность последней будет зависеть от точности предпосылок.

Недостаточная проработка **системообразующих внутренних связей**. В дополнение к описываемым допущениям по поводу компонентов

модели, должны быть сформулированы предположения о наличии определенных системных взаимосвязей внутри нее. Анализируемый состав и объем таких связей должен быть достаточен для адекватности моделирования данного объекта. В нашем случае подобными системными связями предполагается, например, определенное взаимодействие между различными специалистами в процессе сопровождения реализации индивидуальной образовательной программы — ее компонента психолого-педагогического сопровождения. Так при выраженном недоразвитии речевой деятельности ребенка в рамках ИОП должны быть предусмотрены, как совместные занятия психолога и логопеда, так и в процесс реализации ИОП должна быть заложена определенная последовательность подключения этих специалистов, зависящая, в том числе, от выраженности недоразвития пространственно-временных представлений в структуре базовой организации психического. Точно также психолого-педагогическое сопровождение предполагает взаимодействие и поддержку этими специалистами педагога класса — включение с их помощью в тематическое планирование методического обеспечения и соответствующей дидактики для минимизации подобной недостаточности. К системным взаимосвязям также следует отнести и постоянное взаимодействие между ведущим специалистом, назначаемым консилиумом для каждого ребенка (см. соответствующий параграф Раздела II.) и другими специалистами, включенными в сопровождение данного ребенка. Эффективность всего сопровождения будет в определенной степени зависеть от характера и адекватности этого взаимодействия. Подобных системных компонентов модели, влияющих на ее точность и эффективность реализации достаточно много. Задача разработчиков модели учесть, по крайней мере, основные системообразующие взаимосвязи.

Структура и базовые компоненты психолого-педагогического сопровождения

В общем виде психолого-педагогическое сопровождение как процесс — целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса будет определяться следующими тремя основными взаимосвязанными компонентами:

1. Систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения.
2. Созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения.
3. Созданием специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с ОВЗ (в образовательной парадигме — особыми образовательными потребностями).

Подобные определения можно отнести не только непосредственно к ребенку с ОВЗ, но и к всем остальным детям, включенным в инклюзивное пространство класса.

В соответствии с этими компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы и содержание работы специалистов сопровождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы (в структуре реализации индивидуального образовательного маршрута). Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

В тоже время реализация подобных целей и задач, определение форм и содержательное наполнение деятельности субъектов образовательного пространства требует определения критериев создания и поддержания **оптимальности и эффективности сопровождения** как равноценной составляющей инклюзивного образовательного процесса в целом.

В качестве критериев необходимо определить такие показатели существования ребенка (всех детей) в инклюзивном образовательном пространстве, которые отражают ситуацию равновесия между образовательными воздействиями со стороны среды и эффективностью обучения и развития ребенка в целом, проявляющие себя в оптимальном включении этих образовательных воздействий в психические структуры. В отечественной психологической науке этот процесс получил название **амплификация**. Таким образом, с одной стороны образовательные воздействия должны быть индивидуально **максимально-оптимальными**, с другой — индивидуально **допустимыми**, то есть не превышать пределов индивидуальных адаптационных возможностей ребенка, группы детей в целом.

В этом «ключе» понимание целей и задач сопровождения детей всех категорий (в том числе и с нормативным развитием), определение непосредственного содержания этого процесса с точки зрения деятельности соответствующих образовательных подразделений и структур должно находиться на путях:

- поддержания оптимальной адаптации ребенка/детей к воздействиям образовательной среды;
- на основе определения индивидуальных образовательных возможностей ребенка создание и поддержание условий для оптимальности образовательных воздействий, их амплификации и, тем самым, полноценного «природосообразного» развития ребенка адекватного в данной образовательной ситуации и данном образовательном учреждении.

Из вышесказанного следует, что одной из первостепенных задач сопровождения является определение критериев максимально-оптимально-допустимых образовательных воздействий (как в количественной, так и качественной представленности).

Одной из возможных дефиниций понятия **«сопровождение ребенка в образовательной среде»** является создание ситуации как путем оптимальной организации этой образовательной среды с приспособлением ее к возможностям ребенка, так и специально организованного «доразвития» (в рамках индивидуально-ориентированного обучения и реализации коррекционно-развивающих программ компонента ИОП). В этом случае силами основных участников образовательного процесса — педагогов и специалистов сопровождения создается оптимальное для ребенка с ОВЗ равновесие между образовательными воздействиями (адаптацией образовательной программы, характером и организацией межличностного взаимодействия, в том числе мотивационных воздействий, структурно-топологической организацией образовательного пространства, тьюторским сопровождением ребенка и т. п.) и его (ребенка) индивидуальными амплификационными возможностями. Подобное равновесное состояние должно поддерживаться для каждого отдельного момента нахождения ребенка в инклюзивном образовательном пространстве, то есть иметь динамический характер.

Таким образом, одним из качественных критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения ребенка является «нахождение» ребенка в индивидуально-адаптивной зоне уровня образовательных воздействий и динамический контроль изменения показателей адаптации для «недопущения» сдвига этих показателей в пограничную и, тем более, дизадаптивную зону, что может достигаться как за счет индивидуально-специфической для каждого ребенка организации образовательной среды в целом (индивидуализация образовательной, в том числе коррекционной программ), так и в результате поддержания амплификационных возможностей ребенка развивающими и/или коррекционными средствами всеми специалистами, включенными в сопровождение.

Исходя из этого, определяется весь «веер» психолого-педагогических технологий, используемых специалистами психолого-медико-педагогического консилиума, а также и разработка основного компонента индивидуальной образовательной программы — адаптированного учебного материала, который и будет составлять содержание учебного процесса. При этом нельзя забывать и об еще одном компоненте ИОП — социализации включаемого ребенка. Этот процесс является неотъемлемой составляющей индивидуальной образовательной программы (см. Приложение 1.2). В целом его также можно отнести к психолого-педагогическому сопровождению. Причем социализацию включаемого

ребенка нельзя рассматривать в отрыве от социализации всех остальных детей класса, группы. Фактически это полисубъектный процесс (по И.В. Вачкову) и, следовательно, ориентирован, по крайней мере, на двух субъектов сопровождения: ребенка с ОВЗ и других детей, окружающих его в образовательном пространстве.

Субъекты инклюзивной практики

Необходимо, хотя бы пунктирно, охарактеризовать основных субъектов инклюзивной практики, в той или иной степени включенных в процесс психолого-педагогического сопровождения.

Естественно, основным субъектом является «ребенок с ОВЗ». Данное определение предельно размыто и на настоящий момент в образовательной практике определено только в уже упоминаемом Законе города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья».

В нем понятие «ограниченные возможности здоровья» определены как «...любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах. В зависимости от степени возможности компенсации или восстановления ограничение возможностей здоровья может быть временным или постоянным (ст 2.).

Для определения ребенка как «включаемого в инклюзивную практику» — то есть, ребенка для которого требуется создание специальных образовательных условий (их определение дано в той же статье 2. Закона) это представление является чрезмерно расширительным. Мы будем рассматривать ребенка с ОВЗ, в том числе, ребенка-инвалида как субъекта психолого-педагогического сопровождения исключительно в плане следующих аспектов.

- Это ребенок, по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии, нуждающийся в разработке индивидуально-образовательного маршрута, его основного элемента — индивидуальной образовательной программы, включающей в себя такие компоненты как индивидуальный учебный план, адаптированный учебный материал, психолого-педагогическое сопровождение, а также организации специальных образовательных условий получения образования и социализации, то есть реализации индивидуального образовательного маршрута.

- При таком подходе приоритетным для разработки индивидуальной образовательной программы и специальных условий ее реализации

становиться не наличие у ребенка какой-либо инвалидности, а наличие особых образовательных потребностей получения образования и социализации. То есть при определении ребенка как субъекта инклюзивной практики, субъекта инклюзивного образовательного пространства приоритетным является именно необходимость учета его особых образовательных потребностей, требующих, и разработки индивидуальной образовательной программы, и создания специальных образовательных условий ее реализации.

- Таким образом, при создании инклюзивного (включающего) образовательного пространства медицинский диагноз и его «социальный аналог» — решение бюро медико-социальной экспертизы о назначении инвалидности (временной или постоянной) и, как законодательное следствие, разработка для такого ребенка индивидуальной программы реабилитации (ИПР) не должны являться определяющими при оценке такого ребенка как основного субъекта инклюзивной практики.

При этом сами особенности психофизического состояния и развития ребенка определяют особенности индивидуализации образовательного маршрута, особенности адаптации учебного материала, варьирование объема психолого-педагогического сопровождения и «набора» специалистов его реализующего. Важным аспектом индивидуализации образования ребенка является спецификация (перечень) необходимых для него специальных образовательных условий, которые в значительной степени определяют эффективность психолого-педагогического сопровождения, и саму реализацию индивидуального образовательного маршрута.

Следующим по значимости субъектом (скорее, субъектами) инклюзивного образовательного пространства являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, которое после появления ребенка с ОВЗ, нуждающегося в организации специальных условий образования приобретает свойство «инклюзивного». Эти дети также будут нуждаться в определенном психолого-педагогическом сопровождении, хотя и несколько иного плана.

Важно понимать, что дети окружающего нашего включаемого ребенка не являются по отношению к нему однородным «коллективным субъектом». Некоторые из них с различной степенью негативности относятся к ребенку с ОВЗ, другие — нейтральны — он для них как бы не существует. Третьи, возможно, испытывают позитивные чувства и положительное отношение. В этой неоднородной межличностной ситуации предельно важно обеспечить как оценку межличностных отношений в детском коллективе, так и разработать ряд психолого-педагогических мероприятий, позволяющих минимизировать негативные отношения и использовать позитивные отношения для создания не просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения созда-

ваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого-педагогического сопровождения. Данная задача и направления деятельности хотя и учитывалась в теоретическом аспекте при создании и апробации данного проекта, но выходила за пределы проектируемых разработок.

Другими субъектами инклюзивного образовательного пространства являются родители, и включаемого ребенка, и других детей класса. Совершенно очевидно, что в данном случае родителей нельзя рассматривать как однородный субъект сопровождения для каждой категории родителей должны быть разработаны отдельные технологии оценки и сопровождения специалистами школьного консилиума, в первую очередь, психологом ПМПк. Некоторым подходам к разработке технологий сопровождения родителей посвящен отдельный раздел пособия.

Еще одним субъектом инклюзивной практики, нуждающимся в психолого-педагогическом сопровождении являются непосредственные участники инклюзивного образования — педагогический коллектив общеобразовательного учреждения. Педагогов следует рассматривать как особых субъектов сопровождения, поскольку они сами непосредственно включены в инклюзивное образование как специалисты, но, в то же время, в силу специфики своей профессиональной подготовки нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов школьного консилиума, обладающих специальными знаниями и умениями в отношении различных категорий детей с ОВЗ. В связи с особой важностью этого направления сопровождения, технологиям поддержки педагогов, включенных в инклюзивную практику, посвящен отдельный раздел.

1.3. Основные этапы и особенности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического (по Л.Н. Харавиной). Наша практика показывает, что в целом можно пользоваться подобным подходом к определению этапности психолого-педагогического сопровождения, с условием большей дифференциации.

Так первый этап — **диагностический** — предполагает первичную экспертизу всех компонентов, составляющих основу сопровождения. К таким компонентам следует отнести: оценку имеющихся ресурсов образовательного учреждения для запуска инклюзивных процессов, включая прогноз количества детей с ОВЗ, которые в целом способны «потянуть» образовательное учреждение (*подготовительный подэ-*

тан); оценку состава детей во всех параллелях, в первую очередь, посетивших в школу на начало учебного года по наличию среди них детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий и индивидуализации образовательного маршрута, разработки индивидуальной образовательной программы, ее компонентов (*подэтап выявления*); углубленную оценку выявленных детей с особыми образовательными потребностями — то есть тех детей, которые (по решению школьного консилиума, подтвержденного рекомендациями ПМПК, в ситуации, когда ребенок прошел там обследование) нуждаются в разработке индивидуальной образовательной программы и специальных образовательных условиях. Сюда же должен быть включено коллегиальное консилиумное обсуждение детей, прошедших углубленное обследование всеми специалистами школьного консилиума.

Таким образом, диагностический этап психолого-педагогического сопровождения может быть описан рядом важных подэтапов.

На втором **поисково-вариативном этапе** осуществляется определение целевых ориентиров комплексного сопровождения в рамках разрабатываемой здесь же индивидуальной образовательной программы. После детального определения всех образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, с учетом «стратегических» рекомендаций ПМПК по организации психолого-педагогического сопровождения вначале обсуждаются, а затем разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами школьного консилиума. Каждый специалист в пределах собственной профессиональной компетенции и с учетом проведенного им же обследования ребенка предлагает варианты собственного маршрута сопровождения, которые в дальнейшем должны, с одной стороны, обеспечить ребенку компенсацию и «доразвитие» имеющихся особенностей в рамках профессиональной деятельности того или иного специалиста сопровождения, а с другой — не только «сопргаться» с деятельностью других специалистов консилиума, реализуя целостность сопровождения, но и быть в определенной степени включенными непосредственно в образовательную деятельность педагога в ситуации фронтального обучения ребенка наравне с другими детьми класса. Последнее может быть достигнуто посредством как рекомендаций специалиста педагогу (или нескольким педагогам) по организации обучения, режимных моментов, внеурочной деятельности и т. п., так и непосредственном включении специализированных компонентов в адаптацию учебного материала, включенность собственной деятельности в «ткань» урока в качестве ассистента педагога, проведение совместных уроков и т. п.

Подобные разработки каждого специалиста вряд ли могут иметь жесткую неизменяемую «конструкцию», нуждаются в гибкой корректи-

ровке уже на этапе междисциплинарного обсуждения и зависят от многих факторов, в том числе от нагрузки специалиста, количества детей, нуждающихся в его помощи, режиме работы, графика деятельности. Поэтому вначале они могут иметь лишь вариативный характер.

Результатом этого этапа являются целостная индивидуально ориентированная образовательная программа во всех своих компонентах, а само психолого-педагогическое сопровождение приобретает характер междисциплинарного, учитывающего общность аналитических подходов различных специалистов, последовательность подключения к сопровождению специалистов школьного консилиума. Важным моментом, который должен быть рассмотрен на этапе разработки целостной индивидуальной образовательной программы, является определение срока, на который она разрабатывается. При этом должны быть учтены достаточное большое количество факторов, таких как прогноз достижения планируемых результатов, заявляемых каждым специалистом консилиума, включая планирование динамики усвоения учебных умений и навыков со стороны педагогов, учет включенности родителей в образовательный процесс, оценка состояния и прогноз динамики межличностных отношений в классе между детьми и взрослыми и некоторые другие. В подобной многофакторной ситуации определение срока действия данного варианта ИОП также будет носить вероятностный вариативный характер.

На третьем **практико-действенном этапе** совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы психолого-педагогического сопровождения включаемого ребенка, других субъектов инклюзивной практики в соответствии с прописанными в индивидуальной образовательной программе направлениями деятельности специалистов сопровождения, методами и формами, в целом организацией деятельности школьного консилиума. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику изменений, как состояния ребенка, так и степени амплификации (присвоения) им образовательных воздействий. Точно также важным является поддержание необходимых (прописанных в рекомендациях ПМПК и детализированных в коллегиальном заключении школьного консилиума) ребенку специальных образовательных условиях, определяющих эффективную реализацию адаптированной образовательной программы. Подобная «следающая» оценка стабильности необходимых условий важна не только для оценки выполнения самой образовательной программы, но и для оценки условий, создаваемых в рамках психолого-педагогического сопровождения каждым из его специалистов.

На следующем — **аналитическом** — этапе психолого-педагогического сопровождения происходит, как это следует из самого его названия, анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консили-

ума и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом во всех его аспектах. Совершенно очевидно, что подобная оценка эффективности сопровождения, не имеющая на настоящий момент четко обозначенных критериев, может определяться лишь опосредованно через аттестационные показатели овладения ребенком адаптированного учебного материала, сформированности школьно значимых умений и навыков, традиционных показателей социализированности включенного ребенка. Подобную оценку эффективности следует рассматривать как еще одну не менее значимую технологию психолого-педагогического сопровождения. В то же время, каждый специалист школьного консилиума должен предоставить на заседание консилиума, которое назначается по завершению очередного этапа реализации индивидуальной образовательной программы, данные по результативности собственной профессиональной деятельности, «заложенные» в программу сопровождения ребенка в качестве планируемых результатов. На этом консилиуме, который имеет характер планового всеми специалистами должны быть проанализированы результаты сопровождения, факторы оказавшие как негативный, так и позитивный эффект на мероприятия по сопровождению ребенка с ОВЗ. На основании полученных результатов и дальнейшем прогнозе динамики образования и социализации инклюзивного ребенка проводится коррекция всех компонентов индивидуальной образовательной программы, корректируется дальнейшая деятельность всех специалистов сопровождения. В зависимости от полученных результатов процесс психолого-педагогического сопровождения в рамках подвергшейся коррекции индивидуальной образовательной программы, либо продолжается, либо встает вопрос об кардинальном изменении образовательного маршрута — выведении ребенка в другое образовательное учреждение. Описание подобной ситуации, которая вполне реальна и часто встречается в инклюзивной практике выходит за пределы данного пособия.

1.4. Общие подходы к технологиям психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной практике

Под технологией (от греч. *techno* — искусство, мастерство, *logos* — наука) понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами. Педагогическая технология (а психолого-педагогическое сопровождение можно в полном объеме отнести к педагогическим технологиям) — строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; систематическое и последовательное воплощение на практи-

ке заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Технологичность подобного процесса позволяет с большой определенностью предсказывать и достигать планируемых результатов; обеспечивать благоприятные условия для развития личности не только включаемого в образовательное пространство ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида, но и других окружающих его детей; уменьшать влияние неблагоприятных обстоятельств на личность ребенка; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; выбирать наиболее эффективные и оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы для решения возникающих образовательных и социально-педагогических задач. Описанию педагогических технологий посвящены работы В.П. Беспалько, Л.В. Байбородовой, В.В. Гузеева, М.В. Кларина, М.М. Левиной, Г.К. Селевко, А.И. Умана и других отечественных ученых, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Б. Блум, Т. Гилберт, Р. Мейджер, К. Силбер, Р. Томас и др.). В качестве рабочего может быть взято определение педагогической технологии Г.М. Коджаспировой, характеризующее ее как систему способов, приемов и шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности обучающегося, а сама деятельность представлена процедурно, как определенная система действий; то есть это разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат (Г.М. Коджаспирова, 2001)

Технология психолого-педагогического сопровождения опирается на координированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее благоприятные условия для их личностного и профессионального развития.

Само понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах:

научном — как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

процессуальном — как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения, воспитания и социализации;

деятельностном — как осуществление технологического (психолого-педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Любая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям — критериям технологичности, которыми являются:

- концептуальность;

- системность;
- управляемость;
- эффективность;
- воспроизводимость.

Концептуальность технологии предполагает, что каждая технология опирается на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность означает, что технология должна обладать всеми признаками системы, а именно: логикой процесса; взаимосвязью его частей; целостностью. В рамках психолого-педагогического сопровождения этот критерий определяет, в том числе, необходимость определения оценки результативности, планируемых достижениях ребенка при переходе с одного этапа своего развития, адаптации в образовательной среде и социализации на другой.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса сопровождения, поэтапной диагностики, возможного варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность указывает на то, что современные психолого-педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными как по результатам, так и оптимальными по ресурсным затратам, а также в определенной степени гарантировать достижение заложенного в индивидуальную образовательную программу планируемого результата.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) данной технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики, в свою очередь, должны опираться на:

- знание этапов и закономерностей нормативного онтогенеза в различные возрастные периоды;
- понимание психологических задач каждого конкретного возраста, а не навязанных социумом нормативов обучения;
- специфику психического развития детей с различными вариантами отклоняющегося развития, с опорой на понимание механизмов и причин возникновения этих особенностей;
- знание клинических проявлений того или иного варианта психического дизонтогенеза и возможностей медикаментозной поддержки;
- учет различных образовательных задач, внутри каждой ступени образования;
- знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе в различные возрастные периоды.

Поскольку следующий раздел пособия посвящен основным технологиям психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, включаемых в инклюзивное образовательное пространство здесь мы только перечислим основные технологии психолого-педагогического сопровождения. К ним следует, в первую очередь, отнести:

- Построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету;

- Технологию проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что в свою очередь способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого-педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения;

- Технологию выделения детей группы риска по различным видам дизадаптации (образовательной и/или поведенческой);

- Технологию оценки особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов (психологической, клинической и педагогической типологизации состояния ребенка) его проблем, для задач создания адекватной абилитации и сопровождения ребенка и его семьи;

- Технологию оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения;

- Технологии собственно коррекционно-развивающей работы с включаемыми детьми и, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства;

- Технологии психокоррекционной работы с различными участниками образовательного процесса (педагогами, специалистами, родителями, старшеклассниками, администрацией), в том числе и крайне специфической психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями.

Раздел II. Основные технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса

2.1. Общая технология деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк)

Основные принципы деятельности, цели и задачи психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения

Эффективно и технологично вся система психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ может осуществляться только при наличии команды специалистов сопровождения, объединенных в *психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения* (сокращенно ПМПк)³. Это является одним из организационно-педагогических условий реализации инклюзивного образования.

Определим, что под консилиумной деятельностью образовательного учреждения — в данном случае общеобразовательной школы — мы понимаем работу не только в режиме обсуждений специалистами особенностей развития и социальной адаптации того или иного ребенка с ОВЗ или сложившейся образовательной ситуации, в которой он находится, но и разработку членами консилиума совместно с педагогами, включенными в инклюзивную практику Индивидуальной Образовательной Программы (ИОП), а также ее компонента — психолого-педагогического сопровождения «включаемого» в инклюзивную практику ребенка с ОВЗ, в том числе, ребенка-инвалида, который нуждается в создании специальных условий реализации индивидуального образовательного маршрута. Говоря о создании инклюзивной образовательной среды и комплексном сопровождении инклюзивного процесса мы не можем рассматривать деятельность ПМПк только в отношении непосредственно ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида как основного, но не единственного субъекта инклюзивной практики. Поскольку консилиум ОУ силами своих специалистов призван сопровождать инклюзивный процесс, реализуемый в данном образовательном учреждении в целом, то в «поле зрения» специалистов консилиума, а точнее в «фокусе» его деятельности должны оказаться и другие субъекты инклюзивной образовательной среды. В первую очередь, следует говорить о других детях, включенных в инклюзивную практику — то есть о тех детях (группы,

³ Эта аббревиатура отличается от ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) именно наличием маленькой буквы «к», в отличие от большой «К» в аббревиатуре комиссии.

класса), которые окружают включаемого ребенка, но также о родителях ребенка с ОВЗ и других родителях группы или класса, а также всех педагогах, которые определяют обучение и воспитание включаемого ребенка. Таким образом, еще раз отметим, что речь идет о пяти субъектах инклюзивного процесса в ОУ. Это: ребенок с ОВЗ, нуждающийся в специальных образовательных условиях реализации индивидуального образовательного маршрута, другие дети данного класса или группы, родители ребенка с ОВЗ и родители других детей класса, педагогический коллектив, реализующий образовательно-воспитательный процесс.

Можно дать следующее определение консилиума:

Психолого-медико-педагогический консилиум это постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в соответствии с индивидуальной образовательной программой, а также осуществляющий сопровождение всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

В данном разделе мы остановимся преимущественно на особенностях сопровождения ребенка с ОВЗ.

Если общую стратегию (целостный образовательный маршрут и специальные условия его реализации) включения ребенка в определенной степени определяют специалисты ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии), то разработка *тактических задач сопровождения*, конкретизация последовательности подключения того или иного специалиста, детализация необходимых условий в ОУ, подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения наиболее адекватных особенностям ребенка и всей ситуации его включения в среду обычных сверстников, является задачей именно школьного консилиума. Все это «укладывается» в такой компонент индивидуальной образовательной программы, как «психолого-педагогическое сопровождение».

Отметим также, что консилиум образовательного учреждения действует на основе соответствующего инструктивного письма Министерства образования (№ 27/901-6 от 27.03.2000). В этом методическом документе определены все необходимые моменты и режимы деятельности консилиума.

Основным требованием к деятельности подобного структурного образования является необходимость не только истинного понимания ценностных, организационных и содержательных аспектов инклюзивного образования, его приоритетов и принципов, но собственно *задач и логики проведения развивающей и коррекционной работы*, четкой согласованности действий всех специалистов по принципу: «в нужное время в нужном месте».

В состав специалистов ПМПк образовательного учреждения кроме специалиста, организующего и координирующего всю работу по сопро-

вождению и реализации прописанного ПМПк образовательного маршрута, психолога, логопеда и дефектолога могут входить специалисты, непосредственно работающие с ребенком — воспитатели или учителя, специалист сопровождения (тьютор), социальный педагог, педагог группы продленного дня, педагоги дополнительного образования, медсестра или приглашенный на основе договора врач. Председателем ПМПк может быть назначен завуч по УВР или руководитель службы психолого-педагогического сопровождения, иной администратор,

В тоже время необходимо четко различить задачи сопровождения инклюзивной практики, находящиеся исключительно в компетенции консилиума и задачи общепедагогические, не требующие (или, по крайней мере, минимизирующие) включенность такого «мощного» структурного образования как междисциплинарный консилиум.

К **основным задачам** консилиума образовательного учреждения (решающего, как уже отмечалось, проблемы не только сопровождения детей, с ОВЗ, включенных в среду обычных сверстников, но и особенностей их социальной адаптации в детском сообществе, отношения в детской группе и ОУ в целом), следует отнести:

- Определение тактики и конкретных технологий коррекционно-развивающей работы специалистов, включая режимные моменты оказания специализированной помощи ребенку с ОВЗ, и необходимость проведения тех организационных мероприятий, которые будут способствовать адаптации включенного ребенка в детской среде и образовательном учреждении в целом;

- Реализация и динамическая оценка эффективности предпринимаемых мероприятий в первую очередь по отношению к процессам социальной и образовательной адаптации ребенка, его истинному включению в среду сверстников и детское сообщество в целом;

- Экспертные задачи по изменению образовательной траектории включенного ребенка в самом ОУ, (при согласии родителей) (например, изменение соотношения индивидуальных и групповых форм работы с ребенком, время пребывания ребенка в среде обычных сверстников и т. п.). Если подобные решения являются прерогативой ПМПк (например, в ситуации изменения образовательного маршрута в целом — необходимости перехода в другое образовательное учреждение или на иную форму получения образования), то ПМПк просит родителей (законных представителей) ребенка обратиться на ПМПк с соответствующими рекомендациями ПМПк образовательного учреждения.

- Задачи по выделению детей, не проходивших ПМПк и не имеющих статуса «включенный», но, тем не менее, нуждающихся в специализированных образовательных условиях и помощи со стороны различных специалистов для успешной адаптации ребенка и его обучения. В данном случае речь идет о выделении детей, которых можно отнести

к категории «ограниченные возможности здоровья» и которые нуждаются в организации специальных условий образования, но не имеют пока еще статуса включенного ребенка (то есть не прошли через комплексное консультирование на территориальной психолого-медико-педагогической комиссии). Решение данной задачи включает в себя, в первую очередь, оценку образовательной и социальной адаптации всех детей образовательного учреждения технология которой приводится в отдельном разделе пособия;

- Задачи по координации взаимодействия специалистов по оказанию дополнительной специализированной помощи детям. В то же время, к одной из основных задач деятельности консилиума следует отнести и координацию деятельности всех участников образовательного процесса (принцип междисциплинарности и скоординированного характера деятельности). Действительно, ведь каждый специалист консилиума, решая в сфере своей компетенции вопросы квалификации состояния и развития ребенка, прогноза его возможностей в плане дальнейшего воспитания, социальной адаптации и обучения, вносит собственное понимание в целостную картину обучения и воспитания «особого» ребенка. Так, в уточнении типа отклоняющегося развития, оценке причин и механизмов конкретного типа отклоняющегося развития, определении направлений психологической коррекционной работы, ее последовательности и тактике ведущая роль принадлежит психологу, в постановке нозологического диагноза решающая роль принадлежит, несомненно, врачу (психиатру, неврологу и др.). Квалификация такого наиважнейшего компонента как речевое развитие возлагается на логопеда, который совместно с учителем-дефектологом (а при его отсутствии в образовательном учреждении — педагогом класса) определяет адекватные возможностям ребенка условия и форму обучения, в рамках данного вида образовательного учреждения. Сформированность образовательных навыков и умений и их соответствие образовательной программе данного учреждения также оценивается педагогом или учителем-дефектологом соответствующего профиля. Социальная ситуация развития, среда, в которой находится ребенок вне образовательного учреждения, особенности социального статуса семьи оцениваются социальным педагогом или социальным работником школы.

Все эти разнородные по своей сути деятельности отдельных специалистов должны быть сведены в единую картину индивидуализированного образовательного маршрута ребенка, где определение особенностей психолого-педагогического сопровождения как одного из компонентов *индивидуальной образовательной программы* — крайне важная его часть. Именно в этом состоит одна из его наиважнейших задач консилиумного обсуждения ребенка.

В то же время невозможно не определить и деятельность специалистов консилиума по сопровождению других субъектов инклюзивного образовательного пространства. В первую очередь, важно поставить перед всеми специалистами консилиума задачу оценки качества жизни и обучения других детей, обучающихся с «особым» ребенком в одной группе или классе. В данном случае идет речь о соблюдении прав всех детей на получение образования. В основном функция сопровождения детей класса должна выполняться психологом. Именно в его профессиональной компетенции находится оценка межличностных отношений, коммуникативных особенностей, других аспектов взаимодействия и эмоциональной атмосферы в детском коллективе. Другие специалисты консилиума также должны быть включены в сопровождение всех остальных детей класса, группы — каждый в сфере своей профессиональной компетенции. И логопед, и дефектолог, а при его отсутствии сам педагог класса должны определенным образом в определенной технологии отслеживать адекватное формирование соответствующих компетенций у всего детского сообщества, в которое включен ребенок с ОВЗ.

В свою очередь, задача сопровождения родителей (и ребенка с ОВЗ, и родителей других детей) целиком и полностью является прерогативой психолога консилиума. В принципе данная составляющая его деятельности должна стать одной из составных частей в общей программе психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. Точно также вопросы сопровождения педагогического коллектива, в частности, помощь педагогу/ам класса по индивидуализации основной образовательной программы для ребенка с ОВЗ, просветительская деятельность по поводу тех или иных особенностей включаемых в образовательное пространство детей с ОВЗ и т. п. являются одним из аспектов деятельности всех специалистов консилиума.

В целом деятельность специалистов консилиума можно рассматривать как состоящую из ряда последовательных этапов, закономерно вытекающих один из другого. В реальной практике, безусловно, возможны некоторые расхождения с приводимой здесь стратегией работы, которые могут определяться региональными, этническими и социокультурными особенностями семей и т. п.

Отметим, что в целом этапность консилиумной деятельности практически полностью совпадает с основными этапами психолого-педагогического сопровождения, описанными в разделе 1.3.

Технология деятельности консилиума образовательного учреждения по сопровождению ребенка с ОВЗ

Совершенно очевидно, что работа консилиума по отношению к включенному ребенку с ОВЗ, может начаться в соответствии с условиями и рекомендациями ПМПК, либо по запросу родителей (лиц их за-

мещающих), либо (с их согласия) по запросу учителя, администрации образовательного учреждения. При этом согласие родителей в любом случае должно быть документально зарегистрировано в Карте развития или в каком-либо другом документе, заводимом на ребенка в данном учреждении. Такое письменное согласие родителей или лиц их заменяющих, ставшее уже стандартной процедурой в большинстве учреждений специального образования и ППМС-Центров, позволяет предупредить ряд негативных моментов, связанных, в первую очередь, с конфликтными ситуациями.

Деятельность консилиума образовательного учреждения может также быть для удобства представления «разбита» на несколько этапов.

В первую очередь необходим анализ актуальных ресурсов специалистов в соответствии с рекомендациями ПМПК, которые, в соответствии с Законом об образовании лиц с ОВЗ в Москве становятся обязательными к исполнению в ОУ. Анализ рекомендаций и условий включения, представленный в рекомендациях ПМПК (потребность в сопровождении (тьютор), направленность коррекционной работы (логопед, психолог, дефектолог, специальный педагог, ЛФК, врач, и т. п., рекомендуемый режим занятий и консультаций, дополнительная помощь специалистов вне ДОУ, дополнительное специальное оборудование и т. п.) для успешного включения ребенка с ОВЗ в детское сообщество конкретного ОУ, группы или класса можно рассматривать как **предварительный этап** сопровождения ребенка.

Помимо этого в настоящее время разработан ряд документов, карт развития и т. п., в которых достаточно подробно и развернуто можно представить необходимые начальные сведения о ребенке и его семье (социальная часть) которые дополняют документами и рекомендациями, поступающими с ПМПК.

Важной проблемой является определение последовательности «прохождения» ребенком различных специалистов. Несомненно, многое зависит от состава специалистов консилиума или вида образовательного учреждения, принявшего ребенка.

Первичное (углубленное) обследование ребенка специалистами (в том числе и психологом) является фактически следующим, **первым этапом** сопровождения.

В ситуации, когда необходимо предварительное выделение детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий, проводится предварительная скрининговая диагностика (*см. следующий раздел*).

Кто из специалистов должен проводить так называемый «первичный углубленный диагностический прием»? До сих пор этот вопрос не имеет однозначного решения. Существует два наиболее эффективных варианта. В том случае, когда в учреждении имеется психолог с боль-

шим практическим опытом работы, первичный прием ребенка с ОВЗ имеет смысл проводить совместно с педагогом класса или группы, с которым ребенок уже знаком. Особенно это эффективно на самых начальных этапах включения ребенка. Когда же в силу тех или иных причин психолог не обладает достаточным опытом работы, первичный прием имеет смысл проводить любому другому специалисту, например, логопеду или дефектологу.

В ситуации, когда первичный прием проводит психолог, в своих рекомендациях он может в некоторых случаях определить и дальнейшую последовательность (приоритетность) проведения обследований (консультаций) специалистами разного профиля. Несомненно, огромную роль в такого рода координационной работе играет собственный опыт психолога. Психолог, осуществляющий первичное консультирование включенного ребенка с ОВЗ, собирает и дополнительные анамнестические сведения о нем и его семье (психологический анамнез), и частично и социальный анамнез (состав семьи ребенка, кто занимается его развитием и воспитанием и т.п.). В этом случае другие специалисты дополняют и уточняют полученные анамнестические данные.

По результатам проведения углубленного обследования каждый специалист, работавший с ребенком, составляет развернутое заключение, уточняет рекомендации с точки зрения программ коррекционной и реабилитационной работы, социализации ребенка с ОВЗ, их конкретных направлений и этапов, тактик и технологий работы с ребенком или группой детей. Это позволяет впоследствии составить индивидуальную программу коррекции на ближайшее время (четверть, полугодие, месяц...). Важно, чтобы каждый специалист консилиума в рамках своего профессионального подхода обобщил оценку особенностей психического развития ребенка и в своем заключении на основании полученных результатов оценки индивидуальных показателей развития отдельных сфер и деятельности в целом привел его типологическую характеристику — то есть отнес особенности психического развития к той или иной типологической категории. Другими словами — поставил соответствующий своей профессиональной компетенции диагноз. У медицинских работников это нозологический диагноз, у логопедов — аналогом диагноза является логопедическое заключение, у психолога следует говорить о психологическом диагнозе, педагог должен дать педагогическую характеристику сформированности школьно значимых навыков и соотнести их с соответствующими программными требованиями на момент педагогического тестирования. Полученные данные каждого специалиста отдельно, в том числе и типологическая характеристика каждого из них должны быть сведены в единый протокол ПМПк (Приложение 5.2). Это позволит потом, при коллегиальном обсуждении оценить результаты каждого из специалистов консилиума и, придя к общей ито-

говой оценке особенностей ребенка, выработать комплексные рекомендации по его сопровождению, в том числе «внешнему» маршруту⁴.

Поскольку в задачи консилиума, прежде всего, входит разработка индивидуальной образовательной программы, в том числе, компонента психолого-педагогического сопровождения ребенка, то форма организации процедуры обследования чаще всего может быть только индивидуальной для каждого специалиста с последующим коллегиальным обсуждением полученных каждым из них результатов и выработкой соответствующего коллегиального решения и комплексных рекомендаций.

Точно также и формулировка коллегиального заключения, разработка индивидуальной образовательной программы с развернутой структурой сопровождения ребенка каждым специалистом базируется на подробных углубленных заключениях каждого из них и согласованных рекомендациях всех специалистов. Все это предьявляет определенные требования к составу консилиума. В *консилиум* включаются все те специалисты, которые в той или иной степени включены в работу с данным ребенком (что также утверждается соответствующим документом). Таким образом, состав консилиума ОУ «от ребенка к ребенку» может варьировать: одни специалисты (например, психолог или врач) работают постоянно, другие (педагог класса, учитель-логопед, воспитатель ГПД и др.) — меняются. Это также накладывает определенные условия на их совместную деятельность и взаимодействие.

Первый этап консилиумной деятельности заканчивается составлением *индивидуальных* заключений каждым специалистом консилиума. В соответствии с принципом *индивидуально-коллективного обследования* после проведения индивидуальных обследований специалисты проводят коллегиальное обсуждение полученных результатов с одновременным «прописыванием» рекомендаций и определением «контуров» индивидуальной образовательной программы. Это обсуждение можно рассматривать в качестве ***второго этапа*** консилиумной деятельности.

Коллегиальное обсуждение результатов обследования позволяет конкретизировать и уточнить представление о характере и особенностях развития ребенка, определить вероятностный прогноз его дальнейшего развития и конкретизировать направления развивающе-коррекционных, и реабилитационных мероприятий, которые будут способствовать максимальной социальной и образовательной адаптации включенного ребенка. Завершающей частью этого этапа работы консилиума является выработка решения по направлениям индивидуализации

⁴ В данном случае под «внешним» маршрутом понимается консультирование или обращение за дополнительной помощью в другие образовательные учреждения (ППМС-центры, учреждения дополнительного образования и т. п.), учреждения здравоохранения, социальной защиты, культуры.

зации образовательной программы, в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, а также определение необходимых, на данном этапе, специальных коррекционных и развивающих программ, форма (индивидуальная или групповая) и частота их проведения — оптимальные в каждом конкретном случае. Организованная таким образом работа будет способствовать максимальной адаптации ребенка с ОВЗ в среде сверстников и его реальному включению в эту среду.

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

Характерной особенностью деятельности специалистов консилиума в условиях реализации инклюзивного образования является то, что их работа не может протекать изолированно от других специалистов и самое главное от деятельности педагогов и воспитателей. И это касается не только педагога, как «главного» специалиста в образовательном учреждении. Сейчас в образовательных учреждениях (в системе специального образования в обязательном порядке) работают такие специалисты как логопед, социальный педагог, реже — специалисты медицинского профиля (невролог, психиатр и даже педиатр), специалисты по охране здоровья. Часто их работа идет по принципам: «чем больше, тем лучше» и «все сразу вместе», причем каждый из них озадачен, прежде всего, максимально полным выполнением своего объема работ, зачастую, вне зависимости от того, что делают остальные. Координацией усилий психолога с усилиями логопеда, учителя-дефектолога, врача, сборка всех в единую слаженную команду есть собственно задача консилиумных обсуждений и деятельности координатора по инклюзии, руководителя консилиума. Это требует от этих специалистов особых управленческих навыков, знаний в смежных областях знаний, умения создать конструктивную атмосферу в деятельности консилиума.

В ситуации, когда консилиум ОУ не пришел к общему мнению о характере необходимой развивающей и коррекционной работы с ребенком, случай оказался сложным и опыта специалистов недостаточно, специалисты могут обратиться к специалистам территориальной (окружной) ПМПК для повторной (а иногда и первичной) консультации. Часто это не требует повторного обследования ребенка членами территориальной ПМПК (особенно, если ребенок был на комиссии недавно), а предполагает консультацию специалистов ПМПК специалистами комиссии. Точно также необходимо поступить и в ситуации конфликтных отношений с родителями ребенка, непринятием родителями рекомендаций консилиума и т. п.

В случае выявления среди детей школы детей, испытывающих явные трудности социальной и /или образовательной адаптации и нуждающихся в определении условий их обучения и воспитания, специалисты консилиума рекомендуют, а часто и убеждают родителей (лиц их заменяющих) обратиться на территориальную ПМПК. В этом случае копии полученных результатов в виде общего (коллегиального) заключения консилиума передаются в территориальную (окружную) психолого-медико-педагогическую комиссию. Там определяется или уточняется по вновь открывшимся обстоятельствам образовательный маршрут для ребенка и условия, способствующие максимальной социальной и образовательной адаптации ребенка, выдается повторное заключение и дополнительные рекомендации по организации условий для развития, воспитания и обучения ребенка.

К этому же этапу коллегиально организованной консилиумной деятельности можно отнести разработку индивидуальной образовательной программы, ее основных компонентов, в первую очередь, особенностей психолого-педагогического сопровождения ребенка, нуждающегося в создании для него специальных образовательных условий. Особенности подобных разработок будут освещены в отдельном разделе пособия. Здесь мы только отметим, что индивидуальная образовательная программа (ИОП), ее отдельные компоненты, в данном случае психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ обсуждаются совместно с родителями, согласуются с их возможностями и пожеланиями и, в конечном итоге, индивидуальная образовательная программа должна быть подписана родителями. Важным элементом ИОП является определение периода, на который эта программа разрабатывается. Это, в свою очередь, определяют повторные проведения консилиума по существованию ребенка в инклюзивном образовательном пространстве, на которых должна проводиться оценка эффективности реализации ИОП, эффективности сопровождения других субъектов инклюзивного пространства, связанных с включаемым в него ребенком, а также необходимая коррекция индивидуального образовательного маршрута и условий его реализации.

Следующим (*третьим*) *этапом* деятельности специалистов консилиума является собственно реализация решений школьного консилиума — реализация индивидуальной образовательной программы, в том числе, включающей в себя коррекционные и развивающие занятия специалистов сопровождения, или включения специальной абилитационной, коррекционной помощи непосредственно в процесс обучения и воспитания ребенка — то есть все составные элементы, определяющие психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ.

Развивающая и коррекционная работа в соответствии с организационными особенностями данного учреждения, штатным расписанием и

возможностями специалистов и ребенка проходит в индивидуальном или групповом (подгрупповом) режиме. В соответствии с особенностями развития ребенка и наличием соответствующих специалистов в школе определяются конкретные программы коррекционной работы того или иного специалиста, технологии и тактики этой работы, интенсивность и режим занятий. Кроме того, должны быть определены как ориентировочная продолжительность отдельного занятия, так и цикла занятий в целом. (Приложения 1.2, 1.3).

Помимо этого в процессе обсуждения и в частных консультациях специалисты фиксируют рекомендации для педагогов (воспитателей), которые работают с ребенком в группе (классе). Это могут быть как рекомендации по использованию отдельных приемов и техник работы с ребенком в рамках деятельности класса (группы), так и рекомендации, включающие в себя необходимость дозирования объема материала или темпа его подачи, уровней сложности программного материала и т. п.

Использование (а в некоторых случаях и специальная разработка) индивидуально ориентированных программ специальной психологической помощи в отношении к индивидуальным особенностям ребенка или группы детей также будет способствовать решению задач максимального включения ребенка с ОВЗ в среду своих сверстников. Отсюда, в частности, вытекает важная задача подбора детей для групповой работы, имеющей определенные коррекционные цели. Так даже в группе детей, занимающихся с логопедом можно «подобрать» детей которые станут «опорными» для учителя с точки зрения адаптации и принятия всеми детьми ребенка с ОВЗ⁵.

Крайне важной задачей деятельности психолога и социального педагога консилиума ОУ для помощи в социальной адаптации ребенка является проведение психологической работы не только с ребенком или группой (классом), в котором он включен, но и проведение специальной психологической работы со всеми взрослыми участниками образовательного процесса — воспитателями, учителями, родителями. Это особый вид деятельности специалистов, в первую очередь, психолога, необходимость в которой может быть определена не только на ПМПк, но и стать решением педсовета или группы администрации.

Своеобразным завершением этого этапа работы каждого специалиста является *динамическое* обследование (оценка состояния ребенка после окончания цикла развивающе-коррекционной работы в рамках ИОП) или итоговое обследование. Результаты деятельности отражаются в соответствующем заключении специалистов по оценке динамики

⁵ Подобная работа по оценке межличностных отношений, «опорных» детей имеет собственную технологию и базируется, в первую очередь, на социометрических методах, которые приводятся в разделе 2.3.

развития и адаптации ребенка. Таким же итогом следует рассматривать и оценку адаптированности других детей к включению в их сообщество «особого» ребенка. В том числе образовательной адаптированности. Большое (пусть и косвенное) значение для деятельности консилиума имеет аттестация образовательных и социальных достижений включенного ребенка. Последнее является одним из основных критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения в целом.

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

2.2. Технология выявления детей, нуждающихся в разработке индивидуального образовательного маршрута и специальных условиях образования

Проблема выявления детей, нуждающихся в организации индивидуального образовательного маршрута и особых психолого-педагогических условиях его реализации (в рамках разрабатываемой Индивидуальной Образовательной Программы) в настоящий момент приобретает особую важность. Тем более в условиях введения в г. Москве 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. Тем более

многие из них не обратятся по собственному почину на ПМПК. Таким образом складывается ситуация, когда именно специалистам самого образовательного учреждения станет необходимо проводить определенные мероприятия по выявлению детей, нуждающихся в особых образовательных условиях получения образования — детей с выраженными трудностями овладения школьной программы ввиду наличия самых разнообразных особенностей развития: от определенных интеллектуальных дефицитов — до выраженных поведенческих и эмоциональных проявлений, не позволяющих этим детям наравне с другими детьми овладевать программным материалом. Подобный процесс должен обладать определенной эффективностью и пройти как можно быстрее, чтобы специалисты сопровождения и педагоги смогли, адекватно оценив особенности ребенка, разработать индивидуальный образовательный маршрут и создать для ребенка специальные условия образования. Подобный процесс выявления детей (которые впоследствии при согласии родителей пройдут обследование на психолого-медико-педагогической комиссии в окружном ресурсном ППМС-Центре и получают там статус «включаемого», инклюзивного ребенка) 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.

Как уже отмечалось при обсуждении этапов психолого-педагогического сопровождения ведущими специалистами на этом моменте диагностического этапа сопровождения является педагог класса и психолог школьного консилиума.

Технология деятельности школьного психолога будет описана ниже, а здесь мы остановимся на технологии выделения детей, нуждающихся в организации специальных условий образования, непосредственно учителем. В ситуации начальной ступени образования — это учитель начальных классов, для средней школы — это классный руководитель. Поскольку педагоги общеобразовательных учреждений не имеют специализированной подготовки аналогичной учителям-дефектологам и учителям логопедам, инструмент, предлагаемый для выделения «особых» детей должен быть максимально простым и удобным, но, в то же время, способным дать значимую информацию.

В качестве таких инструментами нами была разработана и апробирована в условиях данного проекта Анкета оценки особенностей развития ребенка школьного возраста (Приложение 5.1).

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 развитие⁶;
- Овладение программным материалом;
- Игра и общение с 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», представленных в анкете (см. Приложение 5.1), соответственно, как «0», «1», «2».

В качестве первичной обработки предусмотрено 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

⁶ Понятно, что речевое развитие в методологическом плане следует рассматривать как компонент познавательной деятельности в целом. Но на практике, в связи с явной видимостью и важностью для всех сторон образовательной деятельности речевое развитие анализируется отдельно.

особенности учебной деятельности в различных ситуациях вторым специалистом, задействованным на этом этапе является педагог-психолог.

Понятие диагностического наблюдения в группе детей

В классификации диагностических методов наблюдение относится к малоструктурированным приемам диагностики. Существует и классификация самого метода наблюдения: наблюдение может быть срезовым или лонгитюдным, в зависимости от длительности и задач исследователей, наблюдение может быть включенным или пассивным, в зависимости от степени вовлечения психолога в наблюдаемую ситуацию. В зависимости от объекта или предмета наблюдения, соответственно, может быть выборочным (когда акцент в наблюдении делается на какую-либо одну сторону поведения или характеристику развития) или сплошным, когда одновременно оцениваются различные особенности ребенка, то есть фиксируется поведение ребенка во всех его проявлениях и т. п.

Наблюдение, которое будет описано ниже, трудно отнести к какому-либо одному виду. Скорее его можно назвать *скрининговым интегративным наблюдением*, поскольку при таком виде наблюдения можно фиксировать самые различные параметры и характеристики деятельности группы детей (или одного ребенка), в зависимости от задач, поставленных перед психологом. Такое наблюдение можно осуществляться в различных учебных и вне учебных ситуациях. Например, во время урока или во время перемены, в различное время дня — на первых уроках или на протяжении последних уроков, на занятиях основного цикла или на уроках физкультуры или труда и т. п.

В рамках нашей работы основной задачей подобного наблюдения следует рассматривать выделение детей, чье поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения основной массы детей, то есть выделение детей (пока еще) группы риска по необходимости создания для них специальных образовательных условий. В ситуации электронной записи в школы и отсутствия собеседования или тестирования при приеме в школу такое наблюдение является инструментом психолога, позволяющим выделить детей, нуждающихся в углубленном обследовании специалистов, и создании на этой основе рекомендаций по созданию специальных образовательных условий для их успешной адаптации.

Как и в случае разработки анкеты педагога, анализируются показатели, которые несколько отличаются от рассмотренных выше, поскольку специфичны именно для психологической оценки, но в то же время полностью комплементарны показателям педагогической.

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.

Помимо этого была разработана и апробирована собственно *технология* такого наблюдения и *условия* его проведения.

К условиям в данном случае 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 ему свои задачи — «просто понаблюдать как ведут себя дети, а не как педагог научил их вести себя, посмотреть за их реакциями, за скоростью их утомления» и т.п. Удобнее всего сделать на школьном консилиуме, или на педсовете, чтобы и администрация школы была в курсе сроков проведения подобного скрининга. При этом не нужно, 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 сесть на одной 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 незнаком с детьми, лучше всего заранее, скажем накануне, подойти в класс на перемене и немного пообщаться с ребятами. 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. (рис. 2.1).

| | | | | | |
|----------------|---------|---------|---------|---------|----|
| СТОЛ | | | | | |
| УЧИТЕЛЯ | | | | | |
| 1 | 2 | 11 | 12 | 21 | 22 |
| 3 | 4 | 13 | 14 | 23 | 24 |
| 5 | 6 | 15 | 16 | 25 | 26 |
| 7 | 8 | 17 | 18 | 27 | 28 |
| 9 | 10 X | 19 X | 20 X | 29 X | 30 |

Рис. 2.1. Бланк регистрации размещения детей в классе. X — место, где может находиться психолог

Если учитель позволяет детям рассаживаться по их усмотрению, или дети сидят на каждом уроке на разных партах, то вписывать имена в уже «пронумерованные» места придется в ходе урока. Это вполне реально даже в том случае если класс большой — ведь учитель спрашивает детей, называя их по именам или фамилиям, делает адресные замечания, хвалит детей персонально и т.д. Важно, чтобы первая встреча с малознакомыми детьми не совпала с контрольной работой. Такой вид деятельности детей очень информативен для целей скринингового наблюдения, но в этом случае могут возникнуть трудности с идентификацией детей в ходе наблюдений.

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

Допустим, Ваше внимание в основном направлено на детей, находящиеся на местах №№ 24, 26, 25 (см. рисунок) — то есть дети, сидящие

за этими партами требуют наиболее пристального внимания, но, боковым зрением при этом вы можете заметить и то, что на местах 3 и 5 или 3 и 4 тоже что-то происходит, например, дети начали играть под партами в машинки. Согласитесь, что при этом проще и быстрее занести в листы наблюдений номера мест и ваше наблюдение, чем прописывать фамилии детей.

Еще одним условием скринингового наблюдения можно считать его «неодноразовость». Хотя конечно, и однократное наблюдение за небольшим количеством детей может быть вполне информативным, но для задач выделения тех или иных особенностей детей, приводящих к проблемам обучения и/или поведения, *однократного* наблюдения будет явно недостаточно. В группу риска в таком случае могут не попасть дети, которых просто физически нет в классе, а с другой стороны, вполне нормативный, но болевающий ребенок легко, по косвенным признакам — быстрая утомляемость, раздражительность, низкий уровень психической активности — может попасть «под прицел» психолога.

Следует заметить, что дело даже не в количестве посещений детей одного и того же класса., Наиболее важно то, что наше наблюдение должно происходить в различных учебных (жизненных) ситуациях. Можно идентифицировать все эти ситуации. Хорошо, если психологу удалось наблюдать детей в нескольких из них.

- Начало учебного дня: 1-й, 2-ой 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);
- Начало учебного дня, 1-й, 2-ой 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 (см табл. 2.1). 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 (см. далее).

Табл. 2.1

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

| Порядковый номер | Фамилия Имя 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

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 течении определенного времени.» (Краткий психологический словарь, 1985).

Работоспособность, безусловно, зависит как от внешних условий деятельности, так и от психофизиологических «ресурсов» ребенка. В процессе деятельности происходит изменение работоспособности, ее снижение. Для однотипной или продолжительной деятельности можно выделить оп-

ределенные периоды: период вработывания в тот или иной вид деятельности (различный по своей длительности у разных категорий детей), период оптимальной работоспособности, утомление. Последнее может быть **некомпенсируемым** (в этой ситуации никакие мотивационные, игровые и прочие факторы не в состоянии вернуть работоспособность к более высокому уровню) и **компенсируемым**. Также можно говорить о пресыщении как об одной из характеристик работоспособности. Пресыщение непосредственно может не быть связано с утомлением, в особенности некомпенсируемым, оно скорее характеризует мотивационный аспект работоспособности. В этом случае можно говорить, что ребенку просто надоела та или иная деятельность. Он ею пресытился. В этом случае внешнее или внутреннее изменение мотивации чаще всего «снимает» фактор пресыщения. Однако пресыщение может наблюдаться и в сочетании с утомлением.

Анализируя утомление можно говорить о том, что оно может оцениваться не только по результативности деятельности (это будет отчетливо проявляться в тетрадах в изменении почерка, нарастании количества ошибок, пропусков кусков заданий или заданий целиком, недописках и т. п.), так и по внешним признакам. К последним (объективным с точки зрения физиологических механизмов проявлений утомления) следует отнести появление двигательного дискомфорта, проявляющегося в суетливости, частых изменениях позы, посадки, подгибании под себя ног, опоры на парту руками, всем телом, подпор головы руками, но и появление зевоты, частых и глубоких вздохов. Ребенок может начать тереть глаза и т. п. Безусловно, утомление будет сказываться и на характеристиках внимания. В частности: сужении объема внимания, длительности его сосредоточения на задании, все более легкая отвлекаемость на внешние раздражители (снижение помехоустойчивости).

К иному типу проявлениям утомления (психологическим) можно отнести появление стереотипных двигательных реакций: жевание ручки, накручивание волос на палец, потирания, комканье краев одежды и т. п., в том числе и появление истинных аутостимуляционных движений, таких как раскачивания, ритмическое похлопывание стопой, пальцами по парте.

Крайне важно, что подобного рода психологические проявления утомления далеко не всегда будут являться показателями высокой тревожности и склонности к интропунитивным личностным реакциям⁷, свидетельствующими о дисгармоничном варианте психического развития. Достаточно часто подобные двигательные стереотипные реакции в соответствии с теорией аффективной организации поведения и сознания О.С. Никольской есть просто способ тонизации психической дея-

⁷ В данном случае нами использована терминология С. Розенцвейга, где направленность поведенческих реакций непосредственно на себя имеет название *интропунитивные реакции*, а направленность на окружающих — *экстропунитивные*.

тельности при утомлении. В случае, когда мы имеем дело с истинно дисгармоническим вариантом развития подобные проявления мы будем видеть не столько в ситуации утомления при длительной нагрузке, сколько в психотравмирующих и эмоционально значимых для ребенка ситуации (например, в ситуации, когда педагог «скользит» глазами по классному журналу, выбирая «жертву» для вызова к доске). Критичным в данном случае является временной и эмоциональные параметры.

Таким образом, используя метод наблюдения, можно выделить такие параметры работоспособности как:

- Слишком быстрое некомпенсируемое утомление (выражено 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 характер деятельности и параметрах внимания, но, в первую очередь, на темпе деятельности. Само утомление у разных детей проявляется по разному в различных ситуациях, примеры которых приведены в разделе, посвященном анализу наблюдения за темповыми характеристиками деятельности.

Темп 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.

Одни достаточно быстро и активно начинают работать, однако по мере утомления или усложнения заданий, темп их деятельности снижается (часто в соответствии со снижением интереса к заданиям). Они перестают успевать отслеживать общее направление урока, что еще больше сказывается на потере интереса или появлении тревожности по типу: «я не понимаю, о чем идет речь, что здесь происходит». Ребенок начинает отвлекаться, вертеться и пытается подглядеть у соседа, что производит впечатление вовсе не проблем темпа, а трудностей сосредоточения внимания ребенка. Однако имеет смысл, вернувшись к началу абзаца, увидеть совсем иные причины подобных феноменов: снижение темпа на фоне утомления. Такие феномены чаще всего можно наблюдать, либо у крайне истощаемых детей, уже на первых уроках, а, чаще у детей со сниженной работоспособностью, в конце «рабочего» дня.

У других детей можно скорее отметить не столько снижение темпа деятельности, сколько его выраженную неравномерность. Про таких детей педагоги говорят, что они «работают от батареек» (включил — выключил). При этом, если внимательно проанализировать характер предлагаемых заданий в процессе самого урока, можно выделить определенный тип заданий, который вызывает резкое замедление деятельности или, наоборот, ускорение темпа. Существенно реже колебания темпа деятельности не находятся в какой-либо зависимости от типа предлагаемых заданий, хотя бы потому, что задания подаются ребенку «под соусом» различной мотивации: кто быстрее, кто правильнее, на отметку и т. п.

Чаще всего такой тип колебаний темпа наблюдается у мальчиков с проблемами речевого развития. При этом задания невербального характера (в частности на уроках математики: решение примеров, а не задач) выполняются ребенком в адекватном темпе, а необходимость анализа вербального материала (в данном случае условий задач). Понятно, что такой ребенок будет выглядеть «черепашкой» на уроках русского языка.

Третьим вариантом являются не столько проблемы темпа, хотя внешне они выглядят именно темповыми трудностями, сколько проблемами вхождения, «включения» ребенка в работу. Такие дети очень медленно «раскачиваются» в начале урока; они могут подолгу собираться, медленно и как бы неохотно начинать работать, долго «раскачиваться» (то есть проявлять выраженные признаки инертности психической деятельности), но постепенно, включившись в задание или в определенный вид деятельности, такой ребенок начинает работать в адекватном темпе и, в частности, даже может догнать одноклассников в выполнении плана урока. Но при необходимости смены типа деятельности (например, на следующем уроке, если они не «сдвоены») он будет иметь те же «проблемы темпа» при включении в новый вид деятельности.

Еще одним вариантом проблем, связанных с темпом деятельности является просто выражено замедленный темп деятельности ребенка во всех видах его деятельности. Такой ребенок не только недостаточно быстро работает на уроке, но и медленно пишет, медленно достает учебники и переворачивает страницы. Этот присущий ребенку темп деятельности будет проявляться во всем, даже в речи и еде. В данном случае по сути дела нельзя говорить о некоей «патологии» ребенка, но о несоответствии его возможностей (в данном случае темпа) требованиям, предъявляемым к нему образовательной средой (в данном случае программой).

Также можно говорить и о ситуативно обусловленном замедлении темпа деятельности в экстремальных, в том числе психотравмирующих и экспертных ситуациях. Подобное замедление темпа вплоть до полной невозможности работать может наблюдаться во время контрольных и самостоятельных работ, а также при ответах у доски в различных условиях. Наиболее типичная ситуация: тревожный ребенок и директивный педа-

гог, тревожный ребенок и дефицит времени. Однако возможны и другие ситуации: неприятие педагогом ребенка, его (педагога) уверенность в некомпетентности ребенка. У такого ребенка при анализе его текущих тетрадей мы не увидим «темповых» проблем, но достаточно открыть тетрадь для контрольных работ как такого типа проблемы темпа становятся очевидными. Мы увидим, что ребенок «завис» на начальных заданиях, даже не успев приступить к следующим. В том случае, если наблюдается психологическая «блокировка» на определенный тип заданий (как пример, решение математических задач), ребенок «зависнет» именно на этом задании, хотя предыдущие он может выполнить в адекватном темпе.

Ситуативным можно назвать снижение темпа соматически ослабленного или болеющего ребенка. В этом случае сегодня мы увидим проблемы темпа, но в ситуации наблюдения в следующий раз такой ребенок не должен будет выделяться по темповым характеристикам среди одноклассников.

Еще одна особенность изменения темпа деятельности, связанная с импульсивностью — в этом случае ребенок работает быстро, но беспорядочно, не видит собственных ошибок, не способен контролировать свою деятельность. Такая импульсивность может быть присуща ребенку, и тогда мы предполагаем незрелость функций регуляции, программирования и контроля, но может быть и следствием утомления, когда функции контроля просто ослабевают.

Таким образом, анализируя наблюдение за темпом деятельности можно выделить следующие его параметры:

- 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 питания.

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 «веч-

ный 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 дела 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 дизадаптации, 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 изменения характера поведения у различных детей. Особенности работоспособности и темповых характеристик деятельности ребенка объединены в таблице 2.2.

Табл. 2.2

Особенности операциональных характеристик деятельности

| Порядковый номер | Фамилия Имя ребенка | № парты | Работоспособность | | | Темп деятельности | | |
|------------------|---------------------|---------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--|
| | | | Колебания работоспособности | Работоспособность снижена | Работоспособность выражено снижена | Неравномерный темп деятельности | Сниженный темп деятельности * | Ситуативное снижение темпа деятельности ** |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

* 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 в ребенка, его целенаправленность (регуляторная зрелость)

Наблюдение за ребенком в различных ситуациях позволяет оценить целенаправленность его поведения и деятельности в целом, непосредственно отражающие 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. Создается впечатление, что учитель его постоянно «дергает». Часто на уроках занят какой-то своей игрой, не заинтересован в успешном выполнении заданий, по сути не включен в работу класса вовсе или включается эпизодически (подошел учитель, возник общий эмоциональный настрой, игра и т. п.). Поведение такого ребенка можно охарактеризовать как импульсивное, нецеленаправленное, зависимое от влияния «поля» внешней среды и внешних стимулов (а в классе такими стимулами могут быть как часы у соседа по парте, так и пролетающая мимо муха).

Невозможность произвольно регулировать свое поведение характеризует достаточно выраженную незрелость регуляторного компонента деятельности, в особенности, если мы имеем в виду возраст ребенка. Так для ребенка 6–6,5-летнего возраста да еще в ситуации утомления это вполне закономерно, а для ребенка 7–8,5-летнего возраста — уже будет свидетельствовать о выраженной незрелости по этому параметру. Таким образом, психологу необходимо все время соотносить возраст ребенка и допустимые для каждого возраста варианты поведения.

Методом наблюдения можно оценить и более высокий уровень регуляторной зрелости (целенаправленности), а именно возможность по-

становки и удержания алгоритма заданной деятельности и контроль за его выполнением. Подобный алгоритм может быть задан извне и представлять собой многокомпонентное задание педагога. Например, «взять такой-то учебник, открыть на N-ой странице, самостоятельно разобрать второе упражнение сверху». При таком «многоступенчатом» задании ребенок должен удерживать последовательность действий в виде внутреннего алгоритма (последовательность действий, включающую предварительный контроль результата каждого этапа действия). При наблюдении мы можем видеть, как именно трудности удержания алгоритма или невозможность построения такого алгоритма-программы (потребность во внешнем программировании и контроле выполнения такой программы) влияют на характер, «рисунок» поведения ребенка. При этом ребенок, который не может выстроить и удержать программу деятельности, выглядит несобранным, невнимательным, постоянно отвлекающимся. В случае же более простого задания или наличия внешнего программирования со стороны взрослого — ребенок будет достаточно успешен в выполнении того или иного задания и это будет отличать ребенка с трудностями удержания алгоритма деятельности от быстро истощаемого (ребенка с выражено сниженной работоспособностью), хотя «рисунок» поведения будет схожим.

Совершенно естественно, что характер поведения одного и того же ребенка может изменяться под влиянием фактора утомления. Достаточно часто быстро истощаемый ребенок с выражено сниженной работоспособностью после относительно короткого периода целенаправленной продуктивной деятельности на уроке или другом занятии начинает демонстрировать усиливающиеся признаки снижения целенаправленности, появление импульсивных действий (реакций) и т. п. Это показывает, что характер поведения, его целенаправленность является динамической характеристикой, тесно связанной как с работоспособностью и темпом деятельности, так и с особенностями внимания, поскольку именно «опрощенные» внимание и запоминание являются как бы сутью целенаправленности: именно его недостаточность является признаком регуляторной незрелости. Исходя из этого положения можно считать, что анализируя (при наблюдении) целенаправленность деятельности мы косвенно можем говорить о сформированности не только произвольного внимания и, отчасти, запоминания, но сформированности произвольного владения и другими высшими психическими функциями.

Таким образом, 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. 2.3).

Табл. 2.3.

Оценка показателей регуляторной зрелости

| Порядковый номер | Фамилия Имя ребенка | № пары | 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, является одним из важнейших компонентов психического развития, основой «развертывания» программы развития в широком смысле этого понятия. В этом смысле говоря о моторике (неважно, 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 проявления 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, выскальзывает из руки ручка или линейка, как часто он случайно задевает соседа локтем и т. п., насколько успешен он при общих двигательных играх, в том числе играх на ловкость (игра в «сотки», «блошки», «резиночку» и, конечно, в традиционную сейчас почти забытую игру 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 дефицитность 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 на одной ноге, возможность правильного (реципрокного) ползания, маршрутирования — «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 специфических показателей у детей, как мы уже сказали, с вариантами аутистического спектра.

тических расстройств, в то время как «невротические» движения скорее демонстрируют дети с интропунитивным типом развития — неуверенные в себе, тревожные, чрезмерно критичные к результатам своей деятельности. (В.В. Лебединский «Нарушения психического развития у детей», М. МГУ, 1985, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго Типология отклоняющегося развития, М., Генезис, 2011). Особенности моторики того или иного ребенка удобно фиксировать в табличной форме (Табл. 2.4).

Табл. 2.4.

Оценка сформированности моторики, моторных и сенсорных латеральных предпочтений

| Порядковый номер | Фамилия Имя 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 | В различных движениях предпочитает левую руку, ногу | Наличие «невротических» движений, тиков |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Особенности речевого развития

Имеет смысл сказать о том, что и каким образом психолог может оценивать ребенка с точки зрения особенностей его речевого развития, с одной стороны, не «вклиниваясь» в сферу деятельности логопеда, а с другой — выявляя тех детей, которым необходима, по крайней мере, консультация или помощь специалиста — логопеда.

Здесь речь пойдет о тех параметрах речевого развития, которые должен уметь отметить психолог в процессе наблюдения. 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 слу-

чае 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, преобладание 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 редкие 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 предложения 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 не остановим). Ребенок с *чрезмерной речевой активностью* будет помимо речевой расторможенности демонстрировать и иные признаки регуляторной незрелости — неусидчивость, двигательная 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 характеризуют детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (в соответствии с классификацией К.С. Лебединской).

В своих заметках психолог безусловно должен отметить и несформированность *звукотроизносительной 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 несформированности 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 трудно-

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. Поскольку психолог наблюдает ребенка в различных жизненных (образовательных) ситуациях этот параметр, характеризует именно *преобладание* того или иного настроения ребенка. Так, например, ребенок может быть преимущественно напряжен, тревожен в процессе занятий (на уроках), но при этом излишне возбужден (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 не критичности ребенка. При этом, как правило, будет отмечаться и повышенный уровень общей психической и речевой активности. Такое состояние эмоционального фона может быть охарактеризовано как неадекватное. В частности, можно говорить об эйфории — повышенном неадекватно-радостном настроении, сочетающемся с двигательным и общепсихическим возбуждением.

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 (злобный) фон настроения* (дисфория) или преобладание *тревожного ожидания* в настроении ребенка.

Таким образом, анализируя преобладающий эмоциональный фон, в каких-то случаях мы ориентируемся на эмоциональное состояние ребенка на занятиях, а в других — вне их.

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 то же время, психолог может ставить перед собой задачу оценки именно спектра эмоциональных реакций ребенка. В этом случае могут фиксироваться конкретные эмоциональные проявления ребенка в различных ситуациях.

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 непринятие 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 эмоциональная неадекватность 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». С нашей точки зрения 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 характеризующее эмоциональную ранимость ребенка. В этих случаях ребенок будет выделяться, в том числе, и по параметрам регуляторной незрелости. Именно сочетание эмоциональной неадекватности реакций по 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 иметь «плюсы» не только в плане агрессивного фона настроения, но и выделяться из среды сверстников по параметрам неадекватности. Особенности эмоционально-аффективной сферы удобно фиксировать в следующей таблице.

Табл. 2.6.

Оценка аффективных и эмоциональных особенностей ребенка

| Порядковый номер | Фамилия | Имя ребенка | № парты | Аффективные и эмоциональные особенности | | | | | | | | | |
|------------------|---------|-------------|---------|---|--|---|--|--------------------------------------|---|--|-------------------------|---|--------------------------------------|
| | | | | Преобладание эмоционального фона настроения | | | | Адекватность эмоциональных реакций | | | | | |
| | | | | Преобладание сниженного эмоционального фона | Преобладание повышенного эмоционального фона | Преобладание тревожного фона настроения | Преобладание агрессивного (злобно) фона настроения (диффоричность) | Выраженная эмоциональная лабильность | Наличие неадекватных эмоциональных реакций по знаку | Наличие неадекватных эмоциональных реакций по силе | Эмоциональная ранимость | Трудности распознавания эмоционального настроения других людей (по знаку и по силе) | Конкретные эмоциональные особенности |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

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 непосредст-

венно 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 нами выделяются такие общие характеристики взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми:

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

В какой-то степени оценка коммуникативной активности, а именно, ее недостаточность (то есть низкая активность) или чрезмерность пересекаются с оценкой активности речевой. При этом очевидно, что когда речь идет об активности коммуникации, в первую очередь оценивается направленность на взаимодействие с другим человеком и на «...процесс обмена информацией ... в общем информационном поле, создаваемом партнерами по общению» (Битянова, 2001).

При оценке уровня коммуникативной активности наблюдение фиксирует лишь количественную сторону коммуникаций, поскольку качественные ее особенности (характеристики адекватности, конфликтности, социальной перцепции и т. п.) должны быть отмечены отдельно.

В качестве примера можно привести ребенка, который на уроке постоянно обращается к другим детям (то за линейкой, то за карандашом, то просто поболтать), то есть постоянно требует не только внимания к себе, но и ответа на свои коммуникативные послы. В данном случае можно будет говорить о *высокой коммуникативной активности*, пусть и несколько формальной. В другом случае можно наблюдать ребенка, который постоянно бубнит что-то себе под нос, как бы разговаривая сам с собой, не ожидая, в то же время, каких-либо ответных реакций со стороны окружающих. Такую «коммуникацию» нельзя назвать ни истинной коммуникацией, ни чрезмерной.

Оценить количественно *коммуникативную активность* можно наблюдая детей не столько в процессе занятий (уроках), сколько в ситуации свободного общения детей на переменах, во время прогулок и т. п.

При низкой коммуникативной активности ребенок может быть достаточно подвижен и моторно активен, но при этом не стремиться к взаимодействию с другими детьми и быть лишь пассивным в общении. То есть, когда ребенок не сам инициирует общение, но лишь отвечает с большей или меньшей адекватностью на коммуникативные послы (запросы) других. Как правило, и речевая активность детей с низкой активностью коммуникации будет невысокой. Исключение, как правило, составляют

дети с вариантами дисгармоничного развития (преимущественно экстрапунитивного плана) и дети с вариантами искаженного развития.

Качественная оценка взаимодействия ребенка при наблюдении в какой-то мере может быть произведена при оценке показателей *коммуникативной адекватности*.

Взаимодействие ребенка с окружающими вряд ли может быть адекватным, если у ребенка присутствуют трудности оценки (экспектаций) коммуникативных посылов со стороны других людей. Внешне это может выглядеть как не просто непонимание обращения, а скорее непонимание подтекстовой составляющей того или иного обращения. В особенности это касается понимания юмора (как детского, так и взрослого), «подколов» и т. п. безусловно, что в подобных случаях ребенок будет давать как *неадекватные коммуникативные реакции*, так и неадекватно реагировать аффективно. Однако при низкой коммуникативной активности ребенок может не реагировать вербально, но только лишь аффективно. Очень часто дети и добиваются именно таких неадекватных аффективных реакций, что и является в прямом смысле целью подобного рода взаимодействий. Однако неадекватные коммуникативные реакции вовсе не обязательно могут проявляться при пробах «на вшивость», что достаточно естественно, но могут характеризовать и *высокую конфликтность* ребенка. *Коммуникативная неадекватность* в ситуациях обыденного, бытового взаимодействия является важным маркером вариантов дисгармоничного или даже искаженного развития личности ребенка и должна быть отмечена психологом.

Одним из показателей коммуникативной неадекватности является наличие так называемых *коммуникативных барьеров*. В данном случае в понятие коммуникативного барьера входит не столько «... психологическое препятствие различного происхождения, которое реципиент устанавливает на пути нежелательной, утомительной или опасной информации» (Битянова, 2001), сколько более прозаическая ситуация, когда информация (как вербальная, так и невербальная) передается одним ребенком другому, взрослым ребенку или ребенком взрослому в сложной и непривычной для «принимающего» форме. То есть в той ситуации, когда наличие барьера нельзя считать психологически оправданным, сообщение в целом может быть интересным принимающему информацию (или, по крайней мере нейтральным), но существуют какие-либо препятствия, (штрихи, нюансы ситуации и состояния ребенка), которые мешают адекватному восприятию информации. К последним могут быть отнесены как особенности развития самого ребенка (недоразвитие речевого восприятия, этнические, культурные, интеллектуальные или иные особенности его существования), так и особенности ситуации, социокультурные, этнические, религиозные или даже интеллектуальные особенности передающего информацию человека (неважно, взрослого или сверстника). В то же время нельзя отрицать и нали-

чие классических коммуникативных барьеров, полностью соответствующих определению М.Р. Битяновой.

Одним из наиболее часто встречающихся барьеров подобного типа являются трудности понимания сложного речевого высказывания, обращенного к ребенку. Это должно сочетаться как с недостаточностью речевого развития, а может быть следствием нарушением физического слуха. Наличие коммуникативных барьеров часто может наблюдаться в том случае, когда в детский коллектив попадает ребенок из другой этносоциальной среды. В этой ситуации наблюдается конгломерат коммуникативных барьеров, имеющих, как уже указывалось, этническую, социокультурную, языковую и проч. природу.

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

Еще одним параметром адекватности взаимодействия, которую хоть и трудно, но можно оценить с помощью наблюдения является интегральная оценка *сформированности коммуникативных навыков*. Несформированности подобных навыков (часто сочетающееся с бедностью словаря, неумением оформить свое речевое высказывание) выражается в неумении чисто «технически» взаимодействовать с другими детьми, в узости, «бедности» самого репертуара способов взаимодействия. Такой ребенок на любое к нему обращение других людей может начать плакать, а в некоторых случаях конфликтовать (что можно рассматривать также как неадекватность коммуникативных реакций). В целом несформированность (сужение репертуара) коммуникативных навыков будет выражаться в стереотипности, малой модулированности коммуникативных ответов, поведения. Также к несформированности коммуникативных навыков можно отнести трудности взаимодействия в режиме диалога не только в вербальном плане, но и в невербальных коммуникациях. Естественно, что причинами подобных трудностей будут являться, в первую очередь, регуляторные и речевые проблемы.

Такой параметр не только особенностей взаимодействия ребенка с окружающими, но и специфики его аффективного «статуса» как *конфликтности*, является важным в оценке коммуникативных характеристик. Последнее должно, как правило, сочетаться с особенностями эмоционального фона и наличием неадекватных эмоциональных реакций. При наблюдении следует различать общий *высокий уровень конфликтности*, при котором «зона» конфликта не зависит от партнера по общению и распространяется на большинство ситуаций общения. Психолог может отметить, что ребенок одинаково конфликтен как с разными взрослыми, так с разными детьми и в различных жизненных ситуациях. При этом, безусловно, достаточно часто отмечается повышенный агрессивный фон настроения. Часто такой ребенок сам провоцирует кон-

фликты по отношению к себе других партнеров по общению. При другом варианте конфликтного поведения, а именно *избирательной конфликтности*, проблем агрессивности и изменения общего фона настроения как правило может не быть, а конфликтность ребенка проявляется лишь при взаимодействии с каким-то конкретным лицом или в конкретной ситуации. Таким образом «зона» конфликта имеет локальный характер и адресность.

Из всех вышеперечисленных параметров межличностных отношений ребенка и окружающих его людей складывается субъективная (в данном случае косвенная) оценка психологом *социометрической позиции* ребенка. Ее можно рассматривать как интегральную оценку характера взаимодействий и адаптации ребенка к окружающим его партнерам по общению. Она показывает, насколько ребенок интересен для общения другим детям и взрослым, каков его авторитет, насколько дети стремятся к дружбе с ним, насколько он им интересен как в игровом, так и в познавательном плане. Социометрическая позиция (без каких-либо количественных измерений ее) отражает ту социальную роль, которую выполняет ребенок в группе. Это могут быть роли «отличника», «своего парня», «недотроги», «козла отпущения», «души общества» и т. п.

Для оценки и регистрации характеристик взаимодействия ребенка удобно использовать следующую таблицу (табл. 2.7).

Табл. 2.7.

Особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми

| Порядковый номер | Фамилия Имя ребенка | № парты | Характеристики взаимодействия ребенка | | | | | | | Косвенная оценка социометрической позиции | |
|------------------|------------------------|---------|---------------------------------------|-----------------------------------|--|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--|------------------------------------|
| | | | Коммуникативная активность | | Коммуникативная адекватность | | | Конфликтность | | | |
| | | | 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 |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

Хотелось бы еще раз подчеркнуть важный факт. Объективность наблюдения принципиально недостижима, так как получаемые результаты всецело зависят от «субъективности» наблюдателя. Последнее де-

терминировано необычайно широким спектром факторов, определяемых личностью (в широком смысле этого слова) специалиста. Следовательно, сколько специалистов — столько будет и наблюдений. 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 образования⁸.

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.

Последние две ситуации должны «запустить», в свою очередь, следующий «шаг» диагностического этапа психолого-педагогического сопровождения — углубленную оценку выделенных детей всеми специалистами ПМПк, в том числе и психологом. Одновременно этот «шаг» является и одним из этапов непосредственной деятельности школьного ПМПк, что обсуждалось в предыдущем разделе.

2.3. Технология индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ

Технология сопровождения ребенка как один из системообразующих компонентов целостной индивидуальной образовательной про-

⁸ В данном случае мы не оцениваем не непосредственно нормативность или «ненормативность» психического развития, но только необходимость или ее отсутствие в создании специальных образовательных условий.

граммы мы рассматриваем как междисциплинарную технологию, обладающую всеми характеристиками, описанными в предыдущих разделах. Совершенно очевидно, что само психолого-педагогическое сопровождение, обладая общностью подходов, единой структурой, целью и задачами, фактически состоит из деятельностей отдельных специалистов сопровождения, объединенных в психолого-медико-педагогический консилиум. Последний (в современных условиях образовательной деятельности) имеет смысл называть всецело 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 5.3). 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 5.3), 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 собственная профессиональная деятельность по сопровождению ребенка с ОВЗ в рамках индивидуальной образовательной программы и «включенная» деятельность непосредственно в «ткань» урока, физкультминутки и других оргмоментов, перемены, классного часа — 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 прямое включение специалиста как ассистента педагога на уроке, оргмоментах, перемене, либо в каком ином виде — задача самого специалиста и решений консилиума.

Основные составляющие индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ общие для каждого из специалистов приведены в Приложении 5.3 в виде бланка. Его разделы должны быть прописаны каждым специалистом консилиума в процессе разработки индивидуальной образовательной программы — ее компонента психолого-педагогического сопровождения.

Отметим, что вся структура деятельности специалиста сопровождения, основные направления коррекционно-развивающей работы, ее режим и форма должна исходить, в первую очередь, из рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, с которыми ребенок приходит (или должен приходиться) 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 (ИПР)⁹. 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, необходимого 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, должны быть конкретизированы по содержанию деятельности специалиста в соответствии, как уже указывалось, с рекомендациями ПМПК.

- Используемые программно-методические средства и разработки. Очень важно авторство этих методических разработок и все выходные данные, поскольку на настоящее время рекомендованных Министерством образования или Департаментом образования Москвы методических комплексов или программ коррекционно-развивающей работы не

⁹ В настоящий момент этот раздел ИПР практически никогда не заполняется, поскольку в бюро МСЭ отсутствуют соответствующие специалисты. Поэтому вся «тяжесть» назначения психолого-педагогических мероприятий и сопровождение ребенка-инвалида в образовательном учреждении вначале «ложится» на ПМПК, а в дальнейшем и на само ОУ в лице специалистов консилиума.

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.

Дальнейшие материалы этого раздела посвящены непосредственно деятельности каждого специалиста школьного консилиума по сопровождению ребенка, включаемого в инклюзивную практику образовательного учреждения.

Особенности организации (координации) деятельности специалистов по сопровождению ребенка с ОВЗ¹⁰

В данном случае технологию организации — в общем виде координации деятельности по психолого-педагогическому сопровождению реализует руководитель школьного консилиума. Как правило, им является специалист школы, обладающий достаточным административным ресурсом.

Основная цель деятельности руководителя школьного консилиума: обеспечение междисциплинарного, «командного» эффективного взаимодействия специалистов в решении вопросов о содержании, формах, методах и приемах обучения, коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ, комплексном сопровождении всех субъектов инклюзивной практики.

²⁰ В данном разделе использованы материалы методического пособия Т.П. Дмитриевой «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении». Серия «Инклюзивное образование» вып. 3. Москва, изд-во Центр «Школьная книга», 2010.

Можно выделить и **основные задачи** его деятельности:

1. Планирование, реализация и анализ конкретных шагов администрации по развитию инклюзивной практики в образовательном учреждении;

2. Поддержка инклюзивной практики: организация условий для деятельности педагогов, включенных в инклюзивный процесс, специалистов психолого-педагогического сопровождения;

3. Поиск необходимых ресурсов как «внутри» образовательного учреждения, так и «вне» его;

4. Планирование, реализация и мониторинг конкретных шагов педагогического коллектива школы по включению «особых» детей в группу сверстников и образовательный процесс, оценку их адаптации и динамики развития, сопровождение всех остальных субъектов инклюзивной практики;

5. Координация взаимодействия специалистов междисциплинарной команды психолого-педагогического сопровождения (фактически, всех членов ПМПк);

6. Регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, поддержка отношений сотрудничества и взаимопомощи;

7. Организация взаимодействия специалистов и педагогов с всеми родителями учащихся;

8. Координация взаимодействия образовательного учреждения с социальными партнерами — учреждениями и организациями, связанными в единую систему инклюзивных образовательных учреждений, включая ресурсную сеть.

Как уже неоднократно говорилось, одним из основных условий эффективной деятельности образовательного учреждения по включению в образовательную среду различных категорий детей с ОВЗ и психолого-педагогическое сопровождение всех остальных субъектов инклюзивной практики (см. раздел 1.2) является наличие междисциплинарной команды специалистов. В этой ситуации руководитель консилиума выступает в нескольких «ролях». Рассмотрим возможные направления и алгоритм деятельности руководителя школьного консилиума как координатора психолого-педагогического сопровождения включения детей с ОВЗ в образовательный процесс.

Руководитель консилиума как **«разработчик стратегии инклюзии в учреждении»**. При этом актуализируются следующие направления деятельности, естественно, в сотрудничестве с участниками междисциплинарной команды специалистов ОУ и родителями:

- анализирует потребности детей с ОВЗ, поступивших в ОУ;
- в зависимости от этих потребностей — определяет стратегию поддержки, организационные и содержательные задачи, стоящие перед ад-

министрацией ОУ и педагогическим коллективом в отношении конкретного ребенка с ОВЗ и его семьи;

- совместно с ведущими для каждого конкретного ребенка специалистами сопровождения (психологом, дефектологом, логопедом, тьютором, социальным педагогом) выделяет и анализирует основные долгосрочные и краткосрочные цели в развитии ребенка;

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

- формулирует общую стратегию психолого-педагогического сопровождения конкретного ребенка с ОВЗ, его семьи и сопровождения других субъектов инклюзивной практики;

- оценивает эффективность сопровождения.

При этом реализуются следующие «шаги»:

Так при поступлении ребенка с ОВЗ в ОУ (в ситуации его предварительного обследования на ПМПк и согласия родителей с направлением в это образовательное учреждение) руководитель консилиума:

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

2. Организует собеседование с родителями, заключает соглашение о сотрудничестве, при наличии — договор о правах и обязанности образовательного учреждения и семьи;

3. Формирует «мини-команду» специалистов, которые будут работать с ребенком и его семьей в соответствии с рекомендациями ОПМПк 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 основных педагогов и специалистов сопровождения в адаптационный период пребывания ребенка в ОУ (наблюдение и целенаправленную диагностику с целью выявления возможностей и затруднений ребенка, подбор адекватных возможностям ребенка и семьи режима пребывания в ОУ, 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 програм-

мы 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 ИОП);

В свою очередь, как непосредственно **член школьного консилиума** — его руководитель осуществляет следующие направления своей деятельности:

- Осуществляет координацию взаимодействия сотрудников ОУ — членов ПМПк (педагогов классов, специалистов психолого-педагогического сопровождения, тьюторов, педагогов дополнительного образования по необходимости, администрации) при подготовке к консилиуму;
- Участвует в планировании и работе заседаний ПМПк по детям, включенным в инклюзивную практику;
- Принимает участие в разработке индивидуальной образовательной программы (ИОП), ее реализации в рамках ОУ,
- Организует работу ПМПк по анализу деятельности его специалистов (в рамках психолого-педагогического сопровождения), при необходимости — ее коррекции;

При этом он, будучи руководителем ПМПк:

1. Договаривается с сотрудниками ОУ о режиме и форме проведения ПМПк.

2. Готовит приказ о деятельности ПМПк образовательного учреждения, утверждает у директора образовательного учреждения состав участников ПМПк, изменения в графике работы или функциональных обязанностях сотрудников ОУ.

3. Извещает администрацию и сотрудников ОУ о дате проведения заседаний ПМПк.

4. Извещает родителей о дате проведения ПМПк по их ребенку, приглашает на встречу.

5. Ведет (или поручает вести определенному сотруднику) отчетную и текущую документацию.

6. Знакомит специалистов с формой ведения документации (педагогическое представление, заключения логопеда, дефектолога, психолога — первичное, динамическое, итоговое).

7. Разрабатывает общую стратегию, соединяет, «состыковывает» основные блоки индивидуальной образовательной программы для ребенка с ОВЗ.

8. Курирует выполнение ИОП и ее отдельных компонентов, посещает групповые и индивидуальные занятия, в том числе коррекционно-развивающие, координирует взаимодействие основных педагогов и специалистов сопровождения.

В рамках обеспечения взаимодействия с родителями ребенка с ОВЗ, родителями других детей класса (школы) руководитель ПМПк:

- анализирует намерения семьи ребенка с ОВЗ в области его образования и дальнейшей жизни;

- совместно со специалистами сопровождения конкретизирует пожелания родителей к режиму пребывания в ОУ, содержанию и формам коррекционно-развивающей работы;

- устанавливает отношения взаимного сотрудничества, разделения ответственности ОУ и семьи за развитие ребенка, его социализацию.

При этом руководитель ПМПк занимая позицию **«координатора взаимодействия с родителями»** обеспечивает (или реализует сам) следующие шаги:

1. На первом собеседовании разъясняет родителям возможности образовательного учреждения в плане оказания образовательных услуг и психолого-педагогической поддержки.

2. Заключает соглашение о сотрудничестве между родителями и ОУ.

3. Приглашает родителей на заседание ПМПк по разработке Индивидуальной Образовательной Программы, участвует в ее согласовании с родителями;

4. Доводит до сведения родителей расписание занятий ребенка, согласовывает режим пребывания ребенка в ОУ и организацию психолого-педагогического сопровождения, включая коррекционно-развивающие занятия;

5. Извещает родителей о возможном времени проведения индивидуальных и групповых консультаций, приглашает на тренинги, собрания, «Родительскую школу» и другие мероприятия;

6. Сообщает родителям (или поручает другим сотрудникам) о возможных изменениях в расписании коррекционно-развивающих занятий, изменениях в нагрузке и т. д. (принятых по решению ПМПк);

7. Анализирует «обратную связь» — мнение о ходе адаптации ребенка в ДОУ, темпах и путях его дальнейшего развития, эмоциональном состоянии самих родителей. Анализирует запрос семьи, привлекает, при необходимости, внутренние и внешние ресурсы для поддержки семьи.

Выступая в качестве **«информатора»**, руководитель школьного консилиума аккумулирует, анализирует и передает необходимую ин-

формацию для педагогов, родителей, администрации. При этом он осуществляет следующий алгоритм деятельности:

1. Информировывает педагогический коллектив и администрацию ОУ о состоянии дел по данному направлению на уровне ОУ, района, округа, города и т. д.

2. Доводит до сведения родителей и администрации решения ПМПк.

3. Предоставляет администрации, родителям, педагогам информацию о возможных внутренних и внешних ресурсах по их запросу.

4. Предоставляет статистические сведения о ходе включения детей с ОВЗ в ОУ школьному сообществу (органам самоуправления — управляющий совет ОУ, Совет по инклюзии, родительский комитет и др.) и органам управления образования по их запросу.

Важным компонентом деятельности руководителя школьного консилиума является **поиск возможных ресурсов** для эффективной реализации задач инклюзивной практики. Следует отметить, что этот аспект (как, впрочем, и многие другие) не относится исключительно к реализации инклюзивной практики непосредственно по отношению к включаемому ребенку с ОВЗ, ребенку-инвалиду, но имеет отношение ко всем субъектам психолого-педагогического сопровождения — семье ребенка с ОВЗ, родителям других детей, специалистам ПМПк и педагогическому коллективу.

В этой ситуации руководитель ПМПк:

- Анализирует запрос и имеющиеся «внутренние» ресурсы, необходимые для создания доступной, развивающей образовательной среды.

- Совместно с другими представителями администрации и специалистами ОУ занимается вопросами обеспечения обучающихся дополнительным оборудованием и дидактическими материалами.

- Анализирует запрос педагогов и родителей на «внешние» ресурсы — методическая, юридическая, медицинская поддержка, дополнительные реабилитационные услуги и т. д.

- Координирует взаимодействие с «внешними» партнерами ОУ по ответу на имеющийся запрос.

Для этого руководитель должен осуществить следующие мероприятия, согласованные с другими этапами психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики и деятельностью ПМПк:

1. Совместно с заместителем директора по УВР), руководителями структурных подразделений и служб учреждения определить необходимость:

- методической поддержки педагогов;

- методического обеспечения (образовательных программ, дидактических материалов, компьютерных программ и т. д.);

- тех или иных помещений, дополнительного специального оборудования;

2. Определить возможность и меру использования, привлечения дополнительных ресурсов в самом ОУ, для чего он:

- организует взаимодействие основных педагогов (воспитателей) со специалистами психолого-педагогического сопровождения (психологом, дефектологом, логопедом, социальным педагогом, тьютором);
- стимулирует (или сам принимает участие как специалист) написание единого («сквозного») календарно-тематического планирования;
- организует методические встречи «мини-групп» специалистов по разработке и адаптации дидактических материалов, пособий;
- совместно с заместителем директора по информационно-коммуникационным технологиям или соответствующим специалистом школы подбирает необходимое программное обеспечение для решения актуальных образовательных задач;
- организует переоборудование, «зонирование» (выделение рабочей и игровой зоны, зон для индивидуальной, подгрупповой, групповой работы и т. д.) имеющихся помещений;

3. Находит информацию об имеющихся ресурсах вне образовательного учреждения, формулирует запрос (например, к специалистам Окружного ресурсного центра, ближайшего ППМС-центра, общественной организации, учреждению дополнительного образования и т. д.);

4. Организует взаимодействие со специалистами «внешних» организаций (например, междисциплинарный консилиум, консультацию юриста, специалистов по коррекционно-развивающей работе и реабилитации, тренинги для педагогов, родителей, детей, «Уроки доброты» и т. п.);

5. Оказывает всестороннюю поддержку всем участникам образовательного процесса;

6. Осуществляет организационное и методическое консультирование педагогов и специалистов сопровождения;

7. Консультирует или, по крайней мере, принимает участие в консультировании родителей;

8. Устанавливает взаимодействие с социальными партнерами, организует или принимает участие в мероприятиях, способствующих оказанию поддержки всем участникам образовательного процесса в ОУ.

Очевидно, что подобное «громадье» задач и мероприятий одному руководителю выполнить невозможно. Поэтому, еще раз подчеркнем, руководителем школьного консилиума для обеспечения достаточно эффективной реализации вышеуказанных мероприятий может быть только член административной группы, обладающий достаточным административным ресурсом.

Технология сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе учителем-дефектологом

Опыт сопровождения образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включенных в общеобразовательную

школу показывает, что в настоящее время большинство учеников испытывают либо огромные трудности при обучении, либо не в состоянии 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 предоставление специальных условий.

Таким образом, основная **цель** деятельности учителя-дефектолога: максимальная образовательная адаптация ребенка с ограниченными возможностями 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.

Тезисно рассмотрим 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, имеющих нарушение слуха:

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

Содержание работы с детьми, имеющих нарушение зрения:

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

Содержание работы с детьми, имеющих нарушение 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 тифлопедагога и сурдопедагога, 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 следующих направлениях:

1. Диагностическое:

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 приёмов;

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 учителя-дефектолога составляется заключение и рекомендации по составлению индивидуального образовательного плана. Все результаты обсуждаются на заседаниях ПМПк образовательного учреждения, в результате которого разрабатывается компонент индивидуальной образовательной программы (см. Приложения 1.3). Данные обследования сообщаются родителям ребенка, совместно обсуждается план предстоящей работы.

2. Коррекционное:

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 учащихся, нуждающихся в сопровождении;

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

в) реализация 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

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 проработанного анализа) работы по преодолению недостатков процесса психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательного учреждения.

4. Консультативно-просветительское

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 проходит:
 - наблюдение учебного процесса;
 - совместное обсуждение проблем развития и образования учащихся 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;
 - рекомендации 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 по предотвращению вторичных нарушений;
 - информирование родителей о школьных проблемах ребенка;
 - участие в родительских собраниях;

- разработка 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 максимально включается и непосредственно в разработку индивидуальной образовательной программы, является базисом для адаптации ИОП в соответствии с возможностями ребенка.

Технологии индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ учителем-логопедом

Одной из наиболее важных сторон деятельности группы специалистов сопровождения по включению ребенка с ОВЗ в образовательное пространство школы является работа учителя-логопеда. Наиболее часто именно речевые проблемы у ребенка становятся основными, из-за которых детский коллектив не принимает такого ребенка, они же являются главными объектами насмешек сверстников. Зачастую, именно 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 участни-

ков учебно-воспитательного процесса по вопросам организации речевого режима ребенка в школе и дома;

Основные цели и задачи деятельности учителя-логопеда

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

Задачи:

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

Работа учителя-логопеда, с одной стороны, определяется общими стратегическими целями и задачами школы и находится 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 учащимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи на родном языке, которые препятствуют успешному освоению общеобразовательных программ.

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

Логопедическое сопровождение учащихся в рамках общеобразовательной школы включает в себя:

Комплектование групп:

Комплектование групп учащихся для фронтальных занятий:

1. ОНР (III, IV уровень) — 1 класс;
2. Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР— 2 класс;
3. Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР — 3 класс;
4. Элементы нарушения чтения и письма, дисорфография — 4 класс;
5. Индивидуальные занятия и занятия по подгруппам с детьми, имеющими нарушение произношения отдельных фонем, отдельные случаи нарушения чтения и письма.

Содержание логопедической работы

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 графо — моторных 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; дифференциация гласных 1-го и 2-го ряда. 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 активизация словаря именами существительными, глаголами, прилагательными, наречиями; работа над пониманием значения синонимов, антонимов, омонимов и многозначных слов в разных частях речи; развитие обобщающих понятий, классификация предметов; работа над формированием связной речи; словообразовательная работа. Систематизация знаний детей о способах словообразования.

Коррекционная логопедическая работа по профилактике и устранению нарушений письма и чтения у учащихся 2—4 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. Типы слогов. Ударение в слове; безударные гласные; состав слова (морфемный анализ и синтез слов); словосочетание и предложение. согласование различных частей речи в числе, в роде. Управление; закрепление падежных форм; связь 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 нарушение речи, является работа учителя-логопеда с родителями. Сотрудничество логопеда с семьёй является необходимым условием успешного обучающего воздействия на ребёнка.

Главной задачей логопеда при взаимодействии с семьёй ребёнка с нарушением речи является не только выдача рекомендаций по коррекции речи и воспитанию ребёнка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению 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 ребёнка.

К концу обследования детей, в конце сентября, логопед организует индивидуальные консультации с родителями. По результатам обследования логопед сообщает родителям характер отклонений в речевом развитии ребёнка 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 ребёнка, 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 приёмы повышения уровня их педагогических знаний, совместная деятельность со специалистом способствует качественной и эффективной организации работы с детьми.

Особенности организации индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ педагогом-психологом

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 и на всех детей инклюзивного образования, и на родителей детей с ОВЗ, и на всех остальных родителей. В соответствии с этим можно выделить направления деятельности психолога с различными субъектами образо-

вательного процесса. Традиционно на первом месте стоит диагностическое направление. Поскольку в предыдущих разделах достаточно подробно рассматривались различные технологии оценки особенностей психического развития ребенка с ОВЗ и оценки других составляющих инклюзивного процесса, в которые включен педагог-психолог, мы не будем подробно на них останавливаться, но лишь упомянуть при освещении других направлений и технологий деятельности.

Технология сопровождения ребенка с ОВЗ в рамках компонента ИОП заключается, по крайней мере, в двух основных аспектах:

1. Технология формирования базовых предпосылок учебной деятельности (формирование произвольного компонента деятельности и формирование пространственно-временных представлений) в соответствии с уровнем и особенностями психического развития ребенка и характера его нарушений (типом отклоняющегося развития).

2. Другой вид психологической помощи представляет собой технологию социальной адаптации ребенка в среде сверстников, а также в целом в пространстве образовательного учреждения. 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 для 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 адаптированными социально.

Помимо коррекционно-развивающей деятельности с ребенком с ОВЗ, безусловно, психолог вначале должен провести диагностическую работу, которая направлена не только на выявление особенностей и уровня развития ребенка, сформированность его эмоционально-личностных характеристик, но и диагностику межличностных отношений детей класса друг к другу и, в том числе, к включаемому в пространство класса ребенка с особенностями развития. Эта задача наиболее адекватно может быть решена с помощью технологии социометрического исследования. Для решения этой задачи наиболее эффективно использовать оценку социометрических позиций детей посредством методики ЦТО (цветового теста отношений) (Н.Я. Семаго, 2007). 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 ГПД, тьюторам и другим значимым взрослым. Собственно социометрическое исследование — непараметрическая социометрия методом цветовых 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, в том числе, и по отношению 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 решить 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.

Одновременно посредством той же социометрической технологии мы получаем возможность оценить субъективные отношения 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 (в данном случае руководителе ПМПк).

В рамках разработки индивидуальной образовательной программы — ее 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: оптимальное место посадки ребенка, организация внешних опор.

Особенности развития практически любого ребенка с ОВЗ, особенности развития произвольный форм деятельности, в частности произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, создают необ-

ходимость 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, которые должны быть технологизированы — это помощь в организации обучения; психологическая поддержка учителя; индивидуальная работа с ребенком, направленная на его социальное, эмоциональное и личностное развитие; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами; работа с соучениками ребенка.

Организация деятельности тьютора¹¹

В школах, где инклюзивная практика уже прижилась и дает положительные результаты, действуют различные схемы организации учебного процесса. В соответствии с ними тьютор может выполнять три совершенно разные организационные задачи:

1. Тьютор — персональный сопровождающий ребенка с ОВЗ

По оценкам специалистов более реальной в ближайшее время представляется картина, когда учитель инклюзивного класса не является специалистом в области нарушения развития детей, а тьютор наоборот, имеет соответствующее специальное образование. В таком случае тьютор берет на себя функцию специалиста, который тонко и четко выстраивает учебный процесс в среде класса, помогая учителю приспособиться к особенностям включенного ребенка, не снижая при этом качества образования всего класса.

От тьютора, как равноправного специалиста ПМПк может потребоваться адаптация учебной программы к возможностям ученика с особенностями развития.

В этом случае тьютор следит за тем, что излагает учитель, и подает материал в объеме и на уровне, понятном подопечному. Ребенок при этом находится в классе, слушает и учителя, и ответы учеников, но выполняет то количество заданий, которые может. Процесс активности ученика находится под контролем тьютора. Таким образом, тьютор как бы берет под контроль обучение своего подопечного, постепенно расширяя его знания, все более «встраивая» его в образовательный процесс урока.

¹¹ Материалы данного раздела основываются на методических разработках И.В. Карпенковой «Тьютор в инклюзивном классе, сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы.» М, Изд-во Теревинф, 2010.

2. Тьютор — помощник учителя.

Другой вариант предусматривает помощь тьютора в организационных моментах, но при этом учебная нагрузка формируется учителем класса. В этом случае от тьютора может потребоваться помощь и другим ученикам, например, собрать у всех детей тетради, поддержать дисциплину класса во время выполнения задания учителя. Учитель же в это время уделяет внимание подопечному тьютора. Если учитель стремится занимать максимально лидерскую позицию в учебной деятельности ученика с особенностями развития, а тьютор при этом не имеет специального образования (дефектология, специальная или клиническая психология и т. п.), то в такой паре самое оптимальное — стать для учителя помощником в реализации его идей относительно обучения ребенка с особенностями развития.

3. Тьютор — второй учитель в классе

Такой подход распространен в американских школах. В силу того, что признание ребенка не способным учиться самостоятельно считается нарушением его прав, в классе, где учится ребенок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с особенностями развития — в большей степени.

Так или иначе, тьютор и учитель могут придерживаться разных вариантов. По сути, они становятся одной командой, в которой учитель может играть ведущую роль, либо тьютор может выступать в роли эксперта в отношении обучения ученика с особенностями развития, а учитель придерживается рекомендаций тьютора во время ведения урока. Но в этом случае необходимо помнить, что учитель должен играть главную роль в сознании 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: с учителем, с тьютором, с другими учениками, со своими родителями, родителями других учеников, деятельность тьютора, можно определить следующими фазами:

1. инициация правильной активности подопечного ребенка.
2. поддержание этой активности.
3. постепенный выход из посреднической роли тьютора — предоставление максимальной самостоятельности ученику с особенностями развития.
4. Расставание с подопечным ребенком.

Как уже упоминалось выше, сопровождение ученика может осуществляться в течение всего периода обучения, но всегда надо ориентироваться на возможность самостоятельного обучения ребенка с особенностями развития в среде класса.

Можно описать последовательность этапов движения от сопровождения к самостоятельности:

1. Ученик и тьютор сидят вместе за партой, тьютор помогает ребенку во всем.
2. Ученик сидит один, а затем (или сразу) с другим учеником класса, тьютор — сзади или поодаль.
3. Тьютор приходит не на все уроки, а только на те, на которых без него не обойтись (например, на письменные).
4. Тьютор приходит не каждый день.
5. Ребенок учится самостоятельно.

Конечно, полный выход тьютора из системы отношений иногда может быть невозможным, но надо всегда помнить, что это — идеальная цель и стремиться к ней. В очень большом количестве случаев не столько ребенок не может быть самостоятельным, сколько взрослые не могут дать ему возможность быть самостоятельным. Бывает и такая ситуация, когда ребенок с особенностями развития по интеллекту может опережать сверстников. Поэтому главной задачей, которую пришлось решать учителю и тьютору, стала задача «как не дать заскучать» этому ребенку.

В процессе формирования самостоятельности важно помнить, что для различных категорий детей с ОВЗ, особенно для детей с тяжелыми нарушениями в развитии — первична социализация, т.е. вписывание в рамки социальной среды.

Роль тьютора в системе организации жизненного пространства подопечного ребенка

Роль тьютора в организации жизненного пространства ученика с особенностями развития включает в себя разнообразные аспекты школьной жизни, особенно первое время. По отношению непосредственно к самому ребенку тьютор формирует доверительные и эмоционально насыщенные отношения с подопечным, в начале работы становится «проводником», защитником, выразителем желаний и вместе с тем организующей и гармонизирующей силой. Он обязан следить за состоянием ребенка: помогает разрешить конфликтные ситуации, успокаивает, воодушевляет и т. п.; если нужно отдохнуть — может вывести из класса в игровую комнату; в туалет и т. п. В первую очередь, тьютор участвует в координации общей деятельности ученика, дозирует учебную нагрузку. В взаимодействии с педагогом класса тьютор договаривается с учителем о целях и задачах своей работы; о возможных трудностях (посторонний шум во время переговоров тьютора и подопечного ученика, о возможных уходах с урока и возвращении; об особенностях характера и специфике поведенческих проявлений ребенка. Важным является договоренность об эффективном выстраивании взаимодействия в тройке: ребенок—учитель—тьютор.

В отношении других детей в задачи тьютора входит следить за тем, что происходит в детском коллективе — о чем дети говорят, во что играют, Объяснении детям, как общаться с их одноклассником. Если тема касается особенностей подопечного ребенка, то тьютору приходится отвечать на их вопросы.

Так как ребенок с особенностями развития создает вокруг себя особое пространство (включая еще и взрослого человека — тьютора), то его необходимо «вписать» в общее пространство. В классе ребенка необходимо посадить таким образом, чтобы он не был «на галерке», но и не занимал центральную часть, так как может отвлекать остальных учеников. Если тьютору необходимо сидеть рядом с учеником, то оптимальным будет место ученика в правом или левом ряду (если в классе три ряда парт), на второй или третьей парте. При этом за партой ребенок должен сидеть ближе к среднему ряду, а не к окну или к стене — это место для тьютора. Нередко ученика приходится выводить с урока по ряду объективных причин (туалет, усталость, неконтролируемое яркое эмоциональное состояние). Поэтому важно найти такое место, чтобы уход с урока и возвращение не сильно отвлекали остальных детей. Рабочее место должно быть помечено определенным образом (обычно, в начальной школе это делают с помощью цветных кружков или картинок). Возможно, у ребенка есть любимый персонаж или изображение любимого предмета. Наличие такой картинки поможет снизить тревогу или быть подспорьем во время обучения. Для слабослышащего или слабовидящего ученика необходимо подобрать место таким образом, чтобы он мог хорошо видеть и слышать учителя.

Учитывая индивидуальные особенности поведения ребенка, необходимо продумать маршрут и трудности, которые могут возникнуть во время пребывания ребенка в рекреации во время перемены, на улице (уроки физкультуры, прогулки во время продленки), в столовой, в спортзале, в раздевалке, на лестницах между этажами, в туалете. Так для ребенка с расстройствами аутистического спектра, возможно, понадобится выделить отдельное время, когда он сможет бывать в туалете, вне зависимости от занятий и без других детей.

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

1. Знакомство тьютора с педагогом класса, под руководством которого будет учиться ребенок.
2. Знакомство тьютора с сопроводительными документами ребенка.
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 помощи ребенку в школе. Эти три этапа желательно осуществить до начала занятий в школе.

4. Совместно с учителем (по необходимости и с психологом) нужно:

- 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 переодевается 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; тьютор помогает ребенку только на уроке, или же и на переменах тоже и т. д.

5. Совместно с учителем, с психологом и, по необходимости, с другими специалистами консилиума (дефектологом, логопедом, социальным педагогом) не только в рамках психолого-педагогического сопровождения — компонента ИОП составляется собственный план работы, но и проводятся регулярные обсуждения эффективности, успешности работы, корректировка тьюторской деятельности

6. Самостоятельно или совместно с учителем и, по необходимости, с психологом разрабатывает план развития самостоятельности подопечного.

Одной из задач тьюторской деятельности является ***введение ученика с особенностями развития в детский коллектив.***

Для ребенка с особенностями развития детский коллектив, в котором он находится, является самым мощным ресурсом. Именно поэтому от того, как к ребенку будут относиться дети, во многом будет зависеть его душевное состояние. Задача тьютора — обеспечить спокойное включение ребенка в детский коллектив. При этом необходимо учитывать следующее:

1. Если ребенок по поведению сильно отличается от остальной группы, то желательна предварительная беседа с учениками при 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 внимания и т. п.).

2. Если ребенок сильно отличается по внешнему виду (например, он передвигается на коляске), то детям следует рассказать о том, почему он не может ходить. Рассказывать нужно спокойным голосом, без лишних подробностей.

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. Дети могут задать вопросы: А это не заразно? А почему он

такой? Он что, дурак (глупый)? А у него это пройдет? Отвечать нужно также спокойным голосом и без лишней детализации. Полезно будет рассказать ребятам заранее, что новый ребенок может, какие у него есть положительные способности. Например, если ребенок мало говорит, но усидчив, о нем можно сказать: «Ваня умеет слушать», о подвижном ребенке сказать: «Рома может очень быстро бегать» и т. п. То есть дети в классе должны понимать, что, как и каждый из них, новый член их коллектива что-то умеет лучше, а что-то хуже.

3. Если ребенок по своему поведению (и внешнему виду) не сильно отличается от остальных, то необходимости в проведении специальных бесед нет и возникающие проблемы могут решаться в обычном режиме. Вполне возможно, что дети спросят, почему с одним учеником сидит еще один взрослый. На это можно ответить: «Я помогаю Тане писать, ей самостоятельно писать пока трудно». Со временем, когда дети перзнакомятся друг с другом, острота вопросов о непохожести их одноклассника обычно спадает. Дети просто привыкают и при соответствующем контроле со стороны взрослых стараются помочь своему необычному другу.

Нередко дети, видя, что ребенок отличается от общей массы, и не стремятся с ним общаться, поэтому тьютору необходимо, особенно на первых порах, вовлекать детей 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.

2.4. Технология психолого-педагогического сопровождения родителей ребёнка с ОВЗ

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья всегда тяжелый психологический стресс для родителей. Неблагоприятная динамика нарушений в развитии у детей оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей, так как они находятся в длительно действующей психотравмирующей ситуации. Как следствие у них, формируются личностные нарушения, проявляющиеся в разных эмоциональных состояниях и реакциях, в эмоциональной неустойчивости родителей.

Исследования и анализ взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, в первую очередь, направлены на разработку эффективных мер предупреждения и коррекции личностных нарушений родителей, а также с целью описания ос-

новых направлений и форм работы с такими семьями. Таким образом, необходимо не просто изучать особенности семей, воспитывающих ребенка-инвалида, но и разработать систему психологической помощи и поддержки таким семьям. Однако, оказание эффективной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями, сложный процесс, поскольку отсутствует целостный методологический подход к определению содержания, механизмов, форм и методов психологической помощи таким семьям. Отсюда возникает необходимость и создания определенных организационных форм работы с родителями. В первую очередь, должна идти речь о родительском клубе, о чем речь пойдет далее.

При начале обучения ребенка с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы, данные проблемы имеют тенденцию к усугублению. В данном случае наиболее актуальной становится психолого-педагогическая помощь родителям детей с ОВЗ, впрочем, педагогическая и психологическая помощь всем участникам образовательного процесса (детям с ОВЗ, детям класса, родителям условно нормативно развивающихся сверстников, педагогам). Для успешного решения данной задачи необходимо в рамках все тех же этапов сопровождения обеспечить эффективную работу с родителями.

Первый этап — *диагностический*.

Только ясное представление о том, на что будет направлено внимание на диагностическом этапе (что изучать, как изучать, для чего изучать), позволит управлять процессом педагогической помощи. Поэтому должно быть разработано содержание деятельности на диагностико-аналитическом этапе формирования родительско-детских взаимоотношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для получения информации по интересующей нас проблеме было проведено изучение:

- эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов отношения родителей к детям;
- стилей межличностных взаимоотношений между родителями и детьми.
- содержания и методов педагогической помощи семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, реализуемых в образовательном учреждении (программы и педагогические технологии, характер взаимодействия педагогов с родителями и детьми).

Объективную картину состояния формирования родительско-детских взаимоотношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, помогают получить следующие методы исследования: анкетирование; индивидуальные беседы; наблюдение; анализ документации; написание родителями эссе.

В первую очередь, необходимо выяснить: в какой степени вопросы формирования родительско-детских взаимоотношений в таких семьях являются проблемными. С этой целью было проведено выборочное обследование, в нем приняли участие семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 7 до 11 лет, посещающих школу.

С учетом выделенных компонентов отношения (эмоционального, когнитивного и поведенческого), у родителей выявлялись: чувства, которые родитель испытывает по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, и эмоции, отражающие оценку ими своей родительской позиции; знания, представления родителя о своем ребенке и о себе, как о носителе социальной роли родителя; способы реализации определенного отношения к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. У детей с ограниченными возможностями здоровья подверглись изучению: эмоциональное самочувствие ребенка в семье, выявление уверенности/неуверенности ребенка в родительской любви; идентификация детей с родителями; поведение ребенка по отношению к родителям.

Второй этап — *информационный*.

На данном этапе осуществляется информационная поддержка родителей в общем контексте сопровождения всех участников образовательного процесса. Основной целевой аудиторией являются родители, как детей с ОВЗ, так и нормативно развивающихся сверстников. Задачей данного этапа становится информационная поддержка родителей, в том числе, детальное информирование родителей об инклюзивном образовании, его ценностных ориентирах и смыслах. Уже на этом этапе начинает формироваться родительский актив, состоящий из тех родителей, которые уже готовы разделять взгляды администрации, педагогического коллектива и специалистов психолого-педагогического профиля и стать активными помощниками в формировании и развитии ценностных смыслов инклюзивного образования.

Третий этап — *просветительский*.

На данном этапе происходит просвещение родителей по вопросам развития детей с ОВЗ, которое может осуществляться как на заранее спланированных мероприятиях (тематические выступления специалистов психолого-педагогического профиля во время родительских собраний; тренинги для родителей; индивидуальное и групповое консультирование и другие мероприятия), так и на оформленных стендах, информационных листках, сайте образовательного учреждения. Здесь администрации и педагогам необходимо организовать диалог между родителями «обычных» и «необычных» детей, сориентировать их в вопросах, которые ранее не обсуждались, «развевать мифы» о

тех или иных особенностях детей с ОВЗ, снять эмоциональное напряжение и сопротивление, вызванное недостаточной информированностью.

Четвертый этап — *этап привлечения родителей к участию.*

На данном этапе происходит активное привлечение родителей детей с ОВЗ к участию в жизни учреждения, к проявлению себя, своих талантов и умений, к включению и совместному участию в различного рода мероприятиях класса и школы в целом.

Пятый этап — *практический.*

На данном этапе происходит активизация как детей с ОВЗ, так и их родителей. Главной задачей этого этапа становится проведение детских мероприятий с участием всех детей, с активным вовлечением ребенка с ОВЗ в посильные ему мероприятия школы. При этом в любом концерте ли, спектакле ли, конкурсе ли у ребенка с ОВЗ должна быть специально подготовленная и составленная для него роль, которая бы подчеркивала его достоинства. На данном этапе особо ценным является уже простроенное и сформированное ранее на предыдущих этапах детско-родительское сообщество класса. Самым важным здесь является взгляд родителей детей на успехи своего ребенка, на взаимодействие всех детей друг с другом, на сформированный детский коллектив.

Шестой этап — *аналитический.*

На данном этапе происходит подведение итогов и анализ достижений. Администрация школы, классный руководитель, педагоги, специалисты психолого-педагогического профиля анализируют результаты совместной деятельности и планируют дальнейшую работу, направленную на развитие инклюзивной практики в образовательном учреждении.

В последующей работе с родительским сообществом школы, на наш взгляд, актуальным стало бы создание психологического клуба родителей («Родительский клуб», «Родительская школа», «Школа матерей», «Мама, папа, я» и другие). Поскольку изначально именно семья является ресурсом для личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, возникает необходимость сохранения и поддержания психического и психологического здоровья членов семей, имеющих такого ребенка. В этой связи возникает необходимость обобщения и систематизации информации о детской инвалидности в целом и о семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями с целью разработки эффективных мер предупреждения и коррекции личностных нарушений родителей, а также с целью описания основных направлений и форм работы с такими семьями.

Таким образом, необходимо не просто изучать особенности семей, воспитывающих ребенка-инвалида, но и разработать систему психологической помощи и поддержки таким семьям. Однако, оказание эффективной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями, сложный процесс, поскольку отсутствует целостный методологический подход к определению содержания, механизмов, форм и методов психологической помощи таким семьям.

Как уже отмечалось, наиболее эффективно все подобные мероприятия проводить в рамках деятельности родительского клуба, актуальность создания которого обусловлена следующими причинами:

1. На психологическом уровне — необходимостью профилактики стресса, имеющего пролонгированный характер, который в свою очередь оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей.

2. На социальном уровне — необходимостью установления доверительно — поддерживающих отношений между родителями, поскольку происходит деформация во взаимоотношениях между родителями больного ребенка, вследствие чего нередко наблюдаются разводы, а также семья становится малообщительной и избирательной в контактах, то есть формируется ограниченный микросоциум, в котором преимущественно и воспитывается ребенок.

3. На соматическом уровне — необходимостью прерывания патологической цепочки, которая от заболевания ребенка ведет к психогенному стрессу у матери (но, возможно, и другого родителя), который, в свою очередь, провоцирует соматические или психические заболевания.

Основной целью психологического клуба родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья является социально-психологическая поддержка семей.

Основными задачами являются:

- оптимизация детско — родительских отношений;
- улучшение психо — эмоционального состояния родителей;
- гармонизация супружеских отношений;
- создание и укрепление отношений между семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, в целях расширения круга их взаимодействия.

Работа психологического клуба родителей предполагает как индивидуальную (семейную), так и групповую формы работы. Эффективность работы зависит от участия родителей в прослушивании лекций по особенностям психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в тренингах, направленных на коррекцию эмоциональных состояний, межличностных и детско-родительских отношений.

Создание такого клуба для родителей позволит оказывать психологическую помощь на всех этапах жизни ребенка, так как, по мере роста и развития ребенка в семье возникают новые стрессовые ситуации, новые проблемы, к решению которых родители часто оказываются совершенно не подготовленными.

2.5. Система поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику, как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения

Любое нововведение в практику школьной жизни требует детального анализа ресурсов и состояния субъектов психолого-педагогического сопровождения, обсуждения целей и задач деятельности, детального планирования реализации этих целей. Педагог является центральной фигурой реализующей инклюзивные процессы, создающей психолого-педагогические условия для интеграции ребенка с ОВЗ в образовательное пространство. Значение имеет все — отношение педагога к ребенку, отношение педагога к результату достижений ребенка, умение педагога индивидуализировать процесс обучения, умение хвалить и т. д. Но, одной из основных характеристик педагога является готовность к изменениям, профессиональному поиску и готовность работать в команде специалистов.

У педагогов, начинающих реализовывать инклюзивную практику, на первом этапе возникает сопротивление, которое может иметь следующие известные причины: потеря контроля, потеря компетентности, личная неопределенность, неожиданность, увеличение объема работы. Если перевести на простой язык, то это основные страхи — страх не справиться и оказаться некомпетентным, страх остаться одному, не получить помощи и поддержки. Таким образом, определяются две содержательные линии необходимой профессиональной поддержки педагогов, которые начинают включаться в инклюзивный процесс в образовательном учреждении:

1. Развитие психолого-педагогической компетентности (овладение новыми и специальными знаниями, принятие ответственности за результаты педагогической деятельности, опора на ресурсы, построение картины профессионального будущего и т. д.).

2. Работа в команде специалистов реализующих инклюзивную практику (обмен информацией, обучение, поддержка в решении проблемных педагогических ситуаций, проведение совместных учебных и вне учебных мероприятий с детьми, родителями).

Можно условно выделить и две крайние позиции педагогов, начинающих целенаправленно работать в инклюзивной практике (табл. 2.8).

Табл. 2.8

Формы позиций педагогов, включающихся в инклюзивные процессы

| Включенная позиция | Отстраненная позиция |
|---|---|
| Принимает особенности ребенка с ОВЗ, «видит» ресурсы и ограничения ребенка в образовательной ситуации. Например, « трудно включается, важно подойти и постоять рядом, можно руку на плечо положить» | «Видит» проблемы ребенка с ОВЗ, называет трудности в контексте проблем «не видит», «не успевает», «рассыпается», «молчит, когда надо сказать» |
| Понимает особенности ребенка с ОВЗ, проявляющиеся в образовательной ситуации, запрашивает необходимую информацию от логопеда, педагога-психолога, дефектолога | Получает информацию от специалистов об особенностях ребенка с ОВЗ проявляющихся в образовательной ситуации |
| Принимает ответственность за создание и реализацию эффективных психолого-педагогических условий включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс | Возлагает ответственность на ребенка, родителей, специалистов «не хочет», «не может», « не занимаются родители» |
| Испытывает и анализирует свои чувства, возникающие в ситуации взаимодействия с ребенком, детским сообществом, родителями, специалистами | «Отстранен» от своих переживаний, не выделяет их как важный материал для собственного анализа, «эмоциональное выгорание» |
| Планирует, осуществляет педагогическое воздействие, анализирует результат | Педагогическое воздействие носит характер указаний (не имея педагогической ценности) «смотри», «помолчи», «делай», «успевай» |
| Вовлеченность в процесс взаимодействия со специалистами, видение целостной картины психолого-педагогического сопровождения ребенка | Ожидание готовых рецептов от специалистов, разобщенная картина психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ |

Можно отметить, что система поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику, как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения должна ориентироваться на следующие принципы:

1. Принцип потенциала. Ориентация на возможности формирования и развития педагогической компетентности, раскрытия потенциала и наличия ресурсов к осуществлению успешной педагогической деятельности в инклюзивной практике.

2. Принцип осознанности и ответственности. Педагог должен быть уверен в своих силах, а это возможно только в том случае, если педагог ощущает полную ответственность за результаты своего труда. И важным моментом здесь становится, что бы цели профессиональной деятельности формулировал сам педагог.

3. Принцип будущего. Ориентироваться на потенциал педагога, а не на эффективность его предыдущей деятельности.

Можно выделить следующие компоненты системы поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику:

Организационная поддержка. Создание четких организационных условий, периодичность организационных процедур создает временные и пространственные границы взаимодействия, оказывает помощь в структурировании педагогической деятельности по реализации инклюзивной практики.

Основными задачами организационных мероприятий по отношению к педагогу являются:

1. Постановка целей в SMART формате. (Цель деятельности должна быть конкретной, измеримой, достижимой, согласованной и на определенное время)

2. Распределение зон ответственности специалистов, введение правил и системы взаимодействия специалистов и педагога по реализации ИОП ребенка.

3. Анализ результатов и приоритетных профессиональных задач.

К наиболее адекватным формам, в которых может быть выстроена такая поддержка мы относим:

1. Участие в совещаниях по вопросам реализации инклюзивной практики.

2. Проведение сессий психолого-медико-педагогического консультирования.

3. Групповые консультации.

Методическая поддержка: включение в профессиональное сообщество педагогов и специалистов, реализующих инклюзивную практику в образовательных учреждениях

Основными задачами методической поддержки являются:

- повышение профессиональной психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования,

- овладение современными педагогическими технологиями ,

- обобщение и анализ педагогического опыта по реализации инклюзивной практики.

Формы методической поддержки:

1. Включение педагогов в проектные семинары на базе образовательного учреждения с участием консультантов по инклюзивной практике.

2. Включение педагогов в проблемные семинары по вопросам инклюзивной практики.

3. Включение педагогов в программы повышения квалификации на базе Городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования и семинары на базе ЦПМСС (реализующих функцию окружных ресурсных центров по развитию инклюзивного образования)

4. Реализация интерактивных форм взаимодействия с методистами, педагогами, посещение информационных пространств педагогов реализующих инклюзивную практику

5. Посещение занятий специалистов и уроков коллег.

6. Обучающие и информирующие консультации со специалистами по результатам проведения мониторинга, диагностики.

7. Консультации по реализации ИОП ребенка на базе Окружного ресурсного центра по развитию инклюзивного образования.

8. Оформление методических рекомендаций по результатам педагогической деятельности по включению детей с ОВЗ в образовательное пространство.

Психологическая поддержка педагогов. В первую очередь, такая поддержка включает определение индивидуального педагогического стиля педагога, реализующего инклюзивную практику. Имеет смысл также провести структурированное анкетирование для определения основных представлений и смыслов, которые педагоги «вкладывают» в свое видение инклюзии (см. Приложение 5.4).

Основные задачи психологической поддержки:

1. определение и использование личностных ресурсов,
2. постановка целей профессионального развития и составление плана реализации поставленных целей,
3. преодоление сложившихся стереотипов,
4. обучение навыкам эффективного взаимодействия
5. тайм-менеджмент
6. рефлексия педагогического опыта, профилактика «синдрома старения».

Соответствующие эффективные формы:

1. консультация, коучинг
2. экспертная оценка
3. супервизия педагогических ситуаций
4. тренинг коммуникативных навыков
5. фокус-группа

Основные субъекты взаимодействия с педагогом в условиях реализации инклюзивной практики и их ориентация на сопровождение педагогов представлены в таблице 2.9.

Табл. 2.9

**Приоритетные направления деятельности специалистов
психолого-педагогического сопровождения в помощи педагогам,
включенным в инклюзивные процесс**

| Субъект | Фокус внимания |
|-----------------------------|--|
| Руководитель социально-пси- | • удержание приоритетных целей реализации инклюзивной практики |

| | |
|------------------------|---|
| психологической службы | <ul style="list-style-type: none"> • обеспечение нормативно-правового регулирования инклюзивной практики • профессиональные границы компетентности специалистов и педагогов • планирование необходимых мероприятий по реализации целей инклюзивного процесса |
| Педагог-психолог | <ul style="list-style-type: none"> • информирование педагогов о результатах психологической диагностики, • составление совместного плана работы, определение задач и разграничение обязанностей • Проведение совместных уроков и внеурочных мероприятий |
| Логопед | <ul style="list-style-type: none"> • Обсуждение результатов логопедической диагностики, • Методические рекомендации о методах и приемах, которые может применять учитель на уроке, • Проведение уроков в диаде «учитель-логопед» |
| Дефектолог | <ul style="list-style-type: none"> • Планирование уроков в диаде «учитель-дефектолог», • Методические рекомендации педагогу по методам и приемам, которые можно применять на уроке, обсуждение результатов. |
| Методист | <ul style="list-style-type: none"> • информирование о системе повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования, • построение плана повышения квалификации • включение в профессиональное сообщество педагогов, реализующих инклюзивную практику |
| Тьютор | <ul style="list-style-type: none"> • Распределение функциональных ролей в отношении субъектов инклюзивной практики в урочной и внеурочной деятельности, • выработка программы совместной работы в урочной и внеурочной деятельности |

Обозначим в целом основные мероприятия, направленные на организационную, методическую и психологическую поддержку педагогов, реализующих инклюзивную практику, которые в обязательном порядке должны включаться в структуру целостного сопровождения педагогов со стороны других специалистов образовательного учреждения:

1. Проектные семинары, посвященные вопросам проектирования моделирования инклюзивного процесса в образовательном учреждении, проектирование реализации ИОП в образовательном процессе.

2. Вопросы проведения психолого-медико-педагогического консультирования, в рамках которого систематизируются представления результатов педагога, педагога-психолога, логопеда, дефектолога, вырабатываются общие подходы к решению, в том числе, педагогических задач инклюзивного процесса в отношении каждого ребенка, вопросы постро-

ение ИОП на ребенка с ОВЗ, отслеживание результатов работы специалистов.

3. Информационное консультирование педагогов о целях и задачах инклюзивной практики, субъектах инклюзивного процесса, методах педагогической диагностики, целях и задачах психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

4. Консультирование педагогов по результатам диагностики специалистов и результатам мониторинга социальных отношений в классе, определение педагогических задач деятельности педагога, консультирование о особенностях индивидуального стиля педагогической деятельности на материалах мониторинга и анализа стиля педагогического взаимодействия на уроке).

5. Проведение уроков в диаде «педагог-дефектолог», «педагог-логопед», «педагог-психолог», обсуждение технологических приемов и результатов совместного проведения уроков.

6. Консультирование по методическим вопросам в очной и дистанционной форме: организация урочных и внеурочных мероприятий, содержание уроков, применение методов и приемов коррекционной педагогики для достижения наилучшего образовательного результата.

В заключение данного раздела имеет смысл привести некоторые рекомендовавшие себя на практике темы семинаров, посвященных инклюзивной практике:

1. «Теоретико-методологические основы и социальные потребности психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья»

2. «Технологии психолого-педагогической диагностики и консультирования семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья».

3. «Технологии психолого-педагогической и психокоррекционной помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья».

2.6. Мониторинг как технология оценки реализации инклюзивного процесса

Понимая природу развития инклюзивного образования как процесса, становится понятна необходимость анализа его динамики. Развитие инклюзивного процесса в общем образовании состоит из ряда различных подпроцессов, многие из которых нуждаются в отслеживании. На решение этих задач направлен мониторинг.

Обычно мониторинг служит задачам информационного обеспечения управления процессом развития инклюзивного образования, что позволяет обеспечить его дальнейший прогноз, своевременно решить какие-либо выявленные проблемы.

Мониторинг в образовании — это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития (А.Н. Майоров)

Мониторинг в школе — это система организации сбора, хранения, обработки, анализа и распространения информации о деятельности школы, обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием одной или нескольких систем образовательного учреждения и прогнозирования их развития (Писарева С.А., Иванов С.А., Пискунова Е.В.)

Мониторинг проводится в тех случаях, когда необходимо получение достоверной информации о состоянии и деятельности системы. Полезность информации, полученной в ходе мониторинга, приобретает чрезвычайное значение с двух позиций: с точки зрения потребностей управления (на разных уровнях системы) и с точки зрения потребителей информации — педагогов, учащихся, родителей, социума в целом.

Кому может быть интересна и полезна информация, получаемая учреждением в процессе мониторинга? Внутри школы — это, безусловно, администрация, учителя, учащиеся и их родители. Вне школы, очевидно, — профессиональное педагогическое сообщество, управленческие структуры, общество в целом.

Применительно к отдельному образовательному учреждению первую группу пользователей (внутри школы), кроме уже названных, составляют попечители, спонсоры, управляющий совет, влиятельные лица и другие персоны, в поддержке которых заинтересовано учреждение образования. Вторую группу пользователей (вне школы) составляют органы регионального (районного, городского) управления образовательным учреждением и его учредители, специалисты системы повышения квалификации педагогических кадров, других научно-педагогических организаций, которых образовательное учреждение рассматривает как независимых экспертов, а также педагоги других образовательных учреждений.

В каждом образовательном учреждении собирается достаточно большой объем информации по разным направлениям его деятельности, полученная информация анализируется и по итогам делаются выводы и принимаются управленческие решения. Однако, как показал проведенный опрос школьных администраторов, далеко не по всем показателям прослеживается динамика изменений. Кроме этого, та форма, в которой, как правило, представляется информация, не всегда оказывается доступна для использования всеми заинтересованными участниками образовательного процесса. И самой существенной проблемой является то, что вся информация, собираемая в школе, оказывается часто разрозненной, логически не взаимосвязанной между собой, и, механически суммируя ее,

нельзя получить полную картину изменений в деятельности школы. Разрозненность собираемой информации, ее фрагментарность, не дают возможности оценить результативность деятельности школы, выявить причинно-следственные связи и закономерности проводимых нововведений.

В условиях инклюзивной школы мониторингом должны сопровождаться следующие процессы:

1) динамика в количестве учащихся, нуждающихся в создании специальных условий для освоения ими основной образовательной программы школы;

2) динамика в количестве учащихся, не освоивших основную образовательную программу;

3) состояние образовательной среды (включая специализированные средства для детей с двигательными и сенсорными нарушениями) в образовательных учреждениях;

4) готовность педагогов и повышение уровня профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивную практику;

5) общественное мнение (родители, педагогический коллектив — 2 мониторинга) относительно развития инклюзивного образования;

6) готовность образовательных учреждений к реализации инклюзивной практики;

7) опрос педагогов о затруднениях при организации учебно-воспитательного процесса; по взаимодействию с родителями и др.;

8) взаимодействие дошкольных учреждений со школами (определение возможного контингента детей, поступающих в школу);

9) выявление специальных условий обучения для детей, имеющих различные ограничения жизнедеятельности.

Требования к качеству проведения мониторинга:

Объективность — информация должна отражать реальное состояние дел (а не мнение исследователей, или других лиц)

Точность — погрешности измерений должны быть минимальными

Полнота — источники информации должны перекрывать возможное поле получения результатов или корректно представлять его (нельзя судить о состоянии дел в школе только на основе опроса какой-то одной группы участников образовательного процесса)

Достаточность — объем информации должен позволить принять обоснованное решение (при проведении мониторинга важно избежать риска получения как недостаточной, так и избыточной информации).

Систематизированность (структурированность) — информация, полученная из разных источников, должна быть приведена к общему знаменателю.

Оптимальность обобщения — информация должна быть представлена в форме, которая соответствует запросам разных групп пользователей информации.

Оперативность — информация должна быть своевременной

Доступность — информация, на которую должна быть ориентирована программа мониторинга, должна быть реально доступной для получения, а та, что получена в результате мониторинга, должна быть представлена в форме, позволяющей видеть реальные проблемы, требующие решения.

На первом этапе мониторингового исследования проводится очень важная работа, которая сильно влияет на весь последующий ход исследования — составляется программа. В программе изложены цели, задачи, описание и обоснование модели объекта и предмета, дано обоснование методики сбора информации, её обработки и анализа, определены сроки проведения работ, их исполнители и другие элементы организации соответствующей деятельности. Поэтому программа является основой практической работы исследователей и предваряет другие этапы мониторингового исследования.

Отсутствие обоснованной программы приводит к ряду негативных моментов: нечеткость представлений о назначении и будущем практическом результате исследования. Программа мониторингового исследования — это изложение основных принципов, теории и методологии исследования, его процедуры и организации. Таким образом, программа в исследовании выполняет три основных функции:

- методологическую (определение научной проблемы, целей, задач и принципов исследования)
- методическую (разработка общего логического плана исследования, переход от теоретических положений к сбору конкретной информации)
- организационную (разделение функций и ответственности между исполнителями, контроль за последовательностью проведения основных этапов исследования).

Структура программы, включающая два основных раздела — методологический и методический — выглядит так:

- Методологический раздел: формулировка проблемы; выявление объекта и предмета исследования; определение цели и задач исследования; интерпретация основных понятий; предварительный системный анализ объекта, моделирование его для задач исследования; определение критериев и показателей для количественной оценки состояния объекта.
- Методический раздел: стратегический план исследования; построение выборки; разработка основных процедур сбора и анализа исходных данных; рабочий план и график исследования.

При проведении мониторинга необходимо четко представлять порядок разработки и проведения такого сложного исследования. Планирование и проведение мониторинга предполагает несколько этапов, каждый из которых отвечает конкретной задаче.

1 этап — *подготовительный*. Уточнение потребностей органов управления образованием в информации, формулирование проблемы, определение объекта и предмета исследования, постановка целей и задач мониторингового исследования, обоснование выборки и деление её на определенные группы, выделение и научное обоснование показателей мониторинга, подбор и научное обоснование применяемых методов и методик, уточнение процедуры проведения и разработка инструкции проведения мониторинга, создание компьютерной методики для обработки результатов, согласование сроков и графиков работ.

2 этап — *пилотное проведение мониторинга*. Проведение пилотного исследования на небольшой выборке, обработка и анализ данных, корректировка содержания анкет, методик и инструкций.

3 этап — *полевая стадия исследования*. Проведение масштабного мониторинга, сбор первичной эмпирической информации по всей выборке.

4 этап — *обработка и анализ информации*. Обработка информационного материала, обсуждение полученных результатов, создание аналитической справки для органов управления по результатам мониторинга.

5 этап — *составление рекомендаций*.

Мы считаем совершенно обоснованным вхождение представителей мониторинговой группы в научно-методические советы и проектные команды для своевременного внедрения рекомендаций мониторинга в практику образования.

Реализация мониторингового исследования предполагает разработку отдельного организационного проекта, разработку организационных форм внедрения проекта, т.е. требует материально-технических, финансовых и правовых ресурсов.

Подготовка отчета и его презентация — последний этап мониторинговых исследований. Ему предшествуют получение заказа, определение проблемы, разработка подхода, формулирование плана исследования, полевые работы, подготовка данных и их анализ.

Отчет и его презентация — важные части проекта мониторингового исследования. Они являются осязаемым результатом проведенной работы фактом его завершения.

На основании аналитического отчета о проведенном мониторинге директор школы принимает управленческие решения о необходимых изменениях и планирует следующие действия по развитию того или иного процесса или объекта. В целом от постоянного наблюдения и анализа изменений во многом зависит качество инклюзивного процесса в школе.

Заключение

Представленная в пособии работа была проведена и апробирована в рамках пилотного проекта на базе Центра образования № 2043 города Москвы. Проектная деятельность педагогов всегда ориентирована на профессиональное творчество, поиск, размышление. Процесс осмысления собственной педагогической практики в условиях инклюзивного процесса, сотрудничество со специалистами Института проблем инклюзивного образования, споры на проектных семинарах дали возможность педагогическому коллективу сделать шаг в понимании самой идеи инклюзивного образования, овладеть технологиями психолого-педагогического сопровождения и обеспечить педагогов, родителей и учащихся необходимыми способами поддержки.

Основные трудности, которые были отмечены по результатам завершения проекта, были связаны с ниже перечисленными задачами:

1. выделение детей, нуждающихся в поддержке;
2. разработка индивидуальной образовательной программы ученика;
3. адаптация программного материала по основным предметам;
4. включение родителей в совместное решение школьных проблем;
5. учет индивидуальных особенностей в развитии и обучении ученика.

В то же время любой проект является хорошей школой для его участников, обеспечивает развитие профессионального мышления, дает навык оперативного решения возникающих трудностей. Проектный опыт всегда обеспечивает прогресс в деятельности всей школы.

Основными уроками, которые получили учителя и специалисты, стало понимание того, что каждый ученик индивидуален, что мнение родителей во многом зависит от уверенности учителя, что успех приходит с опытом. Важно было увидеть динамические изменения в поведении и учебных результатах учащихся с ограниченными возможностями здоровья под влиянием психолого-педагогического сопровождения, результативность психолого-педагогических технологий сопровождения. Многим учителям стало понятно, что инклюзивный процесс профессионально развивает самого учителя, помогает увидеть качество собственного труда и обогащает процесс познания всех учеников.

На завершающем проектом семинаре были высказаны интересные предложения по развития проектных видов деятельности — разработать модели включения специалистов сопровождения в сценарий ведения урока, введение в практику работы школы открытых уроков и возможности проведения мастер-классов специалистов сопровождения по работе с «особыми» детьми, проведение межшкольных семинаров по обмену опытом в построении инклюзивного образовательного пространства.

Приложение 1.1

**Примеры заключений специалистов сопровождения
на включаемого ребенка С.М.****Педагогическая характеристика**

С.М., 7 лет, 9 мес. ученик 1 класса. С. второй ребенок в семье. До поступления в школу детский сад не посещал, воспитывался дома.

В школу приходит в хорошем настроении, с удовольствием общается со сверстниками и взрослыми поэтому, когда ребенок заболел, класс заметил его отсутствие. В игровой деятельности нарушений нет, ребёнок умеет подчиняться общим правилам игры.

На уроках С. не боится отвечать, но практически всегда ответы неверны. Мальчик не расстраивается из-за неудач, у него всегда ровное настроение. Самостоятельно выполнить задание С. не может, все письменные работы списывает у соседки по парте. Во фронтальную работу не включается, не успевает за темпом класса. Все задания ему необходимо повторять несколько раз.

У ребенка слабо развита мелкая моторика рук. Ведущая рука правая. Двигательные умения, связанные с самообслуживанием, выработаны хорошо.

У С. недостаточно полный объём знаний и представлений об окружающем мире, недостаточный словарный запас.

С. медленно запоминает даже небольшой по объему материал, плохо сохраняет и воспроизводит с ошибками информацию. Память кратковременная, в основном механическая. Ребенок практически не знает букв, считать до 10 может, только начиная с 1, не может начать считать, например, с 3 до 10. Обратный счет не сформирован. С. не может делить слово на звуки, слоги, затрудняется с постановкой ударения.

У С. замедленное восприятие и осмысление нового учебного материала, особенно по письму, обучению грамоте, математике. Ему требуется постоянная помощь учителя в виде наводящих вопросов, подсказок, опоры на наглядный материал.

Дома учебный материал не повторяется. Мама жалуется, что ребенок не хочет ничего делать вне школы. ГПД С. будет посещать, как только будут задаваться уроки, т. к. мама не может заставить ребенка заниматься.

Логопедическое заключение**Возраст** 7 лет 9 мес**Дата обследования** 04.09.2012**Домашний адрес****Состояние слуха** Слуховой анализатор без патологии**Состояние артикуляционного аппарата (строение, подвижность)**

Строение без патологии, подвижность нормальная

Общая характеристика речи Речь краткая, фразы простые, часто с искажённым смыслом. На вопросы отвечает в основном: «Я их никогда не видел», «не знаю». Испытывает трудности в адекватном подборе слов и соблюдении логики при пересказе. Пересказ рассказа: *Ласточка летела около дерева. Она зацепилась за ветку. Она была привязана к стелу. Она громко кричала. Ветки распались. Над ней кричали её подружки. Ветку таскали ртом.*

Словарный запас Ниже возрастной нормы. Не владеет обобщающими понятиями (ягоды, транспорт, пассажиры, обувь, мебель и др.), не назвал детёнышей животных (кроме кошки). Не называет времена года, месяцы, дни недели, части суток, путает эти понятия и их последовательность. На вопрос «Какое сейчас время года?» ответил: «15 февраля». При повторном вопросе ответил: «Позднее».

Грамматический строй Употребляет простые предложения, допускает замены слов, множественные аграмматизмы (при образовании формы множественного числа: стол—«столбики», стул—«стулья», воробей—«воробеи» и др.), испытывает трудности понимания и использования в речи предлогов.

Произношение и различение звуков

1) *произношение звуков — отсутствие, искажение, замены и смешение отдельных звуков:* дефектное произношение звука «Л», смешение в речи С—Ш (шла—«сла», Саша—«саса»), Р—Л (Лара—«рара», играла—«рара»).

2) *различение оппозиционных звуков на слух* искажает при отражённом повторении слоговые цепочки (ко-го-хо — «ко-хо-хо», са-за-са — «за-за-за»).

3) *произношение слов с различным слоговым составом* искажает слова сложной слоговой структуры и со стечением согласных (взъерошенный—«зверошный», велосипедист—«велиписист»).

Темп и вынятность речи темп нормальный, вынятность произношения не нарушена.

Уровень сформированности навыков анализа и синтеза звуковой анализ не сформирован, звуки в словах не выделяет, не может определить первый звук в слове, наличие звука в слове. Не определяет длинное, короткое по звучанию слово.

Чтение Не читает, буквы не знает.

Письмо Навыки письменной речи не сформированы.

Краткая характеристика ребёнка по педагогическим наблюдениям

Внимание неустойчивое, работоспособность пониженная, испытывает трудности при переключении с одного вида деятельности на другой, трудности в понимании инструкции учителя, низкий уровень самоконтроля, самостоятельности и организации своей деятельности.

Заключение Несформированность всех сторон русского языка.

Заключение по результатам психологического обследования

С.М., 7 лет, 10 мес., ученик 1 класса. Родился от второй беременности. Воспитывался дома, детский сад не посещал. По физическому развитию соответствует возрасту имеет инвалидность по заболеванию печени.

Адаптация ребенка к школе проходит легко.. Школу посещает с удовольствием, коммуникабелен.

Общение в семье: живет в дружной семье, В отношениях учителя с родителями конфликтов не возникает. Семья двуязычная.

Поведение: дисциплину не нарушает; не конфликтен, с одноклассниками умеет договариваться. В контакт со взрослыми и детьми вступает легко, с одноклассниками очень дружелюбен.

Учеба: на уроках мальчик неусидчив, отвлекается на внешние предметы. Учительница постоянно, оказывает С. помощь. На уроках физкультуры, ритмики, музыки активен, неплохо занимается. Дисциплинированность С. зависит от того, какой урок его заинтересует. На уроках С. пытается сосредоточиться на выполнении заданий, но в силу не понимания изучаемого предмета предпочитает списывать у соседке по парте. К концу учебного дня становится невнимательным, рассеянным. Математика дается с большим трудом, но если решение заданий получается, то вызывает положительную реакцию, когда что-то не получается, ребенок не расстраивается т. к. не сформировано чувство неудач. На уроках чтения он плохо следит за читающим учеником, отвлекается на различные слуховые и зрительные раздражители.

Особенности организации деятельности, сформированность регуляторных функций (целенаправленность деятельности, наличие ориентировочного этапа, использование рациональных способов действий, импульсивность/инертность действий, самоконтроль): основные трудности обусловлены низким уровнем сформированности осознанной саморегуляции учебно-познавательной деятельности, не может организовать самостоятельно деятельность, произвольно сосредоточенно работать, не прилагает усилий для преднамеренного запоминания.

Моторная ловкость: соответствует возрасту, мелкая моторика руки плохо сформирована.

Латеральные предпочтения преимущественно правосторонние.

Работоспособность на уроке: снижена, деятельность неустойчивая, работает формально

Особенности внимания: на уроках внимание привлекается с трудом, оно неустойчивое, переключаемость снижена. С. отвлекается, рассеян.

Особенности памяти: медленно запоминает даже небольшой по объему материал, плохо сохраняет и воспроизводит с ошибками информации. Память в основном механическая. Развита слуховая память.

Особенности мышления: присутствует наглядно-образное, испытывает трудности и не может самостоятельно выделить главное, существенное. Помощь со стороны учителя принимает. Затрудняется в выполнении мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения). Разрезанную на 4 части картинку сложил методом проб и ошибок. С более сложным заданием не справляется. Выводы и умозаключения совершает плохо.

Сформированность представления о пространственных и временных отношениях: Отношения сформированы недостаточно, затруднено использование пространственных предлогов и наречий, понимание сложных речевых конструкций, не знает последовательности времен года, дней недели и т. п.

Речь: словарный запас беден, не развита связная речь; нарушены процессы языкового анализа и синтеза темп речи нормальный, речь невыразительна. С. умеет поддерживать тему разговора, отвечает на вопросы. Читает С. плохо, чтение слоговое не сформировано. Пишет медленно. Под диктовку не пишет (путает буквы по сходству в написании и произношении). Письмо неаккуратное, может обводить буквы несколько раз, не удерживает строку.

Эмоционально-личностные и мотивационно-волевые особенности: самооценка низкая, мотивационно-волевая сфера сформирована недостаточно.

Школьная мотивация низкая, так как у ребенка не сформировано желание учиться, слабо сформирована у мальчика и позиция школьника. Положительное качество С. — исполнительность.

Приложение 1.2

Пример разработки индивидуальной образовательной программы и компонента психолого-педагогического сопровождения на включаемого ребенка С.М.

Цель: получение образования 1-ой ступени в инклюзивной форме в ГБОУ СОШ № 2043
Основные данные

| | |
|--|--|
| Родители | |
| Основной педагог | Горохова Юлия Геннадиевна |
| Специалисты сопровождения | Учитель-дефектолог: Соломахина Евгения Александровна |
| | Учитель-логопед: Хитрина Марина Александровна |
| | Педагог-психолог: Бондарева Светлана Ивановна |
| Цели на текущий период (учебный год) | Овладение базовым программным материалом за 1 класс |
| Режим пребывания в образовательном учреждении | 1–3 урок |

Условия включения

| | |
|--------------------------------|--|
| Место в классе | <ul style="list-style-type: none"> • классно-урочная форма; • сопровождение педагога-психолога (тьютора); • парта около выхода. |
| Представление заданий | <ul style="list-style-type: none"> • пониженный уровень сложности; • сокращенное/адаптированное (увеличенное в размере, одно задание на одном листе А4) задание. |
| Предъявление инструкций | <ul style="list-style-type: none"> • четкие, лаконичные инструкции |
| Материалы | <ul style="list-style-type: none"> • наглядный материал • раздаточный материал • ИКТ |
| Поведение | <ul style="list-style-type: none"> • поощрение • четко определенные границы |
| Поддержка персонала | <ul style="list-style-type: none"> • Участие педагогов школы в методических мероприятиях, организованных ЦПМСС «Зеленая ветка» (ОРЦ) и Городским ресурсным центром по развитию инклюзивного образования |

Психолого-педагогическое сопровождение, как компонент ИОП

| Специалист | Основное направление деятельности на период | Режим и формы коррекционно-развивающей работы | Критерии достижений |
|--|---|---|--|
| <p>Учитель-логопед М.А. Хитрина</p> | <ul style="list-style-type: none"> — Развитие слухового и зрительного внимания. — Развитие звуковой стороны речи. <p>Формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыка анализа и синтеза звукового и слогового состава слова.</p> <p>Коррекция дефектов произношения.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Развитие лексического запаса и грамматического строя речи. — Развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания. <p>Развитие артикуляции, постановка и автоматизация звуков «Л», «Ш», «Ж».</p> <ul style="list-style-type: none"> — Дифференциация в речи С-Ш, Л-Р, З-Ж. — Формирование умения слышать, узнавать, выделять звуки русского языка. — Формирование умения сравнивать звуки русского языка. — Формирование умения определять местоположение звука в слове. — Формирование звуко-буквенного анализа и синтеза слов. | <ul style="list-style-type: none"> — Индивидуальные занятия 3 раза в неделю. пн. 10:50 чт. 10:50 пт. 10:30 | <p>К концу учебного года должны быть:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Постановлены и автоматизированы звуки «Л», «Ш», «Ж». — Сформировано умение дифференцировать в речи С-Ш, Л-Р, З-Ж. — Сформировано умение слышать, узнавать, выделять звуки русского языка. — Сформировано умение определять местоположение звука в слове. — Сформировано умение анализировать и синтезировать слова из 1-го и 2-х слогов. — Сформированы понятия о звуках: «гласный», «согласный», «звонкий», «глухой», «твёрдый», «мягкий». — Сформированы понятия о речевых единицах: звук, буква, слог, слово, предложение. — Сформировано плавное осмысленное слоговое чтение в рамках предложения. — Усвоены новые слова в рамках лексических тем и учебной терминологии. — Сформировано умение адекватно отвечать полными ответами на вопросы, в соответствии учебной деятельности |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | <p>Формирование слогового анализа и синтеза слов.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Формирование понятия о речевых единицах. — Расширение активного словаря. — Формирование умения адекватно и связно формулировать свои мысли. | | |
| <p>Педагог-психолог С.И. Бондарева</p> | <p>Необходимым направлением является обеспечение положительной личностной сферы ребенка, создание эффективной мотивации ребенка к учебной деятельности, повышение самооценки, сформированность через игровую и учебную деятельность умения и навыки.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение ребенка в учебную деятельность; — Знакомство со способами выражения эмоций (2 занятия). — Учимся говорить себе «стоп» (2 занятия). — Формирование чувства уверенности в себе, адекватной самооценки, в предметной и учебной деятельности. — Умение самостоятельно помогать себе (1 занятия). <p><i>Коммуникабельность, самооценка, взаимоотношения (1 занятия).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Нахождение или придумывание пред- | <p>Индивидуальная, 2 раза — в неделю по 30 мин.</p> | <p>Мониторинг, отчет промежуточных результатов.</p> <p>Положительная динамика развития ребенка, отменная специалистами и родителями. Структурированное наблюдение за ребенком специалистов во время занятий, на переменах, во вне учебное время.</p> <p>Тесты и индивидуальные задания.</p> <p>Качество и количество выполняемых заданий на коррекционных занятиях.</p> |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| | <p><i>мета с определенными свойствами.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Установление причинно-следственных связей («Последовательные картинки», «Продолжи ряд»). — Прохождение лабиринтов и обведение рисунков. — Сформировать интеллектуальную сферу ребенка на занятиях и вне занятий. (Игры, задания, упражнения на логическое мышление — 4 занятия) | | |
| Тьютор | не нуждается | | |

Освоение образовательной программы

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|------------|--|---|--|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|----------------------------|---|--------------------|---|
| Предмет (образовательная область) | Математика | <p>Требование стандарта (общеобразовательной программы) для текущего периода обучения</p> <p>Моделировать действия сложение и вычитание с помощью предметов (разрезного материала), рисунков;</p> | <p>Конкретная задача для ребенка на период</p> | <p>Форма организации учебной деятельности (фронтальная, подгрупповая, индивидуальная и т. д.)</p> | <p>Участие родителей</p> | <p>Сроки реализации</p> | <p>Критерии достижений</p> | <p>Форма оценки результатов учебной деятельности (тест, устный опрос, контрольная)</p> | <p>Графический диктант</p> | <p>Соблюдение орфографического режима ведения тетради</p> | <p>1, 2 неделя</p> | <p>Помощь при выполнении индивидуальных заданий</p> |
|-----------------------------------|------------|--|---|--|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|----------------------------|---|--------------------|---|

| | | | | | | | |
|--|--|---|-------------------------------|---|-------------|--|-------------------------------|
| | <p>составлять по рисункам схемы арифметических действий <i>сложение</i> и <i>вычитание</i>, записывать по ним числовые <i>равенства</i>.</p> <p>Читать равенства, используя математическую терминологию (слагаемые, сумма).</p> <p>Выполнять сложение и вычитание вида: $\square \pm 1$, $\square \pm 2$.</p> <p>Присчитывать и отсчитывать по 2.</p> <p>Работать в паре при проведении математических игр: «Домино с картинками», «Лесенка», «Круговые примеры».</p> <p>Выделять задачи из предложенных текстов</p> <p>Моделировать с помощью предметов, рисунков, схематических рисунков и решать задачи, раскрывающие смысл действий <i>сложение</i> и <i>вычитание</i>; задачи в одно действие на увели-</p> | <p>Воспроизводить последовательность чисел от 1 до 10 как в прямом, так и в обратном порядке, начиная с любого числа.</p> <p>Определить место каждого числа в этой последовательности, а также место числа 0 среди изученных чисел.</p> <p>Устанавливать порядковый номер того или иного объекта при заданном порядке счёта.</p> <p>Писать цифры.</p> <p>Соотносить цифру и число.</p> | <p>Работа в малых группах</p> | | 1, 2 недели | | <p>Математический диктант</p> |
| | | <p>Писать цифры.</p> <p>Соотносить цифру и число.</p> | <p>Фронтально</p> | <p>Контроль за соблюдением правил посадки при письме.</p> | 1, 2 недели | <p>Уметь записывать цифры под диктовку, обозначать количество предместов цифрами</p> | <p>Математический диктант</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|
| <p>чение (уменьшение) числа на несколько единиц.</p> <p>Объяснить и обосновать действие, выбранное для решения задачи.</p> <p>Дополнить условие задачи недостающим данным или вопросом.</p> <p>Выполнять сложение и вычитание вида $\square \pm 3$.</p> <p>Присчитывать и отсчитывать по 3.</p> <p>Дополнять условие задачи одним недостающим данным</p> <p>Выполнять задания творческого и поискового характера, применяя знания и способности в изменённых условиях.</p> <p>Контролировать и оценивать свою работу</p> | <p>Образовывать следующее число прибавлением 1 к предыдущему числу или вычитанием 1 из следующего за ним в ряду чисел.</p> <p>Различать, называть многоугольники (треугольники, четырёхугольники и т. д.).</p> <p>Соотносить реальные предметы и их элементы с изученными геометрическими линиями и фигурами</p> <p>Сравнивать любые два числа и записывать результат сравнения, используя знаки сравнения $\ll > \gg$, $\ll < \ll$, $\ll = \gg$</p> | <p>Фронтально + работа в парах</p> <p>Фронт.</p> <p>Индивид.</p> | <p>Закрепление умения с помощью цифровых ресурсов</p> <p>Совместное выполнение проектной работы «План комнаты»</p> | <p>1–3 недели</p> <p>4 недели</p> <p>1–3 недели</p> | <p>Прибавлять и отнимать 1</p> <p>Различать и называть многоугольники</p> <p>Сравнивать любые два числа и записывать результат сравнения, используя знаки сравнения $\ll > \gg$, $\ll < \ll$, $\ll = \gg$</p> | <p>Тест</p> <p>Практическая работа</p> <p>Проверочная работа</p> |
|--|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|---|--------------------|
| | | <p>Составлять из двух чисел числа от 2 до 5 (4 – это 2 и 2; 4 – это 3 и 1).</p> <p>Выполнять сложение и вычитание вида $\square \pm 2, 3$</p> | Индивидуальная работа в парах | Отработка умения с помощью математических тренажеров, игр | 1 – 4 недели | Знать состав чисел 1–5, использовать при вычислении | Проверочная работа |
| | <p>Сравнивать печатную и письменную буквы.</p> <p>Анализировать написанную букву, выбирать наиболее удавшийся вариант, обозначать его условным знаком (точкой), ориентироваться на лучший вариант в процессе письма.</p> <p>Соблюдать соразмер-</p> | <p>Сравнивать печатную и письменную буквы</p> <p>Конструировать буквы из различных материалов.</p> <p>Писать буквы М, з, д, я, г, ч, в, ш, ж, е (<i>ито</i>), й х, ю в соответствии с образцом.</p> | Фронтально | Работа с разрезной азбукой | 1 – 8 недели | Уметь записывать слова с изученными буквами | Диктант |
| | <p>Контролировать и оценивать свою работу</p> | Фронтально | Использование алгоритма самооценки при выполнении заданий | 1 – 8 недели | Применять алгоритм самооценки (программа «2100») | Оценивание результата своей работы на уроке | |

| | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|---|---|
| | <p>ность элементов буквы по высоте, ширине и углу наклона. Сравнивать написанные буквы с образцом. Выполнять слого-звуковой анализ слов с новыми звуками. Правильно записывать имена собственные. Списывать без ошибок с печатного шрифта. Дополнять предложения, данные в прописи, словами, закодированными в схемах-моделях и записывать их, используя приём комментирования. Грамотно оформлять на письме все виды предложений. Разгадывать ребусы. Выполнять правила работы в группе, в паре. Использовать правила оценивания своей работы в ситуациях, спланированных учителем. Отвечать письменно на</p> | <p>Списывать без ошибок с печатного шрифта. Писать слова под диктовку Выполнять слого-звуковой анализ словами звуками Образовывать форму единственного и множественного числа существительных с опорой на слова <i>один — много</i> и схему-модель Писать слог, слова с изученными буквами под диктовку</p> | <p>Индивидуально, в паре Фронтально, индивидуально, дуально</p> | <p>Игра в слова (назвы слово, которое начинается и т. д.) Изготовить набор карточек: стул — стулья, ведро — ведра и т. д.</p> | <p>1 — 8 неделя 6 неделя 1 — 8 неделя</p> | <p>Выполнять слого-звуковой анализ слов Образовывать форму единственного и множественного числа сущ.</p> | <p>Выполнение задания из электронного приложения к Азбуке Устный опрос с опорой на картинку Диктант (слог, слова)</p> |
|--|---|---|--|--|---|---|---|

| | | | | | | | |
|--|--|---|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|---|---------------------|
| | <p>вопрос текста, записывать ответ грамотно. Образовывать форму единственного и множественного числа существительных с опорой на слова <i>один— много</i> и схему-модель. Обозначать на письме твёрдость и мягкость предыдущего согласного соответствующими буквами. Толковать значение многозначных слов (<i>язык</i>), правильно употреблять их в устной речи. Дополнять текст, данный в прописи, своими предложениями. Наблюдать за личными местоимениями <i>я, они</i>, изменением формы числа глагола. Разгадывать кроссворды Писать грамотно слова с сочетаниями <i>ча, чу, жи, ши</i>.</p> | <p>Читать слова и предложения с изученными буквами</p> | <p>Фронтально, индивидуально.</p> | <p>Чтение слов и предложений</p> | <p>1—8 неделя</p> | <p>Читать осознанно слова и предложения</p> | <p>Чтение вслух</p> |
| | <p>Писать грамотно слова с мягким знаком на конце и в середине слова.</p> | <p>Читать слова и предложения с изученными</p> | <p>Фронтально, индивидуально.</p> | <p>Чтение слов и предложений</p> | <p>1—8 неделя</p> | <p>Читать осознанно слова и предло-</p> | <p>Чтение вслух</p> |

| | | | | | | |
|--|---|---------|--|--|--|-------|
| | <p>Записывать под диктовку без ошибок 1–2 предложения после предва- рительного анализа.</p> <p>Составлять рассказ по иллюстрации, записы- вать 2–3 предложения с комментированием.</p> <p>Образовывать сравни- тельную степень наре- чий по образцу, данному в прописи (<i>низко—ниже</i>).</p> <p>Правильно употреблять вопросительные слова «Кто?», «Что?» в речи, грамотно отвечать на данные вопросы.</p> <p>Образовывать от су- ществительных-назва- ний животных существ- вительные-названия детёнышей с помощью суффиксов по образцу, данному в прописи.</p> <p>Составлять устный рас- сказ по серии сюжетных картинок, записывать по одному предложе- нию к каждой из них с комментированием.</p> <p>Правильно интони-</p> | буквами | | | | жения |
|--|---|---------|--|--|--|-------|

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | |
| | <p>тельных. Выполнять гигиенические правила письма, осуществлять взаимоконтроль и оценку их выполнения. Читать слова и предложения с изученными буквами</p> | | | | | | | |

Формирование социальной компетентности

| Направления деятельности | Конкретные задачи на период | Ответственные | Формы деятельности | Показатели достижений | Формы оценки достижений |
|--|---|-------------------|---|--|--|
| Помощь ребенку в усвоении и соблюдении школьных правил | Освоить правила поведения в школе, осознать обязанности ученика. Развитие произвольной саморегуляции учебной деятельности | Учитель, психолог | Учебная, коррекционно-развивающая, трудовая | Умеет поднимать руку, не выкрикивает с места | Выучен заданный материалом учебной материально полностью или частично), выполнены задания учителя, др. специалистов: психолога, дефектолога, логопеда (полностью или частично) |
| Формирование гигиенических навыков | Самостоятельно снять, одеть верхнюю одежду, повесить вещи в гардероб | Учитель, психолог | Трудовая | Следит за чистотой вещей, ухожен | Контроль за умением самостоятельно организовывать себя |
| Формирование адекватного поведения в учебной ситуации | Умение конструктивно общаться с учителем, сверстниками. Удерживаться в пространных классе весь урок, | Учитель, психолог | Учебная, трудовая, коррекционно-раз- | Не срывает урок, не отвлекает других учеников, конструктивно включен в | Положительные оценки, нет замечаний по поведению. Положительные отзывы о ре- |

| | | | | | |
|---|---|-------------------|---|--|--|
| (на уроке, во внеурочное время) | уметь ждать и слушать, когда отвечает другой ученик | | вивающая | учебный процесс, на переменах бесконфликтно общается со сверстниками | бенке специалистов. Наблюдение за ребенком |
| Формирование социально приемлемого поведения в группе сверстников | Умение начинать и оканчивать разговор, слушать, ждать, вести диалог, играть в коллективной игре с развивающим сюжетом. Умение контролировать свои эмоции и распознавать эмоции других | Учитель, психолог | Групповые игровые, групповые учебные, работа в парах на уроке | Сверстники напряжительно обращаются к ребенку и включают его в свой круг. Ребенок не жалуется на конфликты с детьми, сам научился их разрешать, адаптировался в группе сверстников, ведет себя адекватно. Продуктивное взаимодействие в паре, в группе | Опрос и беседа с мамой, ребенком, учителем. Наблюдение за ребенком на уроке, на перемене |
| Формирование самостоятельности | Формирование умственного плана действий, как основа любой сознательной и самостоятельной деятельности. Умение брать инструкцию и следовать установленным правилам самостоятельно при выполнении простых заданий; уменьшение помощи взрослого при выполнении более сложных заданий. Умение планирования, контролиро- | Учитель, психолог | Учебная, игровая, трудовая, коррекционно-развивающая | Меньше ошибок при выполнении учебных заданий. Умение понять инструкцию к заданию, составить программу действий, оценить полученный результат при решении текстовых задач, пока с помощью взрослого. | Оценка учебных, тестовых заданий. Метод структурированного наблюдения за ребенком во время учебной, игровой деятельности |

| | | | | | |
|--|---|-------------------|---|---|--|
| | вания, оценки результатов учебной деятельности (самостоятельно при выполнении простых заданий, с помощью взрослого при выполнении более сложных) | | | Самостоятельно ус-танавливает дру-жеские контакты при общении со сверстниками | |
| Формирование умения планиро-вать и контроли-ровать свою деятельность | Формирование умственного плана деятельности. Умение понимать инструкцию, выде-лять и удерживать до конца цель деятельности, составлять программу действий с ис-пользованием наглядных ал-горитмов деятельности, пла-нов, умение проверять полу-ченный результат (с под-держкой взрослого и самос-тоятельно) | Учитель, психолог | Учебная, трудовая, коррек-ционно-раз-вивающая | Имеется готовый продукт деятель-ности | Положительные оцен-ки; тестовые задания, структурированное наблюдение за деятельностью ребенка |

Работа с родителями

| Принципы | Задачи | Формы работы |
|---|---|---|
| Изучение семейной атмосферы, окружающей ученика, его взаимоотношений с членами семьи. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Организовать психолого-педагогическое просвеще-ние родителей; 2. Создать условия для бла-гополучного взаимодействия всех участников учебно-вос-питательного процесса — пе-дагогов, детей и родителей; 3. Привить культуру быть | <p>Социально-демографический портрет семьи.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Состав семьи. • Фамилии, имена и отчества отца и матери, их возраст. • Род занятий родителей и других членов семьи (трудо-вая занятость родителей: сфера профессиональной дея-тельности и уровень квалификации). • Материальная обеспеченность семьи. • Культурный потенциал семьи: наличие библиотеки, предметов культурного досуга; отношение к искусству |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Психолого-педагогическое просвещение родителей.</p> <p>Привлечение родителей в учебно-воспитательный процесс</p> | <p>родителями, владеть приёмами воспитания и взаимодействия с детьми.</p> | <p>литературе; основные духовные потребности членов семьи.</p> <p>Круг интересов, хобби членов семьи.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Образ жизни семьи. ● <i>Организация и принципы семейного воспитания.</i> ● Внутрисемейные отношения: доминирующий стиль отношений (демократический, авторитарный, смешанный), микроклимат семьи, обычаи и традиции, лидерство в семье, авторитет взрослых. ● Воспитательная позиция. Преобладающие методы и формы воспитания. Уровень педагогической культуры и самообразования родителей. <p>Взаимоотношения родителей с классом.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Участию членов семьи в жизни класса. ● Характер взаимодействия с педагогами, с классным руководителем. ● родительские собрания; ● индивидуальные консультации; ● круглые столы; ● беседы; ● обучающие тренинги; ● родительско - ученические капустники; ● конференции; ● обмен мнениями; ● обучающие семинары; ● устные журналы; ● семинары-практикумы; ● оформление памяток для родителей. ● дни творчества детей и родителей; ● открытые уроки и внеклассные мероприятия; |
|---|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">● помощь в организации и проведении внеклассных дел и укреплении материальной базы класса;● совместные праздники;● творческие лаборатории родителей;● походы, экскурсии в природу;● игры-соревнования | |
|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|---------------|--|---|
| учебных действий, нормализация ведущей деятельности возраста | | | <p>поднимать руку для ответа; самостоятельно записывать домашнее задание; уметь работать по предложенному учителем плану; уметь списывать задание с доски и с учебника; уметь обращаться к учителю за помощью; уметь выполнить задание после показа; уметь ориентироваться на под-сказку</p> | уровень развития навыков социального взаимодействия |
| Сенсорное и сенсомоторное развитие | Развитие и уточнение представлений о сенсорных эталонах величин, формы, цвета предметов, их положении в пространстве; развитие мелкой моторики, целенаправленных движений (точечных координированных движений кисти руки и пальцев), развитие статической и динамической координации движений пальцев рук, ритмической организации и переключаемости движений рук | Индивидуально | <p>Овладение действиями идентификации; самостоятельно анализировать свойства предметов; выделять части объектов и создавать целостный образ</p> | Использование полученных умений в универсальных учебных действиях |
| Навык социального взаимодействия | Развитие базовых навыков коммуникации и взаимодействия | Фронтально | развивать потребность в общении и взаимодействии формировать умение выражать просьбу, отказ, согласие, нежелание | Оценка навыка взаимодействия с социальным окружением |

| | | | | |
|---|--|---------------------------|---|---|
| Развитие пространственно-временных представлений | <p>учить осознавать схему собственного тела и называть все части тела у людей, животных; определять и обозначать направление в пространстве, включая работу на листе бумаги, в тетради;</p> <p>учить ориентироваться в пространстве среди окружающих предметов;</p> <p>определять последовательность графических знаков;</p> <p>формировать понятия об основных единицах времени, о возрасте человека;</p> <p>учить определять временную последовательность действий и событий</p> | Индивидуально/ фронтально | <p>формировать умение подражать и выполнять действия по показу обучение пониманию и выполнению фронтальной инструкции</p> <p>ориентироваться в учебной ситуации;</p> <p>полноценно участвовать в работе в паре, в малой группе; произвольно регулировать своё внимание, вовремя включаться в общую деятельность, переключать внимание при смене видов работы, поддерживать общий темп</p> | Понимание инструкции; планирование своих действий по выполнению простых заданий; выявлять непонятное; обращаться за помощью к учителю или сверстникам |
| Зрительно-пространственные функции и зрительно-моторная координация | <p>Формирование графо-моторных навыков</p> | Индивидуально/ фронтально | <p>правильно держать ручку и владеть орнаментальным рисованием в тетради;</p> <p>правильно писать буквы и цифры</p> | Изучение качества письменных работ |

Число: _____

Учитель-дефектолог: _____

С программой занятий ознакомлен (а): _____

Эссе педагогов проектных классов

Гришина Ю.Н. учитель 2 класс

Я считаю правильным то, что здоровые дети должны общаться с детьми с ограниченными возможностями и учиться в одной школе. Но в то же время учитель должен уметь очень грамотно выстроить образовательный процесс для учащегося с ОВЗ, чтобы обеспечить личное развитие каждого ученика. Успешность детей с нарушением развития зависит от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений и от эффективности учитывающих эти нарушения учебных программ и обучающих технологий, но и от системы отношений к таким детям со стороны социального окружения и, прежде всего, в той образовательной среде, в которую ребенок включается. Положительное отношение, понимание и принятие учителями и здоровыми людьми ребенка с отклонениями в развитии оказывает прямое влияние на его умственное, эмоциональное и социальное развитие. Знание системы отношений учителей, сверстников и родителей к имеющим проблемы в обучении детям является чрезвычайно важным с точки зрения их включения в условия обычной школы.

Установки учителей и здоровых детей могут стать решающим компонентом успеха или провала учащихся с отклонениями в развитии в обычной школе. Поэтому должна быть курсовая подготовка учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями по проблемам коррекционно-развивающего обучения.

В своей работе я пробовала использовать разные приемы, методы, формы педагогической практики, на различных этапах урока включаю упражнения для развития устной и письменной речи, мышления, пространственного воображения.

Наблюдая за учениками из своего класса, включенными в проект инклюзивного образования, я обратила внимание на то, что во время занятий, а особенно при объяснении нового материала в поле внимания не должны попадать новые, не имеющие отношения к этому материалу «раздражители». Например: надо продумать, где разместить стенды с информацией к уроку, с новым материалом. Также, малый объем внимания, характерный для Саши Б. и Данилы Г. требует уменьшения количества элементов, которые должны отслеживаться учениками при выполнении различных заданий. Крайне сложными являются такие требования, как поддержание разных интервалов на тетрадном листе, что часто осложняется нарушениями зрительно-пространственного характера.

Саше Б. и Даниле Г. с их неустойчивым вниманием и повышенной отвлекаемостью, необходимо уменьшить объем задания, например, ве-

личину читаемого или письменного текста (по русск.языку). Так как напряженная работа на уроке у Саши и Данилы сопровождается резким снижением результативности и приводит к низкой успеваемости.

Я считаю, что таким детям необходимо дозировать нагрузку, как в школе, так и дома. А использование интересного, увлекательного материала в начале урока (мультимедиа, различные презентации) способствует поддержанию внимания в течение более длительного срока. (Например, урок математики у нас был построен в форме путешествия по станциям, где ребята должны были совершать остановки и выполнять задания, в этом случае у учеников был момент ожидания чего — то интересного на каждой станции и в конце урока).

При объяснении нового материала термин ввожу не через определение понятия, а через образ. При объяснении нового материала опираюсь на разнообразные по форме и содержанию карточки-схемы, опорные таблицы, на использование наглядных опор-схем, плакатов с алгоритмами, схем-таблиц. При закреплении некоторых тем ученикам раздаю карточки с вопросами по изучаемой теме. Ученики находят ответы в учебнике и отмечают карандашом. По окончании проверяем выполнение задания, корректируем, если нужно. Сильные ученики решают самостоятельно, а Сашу и Даниила консультирую. На уроке важно, чтобы школьники через выполнение доступных по темпу и характеру, лично-стно ориентированных заданий поверили в свои возможности, испытали чувство успеха, которое должно стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться.

Существенных трудностей по вхождению Саши Б. и Данилы Г. в школьную среду не возникает. Они воспринимают себя как равных по отношению к другим ученикам, соответственно и обратное отношение тоже как к равным.

Иванова Н.А., педагог 4 «Б» класса

Я считаю, что детей с ограниченными возможностями здоровья надо включать в образовательный процесс.

Самое главное в жизни нормального человека, это счастливые дети, то есть будущее страны.

Тем более если это связано с образованием, со школой.

Есть в русском языке поговорка: «Один в поле не воин». Если перенести это на образовательный процесс, то можно сказать о том, что один учитель не может справиться на должном уровне с такой задачей. Самое главное — это сотрудничество с детьми, с родителями, со специалистами.

Участие в проекте для учителя важно, так как разрабатывается программа для конкретного ребёнка с его особенностями, подключение специалистов в ходе обследования, формулирование рекомендаций, подбор методов и приёмов для данного ребёнка.

Хитрина М.А. Учитель-логопед

Введение образования в инклюзивной форме для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья для нашей школы явление новое и появилось только в этом учебном году. Конечно, такие дети в школе были и раньше, и работа с ними проводилась как специалистами, так и учителем. Но, как правило, это была помощь в усвоении школьной программы. Сейчас же, несмотря на крайне короткие сроки использования инклюзивной практики, наблюдаются колоссальные изменения, направленные на отношение к проблеме ребёнка и к самому ребёнку, как к личности.

Прежде всего, это включение ребёнка, как в образовательный процесс, так и в социум сверстников, в котором формируется понимание и принятие особенностей данного ребёнка. Примером в данном случае является личность учителя, его положительное отношение к этому ребёнку, а также отношение родителей других учащихся класса к появлению такого ребёнка в классе (здесь важна работа учителя со всеми родителями). Кроме того, на взаимоотношения со сверстниками большое значение оказывает успешность ребёнка с ОВЗ как на уроках, так и вне учебной деятельности. Очень важно, что появилась возможность создания ИОП для ребёнка с ОВЗ, которая позволяет усваивать ребёнком доступную ему информацию, создаёт положительное отношение к учёбе, школе, классу, создаёт ситуацию успеха. Стало возможным весь образовательный и коррекционно-развивающий процесс организовать таким образом, чтобы учебная нагрузка ребёнка не увеличивалась (как это было раньше), а, по необходимости, уменьшалась, в зависимости от индивидуальных потребностей ребёнка. Это выражается как в объёме учебных задач и заданий, так и в регуляции занятий. Так, по решению ПМПк занятия со специалистами (логопедом, психологом, дефектологом) для некоторых детей включаются в учебную сетку в зависимости от предмета. Например, логопедические занятия с М.И. (1-г класс) проводятся во второй половине урока по обучению грамоте, а с Г.Д. (2-в класс) — во второй половине урока литературного чтения. Для учителей разрабатываются рекомендации по поведению речевых игр, индивидуальных заданий, минуток релаксации. Кроме того, считаю важным активное включение родителей в образовательный процесс в качестве равных партнёров. Для логопеда — это обязательные беседы с родителями в дни занятий и рекомендации на каждый день по работе с ребёнком дома (игры, упражнения).

Основная форма взаимодействия всех специалистов и учителя — ПМПк, на заседаниях которого определяется полная картина потребностей ребёнка, разрабатывается стратегия помощи, составляется ИОП. В течение этих двух месяцев консилиумы собирались почти каждую неделю, по любым возникающим вопросам, где совместными усилиями искали пути решения этих вопросов, давались рекомендации.

Появление в школе инклюзивного образования определяет необходимость поиска новых форм развития коммуникации между детьми с ОВЗ и обычными сверстниками. Так, начиная со 2-й четверти, планируется провести цикл занятий «Давай дружить» со всем классом (1-г, 1-в, 2-в, 4-б), на которых все учащиеся будут вовлекаться в активную речевую деятельность и общение между собой. Помимо решения речевых задач (пополнения словарного запаса, развития связной речи, грамматического строя, автоматизации поставленных звуков), занятия будут способствовать объединению детей, их умению взаимодействовать между собой, развивать умение слышать собеседника, учиться вести беседу, развивать чувства соучастия, сопереживания, общения и коллективного творчества. Вот некоторые темы занятий:

— «Я в мире не один» — беседы о том, что слово веселит, утешает, огорчает, спор — не драка, общение на занятии между детьми с использованием «хороших» слов.

— Речевой этикет — формирование умения разнообразного и уместного использования формул приветствия, прощания, эффективной просьбы, разговора по телефону, умения подарить подарок и принять его и т. д.

— Активная речь — рассказы из своей жизни по теме, формирование умения переспрашивать, если не понял, сочинение коллективной сказки и др.

— Навыки чёткой речи — интонационная выразительность, речевое дыхание, комплекс «речь и движение», чтение стихотворений, развитие мелкой моторики.

— Речевая культура поведения — в театре, магазине, школе и др.

— Игры-драматизации — настольный театр, драматизации сказок, пластилиновый театр, создаём мультфильм. Формы проведения занятий — разыгрывание ситуаций, сюжетно-ролевые игры, конкурсы, спектакли, викторины и др.

Для наиболее эффективной работы с ребёнком с ОВЗ с первых дней в школе, необходимо знать проблемы, особенности развития, успехи этого ребёнка с дошкольного возраста. Желательно, чтобы ребёнок приходил в школу с рекомендациями специалистов, которые с ним уже занимались, что поможет в планировании работы с этим ребёнком, как специалистов, так и учителя. Крайне необходима подготовка, повышение квалификации, изучение положительного опыта, методическое сопровождение учителей и специалистов, участвующих в инклюзивном образовании.

*Шалимова Е.Н., учитель математики,
классный руководитель 5 «А» класса.*

На мой взгляд, очень важно в учащихся воспитывать толерантность, терпимость к другим людям, особенно к детям-инвалидам. Этому способствует инклюзивное образование, направленное на включение в

процесс обучения детей, имеющих трудности в адаптации в общеобразовательной школе (во время урока или во внеурочное время при взаимодействии со сверстниками). Когда среди «здоровых» детей учится ребенок-инвалид, важно сделать все возможное, чтобы всему коллективу было комфортно. Под мудрым управлением учителя, слаженного коллектива педагогов обычные дети должны научиться не замечать недостатки другого, в общении и дружбе опираться на достоинства «особого» ребенка, который в свою очередь раскроется и станет полноценным членом общества.

Участвуя в проекте, я, прежде всего, обратила внимание на необходимость разработки и проведения различных классных мероприятий, в которых активным участником стал бы «особый» ребенок наряду со всем классным коллективом. Кроме этого необходимым стало использование групповых форм работы на уроках по всем предметам, что было бы невозможно без слаженной работы в команде специалистов.

Такое ежедневное взаимодействие ребенка-инвалида с одноклассниками на уроках и во внеурочное время, а также его психолого-педагогическое сопровождение в рамках проекта сплотили детский коллектив.

Приложение 3

Планирование примерных тем проведения родительских собраний и педсоветов, касающиеся вопросов инклюзивной практики**Сентябрь.*****Родительское собрание «Психологические условия адаптации ребенка первоклассника к школе».***

Задачи собрания: Познакомить родительский коллектив с возможными проблемами адаптации детей в первый год обучения. Разработать рекомендации для создания системы комфортных взаимоотношений с первоклассником.

Рассматриваемые вопросы: Физиологические трудности адаптации первоклассников в школе. Психологические трудности адаптации первоклассников в школе. Система взаимоотношений детей в классе.

Ход собрания. Обсуждение первого школьного дня ребенка. Родительский практикум-игра «Корзина чувств». Физиологические условия адаптации ребенка к школе. Психологические трудности адаптации ребенка к школе. Взаимоотношения одноклассников (использование правил при общении друг с другом).

Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы. Продолжительность: 40 мин.

Педагогический совет «Стратегия развития инклюзивных процессов в школе»

Цель Разработать мероприятия максимальной социализации и адаптации детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивном режиме в учреждении.

Задачи: Создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности. Обеспечение диагностирования эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения. Создание индивидуального маршрута ребенка с ОВЗ.

Включение родителей и общественных организаций в процесс развития инклюзивного образования. Подвести итоги и предложить проект решения педсовета.

Форма проведения: собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 2 часа.

Октябрь.***Родительское собрание «Как помочь «особому» ребенку. Меры взаимодействия».* (проводится для родителей 1–2 классов).**

Задачи: Ознакомление родителей с понятием «инклюзивное воспитание и образование». Ознакомление родителей с основными условия-

ми реализации инклюзивного воспитания и образования. Сплочение родительского коллектива.

Рассматриваемые вопросы: Социализация особых детей. Помощь в организации взаимодействия родителей и педагогов с детьми. Решение проведения совместных мероприятий на включения детей с ОВЗ и обычных.

Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 40 мин.

Педагогический совет «Инклюзивная практика, создание инклюзивного образовательного пространства».

Задачи: Создание необходимых условий для адаптации образовательного пространства школы нуждам и запросам каждого участника образовательного процесса. Вовлечение в социальную жизнь детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием физического, соматического и нервно-психического здоровья. Создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющие разные образовательные потребности и возможности здоровья.

Рассматриваемые вопросы: Создание условий для индивидуального маршрута ребенка с ОВЗ. Организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса обучения через взаимодействие диагностико — консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности. Создание адаптированных программ обучения по предметам и методических рекомендаций к ним, разработать критерии оценки знаний, умений и навыков. Подвести итоги и предложить проект решения педсовета.

Форма проведения: собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 2 часа.

Ноябрь.

Родительское собрание «Здоровье детей в наших руках» (для родителей 1–2 классов).

Цель собрания. Сформировать у родителей понятие о здоровье как многоаспектной характеристике. Показать роль стиля воспитания в сохранении здоровья семьи и профилактике отклонений в дальнейшем развитии ребёнка.

Рассматриваемые вопросы: Формулировка понятия здоровья в «Концепции ВОЗ...». Факторы здоровья. Критерии физического, психического, социального и нравственного здоровья. Взаимосвязь психики и здоровья. Психосоматические заболевания. Роль межличностных отно-

шений и эмоциональных состояний в сохранении здоровья ребёнка. Психологический климат семьи и способы его поддержания. Возможные нарушения психологического здоровья ребёнка. Стили родительского воспитания, какой стиль семейного воспитания и родительские установки определяют особенности личности и поведения ребенка.

Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы.

Методы: лекция, мозговой штурм, работа в группах,

Продолжительность — 1 час.

Педагогический совет «Влияние социальных факторов на организацию по формированию у школьников культуры здорового образа жизни».

Задачи педсовета: Исследование состояния здоровья детей школьного возраста и определение основных групп факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья ребенка. Выявление и исследование проблем формирования культуры здорового образа жизни. Создание теории и практики разработки и внедрения педагогических технологий, ориентированных на сохранение, укрепление здоровья обучающихся.

Рассматриваемые вопросы: Проблемы определения сущности и компонентного состава культуры здорового образа жизни. Факторы окружающей среды, влияющих на детский организм. Какие применить меры по предотвращению социальных факторов на здоровый образ детей. Подвести итоги и предложить проект решения педсовета.

Форма проведения: собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 2 часа.

Декабрь.

Родительское собрание «Взаимодействие семьи и школы по отношению к успеваемости обучения ребенка с ОВЗ» (для родителей 4-х классов).

Задачи: Показать родителям значение интереса в формировании интеллекта ребенка с ОВЗ. Развивать у детей с ОВЗ и родителей интерес к совместному времяпровождению. Формировать интеллектуальную культуру взрослых и детей.

Рассматриваемые вопросы: Как родители относятся к такому мнению, что в «основе развития интеллекта и творческих способностей лежит интерес». Знают ли сферу интересов ребенка с ОВЗ. Как стимулируют формирование интересов ребенка. Как помогают классному руководителю в формировании интереса учащихся класса к тем увлечениям, которые интересны ребенку с ОВЗ.

Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 1 час.

Январь.

Родительское собрание «Роль семьи по созданию ситуации успеха в самореализации младшего школьника с ОВЗ» (для родителей 2-х классов)

Цель: Выявление особенностей взаимоотношений между ребёнком и родителями. Разработка основных правил семейного воспитания.

Рассматриваемые вопросы: Как поступить, что изменить, чтобы вашему ребёнку было комфортнее в семье, чтобы могли приходить в дом друзья. Как часто мы сталкиваемся с одной и той же проблемой: говорим детям, как надо себя вести. Выяснить, чему может научиться ребёнок, когда он оказывается в определённых ситуациях тест «незаконченные предложения». Заполнение анкеты «Ребёнок и его семья».

Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 1 час

Педагогический совет «Организация ситуации успеха в инклюзивной практике как одно из направлений повышения социализации учащихся с ОВЗ». (педагоги начальных классов).

Цели педсовета: Проанализировать влияние успеха в инклюзивном образовании на различные аспекты деятельности учащихся с ОВЗ. Систематизировать приемы и методы конструирования на уроке ситуации успеха. Начать создание школьного «Банка ситуаций успеха» в инклюзивном образовании.

Рассматриваемые вопросы: Выбор руководителей в будущих творческих группах. Выбор цели, организация инклюзивной практики и деятельности группы. Индивидуально-групповая работа руководителей групп. Самоопределение педагогов относительно творческих групп, в которых они хотели бы работать. Подвести итоги и предложить проект решения педсовета.

Форма проведения: собрание в форме подгрупповой работы.

Продолжительность — 1 ч. 30 мин.

Февраль.

Педагогический совет «Развитие интереса к познанию». (педагоги 1-4 классов).

Цель: Определить роль и место познавательного интереса среди других мотивов учения, взаимосвязь познавательного интереса и физиолого-психологических особенностей детей с ОВЗ и детей — инвалидов. Определить стимулирующую роль учителя в развитии познавательного интереса у школьников с ОВЗ и детей-инвалидов. Рассмотреть приемы и методы, развивающие познавательные интересы учащихся с ОВЗ и детей — инвалидов. Создать в школе условия, способствующие развитию познавательных интересов у школьников с ОВЗ и детей — инвалидов.

Рассматриваемые вопросы: Изложить теоретический подход к проблеме «Формирование познавательного интереса к предмету». Рассмотреть способы использования приемов и методов, развивающих познавательный интерес на различных этапах урока. Доказать необходимость развития познавательных интересов на уроке. Подвести итоги и предложить проект решения педсовета.

Форма проведения: собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 2 часа.

Педагогический совет «Педагогическое проектирование инклюзивного образовательного процесса в школе». (педагоги начальной и средней школы).

Цель педсовета: Мотивация деятельности педагогического коллектива по внедрению проектировочной деятельности в инклюзивное образовательное пространство школы.

Рассматриваемые вопросы: Модернизация методической системы обучения инклюзивного образования. Разработка технологий проектной деятельности в инклюзивное пространство школы. Оценка деятельности участников педсовета.

Форма проведения: собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 2 часа.

Апрель.

Родительское собрание «Учебные способности ребенка с ОВЗ. Пути их развития на уроке и во внеурочной деятельности». (Родители детей 1–2-х классов).

Задачи собрания: Главная задача игр — дать возможность каждому ребенку с ОВЗ проявить свои способности, свою уникальность и неповторимость.

Вопросы для обсуждения: Способности, их виды и значение в жизни человека. Способности учащихся с ОВЗ и их реализация в учебной деятельности.

План проведения собрания (игр): Собрание проходит совместно с учениками.

Продолжительность — 50 мин.

Педагогический совет «Пути и средства повышения эффективности и качества урока в инклюзивном классе».

Цель: Раскрыть новые черты современного урока, преобразившегося в ходе смены педагогических позиций воспитания под влиянием новых педагогических идей.

Рассматриваемые вопросы: Формирование новых понятий и способов действий. Организация деятельности учащегося с ОВЗ по самосто-

ятельному раскрытию сущности новых понятий. Формирование умений и навыков. Систематическая последовательность, преемственность, и завершенность учебных операций. Подвести итоги и предложить проект решения педсовета.

Форма проведения: собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 2 часа.

Май.

Родительское собрание «Значение общения и совместной деятельности в развитии личностных качеств детей». (Родители детей 4-х классов).

Задачи собрания: Обсудить значение общения и совместной деятельности детей в развитии личностных качеств ребенка. Рассмотреть проблемы, выявленные в результате анкетирования детей с ОВЗ и родителей, и провести обсуждение по теме собрания.

Вопросы для обсуждения: Общение и его роль в жизни человека. Общение ребенка с ОВЗ в семье. Результаты этого процесса для взрослых и детей с ОВЗ.

Форма проведения: родительское собрание в форме групповой работы. Продолжительность — 45 мин.

Педагогический совет «Школа успеха: проблемы и достижения в инклюзивной практике» (педагоги начальной школы).

Цель педсовета: Проанализировать деятельность школы успеха в инклюзивной работе, побуждение учителей, учеников и родителей к итоговым успехам учащихся с ОВЗ.

Рассматриваемые вопросы: Итоги успешного завершения школьного обучения начальных школьников с ОВЗ. Какие возникали проблемы в течение года у учащихся с ОВЗ в обучении, возможности и пути решения в течение года проблем у учащихся с ОВЗ. Планирование достижения успехов младших школьников с ОВЗ.

Форма проведения: собрание в форме групповой работы.

Продолжительность — 2 часа.

ЭССЕ родителей

Эссе 1.

Удивительно... Я стала мамой... У меня родился ребенок, которого мы так хотели и так ждали! Это замечательная пухляшка, которой несколько часов от роду, чмокает губками и сопит своим носиком. Возможно, ли отразить эти чувства на бумаге, я еще не знаю, но то, что рождение ребенка — чудо и таинство, знаю совершенно точно!

Эта кроха растет, развивается, радуется и, порой, ты и не задумываешься над тем, как растет, как развивается, главным становится — радуется. При этом под твою неопытность попадают и другие... Они тоже просто рады. И вот в какой — то момент ты все — таки начинаешь что — то чувствовать... Что? Что-то не то... В течение двух недель ничего не изменилось, к четырем месяцам доченька не переворачивается, к шести месяцам не садится, к семи не пытается встать на коленочки и поползти. Ты обращаешься ВЕЗДЕ, начиная от местного педиатра, невролога, психоневролога и, заканчивая светилами столичной науки. Но, увы, ответа четкого, понятного и помогающего идти дальше не получаешь. И с этого дня в твоей жизни начинается постоянный поиск и бесконечный кропотливый труд.

Долгий путь систематических и регулярных занятий в дошкольном возрасте по жестко составленному расписанию описывать совсем не представляется возможным, так как одно изложение этого графика жизни займет, по меньшей мере, листа три печатного текста. Хочется только выразить бесконечную благодарность людям, принимавшим в нашей жизни участие, прямое ли, опосредованное, включенное, отстраненное — для меня тогда это было безразлично. Я всем этим людям бесконечно благодарна за их честность, за информацию, которую они давали мне для моих мозгов и души, помогая и позволяя тем самым идти дальше.

И вот дочери исполнилось 7 лет. Школа. Специальная (коррекционная) или же общеобразовательная рядом с домом? В течение всего этого времени нам неоднократно посчастливилось побывать в других странах, посмотреть и оценить организацию обучения детей — инвалидов там, и понять «другое» отношение общества к таким людям. И мы решили дать себе шанс... Пусть идет учиться в школу рядом. Мы трудиться привыкли и дочка тоже. Школа инклюзивная. Детки с ограниченными возможностями здоровья в ней обучаются. Пусть их немного, но ведь есть, значит и педагоги, и дети и родители уже знакомы с этой ситуацией и каждому в стенах этой школы найдено свое место. Может быть и нам найдется? Поговорили с директором и, ею вместе с нами, было принято решение о зачислении в школу и подписан родительский

договор. Необходимо отметить тот важный, на наш взгляд факт, что договор был подписан трехсторонний: между нами родителями, школой и центром сопровождения, который должен был осуществлять сопровождение нашей девочки в процессе обучения. Этот факт был для меня совершенно новым, неожиданным и очень похожий на западный аналог. И эта неожиданность стала в самом начале обучения главной.

1 сентября 2009 года мы тожественно с белыми бантами пришли в школу. Конечно, некоторые особенности нашей Красавицы, наверное, заметили многие, но никто даже вида не подал. Дочь присутствовала на всех занятиях и к окончанию первой недели обучения была настолько уставшей и истощенной, что ее «особенности» стали явно заметнее. Я испугалась, что она не справится и эта школа не для нее. Собралась искать коррекционную школу. Однако, наша замечательная учитель начальных классов привлекла других специалистов школы: психолога, дефектолога и логопеда (к счастью эти специалисты работают в школе) и ими было принято решение о приглашении внеочередного консилиума специалистов школы и центра сопровождения для решения данного вопроса. В результате было составлено гибкое расписание посещения занятий, не период адаптации дочери к школьному обучению снижена нагрузка. В течение первого полугодия такие консилиумы собирались еще 3 раза. Вносились дополнения и изменения, корректировался индивидуальный образовательный маршрут. Что хочется сказать: к концу 2009—2010 учебного года наша Девочка училась в общеобразовательном классе в полной учебной неделе. Она на твердую тройку (эту тройку тогда ставила ей я) усваивала программу, жила жизнью класса, вела свою роль в заключительном спектакле к окончанию учебного года!

Сейчас Дочери полных 11 лет. Она учится в 4-м классе этой школы в полной учебной нагрузке. Отличается ли она от сверстников? Конечно, отличается... Я то вижу. Но все одноклассники и их родители говорят о том, что они рады, что именно наша Девочка учится с ними в классе, так как она помогает им своим присутствием просто любить и ценить эту жизнь.

С глубочайшей благодарностью к педагогическому коллективу школы, детям и родителям класса!

Мы понимаем, что обучение в среднем звене принесет свои трудности, но то, что есть сейчас, мы ценим и бережем. Спасибо!

Эссе 2.

В этом году мой ребенок с ограниченными возможностями здоровья пошел в школу рядом с домом. Мы долго думали отдавать его в коррекционную школу или же в общеобразовательную и решили рискнуть. В школе создана доброжелательная атмосфера, работают специалисты коррекционного профиля — психолог, дефектолог, логопед.

Саше еще трудно полностью включиться в образовательный процесс, основная проблема (нарушение зрения) дает о себе знать. Но он сидит за первой парте в центральном ряду, для него построен индивидуальный образовательный маршрут и составлена индивидуальная образовательная программа.

С Сашей занимается индивидуально 2 раза в неделю учитель-дефектолог и 2 раза в неделю в логопедической группе с учителем-логопедом. Вместе с классом Саша был на встречах с психологом, где проводились занятия в игровой форме, направленные на формирования детского коллектива.

Вначале обучения в школе мы с Сашей были записаны и приглашены в Центр «Зеленая ветка» на ПМПк. Нам сказали, что ПМПк Центром будут проводиться для Саши 3 раза в этом году. Так же Сашу пригласили в Центр на занятия в вокальной группе «Весенние голоса».

Надеемся, что обучение в общеобразовательной школе по системе получения образования в инклюзивной форме для Саши будет по плечу. Мы очень надеемся на это!

Спасибо школе № 2043 и специалистам Центра «Зеленая ветка» за высокий профессионализм и ответственность в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Оценка особенностей развития ребенка школьного возраста

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 помочь 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 пропустите утверждений.

| № пп. | Анализируемый показатель | Незначителен или отсутствует | Отмечается, но не постоянно | Характерен для ребенка и наблюдается часто |
|-------------|---|------------------------------|-----------------------------|--|
| I. | Поведение ребенка | | | |
| 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. | Неуверен в своих силах. Боязлив и тревожен | 0 | 1 | 2 |
| | Сумма по I гр: | | | |
| II. | Темповые характеристики деятельности | | | |
| 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 |
| | Сумма по II гр: | | | |
| III. | Познавательное развитие | | | |
| 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 |
| | Сумма по III гр: | | | |
| IV. | Речевое развитие | | | |
| 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 |
| Сумма по IV гр: | | | | |
| V. Владение программным материалом | | | | |
| 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 |
| Сумма по V гр: | | | | |
| VI. Игра и общение со сверстниками | | | | |
| 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 |
| Сумма по VI гр: | | | | |
| VII. Эмоциональные особенности | | | | |
| 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 |
| Сумма по VII гр: | | | | |
| VIII. Моторное развитие | | | | |
| 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 |
| Сумма по VIII гр: | | | | |

Обработка результатов:

| Группы показателей | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Общая сумма |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-------------|
| Сумма по группам | | | | | | | | | |

Дата _____ Специалист _____

должность

подпись

ПРОТОКОЛ № _____
ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

Фамилия _____ **Имя** _____ **Отчество** _____

Дата рождения _____ **Дом. адрес, телефон** _____

Кем направлен на ПМПк _____

Документы: _____

ДАННЫЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ

Дефектолог _____

Дефектологическое заключение _____

Психолог _____

Заключение психолога _____

Логопед _____

Логопедическое заключение _____

Врач (_____) _____

Заключение врача _____

Специалист (_____) _____

**ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ
СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА**

РЕКОМЕНДАЦИИ КОНСИЛИУМА ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ
МАРШРУТУ

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СО-
ПРОВОЖДЕНИЮ (компонент индивидуальной образовательной
программы ИОП)

Особое мнение (специалист _____)

Председатель консилиума _____ (подпись)

Психолог _____ (подпись)

Дефектолог _____ (подпись)

Логопед _____ (подпись)

Врач _____ (подпись)

Специалист _____ (подпись)

Секретарь _____ (подпись)

Дата проведения ПМПк _____

Проведение следующего ПМПк _____

С решением ПМПк об образовательном маршруте согласен
_____ (_____)

Вопросы структурированного интервью с педагогами

Тема: «Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики»

1. Профессиональные отношения к теме включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс: опасения, надежды, профессиональные ценности, профессиональные верования (например, «многое зависит от учителя», «от учителя ничего не зависит, если родители не занимаются с ребенком»)

2. На какие особенности и аспекты процесса включения ребенка с ОВЗ в образовательное пространство Вы обратили внимание, участвуя в проекте? (может быть, на необходимость работы с родителями других детей, на необходимость подбора педагогических приемов, на необходимость слаженной работы в команде специалистов...)

3. Какой профессиональный опыт Вы получили? (участвуя в ПМПК, взаимодействуя со специалистами — логопедом, психологом, дефектологом?)

4. В чем изменился Ваш взгляд на процесс включения ребенка? Как это сделать эффективным? Ваше видение особенностей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса и роль Учителя в нем.

5. Что нового — какие приемы, методы, формы педагогической практики Вы использовали или попробовали в своей деятельности? Можно описать пример по конкретному ребенку. Что Вы заметили для себя нового в отношениях детей, в процессе включения ребенка, влияние работы в команде специалистов на процесс включения ребенка?

6. Какие перспективы в своем профессиональном росте Вы видите? Что необходимо для построения эффективного психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса? Чему Вам необходимо научиться?

Используемая литература

1. *Алехина С.В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: Сборник статей / отв. ред. Т.Н. Гусева. — Москва : Центр «Школьная книга», 2010. — Вып. 1.
2. *Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование, 2011, № 1.
3. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — (Практическая психология в образовании).
4. *Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л.* Работа психолога в начальной школе. — М.: Совершенство, 1998. (Практическая психология в образовании).
5. *Газман О.С.* Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. — 2007. — № 3. — с. 51–58.
6. *Гущина Т.Н.* Технология социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника <http://www.openclass.ru/node/261674>.
7. *Дмитриева Т.П.* Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Серия «Инклюзивное образование». вып. 3. — М.: изд-во Центр «Школьная книга», 2010.
8. *Казакова Е.* Искусство помогать: Что скрывается за термином «Сопровождение развития детей» // Лидеры образования. — 2004. — № 9–10. — с. 95–97.
9. *Карпенкова И.В.* Тьютор в инклюзивном классе, сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. — М.: Изд-во Тервинф, 2010.
10. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь. — М.: Академия, 2001.
11. *Колесникова И.А.* Основы технологической культуры педагога. — М.; СПб., 2003.
12. *Семаго М.М., Семаго Н.Я.* Диагностико-консультативная деятельность психолога образования / Под общ. ред. М.М. Семаго. — М.: Айрис-Дидактика, 2004.
13. *Семаго М.М.* Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / Сб. науч. тр. кафедры коррекционной педагогики и спец. психологии. — М.: Изд-во АПКИПРО РФ, 2003. С. 24–37.
14. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Организация и содержание деятельности психолога специального образования. (Библиотека психолога-практика) — М.: АРКТИ, 2005.

15. *Семаго Н.Я.* Цветовой тест отношений как метод оценки межличностных отношений в интегративной детской группе / В сб. Опыт работы интегративного детского сада. Ч. 3. М.:Теревинф, 2007. С. 122–129.

16. *Харавина Л.Н.* Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 4. — т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 214–219.

Информация о портале Департамента образования города Москвы «Образование без границ»

Портал **«Образование без границ»** <http://edu-open.ru>, является масштабной базой научно-методических знаний по инклюзивному и специальному образованию для *родителей*, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и *специалистов* образовательных учреждений.

Портал «Образование без границ» позволяет иметь быстрый доступ к информационному ресурсу знаний для оперативного разрешения конкретных профессиональных и жизненных ситуаций, получения необходимых информационных материалов и рекомендаций по вопросам организации обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения.

На портале представлены следующие материалы:

- нормативно-правовые документы, регламентирующие инклюзивное и специальное образование с комментариями юриста;
- видео-лекции ведущих учёных по проблемам образования детей с ограниченными возможностями здоровья;
- научные доклады российских и зарубежных исследований в области инклюзивного и специального образования;
- коллекции научных материалов российских и зарубежных авторов по проблеме проекта;
- учебно-методические материалы для специалистов;
- рекомендации для родителей;
- обзоры международного и регионального опыта реализации инклюзивной практики образования.

У родителей есть возможность:

- использовать информационно-методический ресурс для развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ;
- получать онлайн консультации специалистов;
- участвовать в работе форума с наиболее острыми вопросами по образованию детей с ОВЗ.

У специалистов есть возможность получить рекомендации:

- по разработке вариативных программ и методического сопровождения образовательного процесса, учитывающих особенности различных категорий воспитанников и учащихся;
- по построению системы разноуровневой оценки знаний и умений учащихся;
- по организации и проведению просветительской работы с родителями по пониманию и принятию «особых» детей;
- по эффективным способам взаимодействия и взаимообогащения между «особыми» детьми и их здоровыми сверстниками.

Портал создан и поддерживается по инициативе
Департамента образования города Москвы и Института проблем
интегративного (инклюзивного) образования (ИПИО) ГБОУ ВПО
Московского психолого-педагогического университета.

Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Авторский коллектив: *С.В. Алехина, М.М. Семаго, Е.Л. Агафонова,
Н.Я. Семаго, Т.В. Ветер, А.В. Белова, С.В. Федотова, Ю.Т. Горохова,
С.И. Бондарева, Е.А. Соломахина*

Под редакцией *С.В. Алехиной, М.М. Семаго*

Корректор *К.М. Корепанова*
Компьютерная верстка *М. А. Баскакова*

Формат 60×90¹/₁₆. Гарнитура «Петербург».
Тираж 1000 экз.

Московский городской психолого-педагогический университет
127051 Москва, ул. Сретенка, д. 29